



Facultad de Educación

MASTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Enseñanza de la pronunciación del inglés en la
educación secundaria. Una propuesta docente

English pronunciation teaching in secondary
education. A teaching proposal

Alumno: Miguel Villegas Solar

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Directora: Margarita García Casado

Curso académico: 2023/24

Contenido

Resumen	3
Abstract	3
1. Introducción	4
2. Estado de la cuestión.....	5
2.1 Definición de conceptos	6
2.2 Los métodos de corrección fonética.....	16
2.3 Los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	21
3. Algunas premisas de esta propuesta didáctica.....	33
3.1 Fonética segmental vs. fonética suprasegmental. ¿En qué ponemos el énfasis?	33
3.2 Los fonemas que representan dificultad para los hispanohablantes	36
4. Tipología de actividades de percepción y producción de fonemas	41
4.1 Currículo de inglés para 1ºESO	41
4.2 Objetivos fonológicos generales y específicos	42
5. Anexo 1: Actividades para la percepción y la producción del fonema [t] ...	46
6. Anexo 2: Actividades para la percepción y la producción del fonema [p] ..	61
7. Anexo 3: Actividades para la percepción y producción del fonema [k]	69
Bibliografía	78

Índice de siglas

ESO → Educación Secundaria Obligatoria

L1 → Lengua materna

L2 → Segunda lengua

BrE → Inglés británico

AmE → Inglés americano

FL → Lengua extranjera (por sus siglas en inglés)

MVT → Metodología Verbo-tonal

MCERL → Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

ELE → Enseñanza de Lenguas Extranjeras

LOE → Ley Orgánica de Educación

LOMLOE → Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación

LFC → Lingua Franca Core

PAM → *Perceptual Assimilation Model*

SLM → Speech Learning Model

NLM → Native Language Magnet

Resumen

La enseñanza de la lengua inglesa como segunda lengua ha presenciado la sucesión de diversos métodos de enseñanza de segundas lenguas, cada uno de los cuales ha prestado mayor o menor atención a los aspectos fonológicos y ha utilizado a mayor o menor grado una variedad de métodos de corrección fonética. En el contexto actual de la metodología por competencias y tareas, ciertos aspectos de la pronunciación del inglés se pasan por alto. Este trabajo presenta una propuesta que integra diferentes métodos de corrección fonética para entrenar la percepción y la producción de los fonemas oclusivos /p, t, k/ del inglés y su característica distintiva frente al español: la aspiración.

Palabras clave: pronunciación, fonología, corrección fonética, aspiración,

Abstract

English as a second Language teaching has witnessed the succession of several teaching methods of second language teaching, each of which has focused to a greater or lesser extent on phonological aspects and has used more or less widely the phonetic correction methods. Within today's task and competences approach, some aspects of English pronunciation are overlooked. This research presents a proposal that integrates different phonetic correction methods to train the perception and production of plosive English phonemes /p, t, k/ and their distinctive feature with regard to Spanish: aspiration.

Key terms: pronunciation, phonology, phonetic correction, aspiration

1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo exponer una propuesta de enseñanza de la fonología inglesa en 1º ESO, partiendo del nivel segmental, para mejorar tanto la percepción como la producción, en ese orden, de los fonemas ingleses por parte de los discentes hispanohablantes. Se van a trabajar, de una manera más específica, algunos fonemas que han sido considerados por Ann Baker (1982), Enrique Alcaraz y Bryn Moody (1984), y Joseph Desmond O'Connor (1980) como problemáticos para los aprendices hispanohablantes de inglés como segunda lengua.

No obstante, siendo conscientes de la pertinencia de abordar los aspectos fonológicos desde una perspectiva integral, se ha decidido trabajar este apartado desde el enfoque de la percepción y la producción de fonemas. En vez de dar prioridad a la producción sobre la percepción, o viceversa, se trabajarán paralelamente ambas destrezas para cada uno de los fonemas seleccionados.

En particular, este trabajo aborda los elementos segmentales. Es importante matizar que, si bien este trabajo aborda la enseñanza de los aspectos segmentales, estos están ligados de manera indisoluble a los aspectos prosódicos o suprasegmentales. De este modo, el propósito de este trabajo es explorar nuevas vías de enseñanza-aprendizaje de la fonética segmental en el ámbito de la Educación Secundaria, pero siempre teniendo en cuenta la pertinencia de completar la formación en fonética con los aspectos suprasegmentales. La enseñanza-aprendizaje de estos aspectos bien podría ser materia de otro trabajo de estas características.

En el estado de la cuestión se hará una revisión de los métodos de corrección fonética que se han aplicado en el ámbito de la enseñanza de la pronunciación del inglés como segunda lengua. Además, se repasarán los métodos de enseñanza de segundas lenguas que más repercusión han tenido a lo largo del siglo pasado y hasta la actualidad, para ver cómo se incorporaba la pronunciación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La parte central y última del trabajo es una propuesta didáctica consistente en una serie de actividades secuenciadas y estructuradas que tienen por objetivo

potenciar tanto la percepción como la producción, desde una perspectiva segmental, de una serie de fonemas. No obstante, dicha propuesta incorpora, de manera progresiva la dimensión suprasegmental de los fonemas objeto. Estos fonemas serán aquellos que mayores dificultades comportan para los alumnos hispanohablantes. La propuesta está diseñada para llevarse a cabo en un curso escolar de Educación Secundaria, preferentemente del primer ciclo (1º ESO). El objetivo de este trabajo consiste en realizar propuestas concretas de actividades de percepción y producción fundamentadas y basadas en la integración de los diferentes métodos de corrección fonética. Además, se incluyen actividades que presentan los fonemas dentro de su contexto natural, la oración.

Por tanto, se establece el objetivo de este trabajo como una propuesta didáctica integradora de diferentes métodos de enseñanza de la pronunciación de fonemas del inglés que representan dificultad para los hispanohablantes, en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria.

2. Estado de la cuestión

En primer lugar, se dará atención a los conceptos clave que estructuran este trabajo. También se justificará la elección de los elementos segmentales como ámbito sobre el cual trabajar, y para el cual se diseña la tipología de ejercicios de la última parte. Además, se analizará la problemática surgida en torno a la primacía de la percepción o, en su defecto, de la producción de los fonemas.

En un primer acercamiento al tratamiento de la fonética por parte de los diferentes métodos de enseñanza de idiomas, se realizará un recorrido por los llamados métodos de corrección fonética, es decir, los modelos que a lo largo de la historia se han utilizado para llevar a cabo la enseñanza de la fonética de las lenguas extranjeras en general.

Después se dará atención a los diferentes paradigmas, metodologías y enfoques de enseñanza de segundas lenguas más prominentes del siglo pasado y hasta la fecha, poniendo especial atención en los distintos grados de importancia que cada uno otorga a la pronunciación y en las prácticas que utilizaban, en su caso,

para potenciar la producción y percepción de fonemas en las aulas de inglés como lengua extranjera. De esta manera podremos relacionarlos con los métodos de corrección fonética presentes en cada uno de estos enfoques.

2.1 Definición de conceptos

Es pertinente que definamos los conceptos con los que se va a trabajar a lo largo del trabajo, así como aquellos cuyo conocimiento es esencial para la comprensión global de la propuesta didáctica.

2.1.1 Fonética

A continuación, se explican dos de los conceptos clave para abordar la cuestión de la pronunciación de la lengua inglesa, a saber, la fonética y la fonología. La clara descripción de ambos conceptos y su distinción es de suma importancia para sentar las bases teóricas del presente trabajo.

Nos basaremos en las definiciones proporcionadas por Brian Mott (2011). Dicho autor (p.29) explica que la fonética es: “an empirical science [...] which studies human speech sounds. It tells how sounds are produced, thus describing the articulatory and acoustic properties of sounds, and furnishes us with methods for their classification”.^{1 2} La fonética se subdivide en fonética articuladora, acústica y auditiva. La primera estudia los órganos que participan en el proceso de fonación; la segunda estudia las propiedades físicas de los sonidos; y la tercera analiza la percepción del sonido.

Se puede decir que la fonética, estrictamente hablando, no es una rama de la lingüística. Esta ciencia trasciende a cualquier lengua, ya que estudia todos los posibles sonidos que las personas somos capaces de producir desde las perspectivas articuladora, acústica y auditiva.

¹ “es una ciencia empírica [...] que estudia los sonidos del discurso humano. Analiza cómo se producen los sonidos, describiendo así sus propiedades acústicas y articulatorias, y nos proporciona métodos para su clasificación.”

² Si no se especifica lo contrario, todas las traducciones de las citas son del autor.

2.1.2 Fonología

De especial interés y relevancia para este trabajo es el concepto de fonología, que no debiera confundirse con la fonética, y que se explica a continuación.

La fonología se refiere al estudio de los sonidos de una determinada lengua en concreto. De este modo, aplica los conocimientos de la fonética a las diferentes maneras de estructurar los sonidos en una lengua, y a las diferentes reglas que rigen su organización, combinación, distribución y realización. La fonología aplica, pues, dentro del sistema de sonidos de un lenguaje específico, y podemos afirmar que es una rama más de la lingüística, junto con la gramática y la semántica.

Muchas veces se ha propuesto en la bibliografía que trata estos conceptos la metáfora del colador. La fonología de una determinada lengua, partiendo del conjunto total de sonidos que el ser humano puede producir, “cuela” este conjunto, lo filtra, y estudia los sonidos propios de dicha lengua. Por lo tanto, su unidad básica de estudio es el fonema. Los fonemas constituyen la mínima unidad fonológica que representa un valor semántico, en tanto en cuanto tiene la capacidad de distinguir palabras (Mott, 2011).

Queda establecida, pues, la distinción entre estos dos términos vitales para el la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del inglés y, en general, de cualquier lengua. Veamos ahora en más profundidad lo que es un fonema y un alófono.

2.1.3 Fonema

Una vez descrito el concepto de fonología, es pertinente considerar dos conceptos que podrían causar confusión pero que a su vez se antojan esenciales a efectos de este trabajo: los fonemas y los alófonos.

Según explica Mott (2011), el fonema es la unidad mínima de estudio de la fonología. Un fonema es la clasificación lingüística que se hace de un sonido en

una determinada lengua. Además, para que un fonema sea considerado como tal, tiene que suponer un factor distintivo entre palabras.

Pongamos un ejemplo. Los fonemas /k/ y /b/ pueden ser considerados tales en la lengua inglesa ya que suponen la distinción entre dos palabras como *cat* y *bat*. En tanto que su realización implica una carga semántica, un cambio de significado, son considerados factores “distintivos”, “contrastivos” o “funcionales” (Mott, 2011, p. 30).

Una vez descritas las características de los fonemas, pasemos a otro concepto esencial dentro de la fonología: los alófonos.

2.1.4 Alófono

Como ha quedado establecido, un fonema lleva una carga semántica ya que es capaz de implicar una diferencia entre palabras.

Algunos fonemas, a su vez, tienen ciertas peculiaridades articulatorias que dan lugar a diferentes realizaciones. Estas diferentes realizaciones de un mismo fonema se suelen representar entre corchetes [] en los libros de fonología y no son diferenciales, contrastivos o funcionales, ya que no suponen la distinción entre diferentes palabras. Son los alófonos.

