



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Técnicas y herramientas para la mejora de la pronunciación del inglés para
alumnos de secundaria

*Techniques and tools for the improvement of English pronunciation for
Secondary students*

Alumna: Nagore E. Ugarriza Ornes

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Directora: Dra. M^a del Carmen Camus Camus

Curso académico: 2019-2020

Fecha: 07/09/2020

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / Dña. Nagore E. Ugarriza Ornes

estudiante del Máster Oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Cantabria, curso 2019 - 2020 como autor/a de este documento académico, titulado: *Técnicas y herramientas para la mejora de la pronunciación del inglés para alumnos de secundaria* y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente, Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

DECLARO QUE

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a 8 de septiembre de 2020

Fdo.: Nagore E. Ugarriza Ornes

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
2. FUNDAMENTO TEÓRICO	10
2.1. PROBLEMAS DE ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS COMO LE O L2	16
2.2. PROBLEMAS DE ADQUISICION DE LA PRONUNCIACION DE LE POR ESPAÑOLES	18
2.3. FONÉTICA INGLESA: CONOCIMIENTOS BÁSICOS	21
2.4. ENFOQUES Y METODOLOGÍAS	24
2.4.1. El Aprendizaje Cooperativo	24
3. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS	28
3.1. MINIMAL PAIRS (PAREJAS MÍNIMAS)	28
3.2. CONTEXTUALIZED MINIMAL PAIRS (PAREJAS MÍNIMAS EN CONTEXTO)	28
3.3. VOWEL AND STRESS SHIFTS	29
3.4. GRABACIONES, CANCIONES, PODCASTS Y DICTOGLOSS	30
3.5. TONGUE TWISTERS AND NURSERY RHYMES (TRABALENGUAS Y CANCIONES INFANTILES)	31
3.6. READING ALOUD AND STORYTELLING (LECTURA EN VOZ ALTA Y NARRACIÓN)	31
3.7. TICS	32
3.7.1. Internet	32
3.7.2. Laboratorio de idiomas	33
4. PROPUESTA DIDÁCTICA:	34
4.1. PRESENTACIÓN	34
4.2. CARACTERÍSTICAS	34
4.3. OBJETIVOS	35

4.4. METODOLOGÍA	35
5. CONCLUSIONES	52
BIBLIOGRAFÍA	54
ANEXOS	59

LISTA DE ABREVIATURAS

GA	General American English: variedad del inglés hablada normalmente en Estados Unidos.
IPA	International Phonetic Alphabet: Alfabeto Fonético Internacional
L1	Primera lengua/ Lengua materna
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas habladas
RP	Received Pronunciation; variedad del inglés hablada normalmente por las clases sociales alta en Inglaterra, p. ej. La reina o los miembros de la BBC.
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación

NOTA: Debido a la importancia de la utilización de un lenguaje inclusivo representativo de mujeres y hombres y con el fin de no excluir a nadie, en este trabajo se han seguido las recomendaciones de la [guía de Comunicación de Igualdad de la UC](#); por lo que en el presente trabajo se ha utilizado el género masculino para hacer referencia a ambos géneros.

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster se centra en mejorar la pronunciación del inglés para el alumnado de 3º de Educación Secundaria Obligatoria, ya que es un elemento fundamental para la comunicación, y es un aspecto que no se suele trabajar dentro de las aulas. Teniendo en cuenta los problemas que pueden surgir por discentes españoles, se proponen varias herramientas y técnicas para la mejora de la pronunciación del inglés, entre las que destacan los recursos TIC, las parejas mínimas... Para ello, este trabajo se contextualizará en clases basadas en el aprendizaje cooperativo puesto que este enfoque usa la heterogeneidad de los discentes de forma unificadora creando una mayor motivación para el alumnado, la cual es fundamental para el aprendizaje de nuevos conocimientos. Asimismo, y con ese fin, plantea una propuesta didáctica que puede ser de utilidad para que el profesorado ponga en marcha actividades relacionadas con la pronunciación para su mejora, en la que se incluyen las necesidades de alumnos españoles, las técnicas y el aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: *Mejora pronunciación inglesa, Técnicas, Aprendizaje cooperativo, Propuesta didáctica.*

ABSTRACT

This master's thesis focuses on the improvement of English pronunciation for 3rd-year Secondary students. Since phonetics a key element for a successful communication, it should be included in teaching but, unfortunately, it is not. Taking into account the problems of Spanish learners, this work proposes some techniques and methods to improve the pronunciation of secondary students, especially the use of information and communication technologies and minimal pairs... To this end, this study will focus on cooperative learning due to its advantages for students' motivation, which is fundamental for the acquisition of new knowledge. It also makes a didactic proposal that takes into consideration the needs of Spanish L1 students, the techniques shown in other categories and the cooperative learning, which may prove useful for teachers.

Keywords: *Improving English pronunciation, Techniques, Cooperative learning, Didactic proposal.*

1. INTRODUCCIÓN

La lengua inglesa es un idioma que está en continua expansión, y que se está convirtiendo en la lengua franca del mundo (Fernández, 2009) (Dewey, 2014). Es por ello por lo que es necesario el adecuado APRENDIZAJE de esta. Por consiguiente, los docentes especializados en impartir clases de este idioma deben hacer un arduo trabajo para conseguir que el alumnado sea capaz de, tal y como aparece en el currículo (Ley de Cantabria, 2015), comprender y expresarse adecuadamente, tanto por escrito como oralmente. Para ello, el alumnado debe “entender el funcionamiento y las reglas del sistema fonológico de la lengua inglesa, así como los diferentes modelos de entonación” (Araujo, 2012, p. 12). Por lo que es necesario la implantación de la fonética dentro del aula incluso desde edades tempranas como en Educación Primaria. Para ello, hay varias técnicas y herramientas, las cuales se muestran en este trabajo, que sirven como apoyo para la enseñanza de la pronunciación inglesa dentro del aula. Sin embargo, dado que el alumnado de 3ºESO se encuentra en una edad llena de cambios en la que la mayoría se encuentra desmotivado dentro del centro, hay que juntar esas técnicas con un enfoque que use la heterogeneidad de los alumnos de forma unificadora creando una mayor motivación para el alumnado, la cual es fundamental para el aprendizaje de nuevos conocimientos.

Cooperative learning using audio visual media as a kind of the group work may serve as an icebreaker of students' silence since it may reduce their anxieties and low self-confidence and at the same time also facilitate communication in the class when it is effectively integrated by the lecturer. (Darmuki & Hidayati, 2018, p. 2)

Por esa razón, en este trabajo se propondrán una serie de técnicas pedagógicas basadas en el aprendizaje cooperativo y en el uso de la tecnología.

Objetivos

Este trabajo revisa varias herramientas y técnicas pedagógicas, así como el uso del enfoque cooperativo para la mejora de la pronunciación del inglés como L2 o LE en el alumnado de secundaria. Asimismo, el trabajo incluye una propuesta didáctica que se podría tomar como ejemplo a la hora de impartir las clases de inglés teniendo más en cuenta la pronunciación.

Por lo que los objetivos de este trabajo son:

- Revisar los problemas frecuentes a la hora de adquirir los conocimientos fonológicos.
- Presentar varias técnicas y herramientas pedagógicas para la mejora de la pronunciación del alumnado de secundaria, también a través de las herramientas TIC.
- Exponer el aprendizaje cooperativo como el enfoque clave para su mejora.
- Plantear varias actividades y ejercicios para lograrlo, así como una propuesta didáctica.

2. FUNDAMENTO TEÓRICO

Globalization, the opening up of the economy and scientific and technological process are factors which have influenced the new world order in different fields. Nowadays, it is necessary to improve students' performance as workers in facing future labor challenges. One of those challenges is the development of communicative competence in one or more foreign languages, to be able to interact on equal footing with the rest of the world. According to these new demands, today will depend not just on one's professional knowledge but on the ability to present that knowledge in an appropriate way. (Prieto, 2007, p.76)

Sin embargo, y aunque haya una amplia variedad de materiales para hacer más eficaz la enseñanza de idiomas en un mundo globalizado, y sobre todo para la

comprensión y producción oral, “there is still plenty of evidence that listening is undervalued” (Field, 2008, p.1), es decir, que a pesar de las consecuencias positivas de la tecnología y de internet, como son los trabajos de investigación y los recursos pedagógicos disponibles en la web, incluso para la comprensión oral o ‘listening’, la comprensión oral sigue estando subestimada. Por consiguiente, no se facilita su desarrollo y, por lo tanto, la producción oral también se resiente.

In the early days of English Language Teaching (ELT), listening chiefly served as a means of introducing new grammar through model dialogues. Commentators have sometimes implied that it was not until the late 1970s and the advent of communicative approaches that the skill was first taught in its own right. (Field, 2008, p.13)

Tradicionalmente, en las metodologías docentes utilizadas en la enseñanza del inglés, la comprensión oral era una herramienta utilizada para la introducción de otras competencias como la competencia gramatical. Según manifiesta Field en la cita anterior, no fue hasta finales de los años 70 cuando los enfoques comunicativos verdaderamente florecieron, dando por lo tanto importancia a la comprensión oral, y a la producción oral. Se podría decir que hasta Firth y Halliday, o Widdowson, Wilkins y Littlewood que la comunicación se vio implantada en la enseñanza del lenguaje ‘Communicative Language Teaching.’ La siguiente tabla se centra en el modelo de enseñanza tradicional para una clase de comprensión oral.

Tabla 1 Modelo de enseñanza anterior para un ejercicio de *listening*

<p>Pre-listening</p> <p>Pre-enseñar vocabulario para una mayor comprensión.</p>
<p>Listening</p> <p>Listening extensivo seguido de preguntas generales en contexto.</p> <p>Listening intensivo seguido de preguntas de comprensión precisas.</p>
<p>Post-listening</p> <p>Enseñar el vocabulario nuevo.</p> <p>Analizar el lenguaje.</p>

Paused play¹. El alumnado escucha y repite.

(Tabla adaptada de Field, 2008, p.14)

Para la enseñanza de la comprensión oral, usaban un formato llamado 'Narrowing in' el cual consistía en empezar la lección con un contexto general e ir enfocándola en detalles para finalizarla con un análisis lingüístico. (Field, 2008, p. 16)

La tabla siguiente pretende mostrar el formato actual de un ejercicio de comprensión oral.

Tabla 2 Formato de enseñanza de un ejercicio de *listening* según Field

<p>Pre-listening</p> <p>Establecer un contexto para favorecer la comprensión del vocabulario crítico.</p> <p>Crear motivación para la actividad de comprensión oral.</p> <p>Pre-enseñar solo vocabulario crítico.</p> <p>Listening extensivo</p> <p>Preguntas generales en contexto y la actitud de los hablantes.</p> <p>Listening intensivo</p> <p>Preguntas pre-fijadas.</p> <p>Listening intensivo.</p> <p>Revisar las respuestas dadas a las preguntas.</p> <p>Post listening (opcional)</p> <p>Lenguaje funcional en el pasaje del listening.</p>

¹ Paused play has generally been dropped. It was often used as a way of practising intonation patterns. It was also criticised on the grounds that learners could repeat what they heard without necessarily understanding anything – the kind of parroting associated with behaviourist drilling (Field, 2008, p. 22).

El alumnado infiere el significado de las palabras desconocidas a través del contexto en el que aparecen.

Final play²; el alumnado mira la transcripción del listening.

(Tabla adaptada de Field, 2008, p.14)

Las principales diferencias entre el modelo de enseñanza tradicional y el presente en la comprensión oral son el uso de tareas en vez de preguntas para medir la comprensión ya que el alumnado puede tener dificultades no por el listening en sí, si no por la falta de comprensión de las preguntas escritas, así como el uso de grabaciones o conversaciones auténticas, es decir, sin ninguna modificación del texto oral. (Field, 2008, p.14)

Sin embargo, la enseñanza sigue sin ofrecer contextos verdaderamente reales, los métodos que siguen no son del todo participativos, y dentro de las lecciones no se incluye la gran variedad de acentos y de culturas que hay en el mundo. Por lo que el input que recibe el alumnado no es el suficiente ya que no se asemeja a la realidad; pues el inglés ha pasado a ser la *lingua franca* del mundo, y el idioma se habla y se estudia en prácticamente todos los países del mundo.

