



Trabajo Fin de Grado

La pronunciación del inglés: dificultades para los hispanohablantes y propuesta de actividades.

Autor/es

Sara Mateo Plana

Director/es

Elena Asunción González Pastor

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2016-2017

Índice

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS QUE SE QUIEREN DETERMINAR | 5 |
| ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS | 6 |
| Modo de enseñanza en las aulas españolas | 7 |
| DIFICULTADES DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS PARA LOS HISPANOHABLANTES | 11 |
| Comparación de los sistemas fonológicos del inglés y del español..... | 12 |
| Dificultades de hispanohablantes con respecto a la pronunciación del inglés..... | 23 |
| Actividades para la mejora de pronunciación en educación primaria | 27 |
| Actividad. <i>Mexican food: syllable division</i> | 27 |
| Objetivos y razones de elección | 27 |
| Desarrollo de la actividad | 28 |
| Conclusiones de la actividad | 30 |
| Actividad. <i>The coloured animals: English vowels</i> | 33 |
| Objetivos y razones de elección | 33 |
| Desarrollo de la actividad | 33 |
| Conclusiones de la actividad | 35 |
| Actividad: <i>Who are in my family?: schwa</i> | 38 |
| Objetivos y razones de elección | 38 |
| Desarrollo de la actividad | 38 |
| Conclusiones de la actividad | 40 |
| Actividad: <i>The snake and the spider</i> | 42 |
| Objetivos y razones de elección | 42 |
| Desarrollo de la actividad | 42 |
| Conclusiones de la actividad | 44 |
| Actividad: <i>Berry or very?</i> | 46 |
| Objetivos y razones de elección | 46 |
| Desarrollo de la actividad | 46 |
| Conclusiones de la actividad | 47 |
| conclusión general | 50 |
| Referencias bibliográficas..... | 51 |
| Anexo 1..... | 54 |
| Anexo 2..... | 56 |

| | |
|---------------|----|
| Anexo 3..... | 57 |
| Anexo 4..... | 58 |
| Anexo 5..... | 58 |
| Anexo 6..... | 59 |
| Anexo7..... | 62 |
| Anexo 8..... | 63 |
| Anexo 9..... | 64 |
| Anexo 10..... | 66 |
| Anexo 11..... | 67 |
| Anexo 12..... | 68 |
| Anexo 13..... | 69 |
| Anexo 14..... | 70 |
| Anexo 15..... | 71 |

La pronunciación del inglés: dificultades para los hispanohablantes y propuesta de actividades

English pronunciation: Spanish speakers' difficulties and proposal of activities

- Elaborado por Sara Mateo Plana
- Dirigido por Elena Asunción González Pastor
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2016.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 14965

Resumen

El elemento principal que se aborda en este trabajo es la enseñanza de la pronunciación de lengua inglesa para los hispanohablantes. Se trata de un elemento que poco a poco esta teniendo más importancia en la enseñanza del inglés, pero que aún no está siendo trabajado lo suficiente en las aulas españolas. Por este motivo, se pretende abordar el tema de la pronunciación desde dos puntos diferentes, teórico y práctico, creando una estrecha relación entre ambos.

Sin duda, el punto teórico más importante que se presenta en este trabajo es la determinación de las dificultades de los hispanohablantes con respecto a la pronunciación del inglés, gracias al desarrollo y comparación de los sistemas fonológicos del inglés y del español.

El desarrollo de este punto teórico permite llevar a cabo el diseño de cinco actividades que tienen como objetivo trabajar en el aula diferentes elementos de la pronunciación del inglés. Cada actividad está dirigida a un curso determinado de Educación Primaria, y también cuenta con una serie de materiales que han sido creados y diseñados únicamente para cada una de estas actividades.

Palabras clave

Pronunciación, fonema, articulación, dificultades, actividades, primaria.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS QUE SE QUIEREN DETERMINAR

El inglés es sin duda uno de los idiomas más solicitados tanto en el ámbito educativo como en el laboral, convirtiéndose así en una asignatura indispensable en las aulas de todo el mundo. En el caso de las aulas españolas, el inglés ha ido cobrando un gran protagonismo durante los últimos años, convirtiéndose en una de las asignaturas a la que mayor número de horas se le dedica tras asignaturas como matemáticas y lengua castellana y literatura. En concreto, cada uno de los cursos que componen la Educación Primaria, en el caso de los centros que no tienen programas bilingües o plurilingües, presenta un total de tres horas semanales de inglés.

A la hora de aprender una segunda lengua como es el inglés, se suelen establecer siempre una serie de destrezas o habilidades a desarrollar. Sobre todo, estas destrezas suelen basarse en la lecto-escritura ya que tienden a centrarse en lo que sería la comprensión y producción de textos. En los últimos años, esta tendencia está empezando a cambiar y se han empezado a desarrollar otro tipo de destrezas basadas en la comunicación oral.

Aún teniendo en cuenta este gran interés por la comunicación oral en inglés, en una gran parte de los hispanohablantes se dan una serie de dificultades que les impide una correcta comunicación, tanto de expresión como de entendimiento, con personas cuya lengua materna es el inglés.

Tal y como afirma Bartolí (2005), tanto los alumnos como los adultos que estudian una lengua extranjera, como es el inglés, son conscientes de la gran relevancia que tiene la comunicación oral, por lo que en ellos prima la necesidad de desarrollar habilidades que les permitan comunicarse oralmente. Las dificultades, tanto de producción como de comprensión, surgidas en situaciones de comunicación en inglés suelen venir dados por el escaso tiempo que se le dedica a este tipo de destreza en las aulas de los centros escolares. Como consecuencia del poco tiempo de trabajo, los hispanohablantes presentan una serie de problemas a la hora de articular y de reconocer ciertos sonidos. Para poder trabajar y desarrollar de manera correcta una comunicación oral, es necesario que se indague más en una educación de lengua extranjera que trabaje la pronunciación.

Este trabajo centra su base en la pronunciación, considerando esta como pilar indispensable para el desarrollo de un buen aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Por esta razón, los objetivos que se han determinado han sido los siguientes:

- Realizar un estudio de la situación actual de la enseñanza de la pronunciación en las aulas españolas.
- Analizar la composición tanto del sistema fonético inglés como del sistema fonético español, ambos divididos en sonidos vocálicos y sonidos consonánticos.
- Observar y establecer cuáles son las diferencias más destacables entre ambos sistemas fonéticos.
- Determinar, a partir de la comparación de ambos sistemas, las dificultades que pueden encontrar los hispanohablantes con respecto a la pronunciación en inglés.
- Crear una serie de actividades, con sus respectivos materiales, que puedan llevarse al aula para poder mejorar las dificultades de pronunciación del inglés de los hispanohablantes.

ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS

La pronunciación es sin duda un elemento indispensable para que pueda existir una buena comunicación. Se trata de un concepto que es tanto definido como nombrado en multitud de artículos o libros. Así pues, Bartolí (2005) define la pronunciación como la producción y la recepción de los sonidos del habla.

En diferentes ocasiones, la pronunciación es confundida por el término fonética. Ambos conceptos guardan una estrecha relación pero tal y como afirma Bartolí (2005) enseñar fonética y enseñar pronunciación no viene a ser lo mismo. Mott (1991) afirma que la fonética es una ciencia empírica que estudia los sonidos del habla humana de tal manera que determina cómo se produce el sonido y además proporciona métodos para su clasificación. Para Cantero (2003), la fonética es considerada como una ciencia interdisciplinaria que se encarga del estudio de aquellos sonidos que intervienen en la comunicación humana (citado en Bartolí, 2005, p.4). Es interesante destacar que la

fonética relaciona el sonido con la ortografía. (Cantero, citado en Bartolí, 2005, p.4), (Finch y Ortiz Lira, 1982). La fonética es, en definitiva, la ciencia encargada del estudio de los sonidos que conforman el habla humana y que además establece una relación entre el sonido y la ortografía.

De igual manera que los términos “fonética y pronunciación” pueden llegar a ser confundidos, también es necesario establecer una distinción entre los conceptos “fonética y fonología”:

Unlike phonetics, phonology is a branch of linguistics, the other major areas being grammar and syntax and semantics. If phonetics provides descriptions of sounds and ways of classifying them, phonology is a kind of functional phonetics which employs this data to study the sound systems of languages. (Mott, 1991, p.18)

A esto se le puede añadir que la fonología establece a su vez una relación entre la lingüística y la fonética (Finch y Ortiz Lira, 1982).

Modo de enseñanza en las aulas españolas

En la actualidad es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, la ley de educación que está vigente en España. En cuanto a los objetivos que establece para la asignatura de lengua extranjera de inglés, es destacable el siguiente objetivo: “ObjN.1. Leer textos cortos y simples con pronunciación correcta, entonación y ritmo adecuado para ser comprendido”. Se trata del único que guarda una estrecha relación con el trabajo de la pronunciación de la lengua inglesa en las aulas.

La pronunciación se encuentra reflejada tanto en los criterios de evaluación como en los estándares de aprendizaje evaluables de cada uno de los diferentes cursos de Educación Primaria. Concretamente, estos se pueden encontrar siempre en el “Bloque 2: Producción de Textos Orales: Expresión e Interacción” de los seis cursos.

Para poder conocer de primera mano la importancia que tiene y de qué manera se trabaja la pronunciación en las aulas, se ha optado por la realización de una encuesta en el centro educativo Colegio Salesianos San Bernardo de la localidad de Huesca. Es de

destacar que este centro tiene programa un programa de bilingüismo en inglés. Ver anexo 1.

La encuesta se pasó a los docentes que imparten clases de inglés en el ámbito de Educación Primaria. Concretamente, son un total de cinco los que imparten docencia de la asignatura de inglés en el centro. A continuación, se va a analizar punto por punto los datos obtenidos.

En primer lugar, es importante conocer y saber con qué formación cuenta el profesorado encuestado. Por una parte, se puede observar cómo tres de los encuestados tienen una formación certificado de nivel First Certificate de la Universidad de Cambridge, frente a dos que son licenciados en filología inglesa. Los años de experiencia de cada uno de ellos varían, existiendo grandes diferencias que van de los tres a incluso los veinte años. Al igual que la experiencia, también varían las horas de docencia actual. Únicamente dos de los encuestados tienen todas sus horas de docencia de inglés, mientras que el resto tienen entre ocho y doce horas semanales.

Una vez conocida la formación, los años de docencia y las horas semanales dedicadas a la lengua inglesa, hay que analizar los resultados obtenidos de los puntos sobre los aspectos que reciben mayor importancia en el aula y los aspectos que estos docentes consideran más importante para los propios alumnos.

En primer lugar, todos los encuestados consideran que los dos aspectos que mayor importancia reciben dentro del aula son la comprensión oral y la expresión oral. Por otro lado, hay discrepancias en cuanto a los dos aspectos que menor importancia reciben en el aula. Por un lado, todos los encuestados coinciden en que es la pronunciación, y por otro lado, todos menos un encuestado, el vocabulario. Este encuestado, que discrepa de que el vocabulario sea uno de los elementos que menos importancia reciba en el aula, determina que es la expresión escrita.

Sin duda estos resultados son realmente significativos. En las aulas se trabaja, según los encuestados, la comprensión y la expresión orales, las cuales tienen una gran importancia, pero por el contrario, la pronunciación es uno de los aspectos menos atendidos. Tal y como se ha afirmado antes, para que pueda existir una buena comunicación oral, tanto de expresión como de comprensión, es sin duda necesario que

la pronunciación sea adecuada. Por esta razón, es incomprensible que se pretenda en las aulas trabajar destrezas orales cuando no se comienza por lo más básico de estas que es la pronunciación.

Los datos obtenidos sobre los aspectos que consideran más importantes para sus alumnos, guardan una estrecha relación con lo descrito anteriormente. Todos los encuestados, menos uno, consideran que lo más importante para sus alumnos es tener una buena comprensión oral y que hablen correctamente, mientras que el encuestado restante valora que tengan una buena comprensión oral pero también un vocabulario muy amplio. Por otro lado, con respecto a lo menos importante para ellos, se establece que la pronunciación es el elemento que menos importante consideran para sus alumnos, lo que puede resultar bastante sorprendente.

Al igual que en el punto analizado anteriormente, se puede observar como vuelve a existir la contradicción de pretender que los alumnos sean capaces de desarrollar una buena comunicación oral, tanto de comprensión como de expresión, sin que estos hayan trabajado la pronunciación. Sin duda este puede ser uno de los motivos que hacen que la enseñanza del inglés en las aulas españolas pueda considerarse como un fracaso en cuanto a la hora de que los alumnos se expresen oralmente.

Este fracaso se puede ver extrapolado en la comunicación en inglés entre hispanohablantes y nativos ingleses. En el caso de que la pronunciación no sea buena, se pueden producir grandes dificultades por ambas partes. Por una parte, el hispanohablante tenderá a realizar grandes esfuerzos para hacerse entender, mientras que el nativo deberá estar muy pendiente de intentar descifrar aquellos elementos de la pronunciación que no sean realmente inteligibles. Es por ello por lo que sin duda una buena pronunciación por parte de un hispanohablante supone una mayor aceptación por parte de los nativos tal y como afirma Bartolí (2005).

Siguiendo con los datos de las encuestas, aunque los encuestados no valoren la pronunciación como algo importante, cuatro de ellos sí que realizan en el aula actividades de pronunciación. El encuestado restante lo hace con frecuencia. Existen diferentes opciones en cuanto a cómo introducen o llevan a cabo actividades de pronunciación en el aula. Cuatro de los encuestados coinciden en el uso de los libros de texto correspondientes a cada curso, aunque uno de estos también afirma utilizar

actividades propias. También coinciden en el uso de las TIC como elemento para introducir la pronunciación. De esta manera, pueden reproducir videos o repetir series de palabras. Aparte de este material, uno hace uso de “flashcards”, tarjetas en las cuales pueden aparecer imágenes o palabras que sirven para adquirir vocabulario, y otro encuestado utiliza actividades de conversación entre los alumnos.

Los resultados obtenidos en las aulas haciendo uso de estos materiales han sido para todos ellos satisfactorios, incluyendo algunas notas de cómo poder mejorar la pronunciación. Tres de ellos coinciden en la idea de introducir la pronunciación en edades tempranas (0-3 años) con materiales como los de *Jolly Phonics*. Por otra parte, los dos encuestados restantes afirman que debe dedicarse más tiempo a las actividades de escucha y conversación y que para ello son necesarios grupos más reducidos, o desdobles, o bien auxiliares de conversación nativos.

Sin duda, los auxiliares de conversación se están convirtiendo a día de hoy en un elemento indispensable para la enseñanza de una segunda lengua en el aula, ya que puede llegar a aumentar incluso la motivación de los propios alumnos a la hora de trabajar en una lengua extranjera y el interés por la cultura correspondiente.