Sirvan como ejemplo las diferentes realizaciones (o alófonos) del fonema /l/ en inglés. Por un lado, tenemos la [l] clara y la [ɫ] oscura. La primera ocurre antes de las vocales, y la segunda ocurre después de ellas. Ahora bien, si un hablante alterara este uso y produjera una de ellas en la posición de la otra, si bien su pronunciación resultaría un tanto extraña, lo cierto es que no implicaría una ruptura de la comprensión o un cambio semántico.

En el presente trabajo se utilizan los corchetes [] para transcribir fonológicamente las propiedades acústicas específicas de los fonemas a trabajar.

Podemos resumir los dos últimos conceptos como a) la unidad mínima de estudio de la fonología, que implica una carga semántica y es capaz de diferenciar

palabras (fonema) y b) las distintas realizaciones de un mismo fonema, que no implican un factor diferencial o un cambio semántico.

Veamos ahora la definición de otros conceptos relacionados con las dificultades que se encuentran los aprendices de una segunda lengua.

2.1.5 Conciencia fonológica

El siguiente apartado explica la relación entre la conciencia fonológica y el buen desempeño lingüístico en el aprendizaje de una L2.

Se define conciencia fonológica como “la capacidad de manipular explícitamente los fonemas de la lengua o, lo que es lo mismo, tener consciencia de la existencia de esos fonemas” (Clemente Linuesa, 2008, p.125). Los aprendices de una lengua tienen conciencia fonológica cuando conocen la existencia de estos segmentos o unidades de estudio de la fonología a los que hemos definido como fonemas. Esta conciencia se demuestra cuando el aprendiz, eminentemente en las etapas iniciales, es capaz de llevar a cabo juegos donde distingue dichos fonemas, donde identifica palabras que empiezan con el mismo fonema o donde es consciente de la creación de nuevas palabras a través de la adición u omisión de fonemas.

Algunas de las actividades más típicas para entrenar la conciencia fonológica son la separación de la palabra en sílabas; la separación de la sílaba en fonemas; la sustitución o eliminación de fonemas en posición inicial, media o final o la repetición de onomatopeyas.

Por último, cabe destacar que algunos estudios como el de Layaes et al. (2018) han demostrado la correlación entre el buen desempeño en conciencia fonológica en la L1 y la transferencia positiva de este conocimiento al proceso de aprendizaje de una L2.

Visto el concepto de conciencia fonológica, se explican a continuación otros fenómenos que pudieran entorpecer el aprendizaje de la pronunciación de una L2.

2.1.6 Fonética segmental y fonética suprasegmental

Por otro lado, podemos diferenciar entre fonética segmental, que, como su propio nombre indica, analiza unidades fonéticas (vocales, consonantes, diptongos, triptongos...) que pueden ser aisladas o segmentadas. La fonética suprasegmental, por su parte, analiza aspectos como el ritmo, el acento, o la entonación (Alcaraz & Moody, 1984). Además la fonética suprasegmental incluye los aspectos relacionados con la paralingüística, esto es, aquellos componentes no verbales de la comunicación, entre los que se listan la kinésica (movimientos y expresiones faciales y corporales que transmiten emociones); la proxémica (distancia entre los interlocutores y contacto físico durante la comunicación) y otras características paraverbales como la nasalización, la velarización o la variación del tono o el ritmo, entre otros (Pennycook, 1985). Esta parte de la fonética también recibe el nombre de prosodia.

En el presente trabajo se estudian maneras de abordar la percepción y la producción de los fonemas ingleses problemáticos para los discentes españoles. Por tanto, el punto de partida es la fonética segmental, si bien de manera secundaria se trabajan ciertos aspectos de la prosodia al presentar los fonemas en su contexto natural, la oración. Esta decisión se apoya debidamente en el trabajo de dos autores 1) Jennifer Jenkins (2000) y su *Lingua Franca Core*, obra que propone un modelo de enseñanza de pronunciación de un inglés internacional y 2) Pedro Luis Luchini (2011) y su estudio que identifica los errores segmentales como máximos responsables de las rupturas en la comunicación entre hablantes extranjeros de inglés como segunda lengua (L2). Sin embargo, una enseñanza fonética completa debe incluir el tratamiento de la prosodia. En este trabajo se realizan propuestas de enseñanza de aspectos segmentales, entendidos como un trampolín, un paso previo a la subsiguiente adquisición de los aspectos suprasegmentales.

2.1.7 Percepción y producción

Uno de los escollos con los que los aprendices de segundas lenguas se encuentran, y que afecta tanto al fenómeno de percepción como al de producción

de los fonemas, es el inventario fonológico de dicha lengua, así como sus rasgos rítmicos, acentuales y entonativos. Una correcta adquisición de estas peculiaridades hará que el discurso del discente se vea despojado del acento ‘extranjero’. Para explicar la dificultad con la que los aprendices de una segunda lengua se encuentran a la hora de adquirir la pronunciación de dicha lengua, podemos recurrir al concepto de interferencia fonética.

Los problemas en la adquisición de la pronunciación de una L2 radican “en la diferencia entre el inventario fonético y fonológico de la lengua nativa y la lengua que se esté aprendiendo” (Correa, 2011, p.361), y de los procesos de transferencia que dan lugar entre la lengua nativa y la segunda lengua, tanto a la hora de percibir como de producir los fonemas.

La enseñanza de la fonología inglesa a aprendices de inglés como L2 es un proceso dual que comprende tanto los procesos de percepción de los fonemas como los procesos de producción de estos. Por ello, las propuestas didácticas que se elaboran al respecto pueden estructurarse de diferentes modos, dependiendo de si se parte del entrenamiento de la percepción de los sonidos para continuar, en segunda instancia, con la enseñanza de la producción; de si se realiza el proceso contrario; o de si se trabajan la percepción y la producción de una manera paralela.

Los estudios al respecto de la percepción y la producción de los fonemas de una L2 se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Los que se centran en el concepto de criba fonológica y sordera fonológica. El concepto de la sordera fonológica fue presentado por E. Polivanov (1931). En este contexto de interferencias fonológicas, es decir, de influencias que la lengua nativa del discente ejerce sobre el inventario fonológico de la L2, emerge el concepto de sordera fonológica. La sordera fonológica es la dificultad que presenta el aprendiz de L2 “para segmentar y articular los fonemas desconocidos presentes en una lengua diferente a la suya” (Cuéllar, 2012, p.336). El discente ha formado categorías para los fonemas de su lengua nativa. Al hacer frente a un nuevo inventario de fonemas, el discente puede obviar algunas de las características fonéticas del fonema en cuestión. Este es un obstáculo que hay que salvar tanto desde la perspectiva de la percepción, entrenando a los alumnos

para ser capaces de percibir las peculiaridades distintivas de los fonemas de la lengua, como de la producción, a la hora de capacitar a los discentes para producir dichas peculiaridades.

Partiendo del concepto de sordera fonológica de Polivanov, el lingüista ruso Nikolai Trubetzkoy, en 1939, presentó así la metáfora de la *criba fonológica*:

El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice . . . Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la 'criba' fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta 'criba' no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la 'criba' de la propia lengua . . . el llamado 'acento extranjero' no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar un sonido determinado, sino más bien de que no está interpretando con corrección dicho sonido. Y esta interpretación errónea está condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna del locutor. (Trubetzkoy, 1973: 47-48)

Estas ideas se inscriben dentro de la fonología estructural. Nos permite entender que, aunque el aporte fonético que el oído humano puede percibir es el mismo para todos, los individuos lo segmentamos o categorizamos de manera diferente según el inventario fonológico de nuestra L1. De este modo, puede que asociemos un fonema de la L2 que se parece (o 'equivale') a uno de la lengua nativa, y obviemos peculiaridades fonéticas que en realidad lo hacen diferente. Este es el sentido en el que la percepción del alumno debe ser entrenada.

· Los que se centran en la identificación interlingüística y la clasificación equivalente. La premisa es que el grado de semejanza entre los fonemas de la L1 y la L2 es crucial a la hora de predecir la interferencia fonológica. Por un lado, tenemos *Perceptual Assimilation Model* (PAM) propuesto por Catherine Best. Este modelo sostiene que la percepción de los fonemas de la L2 está altamente afectada por el conocimiento que el sujeto tiene de las distinciones fonológicas en su lengua materna; así como que los sujetos asimilan los fonemas de la L2 a los de su lengua materna cuando es posible, basándose en la detección de similitudes en el modo y lugar de articulación (Best, 2001). Además, este modelo afirma que los segmentos no nativos tienden a ser percibidos de acuerdo con

sus similitudes o diferencias con los segmentos más próximos a ellos en el inventario fonológico nativo (Best, 1995).

Por otro lado, tenemos el SLM (*Speech Learning Model*) de James Emil Flege. Este modelo afirma que las reglas fonéticas de la lengua nativa pueden trasladarse a la producción de los sonidos de la L2 (Flege, 1980). Además, en cuanto a la problemática de la primacía de la percepción o la producción, Flege estima que sin objetivos claros de percepción que guíen el sistema sensoriomotor de aprendizaje de la L2, la producción de sonidos en la L2 será inexacta, ya que muchos errores en la producción de sonidos de la L2 tienen una base perceptiva. (Flege, 1995).

· Por último, tenemos el NLM (*Native Language Magnet*) Model, de Patricia Kuhl y Paul Iverson. Según este modelo, el efecto imán causa que algunas diferencias perceptuales entre fonemas se minimicen (las que están más cerca del imán, el fonema nativo de referencia) mientras que otras se maximizan (las que están cerca de las fronteras entre imanes). La consecuencia es que algunas de las fronteras en el espacio fonológico inicial desaparecen al reconfigurarse el espacio perceptivo (Kuhl, 1998).

Revisada la bibliografía, los estudios más importantes parecen apuntar a una primacía de la percepción sobre la producción de fonemas en la adquisición de la pronunciación de una L2. Por ello, es esa la tendencia que se implementará en el apartado de la propuesta de actividades.

2.1.8 Los conceptos de *nativeness* e *intelligibility*

Uno de los problemas que afrontamos a la hora de enseñar pronunciación inglesa a nuestros alumnos es la teoría de aprendizaje de lengua en la que nos vemos inmersos, o aquella que aspiramos a seguir. A lo largo del siglo pasado, los diferentes enfoques que se sucedían iban primando, por un lado, la aproximación a un acento nativo, esto es, la corrección o la perfección en la producción del inventario fonológico del inglés o, por otro lado, y a efectos más *comunicativos*, pragmáticos o funcionales, la fluidez, eficacia y capacidad de

comunicación del estudiante. En definitiva, nos encontramos ante la tesitura de enseñar a los alumnos a sonar cuanto más nativos mejor, o enseñarles a llevar a cabo eficazmente actos comunicativos sin perjuicio de su hipotético acento extranjero.

Joan Morley (1991), en su artículo sobre la enseñanza de la pronunciación a hablantes de L2, mencionaba que este contexto ha sido testigo de un cambio de un cambio de foco en las competencias lingüísticas y los enfoques más comunicativos. Morley apunta que, a mediados del siglo pasado, la pronunciación tenía un estatus central en la enseñanza del inglés, pero que las décadas de los 60 y 70 asistieron a un creciente interés por los aspectos gramáticos en detrimento de los aspectos fonéticos. En la década de los 80 se puede apreciar un renovado interés en los aspectos de pronunciación, evidenciado por la proliferación de manuales al respecto. Estas variaciones en el foco están determinadas en última instancia por la preferencia por modelos que favorecieran la eficacia comunicativa y la inteligibilidad o, en su caso, modelos que pusieran el acento en la aproximación al acento nativo.