Actualmente, gran parte del mundo usa **el inglés para comunicarse** teniendo como L1 otras lenguas (Yusmita & Angraini, 2017). Por eso, es necesario adquirir la habilidad de comunicarse en inglés, y para ello es fundamental tener una buena pronunciación (Yusmita & Angraini, 2017). Ya que por mucho que se sepa inglés si no se es capaz de hacerse entender, la comunicación será caótica o inexistente. En inglés hay muchas palabras que suenan similares y si a eso le añadimos la falta de entonación o de ritmo, el fracaso comunicativo es un hecho. En una de sus investigaciones, DeKeyser puso de manifiesto la importancia de dar una instrucción explícita en cuanto a pronunciación; sobre todo en lo referente a

² There is sometimes a final play during which, for the first time, the students are given a transcript of the listening passage. This is a valuable activity, since it allows learners, on an individual basis, to clarify sections of the recording which they have not so far succeeded in decoding (Field, 2008, p. 22).

distinciones fonémicas no presentes en la L1. Sin embargo, hay que entender que lo que se pide a la hora de la adquisición de la pronunciación, no es sonar como un nativo, si no aprender a diferenciar los distintos sonidos y darle un ritmo a lo que se dice para que no haya ningún malentendido (Shabani & Ghasemlan, 2017, p. 2).

El alumnado necesita tener la mayor cantidad de *input* real que sea posible para que el proceso de decodificación del mensaje sea más sencillo. Field argumenta que “decoding takes the form of a matching process. On one side of the process is the group of acoustic cues which have reached the listener’s ear; on the other is the listener’s knowledge of the language being used” (Field, 2008, p. 127). Así que además del conocimiento del lenguaje, es decir, del vocabulario y de la gramática, también es fundamental el conocimiento de las señales acústicas. Y para mejorar el conocimiento de las señales acústicas se podrían usar también herramientas como las transcripciones fonéticas.

La comunicación oral es fundamental dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. En el MCER (Consejo de Europa, 2001) aparece que lo estudiantes de lenguas deben estudiar con el fin de utilizar una lengua para **comunicarse**, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera **eficaz**.

Accordingly, any form of language use and learning could be described as follows: Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various conditions and under various constraints to engage in language activities involving language processes to produce and/or receive texts in relation to themes in specific domains, activating those strategies which seem most appropriate for carrying out the tasks to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences. (Consejo de Europa, 2001, p. 10)

El Consejo de Europa describe el uso y el aprendizaje de cualquier forma de lenguaje como compuesto de acciones que desarrollan una serie de competencias, sobre todo la competencia comunicativa y la lingüística.

Communicative language competence can be considered as comprising several components: linguistic, sociolinguistic and pragmatic. Each of these components is postulated as comprising, in particular, knowledge and skills and know-how. Linguistic competences include lexical, phonological, syntactical knowledge and skills and other dimensions of language as system, independently of the sociolinguistic value of its variations and the pragmatic functions of its realisations. (Consejo de Europa, 2001, p. 14)

La competencia comunicativa del lenguaje incluye los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. Las competencias lingüísticas incluyen las habilidades y los conocimientos léxicos, fonológicos y sintácticos. Tal es la importancia de la fonología que aparece también en el *Companion Volume* donde aparecen entre otros aspectos fundamentales los sonidos y la prosodia como elementos de desarrollo (Consejo de Europa, 2017, p. 48).

A nivel nacional, el BOE propone para el primer ciclo de educación secundaria como criterio de evaluación “Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible, [...]” (Real Decreto 1105/2014, 2015, núm. 3, p. 257). En el segundo ciclo de educación secundaria sugiere “Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común, y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos” (Real Decreto 1105/2014, 2015, núm. 3, p. 263). En primero de bachillerato propone “Reproducir, con la suficiente corrección para ser bien comprendido la mayoría de las veces, patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de carácter general, [...]” (Real Decreto 1105/2014, 2015, núm. 3, p. 269). Asimismo, en el segundo curso de bachillerato sugiere “Reproducir, ajustándose debidamente a alguna variedad estándar de la lengua, patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común y más específicos [...]” (Real Decreto 1105/2014, 2015, núm. 3, p. 275).

Centrándonos en la Comunidad de Cantabria, el BOC expone lo siguiente:

La materia Primera Lengua Extranjera se divide en cuatro grandes bloques de contenidos [...]: la comprensión (oral y escrita) y la producción, tanto oral como escrita, que comprende tanto la expresión como la interacción. Cada uno [...] subdividido en tres grandes apartados: los contenidos que el alumno habrá de alcanzar en cada uno de los cursos, que incluyen además de los de carácter léxico y sintáctico discursivo, las estrategias apropiadas para abordar las actividades propuestas, los aspectos socioculturales y sociolingüísticos requeridos, las funciones sintácticas **y los patrones rítmicos, sonoros, acentuales y de entonación**. (Ley de Cantabria, 2015)

La pronunciación es un pilar fundamental en la comunicación, ya que favorece el entendimiento mutuo.

Es necesario mencionar que la expresión oral no solo incluye la pronunciación -la cual es parte de la producción-, sino también incluye el significado, una serie de micro habilidades y estrategias. Aunque en este trabajo no se centre en todas las partes de la expresión oral, es esencial tener en cuenta todas las partes para una expresión oral adecuada.

Muchos expertos (Usó Viciado, 2008) (Henderson, 2012) (Sarıçoban & Kuç, 2010) se han centrado en el problema de los no-nativos a la hora de adquirir conocimientos sobre la pronunciación de una L2, en este caso el inglés, y han analizado varias situaciones con el fin de mejorar la pronunciación en personas y alumnos cuyo primer idioma no es el inglés (Sarıçoban & Kuç, 2010).

2.1. PROBLEMAS DE ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS COMO LE O L2

Sin embargo, no es fácil enseñar fonética, ya que la pronunciación inglesa plantea varios problemas como son: la L1 del alumnado, la elección de la variedad de enseñanza, la elección de la parte de la pronunciación de enseñanza, las

técnicas/las metodologías, las características del propio alumnado y del profesorado, y los problemas exactos de la pronunciación del alumnado.

Si la L1 de una persona dista mucho de ser semejante a la LE que está aprendiendo, las dificultades son aun mayores. Por ejemplo, para los españoles será más fácil aprender portugués, francés o italiano que aprender inglés o alemán. Esto se debe a que el castellano deriva del latín, al igual que los otros tres idiomas. Los cuatro pertenecen al grupo de lenguas romances, mientras que el inglés y el alemán pertenecen al de lenguas germánicas. Por lo que para un español aprender inglés es más complicado que para un alemán, ya que siempre habrá una mayor semejanza entre los idiomas del mismo origen.

Cuando se menciona la elección de la variedad de enseñanza, nos referimos a qué tipo de variedad debemos seguir. Las variedades más comunes son de las siglas³ *RP* (Received Pronunciation) y *AmE* (American English). Los docentes optan más por enseñar la primera, mientras que el alumnado suele tener una mayor exposición de la segunda. (Henderson, 2012)

La pronunciación de una lengua se puede dividir en tres partes: segmental - que consta de los sonidos individuales de las vocales y las consonantes-, silábica, y prosódica -ritmo y entonación- (Cardoso, 2013). Algunos pedagogos optan por darle importancia solo al primer grupo, otros por el segundo, y otros, por ambos (Usó Viciado, 2008). Así que esto puede crear cierta incertidumbre a la hora de la enseñanza de la pronunciación del inglés ya que no se sabe a qué atenerse.

Asimismo, el docente ha de elegir qué técnicas o métodos va a seguir a la hora de impartir la pronunciación inglesa al alumnado. Sin embargo, los docentes de idiomas en vez de buscar nuevas técnicas acordes con las nuevas necesidades del alumnado prefieren según el estudio realizado por Hismanoglu & Hismanoglu (2010), técnicas como dictados, lecturas en voz alta..., es decir, sin usar nuevas técnicas relacionadas con las TIC.

Las nuevas tecnologías proporcionan herramientas muy útiles y necesarias para la enseñanza de las lenguas. Vivimos en una

³ Received Pronunciation es la variedad del inglés conocida por ser hablada por la Monarquía inglesa y por los miembros de la BBC entre otros. American English es la variedad del inglés que se habla en Estados Unidos.

sociedad tecnológica. La comunicación real en la lengua materna incluye el uso constante de las nuevas tecnologías [...]. Del mismo modo, aprender una segunda lengua de forma comunicativa conlleva el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La adquisición del sistema fonológico se potencia y facilita enormemente si utilizamos los medios de comunicación oral y de escucha para diseñar nuestras actividades de enseñanza y aprendizaje. (Callejón, 2009, p. 5)

Otro punto problemático que surge en la enseñanza fonética es la fosilización de aspectos fonológicos arraigados en los estudiantes, y que están estrechamente relacionados con su L1. Por ejemplo, el español solo cuenta con cinco sonidos vocálicos. En cambio, los sonidos ingleses son alrededor de veinte -depende de la variedad-. Por lo que la distinción de los sonidos ingleses por parte de los estudiantes españoles es compleja, ya que asemejan los sonidos ingleses a los de su primera lengua. Por eso es fundamental la enseñanza de la fonética y de las transcripciones, ya que ayudan a conocer los fonemas ingleses incluso visualmente para ayudar a los alumnos a distinguirlos.

Lo que sí está claro, es que la pronunciación debe estar integrada dentro del curriculum del lenguaje. La fonética inglesa es una parte fundamental al igual que el speaking, listening, reading y writing (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin & Griner, 2010).

2.2. PROBLEMAS DE ADQUISICION DE LA PRONUNCIACION DE LE POR ESPAÑOLES

Celce-Murcia et al. (1996) argumentan que “Whether our students are from a homogeneous language group [...] or from diverse language backgrounds [...], we need to consider their native language(s) in deciding on pronunciation priorities” (p.19). Por lo que es necesario tener en cuenta el L1 del alumnado y Celce-Murcia et al. ponen de manifiesto que: “Whatever the scenario, we need to recognize that in any pronunciation class [...], we may be dealing with somewhat fixed or systematic pronunciation errors. Thus the

syllabus and techniques that we implement must be tailored to the types of problems we discern among our students (Celce-Murcia et al., 1996, p. 17). La programación didáctica y las técnicas deben depender de los problemas de adquisición de la pronunciación a los que se enfrenta el alumnado español. Aunque sea prácticamente imposible saber los errores de cada discente de España, podemos decir que los problemas generales son los mencionados en este trabajo. Si se quiere ser más concienzudo, Celce-Murcia et al. (1996, p. 19) recomienda las siguientes preguntas:

1. To what degree is the process of phonological acquisition in one's first language similar to the process of acquiring the sound system of a second language?
2. To what degree do pronunciation patterns acquired in one's first language govern or determine the process of second language phonological acquisition?
3. Are there underlying language universals in the acquisition of phonology? How can these universals help us gain insights into students' pronunciation of the target language? (Celce-Murcia et al., 1996, p. 19)

Los problemas en la adquisición de la pronunciación del alumnado español de secundaria se centran sobre todo en la diferenciación de las vocales, la inserción del sonido /e/ antes de /s/ al comienzo de la sílaba, y la /h/ aspirada.

El problema de las vocales es que en castellano solo existen 5: /a/ /e/ /i/ /o/ /u/, y las grafías son constantes y acordes a un solo sonido. En cambio, en inglés, las grafías no siempre tienen el mismo sonido, e incluso una misma grafía en contextos diferentes, consta de varios alófonos.

- | | | |
|------|-----|--------|
| i. | Put | /'pʊt/ |
| ii. | Cut | /'kʌt/ |
| iii. | Cat | /'kæt/ |

En los ejemplos anteriores, las palabras (i) y (ii) tienen la misma vocal en un mismo contexto, es decir, ambas palabras tienen una consonante oclusiva no sonora /p/ y /k/ respectivamente al principio de la palabra, una vocal posterior y otra consonante oclusiva no sonora /t/. Pero cambia la pronunciación de una a otra, sonando la primera como una [u] corta (/ʊ/) y la segunda como una /a/ (/ʌ). En cambio, y ese es uno de los mayores problemas de los hablantes del español, las palabras (ii) y (iii) tienen también el mismo contexto, pero diferente vocal [u] y [a], y aunque para los hablantes del castellano puedan sonar ambas palabras igual, es decir, como el sonido /a/, no es así, lo cual se puede ver en las transcripciones anteriores, sonando una como /ʌ/ (la cual es una vocal posterior o central) y la otra como /æ/ (la cual es una vocal frontal).