Por último, los encuestados discrepan en cuanto a si se le da o no la importancia necesaria o no a la pronunciación. Por una parte, tres encuestados afirman que no, mientras que dos afirman que sí. Es destacable que dos encuestados han aportada una observación muy similar basada en la idea de que consideran mucho más importante que sepan desenvolverse con soltura en una conversación en inglés aunque su pronunciación no sea la correcta.

Tras analizar todos los puntos de la encuesta, se puede a una conclusión general. Es un hecho claramente notorio que a día de hoy se considera imprescindible que los alumnos sean capaces de desarrollar una buena comprensión oral. Es decir, se pretende que los alumnos sean capaces de desenvolverse en una conversación de lengua extranjera. Es evidente que, tanto para comprender como para expresarse, la pronunciación tiene una gran relevancia. Tal y como afirma Barrera, “una correcta pronunciación, implica un éxito en el proceso de transmitir información y hacerse entender en la segunda lengua, que es el objetivo que se marca cuando aprendemos una nueva lengua.” (2009, p.2). De igual modo, Setter y Jenkins consideran la

pronunciación como el principal factor que permite llegar a una comunicación oral con éxito y que además juega un papel fundamental tanto en la vida social como persona de la persona (citado en Gallardo del Puerto y Gómez Lacabex, 2008, p.38)

Por este motivo, la orientación adecuada para desarrollar la capacidad de expresión y comprensión oral de una lengua extranjera debería basarse en el trabajo de la pronunciación en el aula. Se trata de un concepto que tiene que ser trabajo en las aulas desde que los alumnos son pequeños, ya que, gracias a esto, podrán comenzar a expresarse oralmente en la lengua extranjera mucho antes, permitiéndoles mejorar a lo largo de su etapa escolar.

Sin duda la mejor manera de trabajar la pronunciación con el alumnado es mediante actividades que sean dinámicas y entretenidas para ellos. Actividades que se centren en determinados sonidos o que permitan solventar algunos problemas de pronunciación ayudarán a su reconocimiento y articulación. Además, tal y como afirma Araujo (2012), la importancia que está teniendo la nuevas tecnologías en la sociedad permite que se estas se usen como recursos y herramientas para poder trabajar la pronunciación y sobre todo para ayudar a mejorar su pronunciación.

DIFICULTADES DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS PARA LOS HISPANOHABLANTES

A la hora de comparar los sistemas fonológicos correspondientes al inglés y al español, hay que tener claramente definido el contenido de sistema fonológico. Los sistemas fonológicos correspondientes a cada lengua presentan varios componentes. El primero de ellos es el listado de fonemas, es decir, el inventario de sonidos que son propios de una lengua. Después se encuentran la reglas alofónicas, que hacen referencia a cómo afecta un contexto real a la pronunciación de un fonema concreto. Por último, el tercer componente corresponde a las reglas de combinación de fonemas que forman cada lengua. (Valenzuela Manzanares, 2002).

Para el estudio de la fonética y de la fonología, una herramienta esencial es el AFI (alfabeto fonético internacional). En él, se encuentran representados los diferentes sonidos fonéticos que existen en las lenguas habladas, a través de fonemas. Cada lengua

presenta un sistema fonológico determinado. En el caso del inglés, se habla del RP (Received Pronunciation) y en el caso del español EP (Español Peninsular). El RP también puede ser llamado inglés británico estándar o culto, BBC English o también “the Queen’s English”. Este corresponde en gran medida con la variedad hablada en el sudeste de Inglaterra, mientras que por otro lado el español estándar se ha asociado tradicionalmente al que se habla en gran parte de Castilla. Ver anexo 2. “The symbols of the IPA.” (Gómez González y Sánchez Roura, 2016).

El alfabeto inglés está compuesto por un total de veintiséis grafemas o letras, pero existen un total de cuarenta y nueve fonemas diferentes. Como consecuencia, los grafemas que conforman el abecedario, podrán encontrarse tanto individualmente como en distintas combinaciones con otras letras a la hora de ser representados como fonemas. Esto último ocurre también con el español. En este caso, el español consta de un total de veintisiete grafemas, mientras que son cuarenta y dos los fonemas que constan en su sistema fonológico.

Cada uno de estos sistemas fonológicos está compuesto por diferentes agrupaciones de sonidos. Destacan dos grandes grupos como son los fonemas vocálicos y los fonemas consonánticos. Sin duda, dichas agrupaciones marcan ya una diferencia entre ambos sistemas. El RP está compuesto por un total de veinte fonemas vocálicos, doce de los cuales son vocales puras y ocho diptongos, y veinticuatro sonidos consonánticos. Por otro lado, el EP difiere de los números de las agrupaciones anteriores. Este está formado por diecinueve fonemas vocálicos correspondientes a cinco vocales puras y catorce diptongos, diecinueve fonemas consonánticos y cuatro triptongos. Ver anexo 3. “The sound systems of RP and EP.” (Gómez González y Sánchez Roura, 2016).

Comparación de los sistemas fonológicos del inglés y del español

Antes de describir la clasificación de los diferentes fonemas dentro de cada uno de los sistemas fonológicos nombrados anteriormente, es necesario definir algunos conceptos de gran relevancia como son sonido consonántico, sonido vocálico, vocal pura, diptongo y triptongo. Tal y como afirma Hancock (2007), los sonidos consonánticos son sonidos que se producen por el bloqueo del aire que viene de los pulmones. Por otro lado, un sonido vocálico es pronunciado en un flujo de aire constante. De aquí se puede derivar a otras definiciones. Es el caso de vocal pura. La

vocal pura es usada para diferenciar un único sonido vocálico de un diptongo. Se trata de una vocal larga en la cual se produce un único cambio notable de la calidad durante una sílaba. Además, los triptongos describen la combinación de tres sonidos diferentes. (Kelly, 2000), (Mott, 1991).

En primer lugar, se va a desarrollar la clasificación de sonidos vocálicos y consonánticos correspondientes al RP. Los sonidos vocálicos están divididos en vocales puras y en diptongos. Para la clasificación de las vocales puras, se puede atender a dos tipos de criterios como es la posición de los labios y la apertura bucal, referida al tamaño del canal que queda para que pase el aire, para la emisión del sonido.

Teniendo en cuenta el primer criterio, posición de los labios, se pueden diferenciar tres posiciones básicas de los labios:

- Redondeados: forman la figura de un círculo hacia el exterior. Son los fonemas: /ʊ / o / u: /.
- Extendida: las esquinas se alejan una de otra, igual que si se esbozara una sonrisa. Son los fonemas / i: / o / ɪ /.
- Posición neutra: no se encuentran ni redondeados ni estirados, como ocurre con el fonema / ə /.

Pasando al segundo criterio, los fonemas vocálicos se pueden clasificar de la siguiente manera: Ver anexo 4. “The RP pure vowels”. (Kelly, 2000, p.5).

- Vocales cerradas: la lengua se encuentra bastante elevada en la boca. Son los fonemas / ʊ / (good, pull, foot), / u: / (shoe, food, rule), / i: / (green, tree, seat) y /ɪ/ (hit, mountain, fish).
- Vocales medias: la posición de la lengua no es ni muy alta ni muy baja, es decir, presenta una posición media. Los fonemas correspondientes a este grupo son / e / (head, left, said), / ə / (about, paper, teacher), / ɜ: / (word, girl, nurse) y / ɔ: / (call, cause, saw).

La pronunciación del inglés: dificultades para los hispanohablantes y propuesta de actividades

- Vocales abiertas: la lengua presenta una posición. Son los fonemas / æ / (mad, hat, bag), / ʌ / (cup, uncle, come), / ɑ: / (car, half, heart) y / ɒ / (wrong, dog, cough).

En relación a los diptongos, estos se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Diptongos centrados: el último sonido que se articula es el *schwa*. Son los fonemas / ɪə / (beer, here, idea) y, / ʊə / (moor, tour, obscure) y / eə / (chair, there, wear).
- Diptongos cerrados acabados en / ɪ /: se tiende a acabar la articulación hacia el sonido más cerrado como es el fonema / ɪ /. Son los fonemas / eɪ / (way, they, say), / ɔɪ / (voice, boy, noise) y / aɪ / (tie, my, cry).
- Diptongos cerrados acabados en / ʊ /: se finaliza la articulación hacia un sonido más cerrado como es / ʊ /. Son los fonemas / əʊ / (go, home, hello) y / aʊ / (out, house, how).

Los sonidos consonánticos que se presentan en el inglés RP, se pueden clasificar teniendo en cuenta tres criterios distintos como es el lugar de articulación, el modo de articulación y la fuerza de articulación.

El modo de articulación hace referencia a la interacción que se establece entre los articuladores y la corriente de aire. Los sonidos consonánticos se pueden clasificar en seis grupos diferentes:

- Oclusivo: se produce un cierre completo en algún lugar del tracto vocal. El aire se libera produciéndose una explosión. Son los fonemas / p / (pin, copy, lap), / b / (berry, bin, job), / t / (tie, butter, toast), / d / (down, had, advice), / k / (can, soccer, king) y / g / (pig, bigger, go).
- Africado: se da un cierre completo en algún lugar de la boca, y se eleva el paladar blando. El aire es liberado después, no con una explosión, sino poco a poco. Son los fonemas / tʃ / (chair, watch, teacher) y / dʒ / (larger, general, juice).
- Fricativo: dos órganos vocales se acercan lo suficiente para que el movimiento del aire se pueda escuchar por el rozamiento producido al pasar por el estrecho

espacio entre ellos. Son los fonemas / f / (*few, offer, photo*), / v / (*never, very, vet*), / θ / (*three, thick, both*), / ð / (*then, they, than*), / s / (*sad, rice, class*), / z / (*zero, breeze, scissors*), / ʃ / (*shoe, finish, nation*), / ʒ / (*television, vision, pleasure*) y / h / (*hold, hurry, who*).

- Nasal: el paladar blando baja, cerrando el paso aire que normalmente saldría de la boca, de tal manera que lo hace por la cavidad nasal. Son los fonemas / m / (*mice, film, jump*), / n / (*snow, open, new*) y / ŋ / (*sing, think, finger*).
- Lateral: el flujo de aire se da alrededor de los lados de la lengua. / l / (*collect, final, little*) es el único fonema correspondiente a esta categoría.
- Aproximado: un articulador se mueve hacia otro, pero no se produce un cierre completo que cause fricción o que detenga el flujo de aire. Son los fonemas / r / (*sorry, rude, very*) y las semivocales (o semiconsonantes) / j / (*yellow, cure, you*) y / w / (*water, wage, when*).

En relación al lugar o punto de articulación, que indica los órganos fonadores que intervienen, los fonemas consonánticos se pueden clasificar en:

- Bilabial: se utiliza el movimiento de cierre de los dos labios. Son los fonemas /p/, / b / y / m /.
- Labio-dental: se hace uso del labio inferior y de los dientes superiores. Son los fonemas / f / y / v /.
- Dental: la punta de la lengua se utiliza entre los dientes superiores o cerca de ellos. Son los fonemas / θ / y / ð /.
- Alveolar: la lengua se acerca a los alvéolos de los incisivos superiores. Son los fonemas / t /, / d /, / s /, / z /, / n / y / l /.
- Palato-alveolar: la lengua se sitúa justo detrás de la cresta alveolar. Son los fonemas / tʃ /, / dʒ /, / ʃ /, / ʒ / y / r /.
- Palatal: la parte delantera de la lengua se eleva hacia el paladar, como es el fonema / j /.

La pronunciación del inglés: dificultades para los hispanohablantes y propuesta de actividades

- Velar: la parte trasera de la lengua se sitúa contra el paladar blando. Son los fonemas / k /, / g /, /ŋ / y / w /.
- Glotal: la abertura entre las cuerdas vocales se utiliza para crear una fricción que pueda ser escuchada, como es el caso del fonema / h /.

La fuerza de articulación puede dividir a los sonidos consonánticos únicamente en dos categorías. Estas vienen determinados por la vibración o no de las cuerdas vocales durante su articulación. La primera de ellas, en la cual se produce una vibración, es sonora o *lenis* o y la segunda, en la cual no se produce una vibración, es sorda o *fortis*. (Kelly, 2000). Ver anexo 5. "Table of English Consonant Phonemes."(Kelly, 2000, p.7).

Los sonidos correspondientes al sistema del EP también se pueden clasificar en sonidos consonánticos y sonidos vocálicos.

Los sonidos vocálicos, al igual que en el RP, se dividen en vocales puras y en diptongos. Para la clasificación de las vocales puras, se pueden usar dos criterios. El primero de ellos es el punto de articulación, y el segundo el modo de articulación, es decir, la amplitud bucal a la hora de emitir un sonido vocálico.

Según el punto de articulación, se pueden clasificar como:

- Anteriores: / e / y / i /.
- Centrales: / a /.
- Posteriores: / o / y / u /.

Por otra parte, teniendo en cuenta la apertura bucal:

- Vocales abiertas: / a /.
- Vocales medias: / e / y / o /.
- Vocales cerradas: / i / y / u /.

Como se ha dicho anteriormente, dentro de los sonidos vocálicos también se encuentran incluidos los diptongos. En el caso del EP, presenta un total de catorce y son

los siguientes: / ai /, /ei /, / oi /, / au /, / eu /, / ou /, / ja /, / je / jo /, / ju /, /wa /, / we /, / wo / y /wi/. (Gómez González y Sánchez Roura, 2016).

En cuanto a los sonidos consonánticos, al igual que en el RP, se pueden clasificar atendiendo a tres criterios diferentes: punto de articulación, modo de articulación y fuerza de articulación. Cada uno de estos criterios ha sido definido anteriormente.

El modo de articulación clasifica a los fonemas del EP de la siguiente manera:

- Oclusivo: / p /, / b /, / t /, / d /, / k / y / g /.
- Africado: / tʃ /.
- Fricativo: / f /, / θ /, / s /, / j / y / x /.
- Nasal: / m /, / n / y / ŋ /.
- Lateral: / l / y / ʎ /.
- Líquidos: se produce un rozamiento del aire contra la punta de la lengua. Se pueden dividir en:
 - o Vibrante simple: / r /
 - o Vibrante múltiple: / r /

Por otra parte, teniendo en cuenta el criterio de lugar de articulación, se puede establecer la siguiente clasificación:

- Bilabial: / b / y / m /.
- Labiodental: / f /.
- Interdental: la lengua se encuentra entre los dientes a la hora de la producción de un sonido. Es el caso del fonema / θ /.
- Dental: / t / y / d /.
- Alveolar: / s /, / n / y / l /.

- Post-alveolar: la lengua se encuentra muy próxima a la parte posterior de la región alveolar, más atrás que si se tratase de un sonido alveolar. / r / y / rr /.
- Palato-alveolar: / tʃ /.
- Palatal: / ʎ /, / ɲ / y / j /.
- Velar: / k /, / g / y / x /.

Por último, según la fuerza de articulación se puede clasificar los sonidos consonánticos del EP en dos categorías, asemejándose al RP. La primera categoría es sonora y la segunda sorda.