Otro autor como Levis (2005) también se hace eco de esta alternancia al citar algunas teorías de aprendizaje de L2 que otorgaban una posición central al componente de pronunciación, como el *audiolingualism*, mientras que otros enfoques como el modelo comunicativo ignoraban este componente.

Otros autores que han revisado estas tendencias son Gallardo y Gómez (2008), quienes también detectan el mencionado abandono de la pronunciación por parte de algunas corrientes en el ámbito de la enseñanza de L2. Sin embargo, me parece interesante notar la reflexión que estos dos autores llevan a cabo sobre la importancia del componente de pronunciación, ya que afirman que sea cual sea el objetivo final que se persigue (en términos de aproximación al acento nativo, de inteligibilidad o de un balance entre ambos) no se puede privar a la fonética de su importancia en el aula. Estos autores, pues, promueven convenientemente una instrucción eficaz de los aspectos fonéticos independientemente de cuál sea el objetivo final. Esta postura refuerza nuestra convicción de que las aulas de secundaria en nuestro sistema educativo tienen que asistir a una instrucción significativa, en términos de calidad y cantidad, en lo que a fonética de la lengua inglesa se refiere.

A este respecto, muchos manuales de pronunciación inglesa han promovido el enfoque más comunicativo de este continuo, abogando por una concepción más práctica de la lengua. Los autores de este tipo de currículos suelen aducir que hoy en día una vasta mayoría de hablantes de inglés en el mundo lo tienen como Lengua Extranjera (FL, por sus siglas en inglés) o segunda lengua (L2), y que incluso de entre aquellos hablantes nativos de inglés, un reducido porcentaje posee alguno de los acentos estándar que la mayoría de los manuales seleccionan como modelo. Para estos autores, no tiene sentido encaminar los esfuerzos hacia la consecución de una pronunciación nativa. Sugieren que la mayoría de los encuentros comunicativos que un aprendiz de inglés como L2 tendrá serán con otros hablantes no nativos, y que el primordial objetivo en estos encuentros será la inteligibilidad, la consecución de los objetivos comunicativos específicos de una manera satisfactoria.

Entre estos autores encontramos a Jennifer Jenkins (2000), que en su fonología del inglés como lengua internacional propone un listado de características segmentales que constituyen lo que ella denomina la *lingua franca core*. Esta propuesta describe un modelo de pronunciación neutro que serviría a hablantes no nativos de inglés en sus actos comunicativos entre ellos. Dauer (2005), en su análisis de esta propuesta de Jenkins, afirma que está dirigida a aquellos hablantes “who do not want to or are unable to learn BrE or AmE pronunciation”³(p.544). Según Dauer, la propuesta de Jenkins se fundamenta sobre la premisa de que “a foreign accent is okay”⁴ (p.548), es decir, se abandona la insistencia sobre la adopción de un modelo de pronunciación estrictamente nativo. Bajo esta premisa, sugiere Dauer, los evaluadores estarían prestando más atención a la fluidez que a la exactitud o a la proximidad con el acento nativo en las pruebas orales.

La proliferación de artículos que abordan esta dualidad *nativeness* vs. *intelligibility* no ha conseguido establecer una conclusión satisfactoria en cuanto a cuál debe ser el objetivo que perseguir en los currículos de enseñanza de L2. En el presente trabajo se adoptará la visión de Jenkins (2000) en la que se asume el inglés como lengua internacional, se resalta el hecho de que el número de

³ “que no quieren o no pueden aprender la pronunciación británica o americana”.

⁴ “un acento extranjero es aceptable”.

hablantes de inglés como L2 supera al número de hablantes nativos y se reconoce que la mayor parte de encuentros comunicativos en inglés se producen en contextos internacionales y son protagonizados por hablantes no nativos de inglés.

Esto quiere decir que en el presente trabajo se tiende al polo más comunicativo de continuo *nativeness-intelligibility* y se asume que la consecución de la mutua comprensión es más deseable que la replicación exacta de alguna de las variedades, no exentas de cierta artificialidad, que se proponen frecuentemente como modelos de pronunciación.

2.2 Los métodos de corrección fonética

A partir de finales del siglo XIX, la aparición de fonetistas como Paul Passy, y la elaboración del Alfabeto Fonético Internacional, elevó el estudio del componente oral de las lenguas a una posición central. Las diferentes metodologías de enseñanza de segundas lenguas adoptaron, de manera progresiva, diferentes formas de abordar la enseñanza de los aspectos fonéticos.

Esta variedad de técnicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética de las segundas lenguas se corresponde con los diferentes métodos de corrección fonética. La corrección fonética es el término que se utiliza para abarcar los procedimientos que se han seguido en el curso de los años a la hora de incluir el componente de la pronunciación en los currículos de enseñanza de segundas lenguas.

Vamos a realizar un pequeño recorrido por los métodos de corrección fonética utilizados desde el siglo pasado hasta la actualidad. Después de realizar esta revisión, podremos notar cómo se abordaba la percepción y la producción de los fonemas en cada una de las metodologías de enseñanza de segundas lenguas.

Elisabeth Guimbretière, en su *Phonétique et enseignement de l'oral* (1994), lleva a cabo un análisis de los diferentes métodos de corrección fonética. A continuación, se explican las características fundamentales de los principales métodos.

2.2.1 El método articulatorio

El **método articulatorio** pone de relieve la importancia de conocer en profundidad las características fisiológicas de la fonación y las peculiaridades del aparato fonador humano. Este método de corrección fonética considera que la enseñanza-aprendizaje de las peculiaridades fonéticas de las segundas lenguas se ha de realizar a través de una toma de conciencia de los procesos articulatorios que suceden en el aparato fonador del hablante. Ello implica conocer los órganos articulatorios de las cavidades oral, nasal y faríngea, así como los fenómenos que se combinan en ellas para dar lugar a los diferentes fonemas.

Este método de corrección fonética, que ha sido el predominante hasta los años 70 del pasado siglo, todavía se utiliza en cursos especializados de fonética, como los que conforman las asignaturas de pronunciación en las filologías.

En cuanto a la tipología de ejercicios típicos del método articulatorio, abundan aquellos que hacen que el discente tome consciencia de los procesos articulatorios que se llevan a cabo. Veamos un ejemplo: se presenta a los discentes una lámina con las posiciones de la lengua para la producción del fonema [r] en español (alveolar) y en inglés (retrofleja). Se pide a los alumnos que produzcan los dos fonemas y noten el avance/retroceso de la lengua. De esta manera se produce una adquisición consciente de los procesos articulatorios que tienen lugar en el tracto oral, y se llama la atención del alumno sobre las peculiaridades fonéticas de los fonemas de la L2.

2.2.2 El método de audición

El método de la audición de modelos pone el énfasis en la presentación de un input de calidad, que sirve como modelo de pronunciación para el alumno que lo escucha. Casi siempre suele consistir en modelos nativos que presentan los fonemas que son objeto de estudio de una manera clara.

Este input suele ser provisto por aparatos o máquinas como el fonógrafo, que se empezaron a desarrollar a la par que los laboratorios de lenguas comenzaban su auge.

Este método de corrección fonética se opone a aquellos, como el articulatorio, que promueven una adquisición razonada y consciente de los procesos fonéticos. Más bien, promueve, a través del input fonético, la asimilación inconsciente de los fonemas y el acento por parte del alumno, asimilación que se ve reforzada por la repetición mecánica de los fonemas. Según este método, el aprendizaje de la pronunciación se realiza de manera inconsciente, a través de la práctica mecánica (repetición o *drill*) de los fonemas.

Este método podría resultar, por otro lado, artificial en tanto que no integra los elementos léxicos dentro de su contexto natural, que no es otro que la cadena hablada. En la propuesta de actividades de la última sección, se seguirá un desarrollo progresivo desde el entrenamiento de los fonemas aislados hasta su producción en la cadena hablada, al menos en oraciones afirmativas con entonación estándar.

2.2.3 El método de oposición fonológica

El método de oposición fonológica, o de oposiciones entre pares, empezó a concebir los fonemas de una determinada lengua en función de los rasgos distintivos que, en términos de articulación, los distinguen o los oponen. Es por ello por lo que los fonemas empezaron a presentarse a los alumnos, en muchos casos, por pares. Un par mínimo es una pareja de palabras que se diferencian en un solo fonema. Los pares mínimos presentan fonemas que comparten algunas características articulatorias pero que se diferencian en una característica distintiva. Es decir, el par de fonemas que se ponen de relieve contienen las características articulatorias distintivas suficientes para ser considerados dos fonemas distintos que implican una distinción léxica.

Veamos un caso práctico del método de corrección fonética basado en la oposición de pares mínimos. Los fonemas [t] y [r] pueden ser presentados, en

español, a través del siguiente par mínimo: *pata* ['pata] / *para* ['para]. El alumno entiende que los dos sonidos en los que se enfoca el par implican una diferencia de significado, y que por tanto constituyen dos fonemas independientes en castellano. Sin embargo, el par mínimo *city* ['sɪtɪ] / *city* ['sɪrɪ] comprende dos sonidos que no implican una distinción léxica. El alumno entiende entonces que esos dos sonidos no constituyen, en inglés, dos fonemas independientes, sino dos realizaciones del mismo fonema.

El par mínimo *goat* ['gəʊt] / *coat* ['kəʊt], contiene dos sonidos que implican una diferencia léxica, y que por tanto constituyen dos fonemas independientes. En este caso particular, la diferencia entre ambos fonemas, que son velares, es el fenómeno de la aspiración, que consiste en la retención momentánea del flujo de aire producida por la oclusión de los órganos articulatorios, seguida de una liberación repentina.

La tipología de ejercicios típica de este método de corrección fonética presenta unidades léxicas diferenciadas en un solo fonema. Los discentes escuchan el input para entrenar la discriminación de los fonemas estudiados, para posteriormente producir el par de manera oral. Lo que sigue es un modelo de ejercicio basado en oposiciones fonológicas o pares mínimos:

Listen and repeat

- | | | |
|---------------|----------------|----------------|
| · bin – pin | · cat – cut | · Sue – zoo |
| · coat – goat | · sheep – ship | · those - toes |
| · toe – doe | · pool - pull | · shave - save |

Fuente: elaboración propia.

Nuevamente, los pares mínimos obvian la importancia de practicar los fonemas dentro de la cadena hablada, pero son útiles para comprender y entrenar las oposiciones fonológicas entre fonemas problemáticos para los aprendices.

2.2.4 El método verbo-tonal

La metodología verbo-tonal (MVT) fue desarrollada por el lingüista croata Petar Guberina a lo largo de las décadas de 1950 y 1960. Guberina elaboró esta metodología mientras trabajaba en un contexto de soldados de la Segunda Guerra Mundial cuyo sistema auditivo había sido dañado a causa de las explosiones. Este método fue extendido posteriormente a la enseñanza de la fonología de segundas lenguas. El objetivo de este método es, primordialmente, educar la percepción de los patrones fonológicos de la segunda lengua. El entrenamiento fonológico que recibe el aprendiz consiste en mejorar, en primera instancia, la percepción de los fonemas o patrones rítmicos de la segunda lengua.