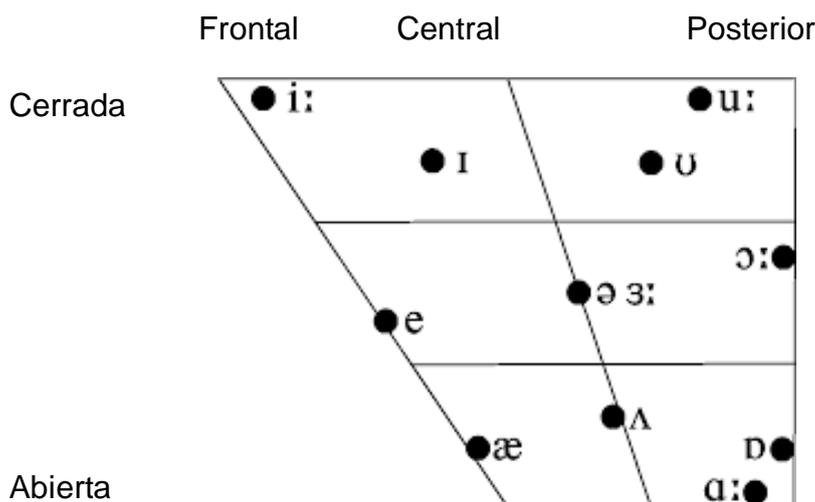


Tabla 1: Gráfica de IPA

Otro de los problemas de pronunciación para los españoles es la 'h' aspirada como p. ej. *hot*, la cual se tiende a pronunciar como /x/ -un sonido más próximo a la [j], [gi] o [ge] española-. Asimismo, otro problema en la pronunciación es la [s] al comienzo de la sílaba y seguida por una consonante oclusiva no sonora -/p/ /t/ /k/- como p. ej. *Spain* /speɪn/. En estos casos, se acostumbra a meter una /e/ antes de la /s/.

En cuanto a la entonación, los problemas se hayan sobre todo en las preguntas, ya que si es una *yes/no question*, es decir, una pregunta que se

puede responder con sí o no, la entonación sería como en castellano -la entonación se eleva al final de la pregunta- lo cual no supondría ningún problema, pero, en cambio, si es una *wh-question*, es decir, una pregunta que comienza por los pronombres *which, where, what, who, how, when, why*, la entonación desciende al final de la pregunta. A continuación, están las preguntas: a) *Do you like oysters?* y b) *What do you want for your birthday?*

iv. DO YOU ~~LIKE~~ OYSTERS?

v. WHAT DO YOU WANT FOR YOUR ~~BIRTHDAY~~?

La pregunta a) es un ejemplo de la entonación de una *yes/no question* y la b) un ejemplo de una *wh-question*. Tal y como señalan las flechas, podemos observar que la entonación de la a) es ascendente y que, por el contrario, la b) es descendente.

2.3. FONÉTICA INGLESA: CONOCIMIENTOS BÁSICOS

Para la mejora de la pronunciación es fundamental la explicación de varios conceptos básicos. Lo primero es diferenciar que las palabras contienen dos tipos de sonidos: los sonidos consonánticos (relacionados con las consonantes) y los vocálicos (relacionados con las vocales).

Tabla 1: Consonantes					
<i>No sonoras</i>			<i>Sonoras</i>		
Oclusivas					
p	pet, lap	pet, læp	b	bet, lab	bet, læb
t	town, mat	taʊn,	d	down, mad	daʊn,
k	cap, lock	mæt kæp, lɒk	g	gap, log	mæd gæp, lɒg
Africadas					
	chin, batch	tʃɪn, bætʃ	dʒ	gin, badge	dʒɪn, bædʒ
Fricativas					

f	fast, safe	fɑ:st,	v	vast, save	vɑ:st, seɪv
θ	thigh, loath	seɪf	ð	thy, loathe	ðɑɪ, læʊð
s	sink, face	θaɪ,	z	zinc, phase	zɪŋk, feɪz
ʃ	shy, wish	læʊθ	ʒ	measure	meʒər
h	hat, ---	sɪŋk, feɪs [aɪ, wɪʃ hæt			
Nasales					
			m	meet, team	mi:t, ti:m
			n	nice, fine	naɪs, faɪn
			ŋ	---, long	lɒŋ
Aproximantes Aprox. laterales			l	late, sail	leɪt, seɪl
			j	yes, ---	jes
			w	wait, ---	weɪt
			r	race, ---	reɪs

(Adaptado de Carley et al., 2018, página xv)

La tabla anterior muestra de una forma más gráfica la división que hay dentro de las consonantes. Las consonantes, tal y como muestra la tabla, se dividen en no-sonoras y sonoras, por un lado, y en oclusivas, africadas, fricativas, nasales y aproximantes por otro. La sonoridad depende de si las cuerdas vocales tienen la capacidad de juntarse cuidadosamente para que el flujo del aire que va desde los pulmones cause su vibración (Adaptado de Carley et al., 2018, p. 11). Asimismo, el otro gran grupo depende del modo de articulación.

En cambio, las vocales pueden ser cortas, largas, diptongadas e incluso débiles, tal y como aparece en la tabla siguiente:

Vocales	Ejemplo clave	Deletreos adicionales
Vocales cortas		
ɪ	KIT /kɪt/	<i>gym, manage, busy, England, guilt</i>
e	DRESS /dres/	<i>bread, friend, said</i>
æ	TRAP /træp/	<i>plaid</i>
ʌ	STRUT /strʌt/	<i>son, young, blood</i>
ɒ	LOT /lɒt/	<i>swan, because, knowledge</i>

ʊ	FOOT /fʊt/	<i>put, would, woman</i>
Free monophthongs / Vocales largas		
i:	FLEECE /fli:s/	<i>neat, these, technique, belief</i>
ɑ:	PALM /pɑ:m/	<i>start, clerk, heart, memoir</i>
ɜ:	NURSE /nɜ:rs/	<i>girl, term, heard, word, journey</i>
ɔ:	THOUGHT /θɔ:t/	<i>short, caught, war, saw, walk, broad</i>
u:	GOOSE /gu:s/	<i>rude, soup, shoe, do, crew</i>
eə	SQUARE /skweə/	<i>fair, their, mayor, vary</i>
Free diphthongs		
eɪ	FACE /feɪs/	<i>laid, may, weigh, they, break</i>
aɪ	PRICE /praɪs/	<i>try, lie, buy, guide</i>
ɔɪ	CHOICE /tʃɔɪs/	<i>boy</i>
eʊ	GOAT /geʊt/	<i>nose, blow, soul, toe</i>
aʊ	MOUTH /maʊθ/	<i>drown</i>
ɪə	NEAR /nɪə/	<i>beer, pierce, zero, weird</i>
ʊə	CURE /kjʊə/	<i>tour, Europe, moor</i>
Weak vowels		
ə	Schwa	<i>comma, ability, useless, under, forget, bonus, famous</i>
i	Weak FLEECE	<i>happy, money, hippie, mediate, pretend</i>
u	Weak GOOSE	<i>graduate, to (weak form), thank you</i>
ɪ	Weak KIT	<i>cottage, watches, expect</i>
ʊ	Weak FOOT	<i>accurate, regular</i>

(Adaptado de Carley et al., 2018, página xvi)

Las vocales cortas se pronuncian en un lapso muy breve, en comparación con las largas que toman un lapso más largo. Los diptongos, por otra parte, son dos vocales en una misma sílaba. Las vocales débiles son aquellas vocales que no están acentuadas, es decir, que no tienen ningún acento en la sílaba en la que aparecen. Las sílabas acentuadas se pronuncian con mayor energía y esfuerzo (Carley et al., 2018, p. 4). Sin embargo, existe una clara dificultad en relación con las sílabas acentuadas ya que algunas palabras tienen varias sílabas acentuadas las cuales se dividen en: *primary stress* (primario), para el acento más destacado; y *secondary stress* (secundario) para aquel que no es tan prominente. (Carley et al., 2018, p. 4)

Cuando se aprende una lengua es necesario saber cuáles son los sonidos importantes. Como dice (Carley et al., 2018, p. 1) los sonidos importantes son

aquellos que pueden llegar a cambiar el significado de las palabras, es decir, los fonemas. También es fundamental la entonación y el ritmo. El uso correcto de las vocales débiles puede ayudar (Carley et al., 2018, p. 1).

Como en inglés la ortografía no es un indicador exacto de la pronunciación de un sonido, los fonetistas se ayudan de la transcripción (Carley et al., 2018, p. 3). Tal vez para ayudar a mejorar la pronunciación en el alumnado de secundaria, sea necesario usar la herramienta empleada por los fonetistas.

“Para la mayoría de los aprendientes de una lengua extranjera, la adquisición de una buena pronunciación, cuando menos, inteligible, es un objetivo importante, ya que esta facilita la comunicación oral fluida y eficaz. En consecuencia, parece razonable que la enseñanza de la pronunciación se incluya en el proceso instructivo ya desde el inicio. Una vez que el alumno alcanza una buena pronunciación y es consciente de ello, se siente más motivado para practicar la lengua extranjera, lo que le permite seguir mejorando no solo en la pronunciación, sino en todos los aspectos de la lengua extranjera: sociocultural, discursivo, pragmático...” (Instituto Cervantes, 1997-2020, s.v. *pronunciación*).

Como ya se ha mencionado anteriormente, entendemos a partir de la cita anterior que la enseñanza de la pronunciación en una lengua extranjera es fundamental ya no solo para la inteligibilidad sino también para incrementar la motivación del alumnado y la mejora de otros aspectos como lo sociocultural, lo discursivo...

2.4. ENFOQUES Y METODOLOGÍAS

2.4.1. El Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo es definido por Fathman y Kessler (1993, p. 128) “como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo” (en Trujillo, 2002, p. 150). Según Miguel Díaz (2005) el aprendizaje cooperativo es una perspectiva de

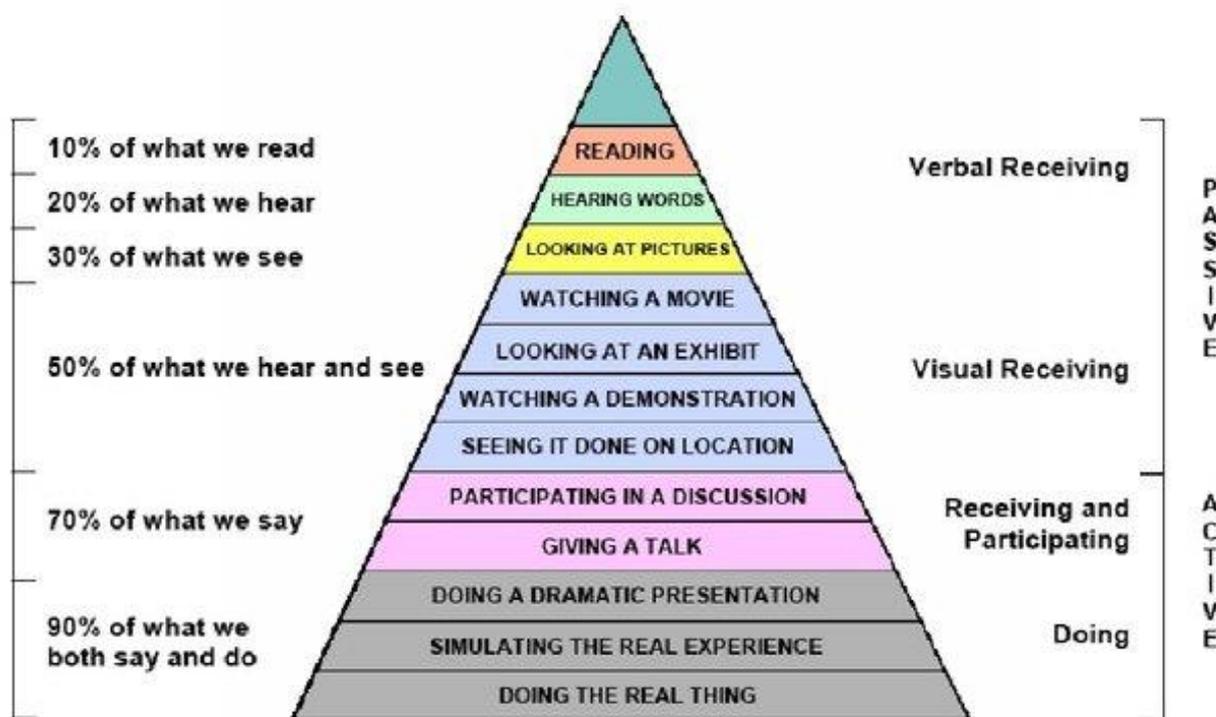
enseñanza en la que, basándose en la colaboración, el alumnado es el responsable de su aprendizaje y el de sus compañeros para lograr objetivos en equipo, es decir, se crea una interdependencia positiva entre estudiantes y grupos (Rochman, 2020, p. 93). Al ser inductivo, los alumnos deben ser capaces de detectar ellos mismos las reglas o patrones antes de practicarlo.