La comparación de los sistemas fonológicos correspondientes a los modelos estándar de las dos lenguas, inglés y español, centra tanto en los sonidos vocálicos como en los sonidos consonánticos. En primer lugar, se va a realizar una comparación de los elementos más destacados entre ambos sistemas.

A la hora de comparar los fonemas vocálicos de ambos sistemas, es sin duda llamativo el número de vocales puras que conforman cada uno de los sistemas. En el caso del RP hay un total de doce, mientras que en el EP su sistema vocálico es mucho más simple contando únicamente con cinco vocales puras. El español es considerado como un idioma que presenta un sistema vocálico corto, siendo el sistema inglés poseedor de vocales con mayores longitudes con respecto al punto de vista acústico. Esto se debe a que dicho sistema, posee vocales más largas que pueden llegar a doblar la duración de las vocales de EP. (Valenzuela Manzanares, 2002), (Gómez González y Sánchez Roura, 2016), (Mott, 1991).

Ambos sistemas también presentan ciertas similitudes o equivalencias en sus fonemas vocálicos. Es el caso de fonemas como / ɪ /, / e /, / ʌ / y / ʊ /, en el caso de RP, y los fonemas del sistema EP / i /, / e /, / o / y / u /. Se debe tener en cuenta que no se trata de fonemas totalmente iguales, sino que tienen ciertas diferencias. El fonema inglés / e / difiere del fonema español / e / en que es más abierto que este último. Lo contrario ocurre con el sonido inglés / ʌ /, que no es tan abierto como la / a / del español, o los fonemas del RP / ɪ / y / u / que no son tan cerrados. (Mott, 1991), (Gómez González y Sánchez Roura, 2016).

Pero sin duda una de las más importantes diferencias entre ambos sistemas es el fonema inglés / ə / o *schwa*. Se trata de un fonema que no se da como tal en español, sino que se puede producir una variante libre. Por tanto causa grandes dificultades. Este sonido se da siempre en sílabas no acentuadas, pero con la excepción de que no se puede dar nunca en palabras monosílabas. Además, las variantes de este fonema se encuentran muy cercanos a una breve débil / ɜ: /. (Mott, 1991) (Cala Carvagal, 1997).

En la articulación de fonemas vocálicos combinados, también existe una gran distinción entre ambos idiomas. En el caso del inglés cuando dos sonidos vocálicos aparecen juntos, se pueden pronunciar de dos maneras, o bien en sílabas diferentes o, por otro lado, agrupados en una sola sílaba. Pero la cosa cambia cuando se habla en EP. El paso de un sonido vocálico a otro se caracteriza por ser suave, progresivo y continuado.

En relación a los diptongos, una vez más los sistemas difieren ya en su número. Además, en el sistema inglés, el diptongo es considerado como una vocal larga que no puede ser dividida por ninguna regla fonética porque se considera como algo indivisible, mientras que en el español, se considera una sílaba compleja formada o bien por una semivocal más una vocal, o una semiconsonante más una vocal. Eso sí, en este sistemas sí que se pueden dividir. A esto se le denomina hiato. Es el caso de las palabras *caer* (*ca-er*), *teatro* (*te-a-tro*) o *país* (*pa-ís*). (Gómez González y Sánchez Roura, 2016).

Como se ha nombrado antes, el sistema fonológico del inglés RP cuenta con un total de veinticuatro fonemas consonánticos, mientras que el sistema fonológico EP establece un número menor, diecinueve. Teniendo en cuenta la desigualdad que existe ya en el número de fonemas, se pueden establecer equivalencias entre los fonemas consonánticos de cada sistema. Un total de once fonemas, / p /, / b /, / k /, / g /, / f /, / θ /, / s /, / tʃ /, / m /, / n / y / l /, tanto del RP como del EP, son equivalentes. Por esta razón, otros trece fonemas pertenecientes al inglés RP no equivalen exactamente a ninguno de los fonemas del EP. Es interesante resaltar aquellos fonemas que marcan la diferencia entre ambos sistemas, aunque la distinción viene ya marcada desde el momento de su articulación. Esto se debe a que los sonidos consonánticos del español son más cortos y son articulados con una menor tensión muscular que en el caso del inglés. (Gómez González y Sánchez Roura, 2016), (Finch y Ortiz Lira, 1982).

Antes de marcar claras diferencias entre ambos sistemas, se debe conocer que, como se ha nombrado antes, hay una serie de fonemas consonánticos que son equivalentes en ambos sistemas fonológicos. Igualmente, algunos de los fonemas compartidos, pueden presentar diferentes rasgos fonológicos. Estos rasgos fonológicos vienen marcados por lo que serían las reglas fonológicas o reglas alofónicas. Dichas reglas se basan en determinar las transformaciones que puede llegar a sufrir un fonema a la hora de ser pronunciado en un contexto real. Es decir, la pronunciación de un fonema se ve determinada tanto por un contexto antecesor como predecesor. (Valenzuela Manzanares, 2002).

En el caso del sistema español, varios fonemas consonánticos que no se encuentran en el inglés RP: / ɲ / (caña), / x / (jamón), / j / (yeso) o / ʎ / (llama). Además, el EP presenta dos tipos de *r*. La primera de ellas corresponde al fonema / r / (pero) y la segunda al fonema / r / (perro). Este último se diferencia del sistema RP en que [r] se trata de un alófono de / r / (very, butter). (Gómez González y Sánchez Roura, 2016), (Valenzuela Manzanares, 2002).

Por otra parte, también hay una gran cantidad de fonemas consonánticos, en inglés RP, que no existen en el español. Es el caso de los fonemas como / ʃ / (she), / dʒ / (job), / v / (very) o / z / (size).

Como es de suponer, dichas reglas alofónicas no son iguales en un idioma y otro. En el caso del sistema RP, es notorio el caso de fonemas como / p /, / t / y / k /, es decir, consonantes oclusivas sordas. Estos fonemas pueden pronunciarse de manera diferente dependiendo de su posición. En el caso de que se encuentren anteriores a una vocal acentuada, dicho fonemas se deben pronunciar aspirados, es decir, produciendo una explosión de aire. Su representación varía añadiendo un diacrítico al fonema. Estos quedarían así: [p^h] (paper), [t^h] (tale) y [k^h] (car) . Otro supuesto es que se encuentren antes de una sílaba no acentuada. En este caso, se produciría una pequeña aspiración y se representaría de la siguiente manera [p^(h)] (paper, [t^(h)] (better) y [k^(h)] (baker). El último supuesto se basa en que se encuentren tras una *s*, y no se produciría ningún tipo de aspiración. Dichos fonemas quedarían representados de la siguiente manera [p⁻] (sport), [t⁻] (star) y [k⁻] (scar). (Valenzuela Manzanares, 2002), (Mott, 1991), (Finch y Ortiz Lira, 1982).

En el caso del sistema español, son las oclusivas sonoras / b /, / d / y / g / las que sufren una alteración en posición intervocálica. Estas se fricativizan, es decir, se vuelven más suaves perdiendo su oclusividad. (Valenzuela Manzanares, 2002).

Con respecto a las diferentes estructuras de fonemas consonánticos que se pueden establecer, en el sistema RP puede haber uniones de tres o cuatro sonidos consonánticos (*spray* /sprei/ o *sixths* / siksθs/), mientras que en el sistema EP únicamente se puede ver un máximo de dos consonantes juntas (*trans-cribir*). (Gómez González y Sánchez Roura, 2016), (Finch y Ortiz Lira, 1982).

A esto se le puede enlazar la idea de que el inglés presenta un mayor número de combinaciones consonánticas. Sin duda las combinaciones inglesas iniciales de *st* (*standard*, *star*) y *sp* (*Spain*, *special*) son de destacar debido a las dificultades que puede causar en los hispanohablantes. Lo que ocurre es que estos intentan asemejar esta combinación con algunas del español. Para ello, se suele añadir por defecto la vocal *e* al comienzo de la palabra. (Valenzuela Manzanares, 2002).

Sin duda estos son los aspectos diferenciados de los sistemas fonológicos que se han considerado más destacables con respecto a los fonemas consonánticos.

| <u>LUGAR DE ARTICULACIÓN</u> | | Bilabial | Labio-dental | Interdental | Dental | Alveolar | Post-alveolar | Palato-alveolar | Palatal | Velar | Glotal | |
|------------------------------|-------------------|-----------------|--------------|-------------|--------|----------|---------------|-----------------|---------|-------|--------|---|
| <u>MODO DE ARTICULACIÓN</u> | Oclusivo | RP | p b | | | t d | | | | k ɣ | | |
| | | EP | p b | | | t d | | | | k ɣ | | |
| | Africado | RP | | | | | | | tʃ dʒ | | | |
| | | EP | | | | | | | tʃ | | | |
| | Fricativo | RP | | f v | | θ ð | s z | | ʃ ʒ | | | h |
| | | EP | | f | θ | | s | | | j | x | |
| | Nasal | RP | m | | | | n | | | | ŋ | |
| | | EP | m | | | | n | | | ɲ | | |
| | Lateral | RP | | | | | l | | | | | |
| | | EP | | | | | l | | | ʎ | | |
| | Aproximado | RP | | | | | | | r | j | w | |
| | | EP | | | | | | | | | | |
| | Líquido | Vibrante simple | RP | | | | | | | | | |
| | | | EP | | | | | | r | | | |
| Líquido | Vibrante múltiple | RP | | | | | | | | | | |
| | | EP | | | | | | rr | | | | |

Tabla 1. Adaptación de “*The distinctive consonants of RP and EP.*” (Gómez González y Sánchez Roura, 2016, pp.153-154)

Tras la comparación de los fonemas consonánticos y vocálicos que existen en los dos sistemas, es importante determinar de igual manera una diferenciación entre los aspectos suprasegmentales o prosódicos, es decir: el ritmo y la acentuación propios de cada lengua.

“English is a clear example of a stress-timed language; Spanish manifests a rigid syllable-timed rhythm.” (Finch y Ortiz Lira, 1982, p.189). Esto hace referencia a que, en el caso particular del inglés, la duración de un enunciado depende más de la cantidad de sílabas acentuadas que del número de sílabas. Para poder lograr intervalos regulares de acentuación, lo que se produce es un acortamiento de sílabas no acentuadas, perdiendo algunas vocales cierta calidad convirtiéndose en / ə /, / ɪ / o en / ʊ / . Por tanto, el tiempo entre un acento y otro es aproximadamente el mismo. De esta manera, en el caso de que hubiera tres sílabas no acentuadas tras una fuerte, este grupo de sílabas se tendría que decir más rápidamente que si tuviera menos sílabas no acentuadas. Por otro lado, en el del español, cada sílaba es aproximadamente de la misma longitud, ya que no existe un fuerte patrón de acentuación. Las sílabas mantienen su longitud, y las vocales su calidad, aunque haya sílabas que tengan cierta fuerza, pero no conforme a un patrón regular. (Finch y Ortiz Lira, 1982), (Kelly, 2000).

Dificultades de hispanohablantes con respecto a la pronunciación del inglés

Teniendo en cuenta todos los aspectos redactados anteriormente sobre la comparación de los sonidos fonológicos tanto del inglés como del español, se puede llegar a una serie de conclusiones con respecto a las posibles dificultades que pueden surgir en un hispanohablante a la hora de aprender inglés. Como bien afirma Kelly “Aspects of a student’s first language can interfere with the pronunciation of a second language not only in terms of accent but also in terms of mood.” (2000, p.12). Estas dificultades pueden llevar a desarrollar un acento que incluso permite identificar la lengua nativa del hablante (Gallardo del Puerto y Gómez Lacabex, 2008).

Sin duda, una de las grandes diferencias entre ambos sistemas es que se hace imposible relacionar los sonidos vocálicos con grafemas. Esto hace referencia a que un mismo fonema inglés puede tener diferentes grafemas o puede haber grafemas que se pronuncien de diferentes maneras. Un ejemplo del primer caso sería el del fonema / dʒ /,

ya que este presenta diferentes grafemas como son *j* (*j*aw, *maj*or) y *g* (*g*eneral, *pag*e). En el caso contrario, se encuentra el grafema *s*, el cual se puede pronunciar de diferentes maneras. La primera de ellas es con el fonema / ʃ / (*s*ugar, *s*ure), y la siguiente el fonema / s / (*s*ad, *last*).

La longitud de la duración de las vocales también marca una clara dificultad. En el inglés se dan varias longitudes mientras que en el español todas las vocales tienen la misma duración. Los hispanohablantes presentan dificultades a la hora de oír y elaborar dichos sonidos, tendiendo a agrupar fonemas vocálicos del inglés bajo un mismo fonema español. (Mott, 1991).

En relación a esto, también puede haber conflicto con aquellas vocales inglesas caracterizadas por ser vocales centrales, porque los fonemas vocálicos del español se dan íntegramente en las zonas periféricas. Es el caso de los fonemas ingleses / ə / y /ɜ: /, los cuales son los que menos se pueden llegar a asemejar a los fonemas del EP. Los hispanohablantes, tratan de asemejar dichos fonemas con fonemas vocálicos propios y esto lleva a una gran cantidad de errores, llegándolos a percibir como [ʌ], [a], [o] o [æ]. (Gómez González y Sánchez Roura, 2016).

Es la vocal *schwa* / ə / por excelencia el fonema vocálico que mayor dificultad puede acarrear a los hispanohablantes, al tratarse de un fonema que no existe en el EP y que además es muy usada en el RP. De aquí se deriva a la aparición de ciertas dificultades con los diptongos cuyo último sonido es una *schwa* (*obscure*, *tour*, *wear*, *chair*, *there*).

Pero no solo existen diferencias en relación a los fonemas vocálicos. Los sonidos consonánticos ingleses también llegan a presentar grandes dificultades para los hispanohablantes.

Como ha sido nombrado anteriormente, cada sistema tiende a agrupar los sonidos de forma determinada. De esta manera, los sonidos pueden estar determinados por la posición en las sílabas o en las palabras en las que aparecen. En el caso concreto del inglés, puede llevar a producir dificultades en los hispanohablantes, debido a ciertas tendencias que este sistema presenta. Una de estas tendencias se basa en la colocación de sonidos consonánticos al final de las palabras (*honest*, *milk*, *comic*, *friend*, *coat*). El conjunto consonántico que se denomina *eng* (*song*, *sing* or *sang*) puede llevar a

dificultades porque, aunque este sonido ocurre en el español, se produce de forma natural después de / k / o / g / (*tengo, cinco*) y no en posición final. (Mott, 1991).

Los sonidos consonánticos ingleses por si solos también causan dificultades a los hispanohablantes, ya que tienden, o bien, a sustituirlos por otros fonemas, o a llevar a cabo una errónea ejecución del sonido. En el EP únicamente existe el fonema / b /, de tal manera que los fonemas ingleses / v / (*very, van, vet*) y / b / (*berry, ban, bet*) suelen ser confundidos y reemplazados el uno por el otro. De igual manera ocurre con los fonemas ingleses / s / y / z /, ya que en el español se hace uso del fonema / s / para ambos casos. El fonema inglés / ŋ /, también suele sufrir ciertas sustituciones por fonemas como / n / o / ŋg/. Por último, es destacable, que al fonema inglés / w / los hispanohablantes suelen cometer el error de añadirle una / g/. (Mott, 1991).