El método verbo-tonal se apoya sobre un concepto introducido por Polivanov: la *sordera fonológica*. Este concepto sostiene la idea de que los hablantes de una segunda lengua son ‘sordos’ hacia sus peculiaridades fonéticas, en particular hacia aquellas características que difieren del inventario fonético de su lengua materna. Este concepto fue complementado posteriormente con la metáfora de la *criba fonológica*, propuesta por Troubetzkoy. Según esta metáfora, los aprendices de una segunda lengua ‘filtran’ el sistema fonológico novedoso a través de los parámetros de sistema materno. La concepción de las características fonológicas de la segunda lengua se realiza desde la lente de la lengua materna. Esto implica que los fonemas de la segunda lengua son en muchos casos mal percibidos e interpretados por los aprendices, que los interpretan desde su inventario materno. Esto explica la dificultad para producir nuevos fonemas, así como las interferencias de la lengua materna.

En este método de corrección fonética, los componentes suprasegmentales (ritmo, entonación, acento) se consideran prioritarios con respecto a los segmentales. La tipología de ejercicios que propone el método trata de presentar los fonemas de una manera natural, en su contexto habitual. En vez de presentar los fonemas de manera aislada, se presentan insertados en la cadena hablada. Además, se crean contextos facilitadores para la adquisición de fonemas que revistan una mayor dificultad para el aprendiz.

Veamos un ejemplo de corrección verbo-tonal para un fonema del francés, [y] (Billières, página web⁵). Imaginemos que, en la oración *Je n'ai pas vu ce film*, el discente produce [u] en lugar del esperado [y] en la palabra *vu*. Como la diferencia entre estos dos fonemas vocálicos tiene que ver con propiedades físicas de sus frecuencias, el docente facilita un contexto en el que el fonema [y] pueda ser 1) percibido y 2) producido de manera más clara. Esto se puede hacer:

- Produciendo la oración con entonación ascendente en lugar de la entonación descendente esperada en el modo declarativo.
- Remodelando la oración a *Je n'ai pas vu*, donde la vocal-objeto se encuentra acentuada y con una duración mayor. Esto proporciona un contexto en el cual las propiedades acústicas de la vocal se ven realzadas.
- Acompañando la producción de la oración con elementos gestuales, que potencian la entonación ascendente
- Creando un contexto con consonantes facilitadoras, es decir, que potencien las características acústicas de la vocal-objeto.

Como vemos, los ejercicios de corrección fonética que utilizan la metodología verbo-tonal integran la prosodia, la gestualidad y la creación de contextos facilitadores para mejorar la percepción y la producción de los fonemas.

Por último, hago notar la escasez de bibliografía en inglés acerca del método verbo-tonal de corrección fonética, y lo identifico como una de las limitaciones de este trabajo.

2.3 Los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Desde que las lenguas extranjeras se enseñan formalmente, la aparición y sucesión de modelos, paradigmas y enfoques de enseñanza de estas lenguas ha sido la tónica general. Desde los enfoques tradicionales, centrados en un aprendizaje mecánico de la gramática, pasando por los estructuralistas y llegando a los enfoques de corte más comunicativo, todos ellos han realizado

⁵ <https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-diagnostic-erreurs-axe-clair-sombre/>

propuestas diversas en cuanto a qué enseñar y cómo enseñarlo. Estas metodologías han ido respondiendo a paradigmas lingüísticos y a teorías de aprendizaje diversas. Todas ellas, en mayor o menor medida, dan atención a la pronunciación.

2.3.1 Gramática-traducción

El modelo tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras era, para el siglo XIX, la gramática-traducción. Este modelo de enseñanza se fundamentaba sobre los modelos de enseñanza de lenguas las lenguas clásicas, el latín y el griego. Data de los siglos XVI y XVII, y se asentó en Europa hasta el siglo XIX.

Este método ponía el énfasis en el dominio de los aspectos gramaticales de la lengua, como venía haciendo con las lenguas clásicas. Se consideraba que el dominio de la lengua se podía reducir a un aprendizaje de estos elementos. La gramática se enseñaba deductivamente, a partir de explicaciones teóricas que se sucedían de la práctica más extendida en el método: la traducción de oraciones que ejemplificaran los principales puntos gramaticales. Esta práctica tan característica perdura en algunos de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras de hoy.

El aprendizaje de la gramática tenía un marcado carácter memorístico, como comenta Puren: “l'apprentissage par coeur des règles de grammaire et des listes de mots”⁶ (1988, p.36).

Como podemos ver, la práctica oral en este método estaba muy reducida, y más crucial para el presente trabajo, obviaba los aspectos fonológicos y de pronunciación de la lengua en cuestión.

Nótese que la competencia oral no era un objetivo para los estudiantes de lenguas por entonces. La concepción del lenguaje era puramente gramatical, alejada de la concepción comunicativa que informa la lingüística hoy día. Veamos cómo cambió esto con la reforma lingüística.

⁶ “el aprendizaje de memoria de reglas gramaticales y de listados de palabras”.

2.3.2 Reforma lingüística

A finales del siglo XIX y principios del XX, una serie de movimientos y corrientes lingüísticas que se han denominado reforma lingüística, supusieron un punto de inflexión en los estudios de las lenguas. Los teóricos del cambio de siglo empezaron a promover, de manera general, el componente oral dentro de la enseñanza de las lenguas. Los programas de enseñanza de segundas lenguas se esforzaban por “diffuser la méthode orale, dans toute la seconde moitié du XIX^e siècle”⁷ (Puren, 1988, p.56). Los métodos integrarían, a mayor o menor grado, una intensificación de la práctica oral en la clase.

En concreto, la fonética se erige y asienta como una rama de pleno derecho de la lingüística gracias a los estudios de lingüistas como Paul Passy, Henry Sweet o Wilhelm Viëtor, y se crea la Asociación Fonética Internacional (IPA, por sus siglas en inglés). Estos avances pusieron a la fonética en el punto de mira al revalorizar el componente oral de las lenguas.

En cuanto a la tipología de ejercicios que abordaban la fonología en estas metodologías, las lecciones solían comenzar con explicaciones teóricas de la pronunciación. Solían consistir en la identificación de los nuevos fonemas con los de la lengua materna a través del “código gráfico” de esta (Puren, 1988, p. 69). Además, los programas incluían la práctica de la pronunciación a través de la repetición de un modelo presentado por el profesor en voz alta. Se corregían aspectos segmentales y entonativos.

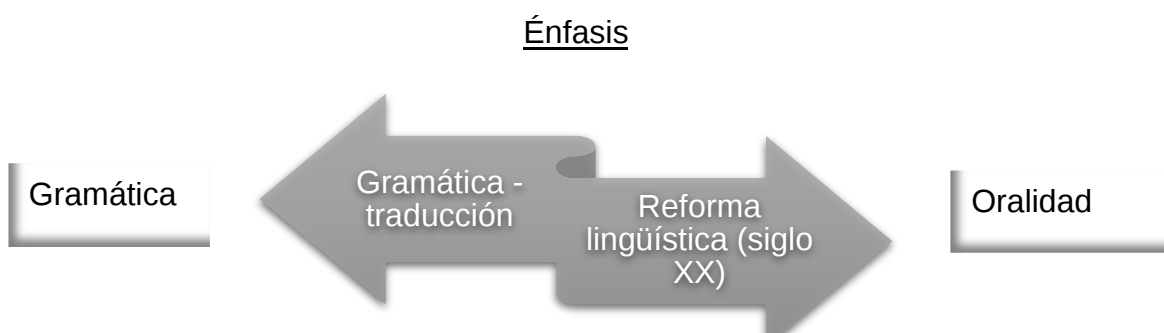


Figura 3. Énfasis del método gramática-traducción y la reforma lingüística del siglo XX, dentro del continuo gramática-oralidad. Fuente: elaboración propia.

⁷ “difundir el método oral, durante toda la segunda mitad del siglo XIX”.

Vemos pues que el siglo XX asiste a un cambio de paradigma en la enseñanza de L2 y que la fonética toma relevancia. Inevitablemente la enseñanza de la pronunciación se convierte en un elemento central en la clase de L2. Veamos cómo se materializa esto a través de diferentes enfoques.

2.3.3 Los métodos naturales: El Método Directo.

El marco mencionado anteriormente derivó en la proliferación de métodos de enseñanza de segundas lenguas que promovieran el aspecto oral de estas, lo cual sin duda afectó a la cantidad de tiempo dedicada a *pronunciar* dicha lengua y a los métodos utilizados para trabajar esta pronunciación.

La concepción que los lingüistas tenían de las lenguas a principios del siglo XX basaba sus premisas, precisamente, en la importancia del componente oral. Los defensores del Método Natural consideraron obsoleta la traducción sistemática gramática como método de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Fue en estos principios en los que se sustentó el Método Directo, popular en las décadas de 1910 y 1920, y que pretendía aproximarse a la forma de adquisición de lenguas que llevan a cabo los niños. Se evitaba el uso de la lengua materna del alumno como mediador del significado. De este modo, la traducción se sustituye por la explicación a la hora de verter el significado lingüístico.

Este método es el primero que llevó a cabo una atención sistemática a la pronunciación, a través de una exposición continuada y prolongada a la lengua extranjera durante la clase. Este método incluía entre sus principales objetivos la adopción de una pronunciación correcta y exacta de la lengua, independientemente de los debates o consideraciones ulteriores que este término pueda suscitar. La búsqueda de profesores nativos para desarrollar los cursos enmarcados en este método nos da una idea del foco que se pretendía colocar sobre la aproximación a un acento nativo.

En cuanto a la tipología de ejercicios que se utilizaba en el método directo para trabajar la pronunciación a nivel segmental destacan:

- La “repetición intensiva y mecánica” (Puren, 1988, p.152), con especial atención a las tipologías de errores más típicas para cada lengua meta. Así, la repetición de la oración “*the Green Grass grows on the ground*” (Puren, 1988, p.153) por parte de los alumnos tras la aportación del modelo del profesor constituye un buen ejemplo de la tipología de ejercicios llevados a cabo.
- El aprendizaje consciente y teórico de los procesos articulatorios, es decir, de aquellos fenómenos que ocurren gracias a los órganos fonadores y que son responsables de los fonemas. Esto implica un conocimiento de la fisiología del aparato fonador y un conocimiento técnico de los lugares y modos de articulación, que se llevaba a cabo a través de murales con esquemas, entre otros.
- Listados de palabras clasificados por la tipología de errores fonológicos frecuentes

En cuanto a la tipología de ejercicios que se utilizaba en el método directo para trabajar la pronunciación a nivel prosódico destacan:

- El aprendizaje de los modelos entonativos y rítmicos de la L2, en tanto que estos codifican estados de ánimo y actitudes del hablante. El profesor provee el modelo de manera lenta, pronunciando las sílabas de manera separada. Los alumnos, de manera individual, repiten hasta obtener un modelo exacto, tras lo cual pasan a la imitación de la acentuación y la entonación de la palabra y la oración.