En un estudio realizado por Kennya Ortiz Abud (2014) se muestra que tanto el aprendizaje cooperativo como el aprendizaje a través de proyectos, consiguen una mejora de las competencias de una lengua, puesto que ayuda al desarrollo de las competencias de la misma, “mejorando la producción oral del grupo de los estudiantes, aumentando su motivación” (Ortiz Abud, 2014, página 2). Johnson & Johnson (2014) predicen los problemas de futuro a los que habrá que hacer frente, dándole especial importancia al aprendizaje cooperativo:

In the 21st Century there will be so many technological changes and unforeseen problems that predicting what will occur is difficult. It is safe to predict, however, that increasing economic, technological, and environmental global interdependence will continue to increase and that the result will be a need for greater cooperation and coordination of efforts to deal with the challenges it poses. [...]. Knowing how to build and maintain cooperative systems in a diverse world will more and more be a requirement, not an option. [...]. In order for a country to prosper economically, it must develop, attract, and hold onto creative entrepreneurs. Finally, the rise in technology and the prevalence of on-line relationships will focus new attention on face-to-face high-quality relationships and the need for actual contact with other humans. In all of these challenges, cooperative learning, including constructive controversy, will play a central role in teaching children, adolescents, and young adults the competencies and values they need to cope with these and other challenges and lead productive and fulfilling lives during the 21st century. (Johnson & Johnson, 2014, p. 850)

Ya que el aprendizaje cooperativo fomenta la interdependencia positiva, la interacción, la evaluación individualizada y responsabilidad personal, el uso de destrezas interpersonales y grupales, así como la evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura (Trujillo, 2002).

“Los cuatro modelos de enseñanza cooperativa propuestos por Walters (2000) son: Puzle, Aprendizaje por Equipos de Estudiantes, Aprendiendo Juntos e Investigación en grupo. Las diferencias entre ellos se encuentran en el grado de estructuración de la tarea, la utilización de recompensas y la competición, y los métodos de evaluación individual” (en Trujillo, 2002)



(Brissel, Dupont & Morel, 2013).

El aprendizaje cooperativo en el ámbito de la enseñanza de la expresión oral ha sido estudiado por muchos investigadores, y la mayoría de los estudios señalan que a través de este enfoque las actitudes hacia la expresión oral son más positivas y mejores (Al-Tamimi & Attamimi, 2014).

Classroom social interaction, according to Mackey (2007) and Ellis (2003), is beneficial to overall language development. It has been observed that students who interact and speak

achieve better in oral skills in most cases than those who always keep silent (Khadidja, 2010). (Al-Tamimi & Attamimi, 2014)

Los resultados obtenidos por Prieto (2007) indicaron que el aprendizaje cooperativo era apropiado para la mejora de la producción oral. “It was enjoyable for the students and teacher because it used many elements contributed by the students and encouraged them to improve their process” (Prieto, 2007, p. 85). Según el estudio de Rochman (2020), los resultados en relación a la maestría obtenida indicaron que hubo una mejora significativa de la pronunciación del alumnado del primer al segundo ciclo debido al aprendizaje cooperativo.

Es por ello que el aprendizaje cooperativo puede ser el enfoque adecuado para la enseñanza de la fonética. Todos los alumnos han pasado por un proceso similar, atravesando dificultades similares, así pueden ayudarse unos a otros. Como ejemplo, a través de la técnica puzzle se puede hacer que en un grupo de 5 alumnos cada uno sea experto en uno de los fonemas y que este enseñe al resto de compañeros de su grupo, consiguiendo así que cada experto sea capaz de auto aprender, viendo el autoaprendizaje como una oportunidad educativa para el alumnado, ya que es la enseñanza que durante más tiempo permanece debido a la búsqueda de información, la redacción, y la explicación al resto. Ya que tal y como mostró Edgar Dale con su pirámide sobre el aprendizaje, se aprende más de una forma activa, es decir, enseñando a otros, practicando haciendo, y teniendo una conversación.

Asimismo, para la enseñanza de la pronunciación hay varias estrategias y técnicas que se han ido usando a lo largo de los años. Sin embargo, aunque estas sean útiles, hay que actualizarlas para motivar a los alumnos de hoy en día. Por lo que es necesario juntar esas estrategias y técnicas con el aprendizaje cooperativo (véase Propuesta didáctica, página 32).

3. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS

En este apartado, se muestran algunas de las estrategias y técnicas de la enseñanza de la pronunciación de segundas lenguas o lenguas extranjeras⁴ (Araujo, 2012; Chacón & Pérez, 2011; Hismanoglu & Hismanoglu, 2010; Sariçoban & Kuç, 2010; Shabani & Ghasemlan, 2017; Yusmita & Angraini, 2017)

3.1. MINIMAL PAIRS (PAREJAS MÍNIMAS)

El modelo tradicional de esta técnica es un contraste fonémico entre un sonido que lleva al error y otro u otros sonidos similares (Barlow & Gierut, 2002). El objetivo de esta estrategia es diferenciar entre dos o varios sonidos similares que conducen al error. En el caso de los discentes españoles, esta técnica serviría por ejemplo para ayudarles a diferenciar los sonidos vocálicos, y conseguir así, una comunicación más eficaz.

Por ejemplo: cut /kʌt/ y cat /kæʔ/, love /lʌv/ y laugh /lɑv/, stick y steak

Aunque las actividades de parejas mínimas se puedan hacer a través de ejercicios a papel, para crear un mayor interés por parte del alumnado se recomiendan páginas webs que las traten como por ejemplo, [Multimedia English Phonetics](#), o [Ship or Sheep](#) (Araujo, 2012). En ambas páginas aparte de ver los fonemas, aparecen ejemplos con cada uno de ellos al igual que la correcta realización de los sonidos.

3.2. CONTEXTUALIZED MINIMAL PAIRS (PAREJAS MÍNIMAS EN CONTEXTO)

Esta herramienta consiste en poner ambas palabras en una situación, o incluso en un dialogo. “In this technique, the researcher made the students are made to listen to the sentences, with words that sound similar but different

⁴ No obstante, este trabajo como se centra en el inglés, los ejemplos serán en dicho idioma.

in the meaning they convey or often called *homophone*" (Yusmita & Angraini, 2017).

Por ejemplo:

- A) I have carried my **stick**.
- B) Then, let's play hockey
- A) I have carried my **steak**
- B) Perfect! It's time to eat.

En este caso, hay dos clases de contextualización: la sintagmática y la paradigmática. La primera sería un contraste en una misma frase (i), y la segunda, un contraste entre dos frases (ii).

- (i) Look! There's a **sheep** in that **ship**.
- (ii) My **cat** is over there. (I can hear her meowing)
My **cut** is over there. (It's bleeding)

3.3. VOWEL AND STRESS SHIFTS

El cambio de vocal o de estrés es bastante común en inglés tras la afijación en algunas palabras, sobre todo con sufijos.

Por ejemplo:

- (i) **mime** /'maɪm/
mimic /'mɪmɪk/
- (ii) **courage** /'kʌrɪdʒ/
courageous /kə'reɪdʒəs/

Para ayudar al alumnado con el estrés de las palabras, sobre todo si son palabras largas u oraciones, se podría usar una goma para marcar el estrés en la pronunciación, o hacer movimientos con las manos o las piernas.

3.4. GRABACIONES, CANCIONES, PODCASTS Y DICTOGLOSS

Las grabaciones de audio para la enseñanza del inglés han sido un recurso muy utilizado desde la concienciación de la importancia de la expresión oral y, por lo tanto, también de la percepción de los sonidos del lenguaje. Sin embargo, hoy en día, las grabaciones de voz han evolucionado a través de nuevas plataformas en línea a canciones y podcasts. No obstante, aunque el uso de las grabaciones de sonidos a modo de “listening” haya quedado algo obsoleta, estas siguen siendo usadas como medio de evaluación de la fonética. Para ello, se han creado webs interactivas como [Cambridge English Online](#) (Araujo, 2012) en las que los alumnos pueden grabarse a sí mismos y mandar sus grabaciones a otros compañeros o al docente.

Según el estudio llevado a cabo por Yusmita & Angraini (2017), para la enseñanza del inglés a través de canciones es necesario que el docente esté activo en todo momento para mantener al alumnado interesado. El profesorado debe crear varias actividades a partir de la canción escogida (Yusmita & Angraini, 2017). El docente debe estar activo -preguntando y/o retando a los discentes- para que cree un ambiente participativo por parte de los alumnos.

Por ejemplo, gapped text/ missing lyrics (texto con huecos o falta de letras). En esta actividad, el alumnado debe prestar una mayor atención a los sonidos para completar los huecos con las palabras adecuadas (véase ANEXO 1: Canción *Somebody that I used to know*; en la que se puede trabajar los pronombres indefinidos, los pronombres relativos y la habitualidad en el pasado).

Asimismo, el podcast también es un recurso innovador en el campo de la expresión oral (Chacón & Pérez, 2011). Esta herramienta consiste en una grabación de un tema concreto que es publicada en la red.

Por último, tenemos el dictogloss (Vasiljevic, 2010). El objetivo es que los aprendices reflexionen sobre su propia producción. Normalmente, los aprendices escuchan un texto corto y denso leído a una velocidad normal (no es un dictado), a veces se deja que copien o tomen apuntes durante la escucha, pero otras solo cuando finaliza. Tienen que ser capaces de calcar el texto, pero sin copiarlo entero. Además, esto también es una forma de hablar de metalenguaje (como p.ej. ¿esto es presente simple o no?).

3.5. TONGUE TWISTERS (TRABALENGUAS)

A través de los trabalenguas, el alumnado puede adquirir un mayor conocimiento del ritmo del inglés y de la entonación, así como la pronunciación y la diferenciación de sonidos. “[...] tongue twister comes as a technique that promotes native-like pronunciation provides exposure of certain different sounds, and drives students’ motivation for good pronunciation” (Mu’in, Amrina & Amelia, 2017). Por ejemplo:

- (i) Betty Botter bought some butter
But she said the butter’s bitter
If I put it in my batter, it will make my batter bitter
But a bit of better butter will make my batter better
So ‘twas better Betty Botter bought a bit of better butter

Una forma de ayudar con el ritmo podría ser dando palmadas, y para ayudar con la entonación, se podría usar un pentagrama o flechas para marcarla.

3.6. READING ALOUD AND STORYTELLING (LECTURA EN VOZ ALTA Y NARRACIÓN)

Se habla de lectura en voz alta, a una lectura dada por el profesorado en la que el alumnado debe recitar el texto dado en voz alta. En el caso de la

narración, además de recitar un texto dado por el docente, también puede ser un texto creado por cada miembro del alumnado tanto de forma espontánea como preparada. Los resultados obtenidos en el estudio de Tost en relación al *Reading aloud* (2013) muestran “that is possible to improve English pronunciation [...]”

A través de la lectura en voz alta y de la narración el docente es capaz de ver los errores cometidos por el alumnado y corregirlos adecuadamente. Tal vez para que fuera más a meno y más preciso, es decir, para que el docente corrigiera una mayor cantidad de errores, sería recomendable que el alumnado se grabara produciendo la lectura o la narración.

3.7. TICS

Al igual que las técnicas y herramientas anteriores, la tecnología también puede ser de utilidad a la hora de la mejora de la pronunciación tanto dentro (véase estudio de Darmuki & Hidayati, 2018) como fuera del aula - como apoyo extra-. “El auge que en los últimos años están adquiriendo las nuevas tecnologías hace que estas sean una gran ayuda a la hora de que los alumnos puedan encontrar y utilizar distintos recursos y herramientas fuera del aula que les ayuden a mejorar su pronunciación” (Araujo, 2012, p.2).

3.7.1. Internet

Antes se han mencionado los podcasts, y de cómo éstos se pueden localizar con facilidad en la web. En este caso, se pueden encontrar no solo en blogs, sino también en plataformas centradas en la distribución de audio como, por ejemplo, *SoundCloud* o *Spotify*.

Al igual que los podcasts, *los audiolibros* han ido aumentando su uso siendo posible de utilizarlos descargando alguna aplicación para el móvil como, por ejemplo, *iVoox*. Además, a través de varias plataformas online es posible acceder a *videos* de hablantes nativos. Una plataforma online muy

interesante podría ser *TedTalks* -es una plataforma con una gran variedad de videos interesantes, a los cuales se les puede añadir subtítulos en castellano, inglés entre otros idiomas, y muchos de los videos, tienen la exposición por escrito-.

Antes, en el apartado 3.4., se ha mencionado el uso de las canciones para la mejora de la pronunciación inglesa del alumnado. Una forma divertida y sin la necesidad de gastar papel, es *lyricstraining* -una plataforma que consta también de aplicación para el móvil, que imita a un karaoke, pero al que le faltan palabras, las cuales puede escoger el docente-.