A la hora de la ejecución, los hispanohablantes suelen presentar series dificultades en relación a fonemas como / t /, / p / o / k / cuya aspiración varía dependiendo del lugar que ocupen. A esto se le suma que, al propio fonema inglés / t / se le suele dar un mayor grado de fuerza a la hora de ser pronunciada, ya que se pretende asemejar al español. Esto último también ocurre con el fonema / r / del inglés que también es articulado de la misma manera que si fuera el fonema / r / del español.

| <u>DIFICULTADES DEL INGLÉS PARA HISPANOHABLANTES</u> | | | | |
|---|---|----------------------------|---|---|
| <u>GRAFEMA Y FONEMA</u> | Varios fonemas para un grafema | | Grafema s: / s / y / ʃ / | |
| | Varios grafemas para un fonema | | Fonema / dʒ /: g y j | |
| <u>VOCÁLICAS</u> | Diferentes duraciones | | / ɪ / (<i>ship</i>)- / i: / (<i>tree</i>) | |
| | Vocales centrales / ə / y / ɜ: / | | ob <u>scure</u> , bu <u>rn</u> | |
| <u>CONSONÁNTICOS</u> | Posición del sonido | Al final de la palabra | | Honest <u>t</u> , mil <u>k</u> , com <u>i</u> c |
| | | Al principio de la palabra | St- | <u>S</u> tandard, <u>s</u> tar |
| | | | Sp- | <u>S</u> pecial, <u>S</u> pain |
| | Agrupación de sonidos | Secuencia de tres o más | | <u>S</u> pray, <u>s</u> ix <u>t</u> hs |
| | Diferenciación de fonemas | / b / y / v / | | <u>B</u> erry- <u>v</u> erry / <u>b</u> an- <u>v</u> an |
| | | / s / y / z / | | <u>S</u> ip, <u>s</u> aw- <u>z</u> ap, <u>z</u> ero |
| | | / ŋ / | | Y <u>oung</u> , str <u>o</u> ng |
| | Ejecución | / t /, / p /, / k / | | |
| | | / r / | | |

Tabla 2. Dificultades del inglés para hispanohablantes

ACTIVIDADES PARA LA MEJORA DE PRONUNCIACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

A lo largo de este punto se pretende desarrollar una serie de actividades que puedan permitir al alumno mejorar su pronunciación del inglés en diferentes cursos de Educación Primaria. Para poder determinar dichas actividades, se va a tener en cuenta las conclusiones extraídas en los apartados anteriores con respecto a las dificultades que pueden llegar a tener los hispanohablantes a la hora de pronunciar en inglés.

Para cada una de las actividades se determinarán varios elementos: objetivo u objetivos, dificultad que se quiere trabajar, edad o curso al que va dirigida y el descripción de cada una de estas actividades donde se hará también referencia al material que será utilizado.

Actividad. *Mexican food: syllable division*

Anteriormente se ha establecido una clara diferencia entre el inglés y el español con respecto al ritmo y a la acentuación. Por esta razón, la primera actividad que se va a plantear está íntimamente relacionada con estos dos conceptos, siendo interesante centrarse en ellos a la hora de poder trabajar posteriormente actividades centradas en determinados fonemas.

Objetivos y razones de elección

El objetivo principal de esta actividad es que el alumnado sea capaz de determinar el número de sílabas que componen una palabra y también reconocer su sílaba tónica.

En muchas ocasiones la ejecución de determinados fonemas supone un gran problema para los hispanohablantes. Esto se debe a que un mismo fonema puede ser articulado de diferentes maneras. En la gran mayoría de las ocasiones, dichas variantes vienen determinadas por la posición que ocupa el fonema en la palabra con respecto a la sílaba tónica. De esta manera, es vital que los alumnos sean capaces de reconocer tanto las diferentes sílabas que conforman una palabra, como aquella sílaba que destaca por ser pronunciada con mayor intensidad, es decir, por ser la sílaba tónica.

La actividad ha sido diseñada para cuarto curso de Educación Primaria. Se debe tener en cuenta que es necesario que los alumnos hayan trabajado anteriormente los conceptos de sílaba y sílaba tónica en otras áreas. Para poder trabajar estos conceptos, será el vocabulario relacionado con la comida el que se use.

Desarrollo de la actividad

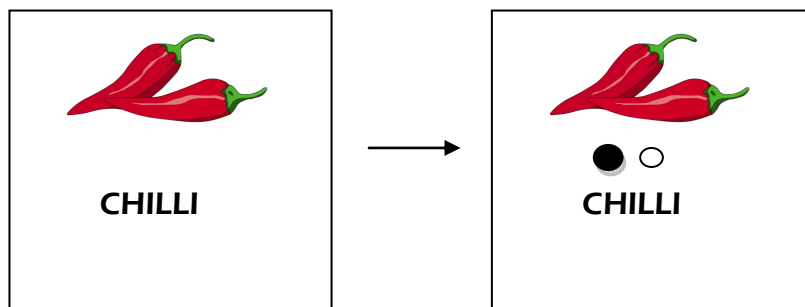
En cuanto al desarrollo de la actividad, esta constará de dos partes primordiales y además claramente diferenciadas. En ambas partes se intentará trabajar el ritmo y acentuación de las palabras de una manera dinámica y entretenida para el alumnado.

El tiempo total establecido para toda la actividad es de cuarenta minutos. Ambas partes tendrán la misma duración. Esta será de veinte minutos.

En la primera parte de esta actividad, la organización de los alumnos variará dependiendo del momento. Al comienzo, realizarán el trabajo de manera individual, y posteriormente en parejas.

Al principio de la actividad, cada alumno recibirá individualmente una serie de tarjetas en las cuales aparecen palabras de vocabulario relacionadas con alimentos de México con sus respectivos dibujos. Estas tarjetas han sido creadas, y las imágenes que aparecen en cada una de ellas se han sido obtenidas de internet, todas ellas con derechos de uso relacionados con la reutilización con modificaciones. Ver anexo 6.

Antes de dar comienzo al trabajo individual del alumno, se les explicará lo que deben hacer con cada una de esas tarjetas: primero, escuchar cada palabra con atención y después marcar, realizando un círculo encima de cada posible sílaba, cada una de las sílabas, rellenando aquel círculo que corresponda a la sílaba tónica de la palabra. Para aquellos alumnos que no hayan tenido claro qué deben hacer, se llevará a cabo un ejemplo:



Una vez realizada la explicación y la ejemplificación, los alumnos escucharán al docente y marcarán de manera individual cada una de las palabras. Se debe tener en cuenta que puede tratarse de algo complicado en un primer momento, por lo que se podrá reproducir una misma palabra dos veces seguidas.

Una vez que los alumnos hayan trabajado individualmente cada una de las palabras, se pasará al trabajo por parejas. Se volverá a repetir el mismo trabajo que antes, es decir, escuchar cada palabra, pero en este caso únicamente una vez. Después, cada pareja tendrá que llegar a un acuerdo en relación a cada una de las palabras.

En el momento en que todas las parejas hayan llegado a un acuerdo, se pondrá en marcha la puesta en común de toda la clase. En esta, se seleccionará una pareja aleatoriamente para que den su respuesta sobre una palabra determinada, es decir, cómo se divide la palabra en sílabas y cuál es su sílaba tónica. Tras esto, todos los alumnos repetirán dicha palabra siguiendo el ritmo marcado en las tarjetas e intentado siempre llevar la pronunciación de la sílaba tónica hacia la exageración.

En este caso, el control y evaluación del docente se llevará a cabo mediante la escucha y el seguimiento del trabajo tanto de los alumnos individualmente como del trabajo en parejas. Se debería tener en cuenta la actitud positiva, con respecto a intentar hacer correctamente el trabajo, y también el saber trabajar en pareja. Es importante que se escuche bien a los alumnos cuando pronuncien las palabras para así poder llegar a corregir posibles errores.

Tanto el trabajo individual, como por parejas y la corrección tendrán una duración total de veinte minutos.

Pasando ya la segunda parte de la actividad, para que los alumnos puedan retener mucho mejor la pronunciación de cada una de las palabras de una manera dinámica, se trabajará el ritmo de las palabras con “jazz chants”. Los “jazz chants” hacen referencia a un conjunto de secuencias de frases rítmicas que son interpretadas por los alumnos a la vez. En muchas ocasiones esta práctica se acompaña con música. Carolyn Graham es considerada como la impulsora de esta clase de método de enseñanza. Además, ha sido autora de numerosos libros que permite trabajar con “jazz chants” como son “Jazz Chants for Children” o “Small Talk More Jazz Chants”.

La organización de los alumnos cambiará con respecto a la parte anterior. En este caso, los alumnos estarán organizados en grupos de cinco para crear su propio “jazz chant”. La temática de estos se basará en los gustos de los alumnos por los alimentos trabajados en las tarjetas. Además, se intentará incrementar la motivación de los alumnos haciendo uso de cualquier base musical para todos los grupos.

A la hora de crear “jazz chants”, los alumnos tendrán que cumplir el requisito de que todos los miembros del grupo tienen que participar. Para ello, cada alumno tendrá la posibilidad de hacer referencia a sus propios gustos o bien hacerlo sobre otro miembro del grupo. Además, contarán con un esquema para la elaboración de los “jazz chants”. Este consistirá en cada miembro del grupo tendrá que decir dos veces seguidas únicamente el alimento, y una vez la oración completa sobre sí mismo o sobre el compañero. Este sería un ejemplo: “Coconut, coconut, I like coconut”. En todo momento los alumnos deberán adaptar el ritmo de la música a sus palabras.

En cuanto a la evaluación de esta parte de la actividad, el docente tendrá que supervisar en todo el momento el trabajo de cada uno de los grupos. Del mismo modo, tras la exposición de todos los grupos, se podrá volver a replantear la pronunciación de aquellas palabras que hayan podido ser problemáticas para los alumnos.

Conclusiones de la actividad

Es destacable que los alumnos no solo van a trabajar los conceptos de sílaba y de sílaba tónica a lo largo de la actividad. Hay una serie de elementos que también tienen su importancia durante el desarrollo de esta actividad. A lo largo de toda la actividad se llevará a cabo la incorporación de nuevo vocabulario sobre los alimentos. Este es un tema muy recurrente a lo largo de los diferentes cursos de Educación Primaria, y por esta razón se ha elegido vocabulario diferente, correspondiente a alimentos de México, para que se pueda desarrollar en los alumnos un mayor interés por la actividad. Aunque no se trabajen específicamente los sonidos concretos que conforman cada una de ellas, los alumnos escuchan y repiten en varias ocasiones las palabras. De esta manera, se permite que pueda existir una mayor capacidad de pronunciar correctamente estas.

Además de esto, es muy interesante que a lo largo de toda la actividad los alumnos vayan a estar organizados de diferentes maneras. En un primer momento, tendrán que

ser capaces de pensar y trabajar por si solos gracias al trabajo individual. Este se podrá ver reforzado con el trabajo en parejas porque en ocasiones hay alumnos que necesitan cierto apoyo ya que podrían tener dificultades para realizar la actividad. Por último, el trabajo en grupo les permite dialogar y llegar a acuerdos.

El hecho de que los alumnos salgan a exponer su trabajo delante del resto de sus compañeros es sin duda algo que para algunos puede resultar divertido mientras que para otros no. Por esta razón, la idea de organizarlos en grupos surge del pensamiento de que, aquellos a los que no les gusta estar cara a un público, puedan ver que no están solos y que el resto de sus compañeros de equipo realizan la misma actividad que ellos.

Por todo ello, esta actividad se puede calificar como una actividad interactiva y lúdica, llegando incluso a ser realmente divertida al tener que exagerar las sílabas tónicas de cada una de las palabras. Esto último resulta interesante para los alumnos porque pueden desarrollar todo lo dicho anteriormente de una manera muy espontánea. A continuación se muestra una tabla resumen de la actividad:

| | | | |
|------------------------------------|--|---|-----|
| <u>ACTIVIDAD</u> | Mexican food: syllable division | | |
| <u>OBJETIVO</u> | 1. Determinar el número de sílabas que componen una palabra determinada. | | |
| | 2. Reconocer la sílaba tónica de una palabra determinada | | |
| <u>ELEMENTOS A TRABAJAR</u> | <ul style="list-style-type: none"> - Sílaba - Sílaba tónica - Vocabulario de alimento - Estructura gramatical “I like...”, “ He likes...” y “She likes...” | | |
| <u>CURSO</u> | 4º curso | | |
| <u>MATERIAL</u> | - Tarjetas con vocabulario, música y tarjetas con oraciones. | | |
| <u>DESARROLLO</u> | Primera parte | 1. Escuchar palabra y marcar individualmente: con círculos las sílabas y rellenar el círculo de la sílaba tónica. | 5' |
| | | 2. Repetición del trabajo individual en parejas, llegando a acuerdos. | 5' |
| | | 3. Corrección | 10' |
| | Segunda parte | 4. Crear “jazz chants” en grupos. | 10' |
| | | 5. Exposición de “jazz chants” en grupos | 10' |

Tabla 3. Actividad: Mexican food

Actividad. *The coloured animals: English vowels.*

Las vocales del inglés han supuesto siempre un problema para los hispanohablantes. Para poder indagar estas vocales, se va a trabajar también un vocabulario que los alumnos han ido estudiando desde los cursos inferiores, para poder perfeccionar su articulación. Es el caso del vocabulario relacionado con los animales o los colores. Teniendo en cuenta tanto las vocales como este vocabulario se va a plantear a continuación la siguiente actividad.

Objetivos y razones de elección

El objetivo principal de esta actividad es desarrollar y mejorar la capacidad de los alumnos en la diferenciación de los sonidos vocálicos / e /, / i: /, / æ /, / ɪ / y / ʊ / y / aʊ /.

Como se ha comentado, existe una clara diferencia entre el inglés y el español en cuanto a los sonidos vocálicos que ambos presentan. El inglés es sin duda un idioma que posee una gran variedad de sonidos vocálicos, cuya diferenciación puede llegar a suponer un gran problema. En muchas ocasiones, los hispanohablantes tienden a agrupar fonemas vocálicos ingleses bajo un mismo fonema español.

En el caso concreto de esta actividad, los sonidos vocálicos que se van a trabajar son las vocales puras / e /, / i: /, / æ /, / ɪ / y / ʊ / y el diptongo / aʊ /. La elección de estos fonemas se basa en la idea de establecer una relación, usando dichos sonidos, entre palabras de distintas listas de vocabulario.

Esta actividad se puede plantear en cursos como segundo o tercero de Educación Primaria, ya que consiste principalmente en un vocabulario que llevan varios años trabajando en las aulas. Los ejercicios de diferenciación de sonidos se pueden considerar adecuados para estas edades aunque pueden llegar a presentar ciertas dificultades.