El Método Directo constituye un primer acercamiento integral a la pronunciación de la L2, en tanto que combina la enseñanza a nivel segmental como a nivel suprasegmental. Veamos ahora otro enfoque que, en el contexto británico, continua este proceso de equiparación de ambos aspectos.

2.3.4 Oral Approach

El modelo británico de enseñanza de lenguas extranjeras fue, a partir de la década de 1920, el Oral Approach. En línea con lo anterior, este modelo

consideraba que el punto de partida a la hora de aprender una lengua era el habla y que, por tanto, la lengua tenía que ser enseñada desde un enfoque oral con anterioridad a su exposición escrita.

Esto no quiere decir, sin embargo, que los aspectos gramaticales no fueran relevantes. De hecho, se consideraba el léxico como un componente fundamental, y se proponen listados de vocabulario. Además, la gramática se estudia inductivamente, a partir de su uso en el discurso.

Más importante para los efectos de este trabajo es que la pronunciación recibía en este método una posición igual de elevada que la gramática. De hecho, la exactitud y la corrección eran objetivos que se buscaban tanto a nivel fonético como gramatical. Aún más interesante fue el hecho de que este método daba atención a los ámbitos segmental y suprasegmental de la fonética. Es decir, se trabajaban tanto aspectos relacionados con los patrones entonativos y rítmicos como aspectos circunscritos al nivel de fonema. La metodología se aproximaba al aprendizaje por imitación o repetición de estos aspectos, ya fueran segmentales o suprasegmentales, que el profesor aislaba y trabajaba en profundidad. Esta forma de trabajar la fonética, aunque positiva en tanto en cuanto daba atención a un aspecto olvidado por los métodos anteriores, utilizaba metodologías de repetición, y presentaba input poco contextualizado.

En cuanto a la tipología de ejercicios para trabajar la pronunciación en esta metodología, destacaban aquellos ejercicios basados en los *drills* o repeticiones intensivas. George Alfred Pittman, en *Teaching Structural English* (1967) presenta algunos ejemplos (los ejemplos encontrados en la bibliografía corresponden al nivel segmental):

- Listados de palabras acompañados de su pronunciación. Estas eran producidas por el profesor y repetidas por los alumnos.
- Dictados de sonidos, a través de los cuales el profesor producía palabras diferenciadas por una serie de fonemas escogidos a propósito. El alumno entrenaba así su capacidad para percibir las diferencias en los fonemas.

En ocasiones los manuales, como *Oxford Progressive English Course for adult Learners* (1954-1956), de A.S. Hornby, se limitaban a proveer las transcripciones

fonéticas de las estructuras gramaticales objeto de repetición o *drill*. Contaban con la sola ayuda de un anexo con los fonemas del inglés.

El Oral Approach continua con un patrón de importancia de la pronunciación en la enseñanza de L2. Comentemos ahora un enfoque concreto que surgió de un contexto social e histórico muy específico.

2.3.5 *Audiolingualism*

Para los años de la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos iban a ser testigos del surgimiento de un nuevo método de enseñanza de lenguas extranjeras, el *Audiolingualism*. Las nuevas necesidades que la guerra introdujo en la sociedad también afectaron al plano lingüístico, y el resultado fue un método para, en poco tiempo, enseñar a soldados estadounidenses a ser competentes y fluidos en una determinada lengua, con todas las ventajas que ello podía conllevar a nivel militar y estratégico. El “método de la armada”, como se comenzó a conocer al este enfoque, proponía un contacto intenso con la lengua extranjera que daba atención al componente oral.

Charles Fries, lingüista americano, aprovechó esta nueva corriente y articuló un método de enseñanza, el *Audiolingualism*, que otorgaba una atención sistemática a la pronunciación a través de ejercicios de repetición oral exhaustivos, al estilo militar. Este nuevo enfoque bebía de las fuentes del estructuralismo: la concepción del lenguaje como red de estructuras interrelacionadas, a modo de ladrillos de construcción, que completan el armazón lingüístico. La corriente del análisis contrastivo, además, permitía investigar y localizar los elementos divergentes entre la lengua extranjera y la nativa, para localizar las potenciales dificultades del alumno. Esto sucedía también en el ámbito fonético.

La atención prestada a la fonética se evidenciaba a través de la secuenciación del aprendizaje: “It advocated aural training first, then pronunciation training,

followed by speaking, reading, and writing”.⁸ (Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 1996, p.47).

A nivel segmental, el interés por los fonemas, los alófonos y la fonética en general era creciente, y se trabajaba a través de transcripciones de discursos, de actos de habla reales. El objetivo perseguido era la pronunciación exacta y nativa. Este objetivo se consideraba incluso anterior y más importante que la fluidez.

Además, los aspectos suprasegmentales también recibían atención. Todo ello se realizaba a través de los *drills* o repeticiones tan características del ámbito militar del que emanaba este enfoque.

El tipo de ejercicios de pronunciación llevados a cabo primaba la repetición intensiva. Se presentaban diálogos que el estudiante memorizaba. Dentro de esta memorización se pretendía que el alumno adquiriese la pronunciación y la prosodia del idioma. Cuando el diálogo había sido memorizado, se aislaban aspectos concretos de la fonología para su repetición intensiva. En estos ejercicios no se recurría a símbolos gráficos.

Vemos que este método primaba la consecución de una pronunciación que se asemejara lo máximo posible al acento nativo, con las implicaciones obvias que esto suponía en un contexto bélico. Veamos ahora un enfoque que otorga una posición preeminente a la pronunciación.

2.3.6 Método silencioso

El *Silent Way* o método silencioso otorga al trabajo de la fonética una posición privilegiada dentro del aula. Además, lo hace atendiendo a los componentes segmentales y suprasegmentales de esta disciplina. Se considera que la lengua está caracterizada por una serie de peculiaridades segmentales y prosódicas y,

⁸ “Abogaba por un entrenamiento auditivo en primer lugar, después por un entrenamiento de la pronunciación, seguido de producción oral, lectura y producción escrita”.

con un enfoque que se aleja de lo puramente comunicativo, anima a aclimatar a los alumnos a estas idiosincrasias que le dan a la L2 su particular ‘sabor’.

Se busca primordialmente la consecución de una fluidez casi nativa, así como de una pronunciación “correcta” tanto en términos segmentales como prosódicos.

El método por el cual se trabaja la pronunciación es a través de fichas explicativas en las paredes del aula. Estas fichas contienen representaciones a color, llamadas *fidels*, de los fonemas de la lengua meta y la lengua nativa. El profesor señala determinado fonema en la lengua nativa y acto seguido señala el ‘análogo’ en la lengua meta. En ausencia de un fonema análogo, el profesor presenta un input claro del nuevo fonema que sirve como referencia a los alumnos, quienes lo asocian al símbolo fonético señalado por él.

Las lecciones, por tanto, comienzan con el estudio de los aspectos fonéticos y de pronunciación. El profesor se vale de los *fidels* para señalar y hacer que los alumnos produzcan los sonidos o combinaciones de sonidos que corresponden. Además, la intensidad, el ritmo y la dirección que el profesor imprime a la señalización de los *fidels* trabaja simultáneamente los aspectos suprasegmentales de la entonación, los acentos y el ritmo.

Como vemos, el método silencioso estructura el aprendizaje de la lengua en base a una toma de conciencia fonológica (segmental y suprasegmental) muy importante, a partir de la cual se empiezan a trabajar los aspectos sintácticos y léxicos. Llegamos ahora a uno de los enfoques más recientes de los que se presentan en el actual trabajo.

2.3.7 Enfoque comunicativo

A partir de la década de 1970, lingüistas como David Wilkins, Christopher Brumfit, así como en Consejo Europeo, impulsaron los principios de un nuevo enfoque, el comunicativo, que como su propio nombre indica, concibe la comunicación como la base del aprendizaje de segundas lenguas. Por ello,

desde este enfoque se intentan simular, dentro del aula, las situaciones apropiadas para el uso de la lengua mediante actos comunicativos.

El énfasis en este método no está en un dominio exhaustivo de estructuras, sino en la capacidad del discente para aprender el idioma a través de su uso. Una parte integral del proceso de aprendizaje son las funciones del lenguaje, y en concreto, sus funciones comunicativas.

En cuanto al aprendizaje de la fonología, las actividades se centraban en la repetición de un modelo presentado por el profesor. No había explicaciones fonéticas ni articulatorias más de las que el docente quisiera agregar. Veamos un ejemplo en *The Communicative Approach to Language Teaching*, editado por C.J. Brumfit y K. Johnson (1979, p.211):

Repetition

(Pronunciation model)

Pupil 1 Can you tell me the way to your house?

Pupil 2 Start walking

Go straight on

Turn left

Turn left again

Turn right

Stop

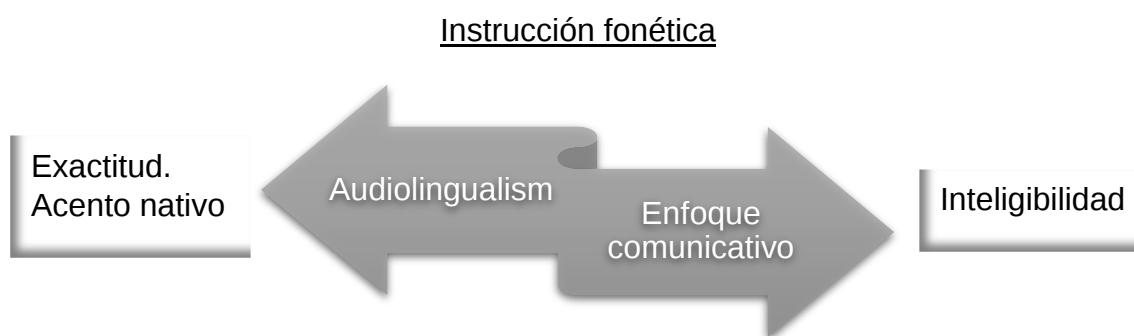


Figura 4. Énfasis de la instrucción fonética en los métodos de *Audiolingualism* y el Enfoque Comunicativo. Fuente: elaboración propia.

Asistimos a un alejamiento de la enseñanza explícita de la pronunciación en aras de la consecución del objetivo primordial dentro de este enfoque: la comunicación satisfactoria y la inteligibilidad entre interlocutores de diferentes L1.

2.3.8 Enfoque por tareas

Desde las primeras versiones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) a finales de la década de los noventa, la nueva tendencia en la enseñanza de segundas lenguas en Europa fue el enfoque por tareas. Si en el enfoque comunicativo el objetivo era crear, de manera simulada, situaciones para la comunicación entre aprendices, este nuevo método propugna la realización de tareas con un fin no solamente comunicativo sino social. De hecho, las tareas pueden ser lingüísticas o no lingüísticas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, p.9) da atención a esta realidad al centrarse

en la acción, en la medida que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo.

Los alumnos son considerados como agentes sociales que deben ser capaces, no solo de realizar actos de habla (comunicarse), sino de llevar a cabo acciones en un contexto sociocultural. Este es papel de las tareas (*tasks*), que activan “la dimensión colectiva de las acciones y la finalidad social de las mismas” (Puren, 2004, p.35).