Una forma de crear el interés en el alumnado en la pronunciación podría ser crear preguntas a través de *Kahoot!* por grupos. Además, para practicar la interacción oral existen páginas webs como *Verbling* o *PenPal World* en las que el alumnado puede ponerse en contacto con gente de todo el mundo y así aparte de practicar inglés u otros idiomas, conocer gente y culturas nuevas. Si lo que necesitan los alumnos es escuchar los sonidos y las palabras para luego poder crearlas ellos mismos, sin la necesidad de la ayuda del docente, existen páginas webs como la creada por [International Phonetic Alphabet](#) (IPA), [American English Pronunciation](#), [BBC Learning English](#), [Cambridge English Online](#), [Multimedia English Phonetics](#) o [Ship or Sheep](#) (véase Araujo, 2012), en la que al seleccionar los fonemas se reproduce un audio con el sonido correspondiente e incluso el de alguna palabra.

3.7.2. Laboratorio de idiomas

El material utilizado en laboratorios de idiomas consigue crear un ambiente adecuado para el alumnado con ritmos y estilos de aprendizaje diferentes (Callejón, 2009, p. 7). Asimismo, el laboratorio de idiomas “permite reproducir video o audio de forma individual o colectiva, grabar la producción oral del alumno/a, y enviar una producción grabada al profesor/a” (Callejón, 2009, p. 7)

Ejemplos (adaptados de Callejón, 2009, p. 8):

- “Quizzes” con evaluación automática en plataformas como Moodle.
- Grabadora de sonido.
- Comunicación oral a través de micrófonos-auriculares los cuales pueden ser activados o desactivados por el docente.
- Reproductor de audio en actividades de fonética que compara la producción oral del discente con la pronunciación estándar.
- Comprensión de fonemas, palabras y frases por medio de la audición de la reproducción fonética de las mismas.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA:

4.1. PRESENTACIÓN

Esta propuesta didáctica está enmarcada dentro del modelo de integración curricular por proyectos que busca desarrollar una serie de temáticas del área de Lengua Inglesa, como es el caso de la fonética para los estudiantes de 3º ESO.

4.2. CARACTERÍSTICAS

Temporalización: 5 sesiones de 50 minutos

- Sesión 1: pronunciación de la h no sonora y de grupos iniciales que comienzan con /s/: sp, st, sk, sm, sn (shr, sf)
- Sesión 2: consonantes sonoras y no sonoras.
- Sesión 3: diferencias entre los sonidos /æ/ /ʌ/ /ɑ:/ y /ɒ/ /ɔ:/
- Sesión 4: short and weak vowels vs. long vowels
- Sesión 5: entonación preguntas (tongue twisters)

Materiales y recursos educativos: fichas, PowerPoint, recursos online.

Contenidos: mejora progresiva de las vocales, consonantes y entonaciones problemáticas para el alumnado de 3º ESO a través de una serie de estrategias y técnicas adecuadas.

4.3. OBJETIVOS

- Objetivo general: Integrar los contenidos de Lengua inglesa teniendo en cuenta la fonética, utilizando las técnicas y estrategias mencionadas anteriormente.
- Específicos:
 - o Identificar y diferenciar los sonidos vocálicos, consonánticos y la entonación del inglés para la mejora de la pronunciación del alumnado.
 - o Utilizar las herramientas informáticas y los recursos tecnológicos para generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

4.4. METODOLOGÍA

La metodología de esta propuesta se basa en el aprendizaje cooperativo por lo que será necesario formar equipos heterogéneos de 3-5 miembros. Por lo tanto, para ello, es fundamental disponer el aula de una forma adecuada, y con acceso a ordenadores con conexión a internet.

La disposición idónea es:

1	2	1	2
3	4	3	4

1	2	1	2
3	4	3	4

Desarrollo de la propuesta

La propuesta curricular que se va a llevar a cabo consiste en la mejora de la pronunciación inglesa, y será dirigida a los estudiantes de 3º ESO,

aunque con las debidas adaptaciones también puede ser incluida en la propuesta curricular de cursos inferiores y/o superiores.

La metodología que se va a emplear se basará en el aprendizaje cooperativo.

A su vez, habría que aplicar una serie de criterios a lo largo de todas las sesiones: designar un rol a cada miembro del grupo, hacer ver y tener claras las normas de comportamiento, mantener una actitud positiva y abierta, y ayudar a la expresión de sentimientos, emociones y opiniones, para que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Se tendrán en cuenta aspectos como el cuidado de la pronunciación y la organización espacial. Asimismo, también es necesario aclarar que estas sesiones pueden ser incorporadas a una clase de lengua inglesa en la que se dé la gramática, el vocabulario... pasando a ser la pronunciación y la fonética como parte del currículo.

Sesión 1: Fricativa muda *h*, y de grupos iniciales que comienzan con *ls*: *sp, st, sk, sm, sn*

La clase comenzaría con un [video](#)⁵ a modo de introducción sobre la fonología para que los alumnos sepan de forma general qué es lo que van a dar en estas sesiones. Una vez visto el video (TheTrevTutor, 2017), se les entregará una ficha para que escriban lo que saben, lo que quieren saber... Luego, el docente pondrá una explicación pregrabada sobre el tema en la que introducirá pequeñas paradas de 3 minutos de vez en cuando para dejar que entre los grupos formados anteriormente resuman oralmente los contenidos vistos hasta el momento, los analicen y redacten dos preguntas sobre ello.

⁵ El video comienza definiendo la fonología para a continuación tratar los fonemas, los alófonos, las parejas mínimas, y la distribución complementaria. Asimismo, revisa los sonidos vocálicos y consonánticos del inglés.

- **Desarrollo de la explicación:**

A través de la introducción se pretende que el alumnado se centre en el tema y reflexione sobre los conocimientos previos de la fonética inglesa, así como motivarles a querer aprender sobre el tema. Visto el [video](#) (TheTrevTutor, 2017), los alumnos se pondrán en grupos de 3-4 personas para que colaboren entre ellos, y se les entregará una ficha para que rellenen según sus conocimientos previos, sobre lo que quieren o creen que van a aprender..., y se les volverá a entregar al final de las sesiones para ver si se han cumplido sus expectativas o no.

<i>Names:</i>	<i>Try to give a short and a complete answer. Avoid answers with just a yes or a no.</i>
QUESTIONS	ANSWERS
<i>Pronunciation/phonetics</i>	
<i>Errors</i>	
<i>What do you know?</i>	
<i>What do you want to know?</i>	
<i>What do you think you are going to learn?</i>	
<i>Do you know what is this?</i> <i>Fat: /fa:t/</i>	
<i>Have you ever seen something like that?</i>	

Una vez introducido el tema de la pronunciación inglesa, el docente pondrá una grabación anteriormente grabada y la ira pausando cada 4-5 minutos con pequeñas paradas de unos 3 minutos en los que cada grupo de alumnos deberá resumir oralmente los contenidos dados hasta ese momento, al igual que deberán redactar dos preguntas sobre lo visto hasta el momento. El docente explicará en la grabación el porqué es tan importante pronunciar bien esos sonidos, y la importancia de estos en un

futuro a la hora de viajar o de encontrar trabajo. Las explicaciones han de ser muy claras y precisas, para que no den lugar a equivocaciones posteriores por parte del alumnado, además habría que proporcionarles ayudas tanto dentro del aula como fuera de ella como por ejemplo compartiendo un link de la página [Cambridge English Online](#), [la tabla IPA](#), o [Forvo](#). Al finalizar con la grabación, el docente responderá a las preguntas del alumnado.

La mejor manera de ayudarles a corregir su pronunciación en los sonidos mencionados sería que el docente preparara algunas tareas para trabajar la pronunciación en el laboratorio de idiomas o en el aula de informática, bien a través de Moodle, o bien a través de algún vídeo, grabación o podcast. Como, por ejemplo:

- **Ejemplo de actividad**

1. Ir al aula de informática⁶ -se recomienda que se vaya en desdobles para que así cada discente ocupe un ordenador y sea más fácil darle feedback- y proporcionar al alumnado auriculares con micrófono para que puedan grabarse a sí mismos pronunciando algunas palabras con esos sonidos u otros.

- Listen to these words and repeat:

Hat, Behind

Speech, Spain

Steal, Star

Small, Smart

Snake, Snow'

⁶ Si no es posible llevar a cabo esta tarea en el aula de informática, se puede mandar como trabajo para casa, por ejemplo, y a falta de grabadoras, el alumnado se podría grabar con el móvil.

Este ejercicio trataría de resolver el problema de la pronunciación con esos sonidos, porque les obliga a prestar más atención a los sonidos una vez escuchados. El alumnado podría tener unas 3 oportunidades por cada sonido, y elegir el que más les convenza de cada oportunidad. Esta operación se haría por cada palabra. Si surge alguna duda, o algún problema, el docente estará allí para ayudar.

Para llevar a cabo esta actividad cada grupo tendrá un ordenador y unos auriculares con micrófono. Asimismo, se recomienda el uso de alguna plataforma como Moodle o algún blog, al igual que una grabadora de sonidos.

Esta actividad también se podría llevar a cabo desde casa siempre y cuando todo el alumnado contara con un ordenador o aparato electrónico para llevarla a cabo.

Sesión 2: Consonantes sonoras y no sonoras

Se podría comenzar la sesión con una canción como [South of the Border](#) de Ed Sheeran (ANEXO 2) en la que se resaltarían algunas palabras. Por grupos de 2-3 miembros, se les darán varias palabras similares a las que tienen resaltadas (parejas mínimas) y deberán ir decidiendo cuáles van con cuáles y porqué. Luego, añadiendo más parejas mínimas a las que ellos tienen, el profesor escribirá varias parejas mínimas en la pizarra o en la pizarra digital en las que cambia la sonoridad de alguna de las consonantes. Entonces el docente preguntará cuál es el objetivo de haber escrito esos conjuntos de palabras y qué es lo que creen que van a dar en clase.

- **Explicación:**

'Pack-back-bag, pair-bare, pride-bride, rope-robe, cap-cab, simple-symbol, town-down, train-drain, bet-bed, hit-hid, metal-medal, came-game, cold-gold, could-good, ban-van, boat-vote.'

Con las minimal pairs de la canción, y con esas minimal pairs -o parejas mínimas- u otras similares se comenzaría entregando un texto por grupos sobre las diferencias entre las consonantes sonoras y no-sonoras. Cada grupo tendrá un fragmento del texto explicativo (ANEXO 3) -a través de un ordenador o en papel-. Por grupos deberán ir leyendo y resumiendo su parte para posteriormente, un miembro del grupo -el portavoz o un estudiante al azar para ver si han trabajado conjuntamente- explique el fragmento al resto de los grupos. Finalmente, entre todos deberán decir las ideas más importantes y cada grupo creará un mapa conceptual original y creativo (podrán colorear, dibujar...) con las consonantes sonoras y no-sonoras. Para que se vean bien las diferencias, se recomienda trabajar la pronunciación explícitamente mostrando los símbolos fonéticos para que sea más fácil hacer ver las diferencias al alumnado. En la explicación también se debe comentar la importancia de la correcta diferenciación de las consonantes. También se podrían trabajar las consonantes a través de alguna grabación preparada anteriormente (como por ejemplo a través de Loom o Screencast-O-Matic) en la que cada grupo tenga un fragmento de la explicación. De manera que además puedan repetir el video en algún punto que no entiendan, e incluso una vez finalizada la lección, compartir las grabaciones con los alumnos a través de alguna plataforma online como Moodle, o Google Classroom para que puedan acceder a ella en cualquier momento por si les surge dudas, o para crear algún cuestionario online basándonos en ella.

Otra actividad similar sería a través de la técnica 1+2+4. Primero individualmente buscarán la correcta pronunciación de alguna pareja mínima contextualizada, y luego por parejas. Por si acaso, para que no haya ningún malentendido, se recomienda resaltar de alguna forma cuáles serían las palabras importantes en las parejas mínimas

contextualizadas para que le quede claro al alumnado. En esta actividad, una vez elegida la pronunciación que cada discente crea, se vuelve a elegir en pareja, y luego cada pareja comparte sus conocimientos con otra pareja. Una vez hecho eso, alguno de los miembros del grupo de cuatro, o varios miembros del grupo, procederán a explicar lo que ellos creen que sería la correcta pronunciación de las frases. Creo que sería aconsejable que para que no sea una actividad pesada, no todos los discentes tengan las mismas parejas mínimas contextualizadas ni las mismas consonantes. Por lo que creo que sería recomendable que, en un grupo de 28 discentes, con un total de 7 grupos de 4 diferentes, hubiera dos o tres con las mismas frases y consonantes. A través de esta técnica se podría hacer una actividad similar en el aula de informática incluso en vez de con parejas mínimas contextualizadas, con algunas frases de algunas escenas de películas famosas (ver ejemplo de actividad).