Desarrollo de la actividad

Esta actividad va a trabajar los fonemas vocálicos nombrados anteriormente. El tiempo total para la realización de la actividad es de veinticinco minutos.

Los alumnos trabajaran con un soporte digital y con una ficha (adaptación Nixon y Tomlison, 2005, p. 72).

La estructura de esta se basa en seis grandes rectángulos. Cada uno de ellos está dividido en dos partes. En la primera parte se puede observar una oración y un dibujo. La oración relaciona, a través de un fonema vocálico determinado, un color con un animal. Por tanto, el dibujo de cada rectángulo corresponderá al animal que aparece en la oración. Los dibujos han sido obtenidos de internet y todos ellos guardan derechos de uso de reutilización con modificaciones. En la otra parte del rectángulo, aparecen una serie de palabras, de las cuales únicamente una presenta el mismo fonema vocálico presente en la oración. Esto permite que se establezcan las siguientes relaciones: el fonema / e / relaciona “red”, “hen” y “bed”, / i: / “green”, “sheep” y “tree”, / æ / “black”, “cat” y “land”, / ɪ / “pink”, “pig” y “river”, / ɒ / “orange”, “dog” y “shop”, y /aʊ/ “brown”, “cow” y “house”. Ver anexo 7.

El soporte digital ha sido totalmente creado sin necesidad de adaptar ningún otro material. Se trata de un material que se ha creado en formato PowerPoint (ppt) y que presenta las palabras a trabajar en la ficha con sus respectivos audios. Para su creación, se han seguido una serie de pasos. Por tanto se ha usad el programa PowerPoint para su creación. Para poder añadir los audios de las palabras, se han utilizado dos elementos: la página web <http://dictionary.cambridge.org/>, en la cual es posible escuchar las palabras, y el programa aTube Catcher para poder captar las palabras reproducidas en la web nombrada. Una vez captados los sonidos, se adjuntarán al programa PowerPoint para poder así crear el soporte digital de audios para los alumnos. Ver anexo 8.

Antes de comenzar la realización de la ficha, el docente y los alumnos leerán y repetirán las oraciones marcando el sonido fonético que une las parejas de colores y animales. Tras esto, los alumnos realizarán la primera parte de la ficha individualmente. Es por ello por lo que deberán leer cada oración y pintar cada animal del color correspondiente. Es importante que utilicen el soporte digital para ir escuchando esas palabras.

Al tratarse de una actividad que no presentará grandes dificultades para el alumnado, el docente deberá encargarse de escuchar atentamente a los alumnos para poder corregir

posibles fallos. También comprobará la correcta realización de la tarea, y animará a los alumnos a hacer uso del soporte digital para ir escuchando las palabras.

Tras diez minutos, se pasará a la segunda parte de la ficha. La organización de los alumnos cambiará. Estos pasarán de un trabajo individual a un trabajo por parejas.

Por parejas, tendrán que determinar qué palabra presenta el mismo sonido que el color y animal correspondiente. Para ello, tendrán que hacer uso del soporte digital para ir escuchando cada palabra detenidamente.

Sin duda, es esta segunda parte la que mayor dificultad puede presentar a los alumnos porque pueden encontrar palabras que contengan sonidos con gran similitud. Es por ello por lo que el docente deberá estar pendiente del alumnado para solventar las posibles dudas que les puedan ir surgiendo.

Cuando todas las parejas hayan finalizado su trabajo, se realizará una corrección entre toda la clase donde los alumnos repetirán las palabras marcándose de manera exagerada los fonemas vocálicos que relacionan unas palabras con otras.

Conclusiones de la actividad

Teniendo en cuenta que los fonemas vocálicos presentan dificultades para los hispanohablantes, realizar actividades que trabajen estos y además relacionen palabras a través de un mismo sonido permite afianzar y repasar palabras que forman parte de vocabularios determinados, como son en este caso colores o animales.

El elemento motivador para el alumnado en esta actividad es sin duda el uso del soporte digital como herramienta de aprendizaje y de apoyo. Darles la posibilidad de poder escuchar palabras cuando ellos quieren, les genera un gran interés. Por esto, el soporte digital creado puede suponer una gran ayuda porque así pueden escuchar las palabras tantas veces como ellos quieran.

Al igual que ocurría en la actividad anterior, la organización de trabajo va a variar dependiendo del momento. Trabajar de manera individual y autónoma hará que los alumnos puedan desarrollar y mejorar sus capacidades en cuanto a la diferenciación de sonidos. Esto se debe a que está en su propia mano decidir cuándo y cuántas veces escuchar una misma palabra para poder llegar a una conclusión. Con respecto al trabajo

en parejas, es muy positivo que los alumnos interactúen con otros. De esta manera, pueden solventar sus posibles dudas, pueden ayudar a su compañero y sobre todo tienen la obligación de hablar y dialogar para poder llegar a una conclusión determinada que será la respuesta final.

En definitiva, como se ha establecido en el objetivo principal, mediante vocabulario relacionado con diferentes grupos de palabras, se pueden llegar a establecer relaciones de sonidos que permitan a los alumnos poder diferenciarlos en un futuro.

| <u>ACTIVIDAD</u> | The coloured animals: English vowels | |
|------------------------------------|--|-----|
| <u>OBJETIVO</u> | 1. Desarrollar y mejorar la capacidad de diferenciación los sonidos vocálicos / e /, / i: /, / æ /, / ɪ /, / ɒ / y / aʊ /. | |
| | 2. Relacionar el mismo sonido vocálico en diferentes palabras. | |
| <u>ELEMENTOS A TRABAJAR</u> | <ul style="list-style-type: none"> - Vocales puras. - Diptongo. - Vocabulario de animales, lugares y colores. | |
| <u>CURSO</u> | 2º curso | |
| <u>MATERIAL</u> | - Ficha y soporte digital con audios | |
| <u>DESARROLLO</u> | 1. Leer con detenimiento y colorear, escuchando las palabras individualmente. | 10' |
| | 2. Encontrar la palabra que contenga un sonido vocálico determinado en parejas. | 15' |

Tabla 4. Actividad: The coloured animals.

Actividad: *Who are in my family?: schwa*

En la actividad anterior se han reforzado algunas de las vocales que se pueden encontrar en el inglés. Pero es sin duda el fonema o sonido / ə / es el que presenta mayor dificultad para los hispanohablantes.

Objetivos y razones de elección

El objetivo principal de esta actividad es la correcta articulación del fonema / ə / y la mejora del reconocimiento de este en diferentes palabras.

Se trata de un fonema que debe ser muy recurrente a la hora de trabajar la pronunciación porque sin duda es uno de los sonidos vocálicos más frecuentes en la lengua inglesa. A esto se le añade que se trata del fonema que sin duda más dificultades de articulación y de reconocimiento presenta para los hispanohablantes. Se trata de un sonido que puede darse en diferentes grafemas como son a, e, i, o y u, lo que produce una mayor confusión a la hora de reconocerlo.

El diseño de esta actividad se centra en los alumnos de tercero de Educación Primaria. Aunque el reconocimiento y la articulación de dicho fonema presenta un alto grado de dificultad, los alumnos trabajarán con vocabulario estudiado anteriormente sobre la familia y las profesiones.

Desarrollo de la actividad

Para el desarrollo de esta actividad se establece un tiempo total de treinta y cinco minutos. Esta está formada por dos partes diferentes, siendo la primera de ellas la que presenta una duración aproximada de veinte minutos, y la segunda quince.

Al comienzo de la primera parte de la actividad se presentará el sonido / ə /. Para ello, se reproducirá dicho sonido y los alumnos deberán repetirlo. Al tratarse de un sonido que puede resultar difícil, el docente podrá guiar a los alumnos en su articulación. “Relax your whole body, slump your shoulders, relax your face and mouth, and say / ə /, as though completely exhausted.” (Kelly, 2000, p.38). Se dejará un par de minutos para que los alumnos practiquen. Esta repetición del sonido tendrá una duración aproximada de cinco minutos.

Tras esto, se dará lugar a la introducción del vocabulario de la familia que presenta el sonido / ə /. Para ello, se mostrará a los alumnos una serie de tarjetas que presenten las palabras: “mother”, “father”, “grandmother”, “grandfather”, “sister” y “brother”. Estas palabras se encuentran acompañadas de una imagen que representa a cada uno de los miembros de la familia. Las tarjetas han sido creadas en su totalidad y las imágenes han sido obtenidas de internet bajo los derechos de uso de reutilización con modificación. Ver anexo 9.

Como el alumnado ya estará acostumbrado a este vocabulario, lo que se pretende es que introduzcan y ejecuten de manera correcta el sonido / ə / al final de cada una de ellas. Para ello, al mostrarse estas palabras, los alumnos tendrán que repetir la palabra de manera correcta. La duración de este proceso de reconocimiento del fonema / ə / y de su ejecución será de cinco minutos al tratarse de pocas palabras.

Una vez repasado el vocabulario y habiendo ejecutado el sonido / ə / correctamente, los alumnos se organizarán en grupos de cinco personas. A cada uno de estos grupos se les repartirán las tarjetas nombradas anteriormente con las imágenes y palabras. Las tarjetas estarán colocadas hacia abajo y un miembro del grupo deberá elegir una sin mirar su contenido. La finalidad será adivinar qué miembro de la familia ha seleccionado llevando a cabo preguntas como: “Am I the mother?”. Por otro lado, el resto del grupo tendrán que contestarles con: “No, you aren’t” o “Yes, you are”. Así sucesivamente pasando por todos los componentes del grupo. Para esto, los alumnos tendrán un total de diez minutos.

En esta primera parte de la actividad, el docente evaluará o comprobará los resultados de los estudiantes escuchando su pronunciación, tanto únicamente el sonido /ə/, como incorporado a diferentes palabras. Por ello, tendrá que pasar por todos los grupos para poder corregir posibles errores.

Para la segunda parte de la actividad, los alumnos volverán a trabajar de manera individual y autónoma. Cada uno de ellos recibirá una ficha en la cual aparecerá un poema (adaptación Hancock, 2015, p.23). Ver anexo 10.

En este poema está compuesto por numerosas palabras que contienen el sonido / ə /. Se darán a los alumnos unos cinco minutos para que puedan leerlo y ensayarlo

individualmente. Una vez transcurrido este tiempo, por grupos de cinco personas leerán el poema a la vez.

La labor del docente se centrará en comprobar que las palabras que aparecen en el poema han sido articuladas de manera correcta. Es por ello, por lo que los alumnos lo leerán en voz alta en grupos de cinco, porque así es mucho más fácil que pueda escuchar posibles fallos. Si fuera necesario, se podría enfatizar en aquellas palabras u oraciones del poema que han supuesto mayor problema para los alumnos.

Conclusiones de la actividad

En esta actividad se recurre al vocabulario de la familia para poder introducir el sonido / ə /. De esta manera, puede resultar mucho más fácil articularlo en palabras que ellos ya conocían con anterioridad. Se debe tener en cuenta que el resto de las palabras introducidas en el poema no forma parte de ningún vocabulario concreto, pero sí que han sido seguramente trabajadas anteriormente por los alumnos.

El hecho de trabajar una parte de la actividad a modo de juego, permite que los alumnos aprendan mucho más rápido debido a que su nivel de implicación en la tarea aumenta. Las tarjetas en esta actividad es un buen recurso para vayan articulando de manera correcta el sonido / ə / dentro de palabras que son frecuentemente usadas a lo largo de los cursos de Educación Primaria.

A parte de las tarjetas, el poema también es un buen recurso para mejorar y reforzar el sonido / ə / porque permite a los alumnos que interpreten y exageren su pronunciación. Es importante que los alumnos lean dicho poema acompañados otros compañeros porque puede ayudar a que muchos de ellos que tengan vergüenza, puedan sentirse más arropados y leer de una manera más relajada.

| | | | |
|------------------------------------|---|--|-----|
| <u>ACTIVIDAD</u> | Who are in my family?: schwa | | |
| <u>OBJETIVO</u> | 1. Practicar la correcta articulación del fonema / ə / | | |
| <u>ELEMENTOS A TRABAJAR</u> | <ul style="list-style-type: none"> - Vocales puras / ə / - Vocabulario de familia | | |
| <u>CURSO</u> | 3º curso | | |
| <u>MATERIAL</u> | - Tarjetas con vocabulario y ficha con poema. | | |
| <u>DESARROLLO</u> | Primera parte | 1. Trabajar el sonido / ə / de manera aislada y en tarjetas de vocabulario. | 10' |
| | | 2. En grupos cada miembro del grupo intenta adivinar qué personaje de la familia es. | 10' |
| | Segunda parte | 3. Leer poema en grupos de cinco con palabras que contienen el sonido / ə /. | 15' |

Tabla 5. Actividad: Who are in my family?

Actividad: *The snake and the spider.*

En las actividades anteriores se ha trabajado tanto la acentuación de las palabras como sonidos vocálicos. En este caso, se va a trabajar un sonido consonántico debido a que, aunque existan fonemas muy parecidos entre el inglés y el español, los hispanohablantes tienden a tener dificultades con determinados sonidos consonánticos del inglés.

Objetivos y razones de elección

La creación de esta actividad se basa en el objetivo de perfeccionar la articulación del fonema consonántico / s / al comienzo de una palabra o sílaba, lo que se conoce como ese “líquida”. Concretamente, las dificultades de los hispanohablantes con respecto a este fonema se dan en aquellas palabras del inglés que comienzan por st-, sk- o sp-, ya que hay tendencia a añadir el sonido / e / al principio de la articulación del fonema / s /.

Esta actividad está diseñada para aquellos alumnos que se encuentran en quinto de Educación Primaria debido a su mayor grado de dificultad comparado con las actividades anteriores.

Desarrollo de la actividad

La actividad se encuentra dividida en dos partes. El tiempo total que se va a establecer para la actividad es de treinta y cinco minutos, de los cuales quince minutos se dedicaran a la primera parte, y los otros veinte a la segunda parte de la actividad.

Únicamente se hará uso de una imagen proyectada en la PDI y de una ficha para cada uno de los alumnos como material a lo largo de toda la actividad. Tanto la imagen como la ficha han sido creadas sin realizar adaptaciones a ningún material. En la imagen se puede ver el grafema *s* correspondiente al fonema / s / en el centro, y palabras que comienzan con dicho sonido alrededor. Ver anexo 11. Por otra parte, la ficha consta de una historia en inglés donde aparecen gran cantidad de palabras que comienzan con el sonido / s /. Es destacable que las palabras que se consideran más susceptibles de ser articuladas de manera incorrecta, se encuentran subrayadas de color negro. Ver anexo 12.