En cuanto al trabajo fonológico, el MCERL no abunda sobre la tipología de actividades destinadas a mejorar la competencia fonológica. Marta Bartolí, en su tesis *La pronunciación por tareas en la clase de E/LE* (2012), revisa la importancia otorgada a la pronunciación en varios currículos. Uno de ellos, el MCERL, realiza propuestas poco comunicativas (2012, p.225) y vagas en cuanto a la pronunciación. Tampoco se encuentran instrucciones específicas para la evaluación de esta destreza. Se establecen “unas escalas generales para la

evaluación de la competencia lingüística y de la competencia oral pero no de la pronunciación" (2012, p.227).

También se analizaron manuales de pronunciación de inglés como L2. La mayoría de las estrategias de enseñanza de la pronunciación tienen que ver con la repetición y la presentación de pares mínimos (nivel segmental).

En este contexto, el presente trabajo y propuesta metodológica se enmarca dentro de una realidad educativa y legislativa marcada por la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, 3/2020 (de aquí en adelante LOMLOE). A continuación, y siempre bajo la perspectiva del enfoque comunicativo por tareas, se analiza el carácter competencial de la LOMLOE.

Esta ley abandona el enfoque curricular por contenidos y adopta el enfoque por competencias, con el objetivo de encaminar al alumno hacia el éxito escolar. Es interesante notar, como hace Esteban Bara (2022), que la palabra competencia proviene del ámbito lingüístico, en concreto del término competencia lingüística, acuñado por Noam Chomsky. Este enfoque por competencias de la LOMLOE ayuda en la resolución de proyectos y problemas y, por tanto, va en línea con la adopción del MCERL como enfoque lingüístico de referencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Se ha realizado un recorrido por los principales enfoques de enseñanza de L2 desde el siglo pasado hasta nuestros días, atendiendo a la importancia que estos otorgaban a la oralidad, a la pronunciación y a los niveles segmental y suprasegmental de esta. El siguiente apartado pasa a analizar las implicaciones que esto tendrá en el presente trabajo y algunas decisiones que se han llevado a cabo a la hora de confeccionar la propuesta didáctica integradora que compone la parte central del mismo.

3. Algunas premisas de esta propuesta didáctica

3.1 Fonética segmental vs. fonética suprasegmental. ¿En qué ponemos el énfasis?

Una concepción errónea de la fonología es asumir que ésta solamente consiste en la correcta articulación de fonemas, de unidades discretas e indivisibles. Muy al contrario, la fonología comprende un aspecto que trasciende a la visión meramente segmental, y que engloba realidades fonéticas como el ritmo, la prosodia o la entonación. Así pues, la prosodia estudia la entonación, el acento y el ritmo, que incluye a su vez timbre, pausas y velocidad de elocución. El análisis de los rasgos prosódicos de los sonidos de una lengua permite caracterizar los fenómenos suprasegmentales de la misma. Estos elementos, contrariamente a lo que pudiera parecer, caracterizan una determinada lengua del mismo modo que los elementos segmentales. Esto es, cada lengua posee sus propios patrones rítmicos y entonativos, que incluso pueden llegar a influir en las características segmentales, de los propios fonemas.

Ahora bien, en el ámbito de la educación secundaria en España surge un debate en torno a estas dos realidades fonológicas, la segmental y la suprasegmental, y la importancia que cada una debe de tener en el currículo empleado con los alumnos. La literatura existente al respecto nos puede ser de ayuda a la hora de enfocar nuestro modelo de enseñanza de la pronunciación en secundaria.

Jennifer Jenkins (2000) propone un modelo de pronunciación de inglés como lengua internacional basado en una recopilación de datos propios acerca de casos en los que se llevan a cabo interrupciones en la comprensión mutua entre hablantes de inglés como L2. Su propuesta de enseñanza de la pronunciación se basa en la premisa de que “most mishearings can be identified as occurring at a segmental level” (p.39)⁹. La entonación o el ritmo tampoco fueron considerados por la autora como responsables de una gran cantidad de rupturas en la comprensión mutua. Por tanto, los puntos principales de su *Lingua Franca Core* (LFC) son las consonantes en general, los grupos consonánticos en particular, la longitud de las vocales y el acento nuclear de la oración. Se infiere,

⁹ “la mayoría de malas interpretaciones se pueden identificar ocurriendo en el nivel segmental”.

pues, de este listado, la primacía que Jenkins otorga a los elementos segmentales sobre los suprasegmentales. La autora concluye su presentación de la LFC diciendo que “whereas the teaching of segmentals is straightforward, in the sense that we can for the most part provide learners with clear distinctions and generalizable rules, this is not the case with suprasegmentals. Here, the rules tend to be far more complex, and/or to operate largely at a subconscious level” (p.146)¹⁰

Pedro Luis Luchini (2011) llevó a cabo un estudio de caso muy revelador que puede servir para establecer un marco inicial. Este lingüista argentino realizó un estudio en una universidad canadiense con alumnos de diferente procedencia, en el cual se les pidió que, por parejas, realizaran una actividad oral en inglés. El objetivo de este estudio era localizar aquellas instancias en la cuales se habían producido rupturas en el proceso comunicativo (interrupciones, falta de comprensión...), para inferir qué aspectos fonéticos eran aquellos que comportaban una mayor influencia en la falta de inteligibilidad entre hablantes no nativos de inglés. Es interesante notar el enfoque que adoptó este estudio, ya que tuvo a hablantes de inglés como L2 como sus participantes y aspiraba a localizar momentos en los que la comunicación se ve obstaculizada. En efecto, Luchini concibe el estudio de la fonética en términos de comunicación, de inteligibilidad, y no tanto de aproximación a un estándar de pronunciación nativo o de prestigio. Para él, el interés primordial es asegurarse de detectar los elementos que impidan un acto comunicativo eficaz y satisfactorio.

Las conclusiones a las que llegó Luchini en este estudio son bastante significativas, en tanto que revelan que son los elementos segmentales de la fonética aquellos que repercuten más directamente en la comunicación. Esta conclusión se extrajo del hecho de que, de entre el número total de instancias en las que se produjeron fallas en el proceso comunicativo de los sujetos a estudio, en una considerable mayoría de ocasiones fueron elementos segmentales de la fonética, y en concreto la mala realización de estos, a los que se atribuyó la responsabilidad de entorpecer la comunicación. Algunos de estos errores

¹⁰ “mientras que la enseñanza de los elementos segmentales es directa en tanto que, mayormente, podemos proveer a los aprendices de distinciones claras y reglas generalizables, este no es el caso con los suprasegmentales. Aquí, las reglas tienden a ser más complejas y/u operan a un nivel subconsciente”.

segmentales fueron la sustitución de sonidos, la omisión de consonantes, la adición de sonidos o la omisión de la aspiración. Hay que puntualizar que otros aspectos suprasegmentales, como la localización del acento tonal, fueron propuestos como factores relevantes, aunque en menor medida que los segmentales.

Dauer (2005), en su análisis de la *Lingua Franca Core* de Jenkins, también se hace eco de aquellos estudios que, al igual que el de Luchini (2011), han propuesto los elementos segmentales como elementos clave para la conservación de la inteligibilidad mutua entre hablantes de inglés como L2. De hecho, concluye que Jenkins ha seguido esta misma premisa a la hora de elaborar su propuesta de currículos de pronunciación inglesa, otorgando más importancia a los elementos segmentales que a los suprasegmentales. Esto no deja de ser curioso, en tanto que los autores que abogan por un enfoque comunicativo de la enseñanza de la pronunciación suelen dar primacía a los elementos suprasegmentales. En este sentido, la *Lingua Franca Core* de Jenkins es particular, pues, aun focalizándose en la inteligibilidad y la comunicación, propone un modelo fonético basado en su mayoría en elementos segmentales.

No faltan estudios que, en contraposición, notan la creciente importancia de los elementos suprasegmentales en la enseñanza del inglés como L2. A este particular respecto, Morley (1991), en el artículo mencionado anteriormente, apunta a un aumento de la atención prestada a los elementos suprasegmentales en los modelos de enseñanza de la pronunciación.

Podemos decir que existe una división entre los lingüistas acerca de la aproximación del currículo a los elementos segmentales o a los suprasegmentales, división que en ocasiones viene informada por la adscripción a uno de los polos del continuum *nativeness* vs. *intelligibility*. Sin embargo, nos parece razonable dar una atención más inmediata en este trabajo a los elementos segmentales, esto es, al trabajo con aquellos fonemas que revisten mayor dificultad para el aprendiz hispanohablante de inglés como L2.

Consideramos que los elementos segmentales, la correcta articulación de elementos vocálicos y consonánticos, constituyen el armazón de una correcta pronunciación, una base sobre la que se pueden asentar, modelar y pulir los

elementos prosódicos, rítmicos y entonativos. En efecto, los elementos segmentales son un punto de partida necesario a la hora de adquirir los patrones fonéticos de la L2 en un contexto en el que la fonética inglesa es estudiada por los alumnos desde un nivel comparativamente inferior al de otros elementos del lenguaje como la gramática o el vocabulario. Este trabajo, y su propuesta de actividades, han de entenderse como una parte del trabajo fonético que el docente debe realizar con los alumnos. Sin duda, este trabajo se vería complementado con otros trabajos que abordaran maneras de trabajar la prosodia en las etapas iniciales de la ESO.

3.2 Los fonemas que representan dificultad para los hispanohablantes

Hasta aquí hemos analizado los diferentes métodos de corrección fonética y los modelos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras. Además, nos hemos decantado por los elementos segmentales de la fonética como punto de partida para empezar a abordar la problemática de la adquisición de la pronunciación inglesa. Ahora bien, tenemos que ser más precisos en cuanto a qué fonemas en particular vamos a trabajar.

Para ello, vamos a acudir a una serie de autores que han estudiado las dificultades de los hispanohablantes a la hora de pronunciar en lengua inglesa.