También sería recomendable que el docente preparara algunas tareas para trabajar la pronunciación fuera del aula, bien a través de Moodle, o bien a través de algún vídeo, grabación o podcast, para fijar los nuevos conocimientos.

- **Ejemplo de actividad**

1. Ir al aula de informática⁷ -se recomienda que se vaya en desdobles para que así cada discente ocupe un ordenador y sea más fácil darle feedback- y proporcionar al alumnado auriculares con micrófono para que puedan grabarse a sí mismos pronunciando algunas de las frases.

- Taking into account all what you know about pronunciation, try to pronounce these English famous movie lines:
 - Just keep swimming - *Finding Nemo*, 2003
 - I'm king of the World! - *Titanic*, 1997.

⁷ Si no es posible llevar a cabo esta tarea en el aula de informática, se puede mandar la grabación como trabajo para casa por ejemplo, y a falta de grabadoras, el alumnado se podría grabar con el móvil.

- We rob banks - *Bonnie and Clyde*, 1967.
- You talking to me? - *Taxi driver*, 1976.
- I'm going to make him an offer he can't refuse - *The Godfather*, 1972.
- Mama always said life was like a box of chocolates. You never know what you're gonna get - *Forrest Gump*, 1994.

Primero, deberán tratar de conseguir la pronunciación correcta de las frases anteriores individualmente y luego por pareja. Pueden intentar adivinar, o pueden buscar por internet, o en diccionarios. Una vez hecho eso, se juntarán a otra pareja y decidirán cuál es la mejor pronunciación. Por último, cada miembro del grupo se grabará pronunciando cada frase. Este ejercicio trataría de resolver el problema de la pronunciación con esos sonidos, porque les obliga a prestar más atención a los sonidos. Si surge alguna duda, o algún problema, el docente estará allí para ayudar.

Para llevar a cabo esta actividad cada miembro del alumnado tendrá un ordenador y unos auriculares con micrófono. Asimismo, se recomienda el uso de alguna plataforma como Moodle o algún blog para dotar al alumnado con los recursos necesarios, al igual que una grabadora de sonidos. Lo bueno de esta actividad es que cada discente debe tratar de pronunciar todas las frases mientras que, dentro del aula normal, solo lo haría un miembro del grupo, por falta de tiempo y para evitar la repetición; por lo que el docente sería capaz de ver el trabajo de cada uno y saber las necesidades de cada discente.

Sesión 3: Diferencias entre los sonidos /æ/ /ʌ/ /ɑ:/ y /ɒ/ /ɔ:/

En esta actividad se utilizará la técnica puzzle para fomentar el aprendizaje cooperativo.

- **Explicación:**

Cada discente será experto en uno de los fonemas siguientes: /æ/ /ʌ/ /ɑ:/ y /ɒ/ /ɔ:/. Primero, se juntarán todos los expertos del mismo fonema para que entre todos averigüen la forma correcta de pronunciarlo. Además, tendrán que decidir la forma en la que se lo explicarán al resto de sus compañeros hasta llegar al sonido correspondiente, o técnicas que les han servido para ello. Una vez hecho eso, cada miembro del cada grupo de expertos, se juntará con expertos de otros grupos, y cada experto irá compartiendo y corrigiendo al resto de miembros del grupo. Para poder puntuar a todos los discentes, se recomienda que una vez hecho eso, cada discente se grabe pronunciando cada sonido vocálico dado. Para que se vean bien las diferencias, se recomienda trabajar la pronunciación explícitamente mostrando los símbolos fonéticos para que sea más fácil hacer ver las diferencias al alumnado. Las explicaciones deben ser muy claras y precisas, para que no den lugar a equivocaciones posteriores por parte del alumnado, además habría que proporcionarles ayudas tanto dentro del aula como fuera de ella.

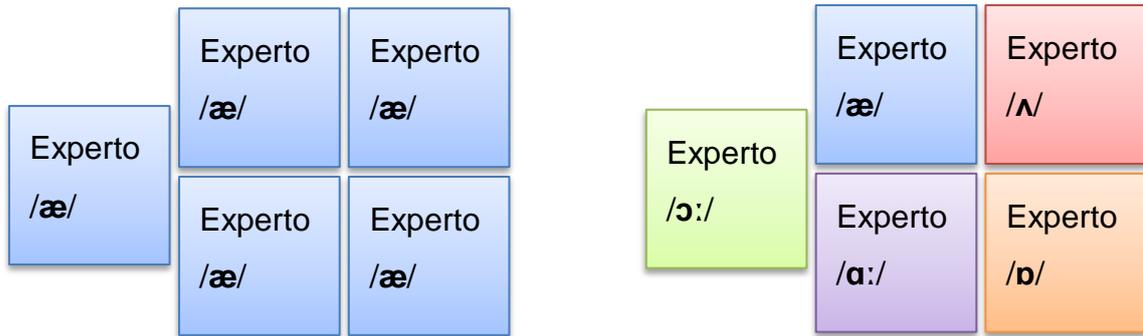
La mejor manera de hacer la actividad sería que a través de algún video o de alguna tabla interactiva (como, por ejemplo, IPA chart), que el alumnado pudiera escuchar las vocales, para luego producirlas. Sería recomendable que el docente preparara algunas tareas para trabajar la pronunciación fuera del aula, bien a través de Moodle, o bien a través de algún vídeo, grabación o podcast. Asimismo, como esos fonemas vocálicos son bastante difíciles de aprender, se recomienda que, una vez aprendidos los sonidos y para ver si los alumnos son capaces de diferenciar cada sonido, el uso de tongue twisters.

- **Ejemplo de actividad**

1. Ir al aula de informática⁸ -se recomienda que se vaya en desdobles para que así cada discente disponga de un ordenador- y proporcionar al

⁸ Si no es posible llevar a cabo esta tarea en el aula de informática, se puede mandar como trabajo para casa por ejemplo, y a falta de grabadoras, el alumnado se podría grabar con el móvil.

alumnado auriculares con micrófono para que puedan grabarse a sí mismos pronunciando esos sonidos.



Esta actividad trataría de resolver el problema de la pronunciación de las vocales a través de método puzle, ya que les obliga a los dicentes a prestar más atención a los sonidos. Una vez compartidos los conocimientos de cada sonido, el alumnado procederá a grabarse pronunciando cada uno de los sonidos. Cada discente podría tener unas 3 oportunidades por cada sonido, y elegir el que más les convenza de cada oportunidad. Sobra decir que, si surge alguna duda, o algún problema, el docente estará allí para ayudar.

Para llevar a cabo esta actividad cada miembro del alumnado tendrá un ordenador y unos auriculares con micrófono. Asimismo, se recomienda el uso de alguna plataforma como Moodle o algún blog para ayudar a cada grupo de expertos aprender el sonido correspondiente. A esta actividad se le podrían añadir otras preguntas relacionadas con el tema, como por ejemplo grabarse recitando un poema, o diciendo un tongue twister como en la actividad siguiente.

2. Tongue twisters

Betty Botter bought some butter
 But she said the butter's bitter
 If I put it in my batter, it will make my batter bitter
 But a bit of better butter will make my batter better
 So 'twas better Betty Botter bought a bit of better butter

En este caso, la actividad se centra en un tongue twister como el del ejemplo anterior. Esta actividad se podría hacer de varias maneras. Se podría hacer en el aula proyectado delante de todo el alumnado, y luego entregar una ficha o un documento en el ordenador a cada pareja con un tongue twister diferente para que vayan leyéndolo, o se podría grabar cada discente pronunciando el tongue twister. Para que vean cuáles serían los sonidos vocálicos en los que se tienen que centrar, sería recomendable poner la transcripción fonética y resaltarlos. Tras la actividad, se les preguntaría a los alumnos la razón del tongue twister y por grupos de 4-5 personas, deberán dar la respuesta que ellos crean. El portavoz del grupo deberá explicar la razón o razones que crean y al final, entre todos y guiados por el docente, llegarán al objetivo de la actividad. El profesor procederá a explicarles brevemente las diferencias entre las vocales del inglés.

Otra posible actividad es a través de páginas como [International Phonetic Alphabet](#) (IPA), [BBC Learning English](#), [Multimedia English Phonetics](#), [Ship or Sheep](#) o [Cambridge English Online](#) -esta última además tiene actividades entretenidas para trabajar los fonemas y un acceso directo a una grabadora de sonidos-. Cada grupo de 4-5 miembros se haría responsable de uno de los sonidos vocálicos a través de las actividades y de sus compañeros, y deberá hacer el sonido adecuado. Para ello, cada miembro del grupo puede grabarse y enviárselo al docente, o podrá hacerlo in situ delante del profesor.

Sesión 4: Short and weak vowels vs. long vowels

Para introducir el tema, y el alumnado tenga una ayuda, se pondrían varias canciones en las que deberían ir respondiendo a una serie de

preguntas a través de alguna plataforma digital como Moodle o Google Classroom.

- **Explicación:**

A través de Moodle o alguna otra plataforma online, se subirán dos o tres videos musicales⁹. En las siguientes preguntas, se deberían ir poniendo cuestiones sobre los sonidos que han ido apareciendo en el video. Por ejemplo, si en el video ha habido una palabra como “nothing”, se podría preguntar: The word nothing contains a long vowel. Y cada grupo de alumnos deberá tratar de responder. En algunas ocasiones, se podría preguntar si la transcripción de una palabra es correcta o no, o que eligieran la opción correcta. Una vez respondido todo, el docente irá preguntando qué errores han tenido y la explicación -si los alumnos no hallan una respuesta adecuada, el docente intervendrá con su explicación-.

Para ayudarles con el proceso de aprendizaje de las vocales en las que nos centramos en este apartado, el docente podría entregar a cada grupo de discentes una ficha como la que aparece a continuación:

HELP
Write the steps that you are going to follow to study this subject. The more details you put, the better.
For learning _____, I should...
Before:

⁹ Como para esta actividad puede usarse cualquier video musical, en este trabajo no se ha incluido ninguno.

During:

After:

Para que el alumnado pudiera escuchar las vocales cortas o débiles, y las vocales largas, se podría compartir un enlace a la tabla interactiva IPA, y sería recomendable que el docente preparara algunas tareas para trabajar la pronunciación fuera del aula, bien a través de Moodle, o bien a través de algún vídeo, grabación o podcast.

- **Ejemplo de actividad**

1. La primera actividad explicada también se podría hacer con un dictogloss. A través de alguna plataforma online como Moodle, se podría poner un dictogloss, o bien podría ser el mismo docente el que fuera dictando en vivo frases cortas que contengan minimal pairs con vocales cortas o débiles, y largas. La actividad podría ser algo así:

- Primero habría que explicar al alumnado en qué consiste el dictogloss y las normas, es decir, si queremos que cojan apuntes durante la actividad o solo una vez acabada. Las frases podrían ser como las que aparecen a continuación:
 - (i) As I have **reach** my goals at work, I am **rich** now.
 - (ii) The **bed** of the new house of Mary has a beautiful painting of **birds**.
 - (iii) When the father of my friend Jane **grinned** at the party, Jane and I got close to him to take a **green** cake.
 - (iv) My cousin John from England likes to eat healthy **food** after going **footing**.

- (v) You are not going to believe what happened to me at the swimming **pool**. I was trying to **pull** the door to open it but it opened pushing.
- (vi) My friend Mary told me that I was **fool** because instead of letting her to help me to move the boxes, I was **full** of them and I fell.
- (vii) **Luke** was talking about Mary's expensive new car when John **looked** at the door and she was there hearing everything.

Este ejercicio trataría de resolver el problema de la pronunciación con esos sonidos, porque les obliga a prestar más atención a los sonidos una vez escuchados. Se podría repetir cada frase unas dos veces. Si surge alguna duda, o algún problema, el docente estará allí para ayudar. Una vez terminado el dictogloss de cada frase, en parejas o en grupos de 3, pueden ir compartiendo lo que han apuntado. Una vez terminado el dictogloss entero, o cada dos o tres frases, se harían una puesta en común con toda la clase. La actividad pretende que conjuntamente lleguen a la respuesta correcta, aunque siempre estará el docente para guiarlos y llevarlos por el camino correcto. A la hora de acabar con esa parte de la actividad, el docente podría añadir las frases dictadas transcritas, y así el alumnado podría ver las diferencias entre las vocales cortas o débiles, y largas. Si lo ve conveniente el docente, este explicará las diferencias.