Para la primera parte de la actividad, se necesitará una participación muy activa por parte de los alumnos, siendo la imagen proyectada el único material a utilizar durante los diez primeros minutos de actividad. El docente deberá realizar el sonido / s / aislado para que los alumnos lo repitan. Además, le dará la indicación “Put the front of your tongue lightly against the bump behind your teeth. Let the air pass through as you breathe out. Don't use your voice. Hold the sound, and add your voice.” (Kelly, 2008, p.55). A esto, le añadirá la siguientes idea: “What noise does a snake make? (/ s /). (Kelly, 2008, p.56). Es importante que este se alargue durante varios segundos. Una vez que los alumnos hayan repetido en varias ocasiones este sonido, el docente irá pasando con un bolígrafo desde el principio hasta el final por el grafema proyectado mientras los alumnos repiten dicho sonido. En el momento en que llegue al final del grafema, el bolígrafo podrá dirigirse hacia una de las palabras que se encuentran en la misma imagen. Entonces los alumnos deberán decir la palabra. Sería, por ejemplo, el caso de la palabra “school” (/ sku:l /). Los alumnos comenzarán emitiendo el sonido / s / de manera aislada mientras el bolígrafo recorre la letra “s”, y en el momento en el que este apunte a la palabra “school” deberán acabar de decirla añadiendo al sonido / s /, que estaban realizando, /ku:l/.

Una vez que se hayan pronunciado todas las palabras en el conjunto de la clase, cada alumno deberá realizar el proceso pero de manera individual para que el docente pueda corregir posibles fallos.

De esta manera se pretende que los alumnos comiencen siempre aquellas palabras, que los hispanohablantes tienden a añadirles el sonido / e /, articulando correctamente el sonido / s /.

Tras esta primera parte de la actividad, se dará paso a la segunda parte. En este caso, el alumnado trabajará de manera grupal en grupos de tres personas. A cada uno de los alumnos se le repartirá la ficha en la que hay una historia. Como se ha dicho anteriormente, la historia está compuesta por palabras que comienzan con el sonido / s / y que pueden llegar a ser mal articuladas por los hispanohablantes. Lo que se pretende con esta historia es que cada uno de los grupos ensaye y realice una representación. Para ello, los componentes de cada grupo deberán decidir quién es cada personaje, Spider y Snake, y quién es el narrador de la historia. Los grupos contarán aproximadamente con

un total de diez minutos para ensayar la historia. Transcurrido este tiempo, se realizarán las representaciones delante del resto de grupos.

El docente tendrá que observar la manera en la que trabaja cada grupo, para poder ir ayudando o corrigiendo posibles malas pronunciaciones durante los ensayos. Una vez que todos los grupos hayan representada la historia, se volverá a hacer hincapié en aquellas palabras que mayor grado de dificultad han presentado para el grupo.

Conclusiones de la actividad

Esta actividad no se centra en un vocabulario concreto. Se debe tener en cuenta que al trabajar el fonema inglés / s /, y más en concreto las dificultades de los hispanohablantes al articularlo en palabras que comienzan con el grafema sp- y st-, no se puede basar la actividad en un único grupo de vocabulario. Por ello, se han establecido aquellas palabras que suelen ser más comunes en el aula y que comiencen con dichos grafemas.

En la primer parte de la actividad, la repetición de un mismo sonido de manera continuada puede resultar muy interesante para los alumnos porque para ellos se trata de algo divertido. De esta manera, la articulación del fonema es correcta y además se puede extrapolar a palabras.

Los alumnos podrán seguir practicando este fonema en diferentes palabras de una manera más lúdica y entretenida para ellos gracias a la representación. Una vez más, se tiene en cuenta que los alumnos salgan delante de la clase en grupos para poder evitar situaciones embarazosas en caso de que algún alumno tenga vergüenza.

| | | | |
|------------------------------------|--|--|-----|
| <u>ACTIVIDAD</u> | The snake and the spider | | |
| <u>OBJETIVO</u> | 1. Perfeccionar la articulación del fonema / s / en palabras que comiencen por st-, sk- o sp-. | | |
| <u>ELEMENTOS A TRABAJAR</u> | <ul style="list-style-type: none"> - Fonema consonántico / s / - Palabras que comienzan por st- o sp-. | | |
| <u>CURSO</u> | 5° curso | | |
| <u>MATERIAL</u> | - Imagen proyecta y ficha con una historia. | | |
| <u>ESARROLLO</u> | Primera parte | 1. Articulación del fonema / s / aislado y en diferentes palabras que empiecen por sp-, sk- y st-. | 15' |
| | Segunda parte | 2. Representación en grupos de la historia. | 20' |

Tabla 6. Actividad: The snake and the spider

Actividad: *Berry or very?*

En muchas ocasiones los hispanohablantes tienden a sustituir un fonema inglés. Esto se debe a que hay fonemas que no existen en el EP y que por tanto suponen una gran dificultad. Es el caso de la sustitución del sonido inglés / v / por el sonido / b /.

Objetivos y razones de elección

El objetivo principal de esta actividad es mejorar la capacidad de diferenciación de los fonemas ingleses / b / y / v /.

Se pretende trabajar este objetivo por la errónea ejecución que suelen llevar a cabo los hispanohablantes. El fonema / v / no existe en el español, pero el sonido / b / sí. Es por esta razón por la cual se tiende a sustituir el sonido / v / por el sonido / b /, llevándose a cabo una errónea articulación. Por esta razón, es muy interesante que los alumnos sean capaces tanto de distinguir como de articular correctamente ambos sonidos para mejorar su pronunciación del inglés.

Esta actividad está dirigida para alumnos de cuarto de Educación Primaria debido a que se trata de una actividad divertida pero a su vez es necesaria una cierta capacidad de atención para su realización.

Desarrollo de la actividad

El tiempo establecido para esta actividad es de un total de veinte minutos. La actividad se encuentra dividida en dos partes cada una con una duración de aproximadamente diez minutos.

Para la primera parte de la actividad, únicamente se contará con la imagen proyectada de los grafemas b y v. Ver anexo 13. Se llevará a cabo la presentación de los sonidos de dichos grafemas, es decir, de los fonemas / b / y / v /. Se les dará la posibilidad a los alumnos de que piensen cuál es el sonido que corresponde a cada uno de ellos. Tras esto, se pasará a articular dichos fonemas. En primer lugar, para la articulación del sonido / b /, se les dará a los alumnos la indicación de “Put your lips together. Try to breathe out, but don’t let the air escape. Release the air suddenly. Don’t use your voice. Try again, and add your voice” (Kelly, 2008, p.58). Para el sonido / v /, los alumnos recibirán la siguiente indicación “Touch your top teeth with your bottom

lip, and breathe out.” (Kelly, 2008, p.55). De esta manera, los alumnos podrán practicar conjuntamente.

Una vez que los alumnos hayan articulado ambos sonidos de manera correcta, se proyectará el siguiente trabalenguas que incorpora los sonidos / b / y / v /. En un primer momento será leído por el docente y posteriormente por todos los alumnos a la vez. El trabalenguas es el siguiente: “Vampires bite people, and people who are bitten by vampires can become vampire themselves”.

La tarea del docente consistirá principalmente en determinar correctamente los sonidos / v / y / b / y además controlar la correcta pronunciación del alumnado, observando cómo cada uno de los alumnos pronuncia estos fonemas.

Para la segunda parte de la actividad, los alumnos trabajaran de manera totalmente individual. A cada uno de ellos se le repartirá una ficha. Esta ficha ha sido creada en su totalidad, y consta únicamente de un ejercicio. Ver anexo 14. Para poder llevar a cabo esta ficha, es necesario un audio que también ha sido creado, siguiendo el proceso de la actividad dos. Ver anexo 15.

El ejercicio de la ficha es un laberinto lleno de palabras que presentan b y v. Si se observa bien, se puede comprobar como todas las palabras que comienzan por el sonido / b / o / v /, tienen su palabra complementaria que comienza con el otro sonido. De esta manera, se pretende que los alumnos escuchen las palabras y vayan creando un camino hasta llegar al final, siendo capaces de diferenciar el sonido / b / y / v /. El audio se pondrá un total de tres veces en el caso de que haya alumnos que tengan dificultades, y posteriormente se corregirá.

El docente debe estar atento a cómo van realizando los alumnos la actividad, prestando ayuda a aquellos alumnos que puedan encontrarse más perdidos a la hora de diferenciar los sonidos.

Conclusiones de la actividad

La participación del alumnado es totalmente necesaria en este tipo de actividades. Los alumnos tienen que participar de manera muy activa porque si no es realmente complicado que puedan mejorar la articulación de determinados sonidos.

Se ha establecido que el trabalenguas sea leído por toda la clase a la vez porque si cada alumno fuera haciéndolo de manera individual, los resultados podrían ser negativos ya que en muchas ocasiones algunos alumnos pueden vivir ese momento como algo embarazoso. Por ello, en un primer momento se propone su lectura para toda la clase a la vez, pero puede ocurrir el caso de que haya alumnos que deseen recitarlo delante de sus compañeros. Esta es sin duda una buena oportunidad para ellos.

| | | | |
|------------------------------------|--|---|-----|
| <u>ACTIVIDAD</u> | Berry or very? | | |
| <u>OBJETIVO</u> | 1. Mejorar la capacidad de diferenciación entre los fonemas / b / y / v /. | | |
| <u>ELEMENTOS A TRABAJAR</u> | - Fonemas consonánticos / b / y / v / | | |
| <u>CURSO</u> | 4º curso | | |
| <u>MATERIAL</u> | - Imagen proyecta, ficha y audio. | | |
| <u>DESARROLLO</u> | Primera parte | 1. Practica de los fonemas / b / y / v /, de manera aislada y en un trabalenguas. | 10' |
| | Segunda parte | 2. Ficha relacionando palabras mediante el audio de manera individual. | 10' |

Tabla 7. Actividad: Berry or very?

CONCLUSIÓN GENERAL

La elección del tema de pronunciación del inglés para este trabajo se ha basado en una experiencia personal. A lo largo de vida como estudiante de inglés no había trabajado la pronunciación hasta llegar a la universidad. Ha sido aquí donde realmente me he dado cuenta de la importancia que tiene a la hora de aprender un idioma. Se trata de un aspecto del inglés que sin duda no es trabajado por los docentes, o bien por su poco conocimiento sobre este aspecto o porque simplemente prefieren no perder el tiempo buscando o creando materiales.

Hay varios aspectos que personalmente considero haber aprendido a lo largo de la elaboración de este trabajo. Sin duda uno de ellos se centra en la bibliografía. Es muy costoso encontrar fuentes que realmente puedan ser de fiar, y también lo es el tener que comparar y relacionar el diferente contenido que puedan presentar.

Además, toda la información recabada me ha servido para poder darme cuenta que hay un gran número de personas que piensan que la pronunciación es un elemento imprescindible para que se pueda llevar a cabo una buena conversación, y que por tanto debe ser un elemento que se trabaje en las aulas.

Gracias también a este trabajo de búsqueda de información, como futuro docente, he sido capaz de adquirir una serie de conocimientos que sin duda serán importantes para mi futuro. Con esto hago referencia a la idea de la gran aportación de información sobre la pronunciación del inglés que ha supuesto la realización de todo este trabajo. Sin duda ha sido el desarrollo de las diferencias del inglés y del español, y las dificultades de los hispanohablantes con respecto a la pronunciación del inglés, los dos puntos que más trabajo de búsqueda, comparación y síntesis han supuesto.

Esta aportación no ha sido únicamente de manera teórica sino también práctica, porque he tenido que ponerme en la situación de un docente de inglés para poder barajar qué tipo de actividad puede ayudar más a los alumnos a trabajar determinados elementos de la pronunciación. Además, las actividades han sido diseñadas con su material correspondiente para poder llegar a recurrir a ellas en un futuro. Esto, a la vez que ha supuesto un gran aprendizaje, también ha supuesto una gran dificultad. Exige un gran trabajo plantear y diseñar actividades de pronunciación porque se deben tener en cuenta muchos factores. Estos factores pueden estar relacionados con la edad

apropiada a la que va dirigido el material, el vocabulario correcto para trabajar o incluso el grado de dificultad que puede llegar a presentar para los alumnos.

En cuanto a la realización de encuestas, esto me ha hecho darme cuenta de que, aunque a día de hoy se comience a considerar la comprensión y expresión oral como algo importante en la enseñanza de la lengua extranjera, la mayoría de los docentes que se encuentran en las aulas no son conscientes de la importancia que tiene la pronunciación en todo ello. Esto se debe a que, como ha sido desarrollado anteriormente, los encuestados llegan a considerar la pronunciación como el elemento menos importante para sus alumnos.

Para poder primero desarrollar y mejorar la pronunciación de los alumnos, es sin duda necesario que los docentes cuenten con la formación adecuada y también con una gran variedad de recursos didácticos para trabajar en el aula. De esta manera, considero realmente importante para mi futuro como docente, no solo centrarme en el inglés como lengua extranjera, sino también formar a los alumnos teniendo muy en cuenta la pronunciación para su desarrollo como futuros hablantes del inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- All-free-download.com*. Consultado el 15 de mayo de 2016. Recuperado de <http://all-free-download.com/>
- Araujo Portugal, J.C. (2012). Recursos en la red para la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de la lengua inglesa. *Ikastorratza. e-Revista de Didáctica*. Recuperado de http://www.ehu.eus/ikastorratza/9_alea/ingles8.pdf
- Baker, A. (1986). *Introducing English Pronunciation: a teacher's guide to Tree and Three? and Ship or Sheep?*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, A. (1993). *Tree or three: an elementary pronunciation course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barrera Benítez, I. (2009). La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 23, 1-7.
- Bartolí Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1, 1-27.

- Bozman, T. (1990). *Sound barriers: a practice book for Spanish students of English phonetics*. Zaragoza: Secretaria de Publicaciones Universidad de Zaragoza.
- Cala Carvajal, R. (1997). Dos sistemas cara a cara. *VIII Congreso Internacional de la ASELE, "La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al futuro"*. Celebrado en Alcalá de Henares, 1997.
- Cantero, F.J. (Coord.). (2003). *Fonética y didáctica de la pronunciación*. Madrid: Prentice Hall.
- Carr, P. (1999). *English Phonetics and Phonology*. Oxford: Blackwell.
- Finch, F.D. y Ortiz Lira, H. (1982). *A Course in English Phonetics for Spanish speakers*. London: Heinemann Educational.
- Gallardo del Puerto, F. y Gómex Lacabex, E. (2008). La enseñanza de vocales inglesas a los hablantes de español. *Revista pulso*. Recuperado de <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/83.pdf>
- Gómez González, M.A. y Sánchez Roura, T. (2016). *English pronunciation for speakers of Spanish: from theory to practice*. Berlín: Mouton De Gruyter.
- Hancock, M. (2012). *English pronunciation in use: self-study and classroom. Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hancock, M. (2007). *Pronunciation games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inglés Mundial*. Consultado el 15 de mayo de 2016. Recuperado de <http://www.inglesmundial.com/Basico/Leccion6/Pronunciacion.html>
- International Phonetic Alphabet*. Consultado el 25 de abril de 2016. Recuperado de <http://www.internationalphoneticalphabet.org/>
- Kelly, G. (2000). *How to teach pronunciation*. Harlow: Longman.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, Madrid: Boletín oficial del Estado (2013)
- Mott, B. (1991). *A course in phonetics and phonology for Spanish learners of English*. Barcelona: PPU.
- Nixon, C. y Tomlinson M. (2005). *Primary pronunciation box: Pronunciation games and activities for younger learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, J.D. (2004). *Better English pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pixabay*. Consultado el 15 de mayo de 2016. Recuperado de <https://pixabay.com/es/>
- Setter, J. y Jenkins, J. (2005). *Pronunciation*. *Language Learning*, 38, 1-17.