Ann Baker (1982), lleva a cabo un análisis de los fonemas del inglés, poniendo especial atención en las dificultades que estos suponen para diferentes grupos de hablantes de inglés como lengua extranjera. Los fonemas consonánticos que representan un mayor grado de dificultad para los hispanohablantes son:

Fonemas			
Consonánticos		Vocálicos	
Fonema	Lugar de articulación	Fonema	Lugar de articulación
[s]	Alveolar	[æ]	Media-abierta, anterior
[z]		[u:]	Cerrada, posterior
[n]		[ʊ]	Media-cerrada, posterior
[t]			
[d]			
[r]	Post-alveolar		
[v]	Labio – dental		
[m]	Bilabial		
[ŋ]	Velar		
[ʃ]	Palatal		
[ʒ]			
[dʒ]			
[j]			
[h]	Glotal		

Enrique Alcaraz y Bryn Moody, en *Fonética inglesa para españoles* (1984), realizan un recorrido por los fonemas de la lengua inglesa, y también dan atención a aquellas dificultades especiales que los aprendices españoles o hispanohablantes se encuentran a la hora de pronunciar. Los fonemas consonánticos que mayores problemas representan, según estos autores, son:

Fonemas			
Consonánticos		Vocálicos	
Fonema	Lugar de articulación	Fonema	Lugar de articulación
[t]	Alveolar	[ɪ]	Media-cerrada, anterior
[d]		[ɑ:]	Abierta, posterior
[ð]	Dental	[æ]	Media-abierta, anterior
[p]		[ʌ]	Media-abierta, central
[k]	Velar		
[j]	Palatal		
[ʃ]			
[h]	Glotal		
Grupos vocálicos			
[sp]	Alveolar – bilabial		
[st]	Alveolar – dental		
[sk]	Alveolar – velar		

Joseph Desmond O'Connor, en *Better English Pronunciation* (1980), realiza una introducción a la pronunciación inglesa con el objetivo de mejorar su producción. Además, incluye un listado de fonemas problemáticos para hablantes de diferentes lenguas maternas. Los fonemas que él considera problemáticos para los hispanohablantes son:

Fonemas		
Consonánticos		Vocálicos
Fonema	Lugar de articulación	O'Connor considera que todas las vocales del inglés son problemáticas para los hispanohablantes. Además, añade los diptongos [ɪə, eə, ʊə]. También llama la atención sobre el alargamiento de las vocales largas y del uso de [ə] en las formas débiles de las palabras no acentuadas.
[s]	Alveolar	
[z]		
[t]		
[d]		
[l]		
[θ]		
[r]	Post-alveolar	
[v]	Labio – dental	
[m]	Bilabial	
[b]		
[p]		
[ŋ]	Velar	
[g]		
[k]		
[ʃ]	Palatal	
[ʒ]		
[dʒ]		
[tʃ]		
[h]	Glotal	

Estos estudios señalan los fonemas que, a su juicio, representan una mayor dificultad para los aprendices hispanohablantes de inglés como L2. Si cotejamos los datos de los tres estudios, observamos un total de seis fonemas que los tres autores coinciden en señalar como dificultosos para los hispanohablantes. Estos han sido señalados en las tres tablas con distinto color, y son:

[t, d, ʃ, ʒ, h, æ]

Sin embargo, como refleja el estudio de M. Ardussi Mines et al. (1978), en el que se listan los fonemas más frecuentes del inglés conversacional gracias a un corpus de más de cien mil fonemas, algunos de estos seis fonemas no representan un gran porcentaje sobre el total. Por ello, se han sustituido estos fonemas por otros más frecuentes y que también han sido considerados dificultosos para los hispanohablantes por al menos alguno de los autores anteriormente mencionados.

El fonema [t] aparece en tercera posición, lo cual indica su frecuente utilización. Los fonemas [ʃ, ʒ] aparecen en trigésima novena y quincuagésimo novena posición, respectivamente, por lo que no nos ha parecido conveniente seleccionarlos para la propuesta didáctica, que se circunscribe al primer ciclo de la ESO.

Sin embargo, los fonemas [k, p] aparecen en duodécima y vigésima posición respectivamente. Esto, junto con el hecho de que [k, p] han sido identificados por dos de los tres autores mencionados arriba (O'Connor (1980) y Alcaraz y Moody (1984)) como problemáticos para los hispanohablantes, refuerza su elección como fonemas a trabajar en esta propuesta. A ello se añade que [p, k, t] comparten una característica fonética similar presente en inglés pero ausente en español, llamada aspiración, que creemos es conveniente trabajar.

Por lo tanto, a efectos de esta propuesta didáctica para mejorar la percepción y la producción de algunos fonemas del inglés por parte de discentes hispanohablantes de 1º ESO, hemos seleccionado un conjunto de fonemas 1) frecuentes y 2) problemáticos, formado por:

[p, t, k]

4. Tipología de actividades de percepción y producción de fonemas

4.1 Currículo de inglés para 1ºESO

Antes de abordar la tipología de actividades propuestas para llevar a cabo durante un curso escolar (1º ESO), es necesario establecer el tiempo del que se dispone para desarrollar la materia de inglés. Posteriormente, es necesario establecer cuánto de ese tiempo se dedicará a actividades relacionadas con la fonología del inglés. Para ello, se han consultado los documentos oficiales que regulan el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

El documento de referencia para la distribución horaria de las materias durante la etapa de la ESO es el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. En él se establece que las horas semanales que se dedicarán a la asignatura Primera Lengua Extranjera es de 3. Esto, trasladado al calendario lectivo para Cantabria durante el curso 2023/24, que contempla un total de 35 semanas lectivas, supone un total estimado de 105 horas, distribuidas de la siguiente manera (estimado):

- 35 horas durante el primer periodo de evaluación
- 35 horas durante el segundo periodo de evaluación
- 35 horas durante el tercer periodo de evaluación

La presente propuesta programática ha incluido actividades a desarrollar durante el 10% del tiempo total disponible para la materia inglés. Esto significa que el tiempo disponible para llevar a cabo las actividades fonológicas y de pronunciación es de 10,5 horas, distribuidas de la siguiente manera:

- 3,5 horas durante el primer periodo de evaluación
- 3,5 horas durante el segundo periodo de evaluación
- 3,5 horas durante el tercer periodo de evaluación

Con el fin de distribuir este tiempo de manera progresiva y continuada a lo largo del mes, así como de procurar que las actividades relacionadas con estos aspectos no resulten monótonas, se propone la realización de las actividades a razón de una sesión cada semana, 20 minutos por sesión.

Distribución del contenido fonológico según la temporalización

Los fonemas elegidos para el trabajo de la producción y la percepción fonológica en la presente propuesta, como ya se expuso y justificó en la primera parte del trabajo, son los siguientes:

[p, t, k]

Esta selección de 3 fonemas se ha distribuido a razón de un fonema por periodo de evaluación.

Durante el primer periodo de evaluación se trabajará con el fonema vocálico [t], a modo de aclimatación por parte del alumno a las actividades de pronunciación y los métodos de corrección fonética empleados durante esta propuesta.

Durante el segundo periodo de evaluación se trabajará con el fonema consonántico [p] y el fonema consonántico [k] se estudiará durante el tercer periodo de evaluación.

4.2 Objetivos fonológicos generales y específicos

Objetivos fonológicos generales

El objetivo fonológico principal de esta propuesta programática es dotar al alumno de 1º ESO de un dominio perceptivo y productivo sobre los aspectos de pronunciación de un grupo de fonemas del inglés. Como se ha visto en el estado de la cuestión, esta propuesta pretende llevar a cabo un trabajo fonológico que comience con la percepción y prosiga con la producción. Por ello el objetivo es

entrenar a los discentes, no solo auditivamente para la distinción perceptiva de los fonemas, sino de manera hablada, para que sean capaces de producirlos.

La enseñanza de segundas lenguas en España ha adoptado como sustrato teórico el aprendizaje por tareas, en línea con el enfoque orientado a la acción que plantea el MCERL. Esta metodología pone el énfasis “tareas interdisciplinares, contextualizadas significativas y relevantes y a desarrollar situaciones de aprendizaje donde se considere al alumno como agente social” (Decreto 73/2022, de 27 de julio, p.216,217). Esta posición considera que el conocimiento lingüístico es un medio para realizar actuaciones socio-comunicativas, y no un fin en sí mismo. Por ello, otro de los objetivos de esta propuesta será moldear las actividades concretas de modo que inciten al alumno a la actuación comunicativa. Esto se llevará a cabo principalmente a través de juegos y actividades interactivas.

Objetivos fonológicos específicos

La legislación vigente también lista de manera concisa los objetivos fonológicos para 1ºESO: el aprendizaje de los “patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación” (Decreto 73/2022 de 27 de julio, p.225). Como quedó establecido y justificado en la primera parte de este trabajo, la presente propuesta se plantea desde la perspectiva segmental, atendiendo a los fonemas. No obstante, se es consciente de la necesidad de completar la formación fonológica con aspectos suprasegmentales. Aunque estos no entran en el ámbito de la presente propuesta, sí se ha querido contemplar como objetivo en ella el acercamiento de los fonemas a su contexto natural, la oración.

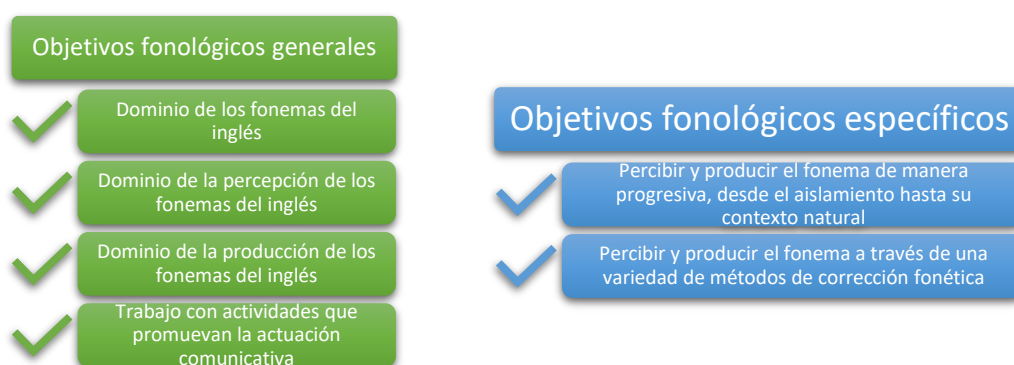
Por ello, se ha querido listar como objetivo de esta propuesta un desarrollo progresivo del aprendizaje del fonema en cuestión, desde su percepción y producción de manera aislada, hasta su producción y percepción en un contexto natural. A efectos prácticos, esto significa presentar el input fonológico:

- De manera aislada
- Dentro de una palabra
 - o En diferentes posiciones silábicas dentro de la palabra

- Dentro de una oración
 - o Dentro de una oración afirmativa con entonación estándar
- Dentro de un contexto en el que se realicen actos comunicativos

Por otro lado, se ha procurado que la información que se presenta al discente acerca de las características fonológicas de los distintos fonemas sea lo más variada y completa posible. Se ha demostrado la utilidad de la inclusión de material audiovisual para la mejora de la pronunciación de los fonemas de la L2 (Martínez, 2012). Por ello, se provee información tan diversa como los órganos articulatorios que intervienen en la fonación, sus posiciones, los pares mínimos a los que dan lugar, sus peculiaridades distributivas o sus contextos facilitadores.

Se pueden resumir los objetivos fonológicos generales y específicos de la siguiente manera:



4.3 Consideraciones previas en cuanto a los fonemas [p, t, k]

Los tres fonemas objeto de consideración de esta propuesta existen tanto en español como en inglés. A nivel fonológico, los tres fonemas forman parte del inventario de ambas lenguas. Son fonemas oclusivos (se producen a través de un bloqueo del flujo de aire momentáneo en los órganos que los articulan) sordos (no conllevan vibración de las cuerdas vocales). Mientras que [p, k] son producidos en los mismos órganos articuladores en ambos idiomas, el fonema [t] es linguodental en español y alveolar en inglés.

Sin embargo, existe otra diferencia fundamental entre ambas lenguas que radica en el nivel fonético (ver 2.1.1 y 2.1.2). La realización concreta de estos conceptos abstractos difiere por causa de un fenómeno llamado aspiración. Este fenómeno consiste en una liberación repentina de aire que sucede inmediatamente después de la oclusión de los órganos articulatorios. Este fenómeno conlleva un retraso de duración relativa antes del comienzo de la vibración de la siguiente vocal. La aspiración ocurre en inglés en estos fonemas en sílabas acentuadas que comienzan con [p, t, k] y se marca fonéticamente con el símbolo [h]. Sin embargo, este fenómeno no ocurre en español. (Estebas Vilaplana, 2014).