Al finalizar la actividad, se podría poner al alumnado por parejas o en grupos de tres, y que dijeran las frases anteriores enfocándose sobre todo en pronunciar bien las palabras mínimas para aprender mejor las diferencias de las consonantes cortas o débiles, y largas. Esta tarea se podría hacer también a través de Moodle o usando una grabadora para que el docente pudiera dar un feedback individualizado, ya que muchas veces por falta de tiempo, o por timidez por parte del alumnado, es prácticamente imposible escuchar a todos los discentes.

Sesión 5: Entonación preguntas

Sin explicar en qué consiste la actividad desde el principio, los alumnos se pondrán por parejas. Cada miembro de la pareja contará con un papel con varias preguntas y respuestas. Sin enseñárselas a su compañero, deberán ir buscando cuál es la respuesta correspondiente a cada una de las preguntas. Una vez terminada la actividad, deberán juntarse a otra pareja y pensar en una hipótesis acerca de la razón por la que han hecho esa actividad. Cada portavoz de cada grupo irá diciendo cuál ha sido su hipótesis, y entre toda la clase la pondrán en común. A continuación, el docente explicará la entonación de las preguntas en inglés a través de una presentación de PowerPoint o Prezi para hacerlo más visual y más interesante para los alumnos, ya que, aunque la base sea el aprendizaje cooperativo, a veces es necesaria una clase magistral para que incorporen nuevos conocimientos sin equívocos. No obstante, esas clases magistrales deben ser interactivas, participativas y visuales para que los discentes estén más motivados y estimulados.

- **Explicación y ejemplo de actividad:**

Alumno 1	Alumno 2
Q: What is the name of the family of Mary?	A: I don't know. Let me ask her.
A: Yes, but only with the topic I should choose.	Q: I have done my literature review a few seconds ago. Do you want my help?
Q: Do you want to know the name of the father of the guy in the movie I told you yesterday?	A: Yes, but only because you want to do so.
A: I have an English exam later and I am really nervous.	Q: Why are you eating your nails right now?

Tras la presentación de la entonación de las preguntas del inglés, es decir, explicar que las preguntas que se responden con *yes/no* (sí o no) tienen una entonación similar a las de castellano -entonación ascendente- mientras que las preguntas que comienzan con *who, which, what, where, how...* (quién, cuál, qué, dónde, cómo...) tienen una entonación

descendente. Las explicaciones han de ser muy claras y precisas, para que no den lugar a equivocaciones posteriores por parte del alumnado, además habría que proporcionarles ayudas tanto dentro del aula como fuera de ella. En la explicación también se debe comentar la importancia de la correcta diferenciación de la entonación. Se recomienda usar un pentagrama y flechas para señalar la entonación y que así sea más visual la explicación. Para que se vean bien las diferencias, se recomienda pasar una ficha con varias preguntas y que aparte de producirlas, decidan si tienen una entonación ascendente o descendente. Asimismo, también se podría mostrar las diferencias de entonación de las *question tags* con una ficha como la que se encuentra a continuación:

2. Work with a partner. Use the context of the conversation and decide whether the tag questions should have rising or falling intonation. Mark the intonation with arrows.

A: Wonderful view from up here, isn't it? ___

B: Great.

A: I said it would be worth the effort, didn't I? ___

B: Hmm.

A: You're not tired, are you? ___

B: Exhausted. Give me some water, will you? ___

A: Not very fit, are you? ___ Still, not much further.

B: But we're at the top, aren't we? ___

A: Just another kilometre to go. We can't turn round now, can we? ___

B: Of course we can. Let's go back now, shall we? ___

Please.

La mejor manera de ayudarles a corregir la pronunciación de los sonidos mencionados sería que el docente produjera la correcta pronunciación, o bien que a través de algún video o de alguna canción, que el alumnado pudiera escuchar las ambas entonaciones, para luego producirlas. Sería recomendable que el docente preparara algunas tareas

para trabajar la entonación a través de Moodle, o bien a través de algún vídeo, canción, grabación o podcast.

Por ejemplo:

1. SPEAKING. In pairs, practice the following dialogue. You must keep attention to the stresses and intonation. Then, change the roles.

A: Can I help you?

B: I'd like a chocolate ice-cream.

A: One strawberry ice-cream?

B: Oh, no. A chocolate ice-cream.

A: So, you want a chocolate ice-cream, don't you?

B: Yes, and I also want two strawberry ice-creams, one vanilla ice-cream and one lemon ice-cream.

Y para ello, se podría dar al alumnado una rubrica como la siguiente:

RUBRIC. Mark your partner's speech from 5 (excellent) - 1 (not too good).

Do not forgive that this rubric is for your improvement.

	<ul style="list-style-type: none">• Intonation adequate to each sentence.
	<ul style="list-style-type: none">• Pauses done correctly to stress important points.
	<ul style="list-style-type: none">• Stress of important words.
	<ul style="list-style-type: none">• Perfect pronunciation.

Este ejercicio trataría de resolver el problema de la entonación, y englobaría los otros problemas hallados en el alumnado. A su vez, el docente le daría al alumnado cierta autonomía. Si surge alguna duda, o algún problema, el docente estará allí para ayudar.

Para llevar a cabo esta actividad no es necesario que cada miembro del alumnado tenga un ordenador y unos auriculares con micrófono. Sin embargo, sería recomendable implantar el uso de las TIC para hacer las clases más amenas e interesantes para los discentes. Por lo que se recomendaría el uso de alguna plataforma como Moodle, o algún blog.

3. Otra actividad que se podría llevar a cabo, es jugar a adivina quién soy en grupos de 4. A cada discente se le pondrá un personaje famoso y deberá adivinar qué personaje famoso es haciéndoles preguntas al resto de sus compañeros. Esta actividad aparte de ser útil para la entonación de preguntas, también sirve para ver si han mejorado la pronunciación de las vocales y consonantes que han visto hasta el momento, y es una forma divertida de practicar la pronunciación en equipo.

Además, como broche final, se podrían compartir con los discentes varios documentos que sirvieran para ayudarles a adivinar la pronunciación de una palabra desconocida como las que aparecen en el ANEXO 4.

5. CONCLUSIONES

La fonética es un aspecto fundamental de la expresión oral a la que se le debería dar una mayor importancia en el aula. En este trabajo se han revisado los problemas frecuentes en la adquisición de la fonética inglesa siendo los principales por parte del alumnado la diferenciación de los sonidos vocálicos, la inserción de /e/ antes de /s/ al comienzo de una sílaba, la /h/ aspirada y la entonación de las preguntas. Se han indicado las características principales del aprendizaje cooperativo, así como sus beneficios sobre todo en la enseñanza de la pronunciación inglesa. Asimismo, se han presentado técnicas y herramientas pedagógicas como son las parejas mínimas, las parejas mínimas en contexto, el cambio de acentuación y de vocales, las grabaciones, las canciones, los podcasts, el dictogloss, los trabalenguas, las canciones infantiles, la lectura en voz alta y la

narración, así como los recursos TIC, incluyendo internet y el laboratorio de idiomas. Una vez revisadas las técnicas pedagógicas y el aprendizaje cooperativo, se puede decir que ambos aspectos deben ser utilizados en la mejora de la pronunciación inglesa en el alumnado de Secundaria. Para ello, se ha llevado a cabo una programación didáctica de 5 sesiones con explicaciones y ejemplos de actividades que puede servir como guía para docentes o futuros docentes que quieran tener en cuenta la comunicación oral y por lo tanto la fonética en sus clases.

Para una mayor exactitud en las sesiones de pronunciación, se han investigado algunos de los problemas más generales de alumnos con el español como su L1. Hoy en día, las TIC son una herramienta esencial que complementa también otras de las técnicas vistas en este trabajo, y que es fundamental para la motivación de los discentes. Las TIC se pueden usar en el aula, en el aula de informática, e incluso en casa.

BIBLIOGRAFÍA¹⁰

- Al-Tamimi, N. O. M., & Attamimi, R. A. (2014). Effectiveness of cooperative learning in enhancing speaking skills and attitudes towards learning English. *International Journal of Linguistics*, 6 (4), pp. 27-45. Recuperado de DOI: [10.5296/ijl.v6i4.6114](https://doi.org/10.5296/ijl.v6i4.6114).
- Araujo, J. C. (2012). Recursos en la red para la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de la lengua inglesa. *Ikastorratza. e-Revista de Didáctica*, 9,8. Recuperado de http://www.ehu.es/ikastorratza/9_alea/ingles8.pdf.
- Beare, K. (26 de junio de 2019). Voiced vs. Voiceless Consonants. *ThoughtCo*. Recuperado de [https://www.thoughtco.com/voiced-and-voiceless-consonants-1212092#:~:text=Phoneticists%20\(who%20study%20the%20sound,palate%20to%20further%20modify%20speech](https://www.thoughtco.com/voiced-and-voiceless-consonants-1212092#:~:text=Phoneticists%20(who%20study%20the%20sound,palate%20to%20further%20modify%20speech).
- Brissel L., Dupont L. & Morel L. (2013). Contribution to setting up a sustainable learning in an Eco-Neighbourhood development plan based on “serious game” [imagen]. In *IEEE International Technology Management Conference & 19th ICE Conference*. Centre for Innovation, Campus the Hague, the Netherlands. Recuperado de DOI: [10.1109/ITMC.2013.7352607](https://doi.org/10.1109/ITMC.2013.7352607).
- Callejón, L. (2009). Fonética de la lengua inglesa en el aula: un reto a nuestro alcance. *Innovación y experiencias educativas*, 22, pp. 1-8.
- Cambridge English Online Ltd. (2003). *Phonetics Focus*. Cambridge English Online Ltd. Recuperado de http://cambridgeenglishonline.com/Phonetics_Focus/.
- Cardoso, W. (2013). *Teaching and learning pronunciation in a foreign language context: What teachers & students can do* [Presentación PDF]. Recuperado de la Universidad de Concordia, Wordpress: <https://ptnwroclaw.files.wordpress.com/2013/11/prezentacja-prof-cardoso-02-12-2013-teaching-and-learning-pronunciation-in-a-fl-context.pdf>.

¹⁰ APA 6ª edición.

- Carley et al. (2018). *English Phonetics and Pronunciation Practice*. Oxon: Routledge.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., Goodwin, J., & Griner, B. (2010). *Teaching pronunciation: A coursebook and reference guide* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chacón, C. T., & Pérez, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit*, pp. 41-54.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2017). *Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*.
- Darmuki, A. & Hidayati, N. A. (2018). An Investigation of the Cooperative Learning Using Audio Visual Media in Speaking Skill Subject. IKIP PGRI Bojonegoro: Indonesia.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 83-102). Universidad de Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dewey, M. (2014). Pedagogic Criticality and English as a Lingua Franca/Criticalidad pedagógica y el inglés como lengua franca. *Atlantis*, 36 (2), pp. 11-30. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272020251_Pedagogic_Criticality_and_English_as_a_Lingua_Franca.
- Fernández Vitores, D. (2009). El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca. *Odisea*, 10, pp. 57-69. Recuperado de

http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1016/Odisea10_Fernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, M.L. & Maidment, J.A. (2000). *English Transcription Course*. London: Routledge.
- Henderson, A. et al. (2012). The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: Selected Results. *Research in Language*, 10 (1).
- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2010). Language teachers' preferences of pronunciation teaching techniques: traditional or modern? *Elsevier*, 2 (2), pp. 983-989.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Annals of Psychology*, 30 (3), pp. 841-851. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.3.201241>.
- Ley de Cantabria 38/2015, de 22 de mayo, *que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, BOC núm. 39 § 619 (2015).
- Mu'in, F., Amrina, R., & Amelia, R. (2017). Tongue Twister, Students' Pronunciation Ability, and Learning Styles. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 8 (4). Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3094542.
- Ortiz Abud, M. (2014). Técnicas metodológicas para mejorar la pronunciación y fluidez del vocabulario del idioma inglés. Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo, 4 (6), pp. 45-46. Recuperado de <https://repositorio.unan.edu.ni/5883/>.
- Prieto, C. Y. (2007). *Improving Eleventh Graders' Oral Production in English Class through Cooperative Learning Strategies*. Universidad Nacional de Colombia & Colegio de Bachillerato Patria, pp. 75-90.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE núm. 3§169 (2015).

Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods In Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rochman, M. (2020). Using Cooperative Language Learning in Improving the Students' Pronunciation Accuracy and Fluency. *ABA Balkpapan*, 2 (1), pp. 92-104. Recuperado de <https://doi.org/10.33503/journey.v3i1>.