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

ANEXO 1. Encuesta

ENCUESTA SOBRE PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS EN EL AULA

1. ¿Qué formación tiene de inglés?

2. ¿Cuántos años de experiencia tiene en esta docencia?

3. Dentro de su docencia, ¿qué número de horas son de lengua inglesa?

4. Dentro del aula, enumere de mayor (1) a menor (7) qué aspectos reciben mayor importancia
 - a. Gramática
 - b. Vocabulario
 - c. Comprensión oral
 - d. Comprensión escrita
 - e. Expresión oral
 - f. Expresión escrita
 - g. Pronunciación

5. Enumere de mayor (1) a menor (7) qué considera más importante para sus alumnos.
 - a. Utilicen correctamente la gramática
 - b. Tengan un vocabulario muy amplio
 - c. Tengan una buena comprensión oral
 - d. Comprendan textos escritos

ANEXO 2. "The symbols of the IPA" (Gómez González y Sánchez Roura, 2016, p.32)

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2015)

CONSONANTS (PULMONIC)

© 2015 IPA

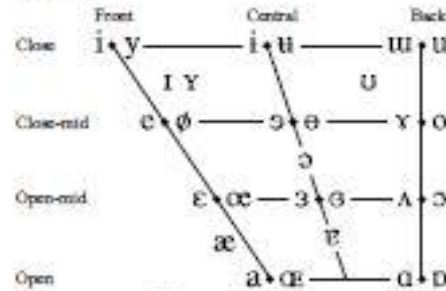
| | Bilabial | Labiodental | Dental | Alveolar | Postalveolar | Retrolabial | Palatal | Velar | Uvular | Pharyngeal | Glottal |
|---------------------|----------|-------------|--------|----------|--------------|-------------|---------|-------|--------|------------|---------|
| Plosive | p b | | | t d | | ɮ ɟ | c ɟ | k ɡ | q ɢ | | ʔ |
| Nasal | m | ɱ | | n | | ɳ | ɲ | ŋ | ɴ | | |
| Trill | ʙ | | | ʀ | | | | | ʀ | | |
| Tap or Flap | | ⱱ | | ɾ | | ɽ | | | | | |
| Fricative | ɸ β | f v | θ ð | s z | ʃ ʒ | ɬ ɮ | ç ʝ | x ɣ | χ ʁ | ħ ʕ | h ɦ |
| Lateral fricative | | | | ɬ ɮ | | | | | | | |
| Approximant | | ʋ | | ɹ | | ɻ | j | ɰ | | | |
| Lateral approximant | | | | l | | ɭ | ʎ | ʟ | | | |

Symbols to the right in a cell are voiced, to the left are voiceless. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PULMONIC)

| Clicks | Voiced implosives | Ejectives |
|----------------------|---------------------|-------------------------|
| ◌ ʘ Bilabial | ◌ ɓ Bilabial | ◌ ʼ Ejective |
| ◌ ǀ Dental | ◌ ɗ Dental/alveolar | ◌ ɓʰ Bilabial |
| ◌ ǃ (Postalveolar) | ◌ ɟ Palatal | ◌ ɗʰ Dental/alveolar |
| ◌ ǁ Postalveolar | ◌ ɡ Velar | ◌ ɡʰ Velar |
| ◌ ǂ Alveolar lateral | ◌ ɠ Uvular | ◌ ɠʰ Alveolar fricative |

VOWELS



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

OTHER SYMBOLS

- ◌ ɸ Voiceless labial-velar fricative
 - ◌ ɠ Alveolo-palatal fricative
 - ◌ ʋ Voiced labial-velar approximant
 - ◌ ɭ Voiced alveolar lateral flap
 - ◌ ɰ Voiced labial-palatal approximant
 - ◌ ɻ Simultaneous ʃ and x
 - ◌ ɰ Voiceless epiglottal fricative
 - ◌ ʕ Voiced epiglottal fricative
 - ◌ ʡ Epiglottal plosive
- Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.

ts kp

SUPRASEGMENTALS

- ◌ ˈ Primary stress
- ◌ ˌ Secondary stress
- ː Long
- ◌ ˑ Half-long
- ◌ ˑ̇ Extra-short
- ◌ ːˑ Minor (foot) group
- ◌ ˑː Major (intonation) group
- ◌ ˑˑˑ Syllabic break
- ◌ ˑˑˑˑ Linking (absence of a break)

TONES AND WORD ACCENTS

- | LEVEL | CONTOUR |
|---------------------|----------------------|
| ◌ ˥ or ˧ Extra high | ◌ ˥˥ or ˧˧ Rising |
| ◌ ˥ High | ◌ ˥˨ Falling |
| ◌ ˧ Mid | ◌ ˧˥ High rising |
| ◌ ˨ Low | ◌ ˨˥ Low rising |
| ◌ ˥˥ Extra low | ◌ ˥˥˥ Rising-falling |
| ◌ ˩ Downstep | ◌ ˩˩˩ Global rise |
| ◌ ˨˩˩ Upstep | ◌ ˩˩˩˩ Global fall |

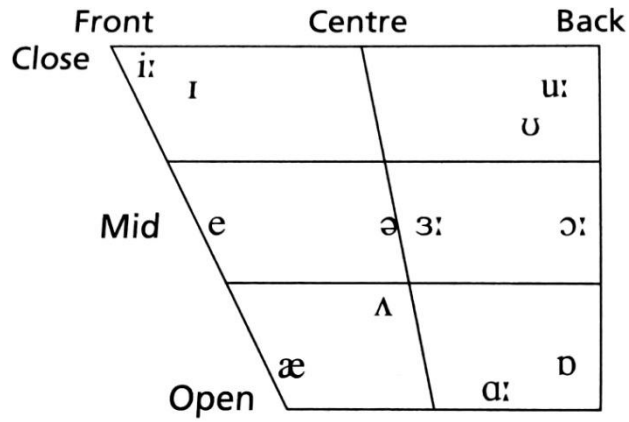
DIACRITICS Some diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɨ̯

| | | |
|---------------------|------------------------------|------------------------|
| ◌ ̥ Voiceless | ◌ ̄ Breathily voiced | ◌ ̤ Dental |
| ◌ ̇ Voiced | ◌ ̇ Creamily voiced | ◌ ̆ Apical |
| ◌ ̥ Aspirated | ◌ ̥ Linguallabial | ◌ ̇ Laminar |
| ◌ ̥ More rounded | ◌ ̥ Labialized | ◌ ̇ Nasalized |
| ◌ ̥ Less rounded | ◌ ̥ Palatalized | ◌ ̇ Nasal release |
| ◌ ̥ Advanced | ◌ ̥ Voiced | ◌ ̇ Lateral release |
| ◌ ̥ Retracted | ◌ ̥ Pharyngealized | ◌ ̇ No audible release |
| ◌ ̥ Centralized | ◌ ̥ Voiced or pharyngealized | |
| ◌ ̥ Mid-centralized | ◌ ̥ Raised | |
| ◌ ̥ Syllabic | ◌ ̥ Lowered | |
| ◌ ̥ Non-syllabic | ◌ ̥ Advanced Tongue Root | |
| ◌ ̥ Rhoticity | ◌ ̥ Retracted Tongue Root | |

ANEXO 3. "The sound systems of RP and EP." (Gómez González y Sánchez Roura, 2016, pp.37-38)

| English Sounds Examples (49) | | Spanish Sounds Examples (42) | |
|---|----------------------------|---|--|
| Vowels (12) | | Vowels (5) | |
| æ | <i>bad</i> [bæd] | a | <i>cama</i> ['kama] 'bed' |
| ʌ | <i>cut</i> [kʌt] | e | <i>mesa</i> ['mesa] 'table' |
| ɑ: | <i>bard</i> [bɑ:d] | ɪ | <i>sin</i> [sɪn] 'without' |
| e | <i>bed</i> [bed] | o | <i>amor</i> [a'mor] 'love' |
| ə | <i>colour</i> ['kʌlə] | u | <i>uso</i> ['uso] 'usage' |
| ɜ: | <i>herb</i> [hɜ:b] | | |
| ɪ | <i>sit</i> [sɪt] | | |
| i: | <i>seat</i> [si:t] | | |
| ɒ | <i>cod</i> [kɒd] | | |
| ɔ: | <i>cord</i> [kɔ:d] | | |
| ʊ | <i>pull</i> [pʊl] | | |
| u: | <i>pool</i> [pu:l] | | |
| Diphthongs (8) | | Diphthongs (14) | |
| aɪ | <i>life</i> [laɪf] | aɪ | <i>aire</i> [aɪre] 'air' |
| eɪ | <i>grey</i> [greɪ] | eɪ | <i>rey</i> [reɪ] 'king' |
| ɔɪ | <i>boil</i> [bɔɪl] | oɪ | <i>hoɪ</i> [oɪ] 'today' |
| aʊ | <i>cow</i> [kaʊ] | aʊ | <i>pausa</i> ['paʊsa] 'pause' |
| əʊ | <i>so</i> [səʊ] | eʊ | <i>neutro</i> ['neʊtro] 'neutral' |
| | | oʊ | <i>bou</i> [boʊ] 'type of fishing' |
| eə | <i>bear</i> [beə] | ja | <i>viaje</i> ['bjaɟe] 'trip' |
| ɪə | <i>beer</i> [bɪə] | je | <i>diente</i> ['djeɲte] 'tooth' |
| | | jo | <i>radio</i> ['raðjo] 'radio' |
| | | ju | <i>viuda</i> ['bjuða] 'widow' |
| ʊə | <i>sure</i> [ʃʊə] | wa | <i>cuadro</i> ['kwaðro] 'painting' |
| | | we | <i>bueno</i> ['bweno] 'good' |
| | | wo | <i>asiduo</i> [a'sɪdwo] 'assiduous' |
| | | wɪ | <i>fulmos</i> ['fwɪmos] '(We) went' |
| Diphthongs + [ə] / Triphthongs (5) | | Diphthongs + [ə] / Triphthongs (4) | |
| eɪə | <i>player</i> [pleɪə] | wɛɪ | <i>buey</i> [bweɪ] 'ox' |
| aɪə | <i>tyre</i> [taɪə] | wɑɪ | <i>averigúais</i> [aβeri'ɣwaɪs] '(You) find out' |
| ɔɪə | <i>employer</i> [ɪm'plɔɪə] | jeɪ | <i>vieira</i> ['bjeɪra] 'scallop' |
| əʊə | <i>slower</i> [sləʊə] | jaɪ | <i>sacúais</i> [sa'θjaɪs] '(You) satisfy' |
| aʊə | <i>hour</i> [aʊə] | | |

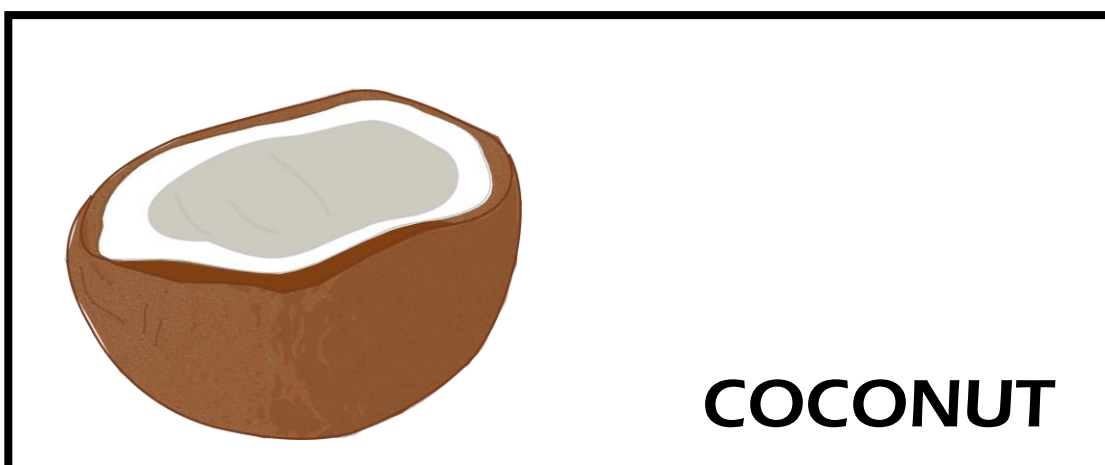
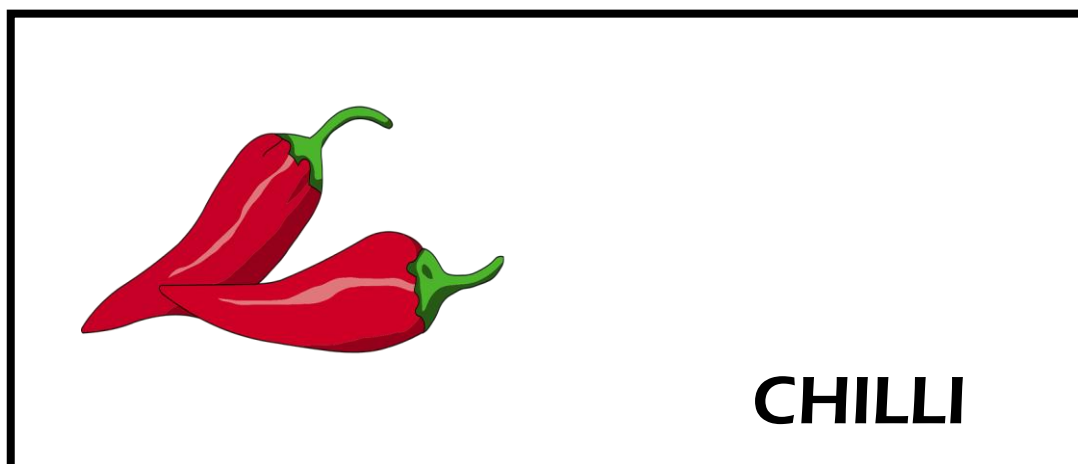
ANEXO 4. "The RP pure vowels." (Kelly, 2000, pp.5)