Rojczyk, A., & Porzuczek, A. (2012). Selected aspects in the acquisition of English phonology by Polish learners - segments and prosody . En A. Rojczyk, & A. Porzuczek, *Selected aspects in the acquisition of English phonology by Polish learners - segments and prosody* (págs. 93-110). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Sarıçoban, A., & Kuç, A. (2010). Teaching problematic consonants in English to young learners. *Elsevier*, 2 (2), pp. 943-947. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810001710>.

Shabani K. & Ghasemlan, A. (2017). Teacher's personality type and techniques of teaching pronunciation . *Cogent Education*, 4 (1), pp. 1-16. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1313560?scroll=top&needAccess=true#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8yMzMxMTg2WC4yMDE3LjEzMTM1NjA/bmVIZEFjY2Vzcz10cnVlQEBAMA==>.

TheTrevTutor. (2017). *[Phonology]: Phonemes, Allophones and Minimal Pairs*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zGM8dSLCnyc>.

Tost, G. (2013). Bettering pronunciation through reading aloud and peer appraisal. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 35-55. Recuperado de DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1313560>

Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 32, 147-162.

- Usó Viciado, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta. *Escuela Oficial de Idiomas Barcelona-Drassanes*, 104-130.
- Vasiljevic, Z. (2010). Dictogloss as an Interactive Method of Teaching Listening Comprehension to L2 Learners. *CCSE: English Language Teaching*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081435.pdf>.
- Vela, F. (2008). *Forvo*. Forvo Media S.L. Recuperado de <https://forvo.com/>.
- Yusmita, A., & Angraini, N. (2017). The Effects of English Songs on the Seventh Grade Students' Pronunciation Achievement in Smp Srijaya Negara Palembang. *Journal Global Expert*, 6 (1).

ANEXOS

ANEXO 1: Letra de *Somebody that I used to know* de [Gotye ft. Kimbra](#)

[Gotye:]

Now and then I think of when we were together
Like when you said you felt so happy you could die
Told myself that you were right for me
But felt so lonely in your company
But that was love and it's an ache I still remember

You can get addicted to a certain kind of sadness
Like resignation to the end, always the end
So when we found that we could not make sense
Well you said that we would still be friends
But I'll admit that I was glad that it was over

But you didn't have to cut me off
Make out like it never happened and that we were nothing
And I don't even need your love
But you treat me like a stranger and that feels so rough
No you didn't have to stoop so low
Have your friends collect your records and then change your number
I guess that I don't need that though
Now you're just somebody that I used to know

Now you're just somebody that I used to know

Now you're just somebody that I used to know

[Kimbra:]

Now and then I think of all the times you screwed me over

But had me believing it was always something that I'd done

But I don't wanna live that way

Reading into every word you say

You said that you could let it go

And I wouldn't catch you hung up on somebody that you used to know

[Gotye:]

But you didn't have to cut me off

Make out like it never happened and that we were nothing

And I don't even need your love

But you treat me like a stranger and that feels so rough

No you didn't have to stoop so low

Have your friends collect your records and then change your number

I guess that I don't need that though

Now you're just somebody that I used to know

Somebody

(I used to know)

Somebody

(Now you're just somebody that I used to know)

Somebody

(I used to know)

Somebody

(Now you're just somebody that I used to know)

(I used to know)

(That I used to know)

(I used to know)

Somebody

ANEXO 2: Letra de South of the Border de Ed Sheeran ft. Camila Cabello, Cardi B

Original

She got the, mm, brown eyes, caramel thighs

Long hair, no wedding ring, hey

I saw you lookin' from across the way

And now I really wanna know your name

She got the, mm, **white** dress, but when she's wearin' less

Man, you know that she **drives** me crazy

The, mm, brown eyes, beautiful smile

You know I **love** watching you do your thing

I **love** her hips, curves, lips say the words

"Te amo, mami, ah, te amo, mami"

I kiss her, this **love** is like a dream

So join me in this **bed** that I'm in

And push up on me and sweat, darling

So I'm gonna **put** my time in

I won't stop until the angels sing

Jump in that water, be free

Come south of the border with me

Jump in that water, be free

Come south of the border with me

He got that, mm, green **eyes**, givin' me signs

That he really wants to know my name, hey

I saw you lookin' from across the way

And suddenly, I'm glad I came, ay!
Ven para acá quiero bailar, toma mi mano
Quiero sentir tu cuerpo en mi, estás temblando
Mm, green eyes, takin' your time
Now we know we'll never be the same
I **love** his lips 'cause he says the words
"Te amo, mami, ah, te amo, mami"
Don't wake up, this **love** is like a dream
So join me in this **bed** that I'm in
Push up on me and sweat, darling
So I'm gonna **put** my time in (time in)
I won't stop until the angels sing
Jump in that water, be free
Come south of the border with me
Jump in that water, be free
Come south of the border with me
Flawless diamonds
In a green field near Buenos Aires
Until the sun's rising
We won't stop until the angels sing
Jump in that water, be free
Come south of the border with me
Jump in that water, be free
Come south of the border with me (Bardi, uh)

You never live 'til you risk your **life** (life)
You wanna shine, you gotta get more **ice** (ice, ice)
Am I your lover or I'm just your vice? (Woo!)
A little crazy, **but** I'm just your type (okurr)
You want the lips and the curves, need the whips and the furs
And the diamonds I prefer, and my closet his and hers, ayy
He want the lil' mamacita, margarita (margarita)
I think that Ed got a lil' jungle fever, ayy (woo!)
You are more than (you are more than) something borin' (somethin' borin')
Legs up and tongue out, Michael Jordan, uh (uh)
Go explorin' (woo, woo), somethin' foreign (skrrt, skrrt)
Bust it open, rainforest, it be pourin', yeah
Kiss me like you need me, rub me like a genie
Pull up to my spot in Lamborghini
'Cause you gotta see me, never **leave** me
You got a girl that could finally do it all
Drop a album, drop a baby, **but** I never drop the ball, uh
So join me in this **bed** (this **bed**) that I'm in (that I'm in)
Push up on me and sweat, darling (oh, oh)
So I'm gonna **put** my time in
I won't stop until the angels sing (na, na, na)
Jump in that water, be free
Come south of the border with me
Come south of the border, border (hey)

Come south of the border with me

Come south of the border, border

Come south of the border with me

Jump in that water, be free

Come south of the border with me

Jump in that water, be free

Come south of the border with me

Parejas mínimas

White: wide

Drives: tribes

Love: laugh

Bed: bet

Put: but

Eyes: ice

Life: live

But: put

ANEXO 3: Reading. Voiced and voiceless consonants

Group 1¹¹

Voiced Consonants

Your vocal cords, which are actually mucous membranes, stretch across the larynx at the back of the throat. By tightening and relaxing as you speak, the vocal cords modulate the flow of breath expelled from the lungs.

Group 2

An easy way to determine whether a consonant is voiced or not is to place a finger on your throat. As you pronounce a letter, feel the vibration of your vocal cords. If you feel a vibration the consonant is a voiced one.

Group 3

These are the voiced consonants: B, D, G, J, L, M, N, Ng, R, Sz, Th (as in the word "then"), V, W, Y, and Z.

Group 4

But if consonants are only single letters, what are Ng, Sz, and Th? They're common sounds that are produced by blending the two consonants phonetically.

Group 5

Here are some examples of words that include voiced consonants:

- traveled
- gloves
- shells
- started
- changed
- wheels
- lived

¹¹ Ejemplo de división. Texto sacado de Beare (2019).

- dreams
- exchanged
- globes
- phones
- listened
- organized

Group 6

Voiceless Consonants

Voiceless consonants do not use the vocal cords to produce their hard, percussive sounds. Instead, they're slack, allowing air to flow freely from the lungs to the mouth, where the tongue, teeth, and lips engage to modulate the sound.

Group 7

These are the voiceless consonants: Ch, F, K, P, S, Sh, T, and Th (as in "thing"). Common words using them include:

- washed
- coats
- watched
- books
- seats
- dropped
- carts

ANEXO 4: Phonics hints, García & Maidment, 2000.

SOME PHONICS HINTS ON VOWEL SPELLING/PRONUNCIATION

©MLGL

Diagraph pronunciations

Spelling	Pronunciation	Examples	Exceptions ⁱ
"ai" ⁱⁱ	/eɪ/	"train, rain, snail, paint"	"plait" "said"
"ay" ⁱⁱⁱ	/eɪ/	"day, say, pay, spray"	"Monday" (*) "says"
"ie" ^{iv}	/aɪ/	"tie, pie, lie, die"	"field" "view" "thief"
"ee" ^v	/i:/	"bee, see, need, sheep"	
"ea" ^{vi}	/i:/	"sea, read, bead, peal"	"bread" "steak"
"oa" ^{vii}	/əʊ/	"goat, boat, oak, foam"	"abroad" "broad"
"ow" ^{viii}	/əʊ/	"slow, snow, low, grow"	
*"ow"	/aʊ/	"cow, now, how, brown"	
*"ou"	/aʊ/	"about, south, mouth, round"	"touch" "rough" "could" "thought" "though"
*"oo"	/ʊ/ ^{ix}	"book, look, foot, took"	
"OO"	/u:/	"goose, moon, spoon"	

Silent "e" rules

Spelling	Pronunciation	Examples	Exceptions
"a_e" ^x	/eɪ/	"cake, take, make, lake"	
"i_e"	/aɪ/	"bike, kite, white, write"	
"o_e"	/əʊ/	"bone, rose, those, nose"	"love, dove, come, shone"
"u_e"	/ju:/	"cute, tube, "	
"e_e"	/i:/	"Pete"	

Vowels followed by “r”

Spelling	Pronunciation	Examples				Exceptions
“er, ir, ur, *wor”	/ɜ:/	“term”	“girl”	“burn”	*“word”	
“ar ”	/ɑ:/	“car”				‘war’ =/ɔ:/ ‘war’
“or, oor, ore,oar”	/ɔ:/	“port”	“door”	“shore”	“boar”	‘wor’=/ɜ:/ ‘word’
“oor, ure”	/ʊə/ɔ:/	“poor”	“sure”			
“eer, ere, ear”	/iə/	“peer”	“here”	“hear”		
“ear, are”	/eə/	“bear”	“bare”			

Combinations with same pronunciation

Spelling	Pronunciation	Examples				Exceptions
“ie, i_e, y, igh”	/aɪ/	“pie”	“nice”	“sky”	“night”	‘friend’
“ai, ay, a_e”	/eɪ/	“rain”	“pay”	“make”		‘said, plait’
“oa, ow, o_e”	/əʊ/	“boat”	“snow”	“bone”		
“ou, ow”	/aʊ/	“loud”	“cow”			‘could, rough’
“au, aw”	/aʊ/	“Paul”	“law”			‘author,law, laugh,because’
“ee, ea”	/i:/	“see”	“sea”			‘bread,steak’
“ue, ew, u_e”	/ju:/	“cue”	“few”	“tube”		
“ue, ew, u_e”	/u:/	“blue”	“flew”	“rule”		

i In “exceptions” only a few words are included if any. This section is for each student to fill in as they come across new words.

ii “When two vowels go walking, the first does the talking (So the spelling *ai* says the name of the first vowel A.) (From S. Lloyd & S. Wernham, *Jolly Phonics*

ii “When two vowels go walking, the first does the talking (So the spelling *ai* says the name of the first vowel A.) (From S. Lloyd & S. Wernham, *Jolly Phonics Workbook*, 4: 3). Notice that this doesn’t include cases with a following “r” or a preceding “w”.

iii “When two vowels go walking, the first does the talking” (From S. Lloyd & S. Wernham, *Jolly Phonics Workbook*, 4: 3).

iv “When two vowels go walking, the first does the talking” (From S. Lloyd & S. Wernham, *Jolly Phonics Workbook*, 4: 9).

v “When two vowels go walking, the first does the talking (From S. Lloyd & S. Wernham, *Jolly Phonics Workbook*, 4: 9).

vi “When two vowels go walking, the first does the talking (From S. Lloyd & S. Wernham, *Jolly Phonics Workbook*, 4: 9).

vii “When two vowels go walking, the first does the talking (From S. Lloyd & S. Wernham, *Jolly Phonics Workbook*, 4: 9).

viii “When two vowels go walking, the first does the talking (From S. Lloyd & S. Wernham, *Jolly Phonics Workbook*, 4: 9).

ix There is a finite list of words with “oo” which are pronounced with /ʊ/. The majority, and the general tendency is for “oo” to be pronounced /u:/

x “The Magic “e” changes the previous vowel from its sound to its name” (From S. Lloyd & S. Wernham, *Jolly Phonics Workbook*, 5: 15).

xi This is a general rule for single vowels preceded by one or more consonants and followed by one or more consonants and no vowels, particularly ‘silent e’. However, be aware that a preceding “w” or a following “r” or “ll” may change the pronunciation against the general rule.