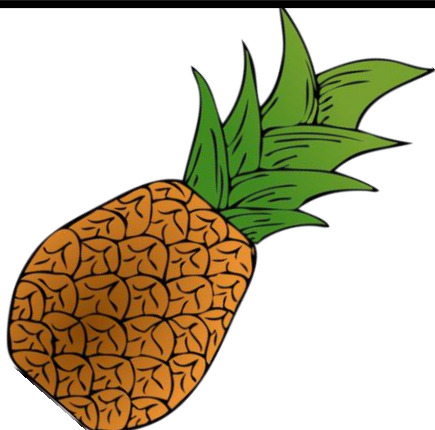


ANEXO 5. "Table of English Consonant Phonemes." (Kelly, 2000, p.7)

| | | Table of English Consonant Phonemes | | | | | | | |
|------------------------|-------------|---|--------------|--------|----------|-----------------|---------|-------|---------|
| | | Place of articulation | | | | | | | |
| | | Front → Back | | | | | | | |
| | | bilabial | labio-dental | dental | alveolar | palato-alveolar | palatal | velar | glottal |
| Manner of articulation | plosive | p b | | | t d | | | k g | |
| | affricate | | | | | tʃ dʒ | | | |
| | fricative | | f v | θ ð | s z | ʃ ʒ | | | h |
| | nasal | m | | | n | | | ŋ | |
| | lateral | | | | l | | | | |
| | approximant | (w) | | | | | r | j | w |

ANEXO 6. *Mexican food: syllable división. Imágenes obtenidas de <http://pixabay.com/es> y <http://all-free-download.com>*

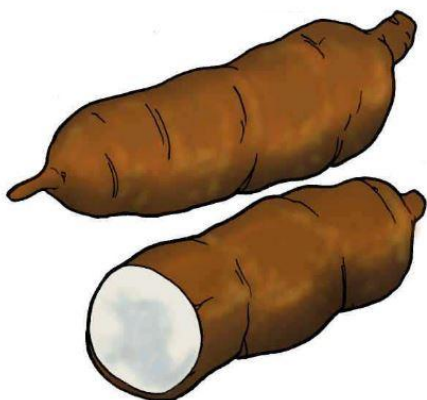




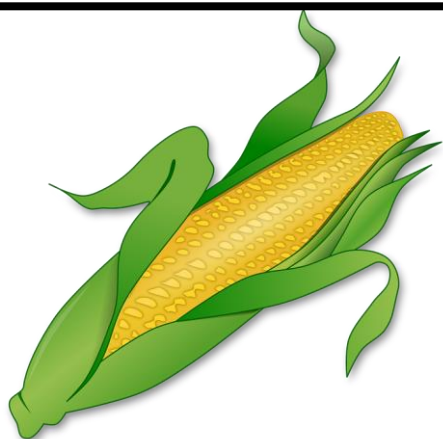
PINEAPPLE



TACO



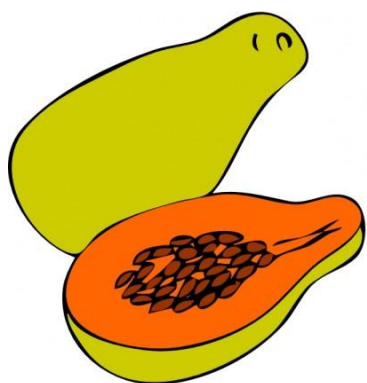
YUCCA



MAIZE



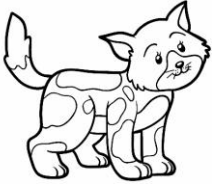
NACHOS




PAPAYA

ANEXO7. The coloured animals: English vowels. Imágenes obtenidas de

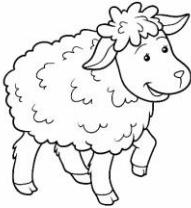
<http://animales.dibujos.net> y <http://pixabay.com/es>

 The cat is black.


BED TRE HOUS
 RIVER LAND
 SHOP

 The dog is orange.


BED TRE HOUS
 RIVER LAND
 SHOP

 The sheep is green.


BED TRE HOUS
 RIVER LAND
 SHOP

 The cow is brown.

BED TRE HOUS
 RIVER LAND
 SHOP

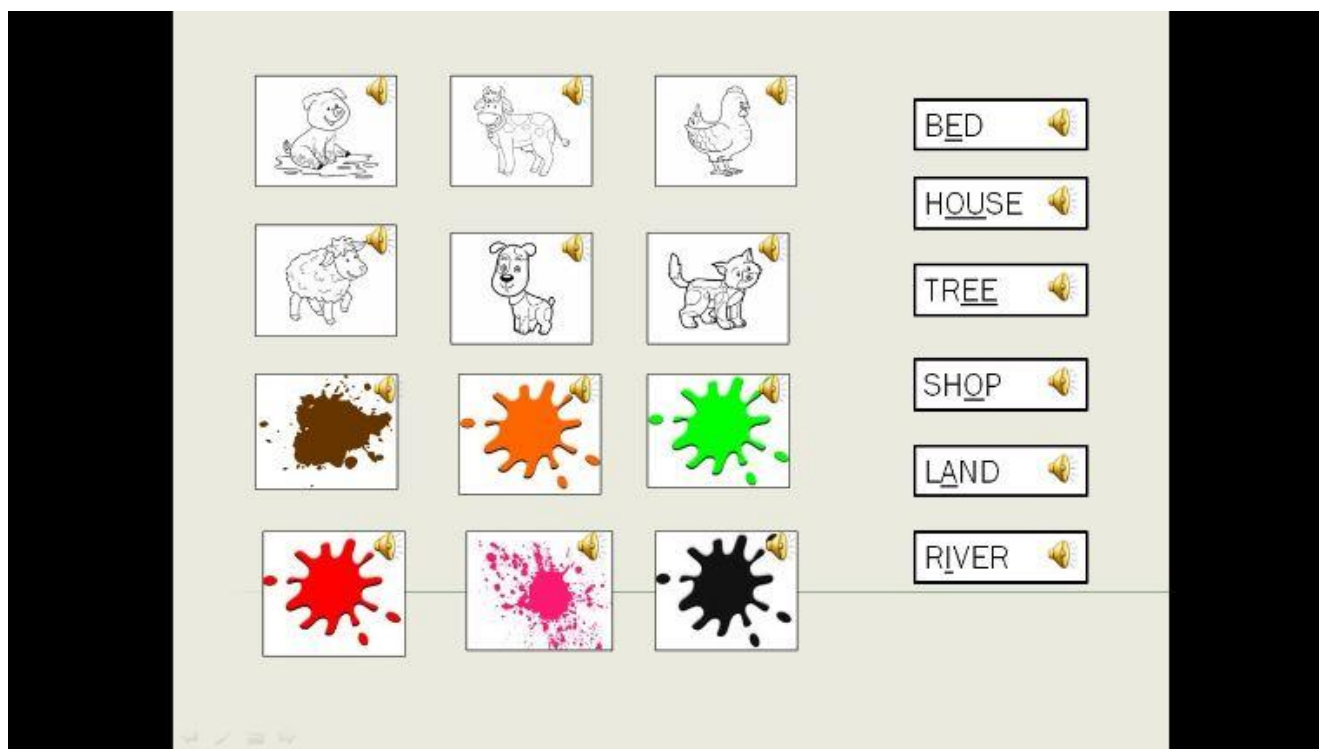
 The hen is red.

BED TRE HOUS
 RIVER LAND
 SHOP

 The pig is pink.

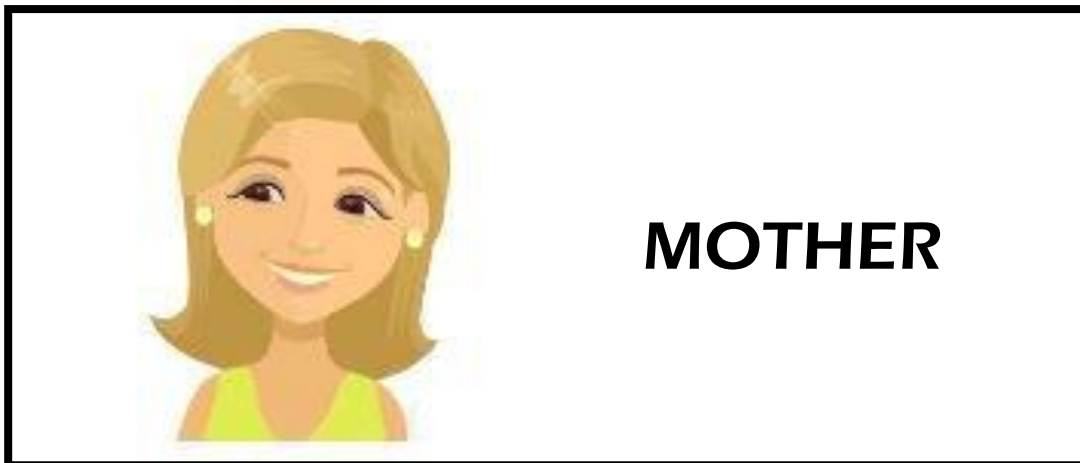
BED TRE HOUS
 RIVER LAND
 SHOP

ANEXO 8. *The coloured animals: English vowels.* Imágenes obtenidas de <http://animales.dibujos.net> y <http://pixabay.com/es>. Audios obtenidos de <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>.



ANEXO 9. *Who are in my family?: schwa.* Imágenes obtenidas de <http://pixabay.com/es>.





ANEXO 10. *Who are in my family?:schwa. Adaptación de Hancock, 2015, p.23.*

My mother loves pasta.

My father can eat it faster.

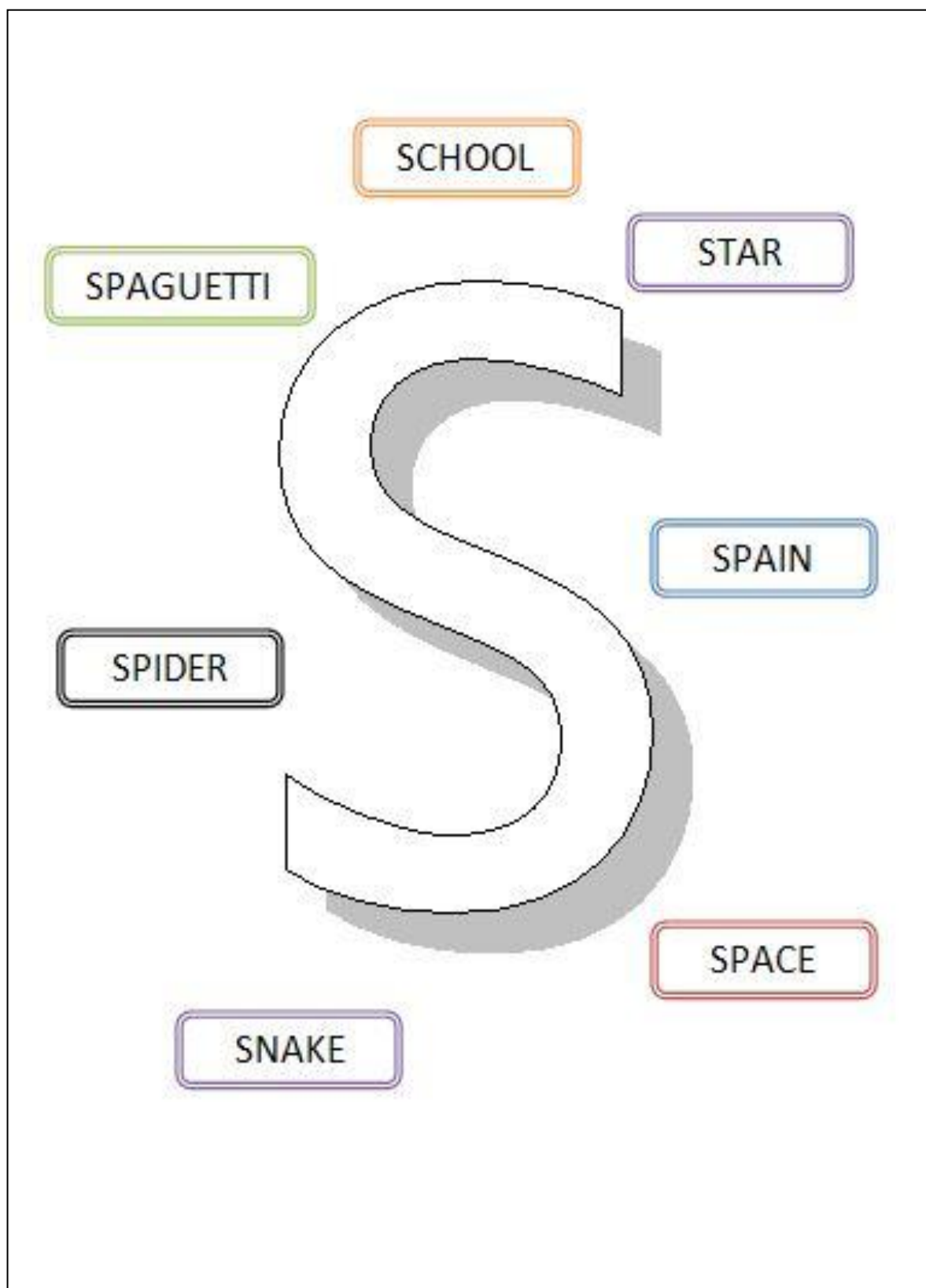
Bananas are eaten by my sister,

And my brother hates pizza.

My grandfathers are plumbers,

Who help people with the water.

ANEXO 11. *The snake and the spider.*



ANEXO 12. *The snake and the spider.*

THE SPIDER AND THE SNAKE

This is a story of Stephen the spider and Svenson the snake.

One day, Stephen the spider saw a snake at school. Stephen was scared, but he asked:

- Where are you from? Are you from the space? Or are you from Spain?
- Hahaha- said the snake- I'm from Ssspain.
- Oh, can you repeat?
- Yes, I'm Ssspanish. And you? – asked Svenson the snake.
- I live in a special star.

Stephen the spider wasn't scared. They started to climb the starts of the school. Svenson the snake started to talk about sports:

- What sport do you prefer? Skiing or surfing?
- Ssstop talking about sssport! I only like eating ssspaghetti- said Stephen the spider.
- Oh, sorry. You are a special snake! Do you want to go to my special star in the space?
- Yesss- said the snake.

Stephen the spider and Svenson the snake went together to the space.

The end

ANEXO 13. *Berry or very?*

The image shows a worksheet for a pronunciation activity. At the top, there are two large, hollow letters: 'b' on the left and 'v' on the right. Below the 'b' column, there are three words in colored boxes: 'BERRY' (orange), 'BAN' (purple), and 'BET' (red). Below the 'v' column, there are three words in colored boxes: 'VERY' (orange), 'VAN' (purple), and 'VET' (red).

ANEXO 14. *Berry or very?*

| | | | |
|------|--------|--------|------|
| VAN | BERRY | VET | VOW |
| VERY | BET | BALLET | VERY |
| BAN | VALLET | BAN | BAT |
| VEST | VEIL | VAT | BOW |
| VOLT | BEST | BAIL | BENT |
| BOTE | BOLT | VOTE | VENT |

ANEXO 15. *Berry or very?. Audioscript*

“Van Van

Berry Berry

Bet Bet

Ballet Ballet

Ban Ban

Vat Vat

Veil Veil

Best Best

Bolt Bolt

Vote Vote”