Es esencial que los discentes españoles adquieran correctamente este rasgo fonético. De lo contrario, su acento sonará extranjero y lo que es peor, se podrán producir interrupciones en los actos comunicativos. Estas interrupciones implicarían, por ejemplo, que la ausencia de la adecuada aspiración en contextos donde es necesaria podría llevar a la confusión de los fonemas aspirados [p, t, k] por los fonemas [b, d, g] respectivamente.

5. Anexo 1: Actividades para la percepción y la producción del fonema [t]

A continuación, se ejemplifica la tipología de actividades con el fonema [t].

Sesión 1

La primera actividad se centra en la toma de conciencia del fonema [t]. Sabemos que, debido al proceso denominado criba fonológica (Trubetzkoy, 1939) el discente español va a asociar este fonema de manera inequívoca al fonema español [t] obviando así algunas de sus características fonológicas. Esto es, el discente identificará los dos fonemas al filtrar el [t] inglés a través del inventario fonológico español. Esta primera actividad se centra en llamar la atención sobre las peculiaridades del fonema [t] inglés.

La segunda actividad, en línea con la primera, se enfoca sobre otra de las peculiaridades de los fonemas oclusivos sordos del inglés [p, t, k], la aspiración. La actividad propone una explicación adecuada al nivel del alumno seguida por una práctica de la percepción y la audición de ejemplos en palabras aisladas.

En subsiguientes actividades se integrarán ejemplos contextualizados.

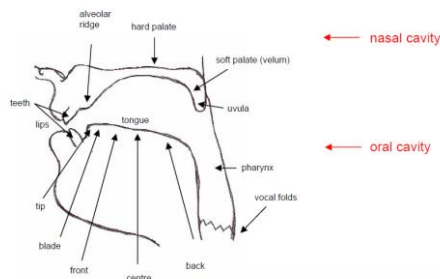
Además, se propone un experimento empírico para entender de una manera visual el proceso de la aspiración.

La tercera actividad, dentro todavía del marco del aprendizaje aislado del fonema, propone una serie de palabras diferenciadas en un solo fonema, también llamados pares mínimos. Se contrasta el fonema [t] con otros fonemas que, por su lugar de articulación o por su grafía, podrían causar dificultad, como son [d, θ].

Primer periodo de evaluación	
Fonema [t]	
Actividad 1	
Objetivos generales	Dominio del fonema inglés [t]
Objetivos específicos	Percepción y producción del fonema inglés [t] a través de una variedad de métodos de corrección fonética: Método Articulatorio. Percepción y producción del fonema inglés [t] en un contexto aislado, que se completará con un aprendizaje contextualizado en sesiones posteriores.
Desarrollo	Se inicia la explicación a través del método articuladorio, prestando atención a los órganos articulatorios que intervienen en la fonación de [t].
Tiempo	20 minutos
Materiales	Ficha 1

Exercise 1a. Watch the following [video](#) about the pronunciation of [t].

Exercise 1b. Look at the image of the vocal tract and answer the questions.



**What organs of the oral cavity do you use to produce the Spanish [t]?
What organs do you use to produce the English [t]?**

Exercise 1c. Practice the sequence “tatatatata” using the organs of articulation from Spanish and English. Alternate the organs and notice the difference.

Ficha 1

Primer periodo de evaluación	
Fonema [t]	
Actividad 2	
Objetivos generales	Dominio del fonema inglés [t] Dominio de la percepción de las peculiaridades fonéticas del fonema inglés [t] Dominio de la producción de las peculiaridades fonéticas del fonema inglés [t]
Objetivos específicos	Percibir el fonema de manera aislada para introducirlo de manera progresiva en su contexto
Tiempo	20 minutos
Materiales	Ficha 2

Exercise 2a. Read the information below about the process of aspiration.

Contrary to Spanish [t,], English [t] in stressed-syllable-initial position implies a process called aspiration, which consists of a sudden release of air just after the organs of speech open.

Exercise 2b. Watch the following [video](#) (12:17) about the pronunciation of English [t] and the process of aspiration.

Exercise 2c. Listen to the following instances of English and Spanish [t]. Then repeat. Is aspiration present in all words?

[Set de palabras. En azul, aquellas palabras del inglés que requieren aspiración en la sílaba acentuada. Se han incluido palabras con el fonema inglés [t] en diferentes posiciones, en sílaba tónica y átona, en posición inicial y media. Se han incluido palabras con la secuencia [st-], que bloquea la aspiración. Se ha usado el British National Corpus para la selección de las palabras]

taza [time](#) [turn](#) tenis

[table](#) [team](#) total Tecla

study story interest [between](#)

little until water [top](#)

Exercise 2d. Pick up a piece of paper and place it in front of your mouth. Produce the Spanish [t] (no aspiration) and the English [t] (aspiration). What happens to the piece of paper? How does aspiration explain that phenomenon?

Primer periodo de evaluación	
Fonema [t]	
Actividad 3	
Objetivos generales	Dominio del fonema inglés [t] Dominio de la percepción del fonema inglés [t] Dominio de la producción del fonema inglés [t]
Objetivos específicos	Percepción y producción del fonema inglés [t] en un contexto aislado. Percepción y producción del fonema inglés [t] a través de una variedad de métodos de corrección fonética. En el caso de esta actividad, se propone el método de pares mínimos , contrastando el fonema con los fonemas [d] (con idéntico lugar de articulación) y [θ]. Además, los fonemas objeto se presentan en diferentes posiciones dentro de la palabra.
Tiempo	15 minutos
Materiales	Ficha 3

Exercise 3a. Listen to a set of words, and write down those that contain [t] in initial or final position.

[set de palabras]

down	town	to	do
bet	bed	and	ant
team	theme	ride	write
thick	tick		

Exercise 3b. In pairs, practise saying the words. Guess the word that your partner is saying. Pay attention to the position of the tip of the tongue and to aspiration.

Ficha 3

Sesión 2

Las dos actividades propuestas para la segunda sesión de trabajo con el fonema inglés [t] trascienden el trabajo aislado con dicho segmento para incluirlo en su contexto natural, la cadena hablada. Aún sin ser la prosodia el objetivo principal

de este trabajo, se decidió incluir actividades que proporcionaran un contexto natural a los fonemas para complementar hasta cierto grado su aprendizaje aislado, como se apuntó en la introducción del trabajo.

La primera actividad de esta sesión se centra en el método de audición por parte del alumno de un input de calidad, correspondiente a un hablante nativo de la lengua inglesa. De este modo se produce una adquisición no razonada, sino inconsciente por parte del alumno de las peculiaridades del fonema [t]. En la segunda parte de la actividad, el alumno se centra en la producción de dicho fonema. Cabe destacar que se han seleccionado instancias del fonema [t] que no corresponden siempre a una misma distribución. Esto es, no siempre aparece al inicio de una palabra (caso en el que la aspiración es necesaria), sino que aparece también en posición intermedia no acentuada (donde la aspiración no tiene lugar).

La segunda actividad de esta sesión pretende crear un contexto facilitador para la práctica de la producción del fonema [t]. El método de corrección fonética verbo-tonal crea contextos facilitadores para la adquisición de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. En este caso, se ha optado por reestructurar el orden estándar de los elementos temáticos de una oración enunciativa mediante una estructura *cleft*. Este tipo de estructuras “re-organise the content of a single clause into two related parts”¹¹ con el objetivo de “focus on one element, the New”¹² (Downing, 2014, p.230). Uno de los objetivos que se consigue con el *cleft* es dar prominencia entonativa al elemento nuevo, en este caso, la palabra que contiene el fonema objeto de estudio.

¹¹ “reorganizan el contenido de una oración simple en dos partes interrelacionadas”

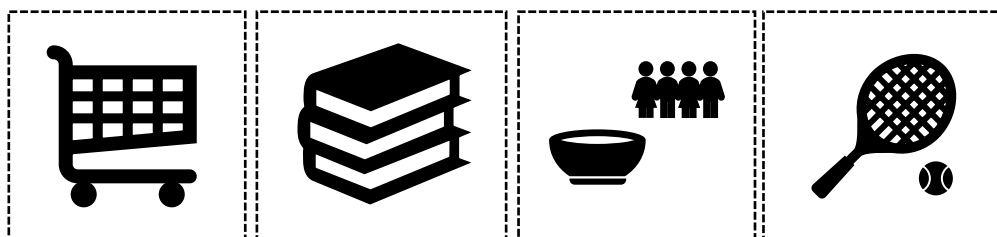
¹² “dar prominencia a un elemento, el nuevo”

Primer periodo de evaluación	
Fonema [t]	
Actividad 4	
Objetivos generales	Dominio del fonema inglés [t] Dominio de la percepción del fonema inglés [t] Dominio de la producción del fonema inglés [t]
Objetivos específicos	Percepción y producción del fonema inglés [t] de manera progresiva. En este caso, el fonema se presenta en su contexto natural, la oración. Se presentan instancias del fonema [t] en posición inicial de palabra, insertados en oraciones enunciativas con entonación estándar. Percepción y producción del fonema a través de una variedad de métodos de corrección fonética. En este caso, se utiliza el método de audición de un input de calidad producido por un hablante nativo de la L2, que estimula la adquisición inconsciente de las peculiaridades fonéticas del fonema [t].
Tiempo	30 min
Materiales	Ficha 4

Exercise 4a. Listen to the following audio retelling Emma's day. Complete the gaps with the missing words.

Today, Emma is going to [town] to do some shopping. Tomorrow, she will have a Spanish [test], so she must hurry up! When she finishes the shopping, she is going to [study] for the test. Then, she has invited some friends to have [tea]. After that, she is going to watch a [tennis] match on TV. It [starts] at 9 p.m., and her favourite player is competing to win the [tournament].

Exercise 4b. Without looking to the text, and with the help of these flashcards, retell Emma's day to your partner.



Today, Emma is going to...

Primer periodo de evaluación	
Fonema [t]	
Actividad 5	
Objetivos generales	Dominio del fonema inglés [t] Dominio de la producción del fonema inglés [t]
Objetivos específicos	Producción del fonema inglés [t] de una manera progresiva. En este caso, el fonema se practica en su contexto natural, la oración. Más concretamente, se ha elegido la oración enunciativa con entonación estándar Aprendizaje del fonema inglés [t] a través de una variedad de métodos de corrección fonética. En este caso se emplea el método verbo-tonal, al utilizar una estructura <i>cleft</i>, que reordena los elementos temáticos para poner el foco en la palabra que contiene el fonema objeto.
Tiempo	25 min
Materiales	Ficha 5

**Exercise 5. Pay attention to the images and answer the questions.
Then, in pairs, practise the questions orally.**

Table, taxi, teddy, temperature, text, tie, toe, stadium, stairs, stamp, star,
steak, stomach, stopwatch

1



(a t i x)

2



(r s s t a i)

3



(d y d t e)

4



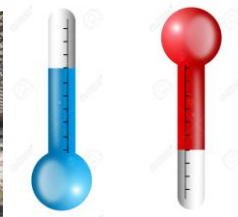
(s a m t p)

5



(t d a u m i s)

6



(e t m p e a r e t e u)

7



(t k s e a)

8



(b l a t e)

9



(t a r s s)

10



(m a s c h t o)

11



12



(w s t c o p a h) (e i t)

1. *Is it a lorry that he's driving?*

2. *Is it the ceiling that he's cleaning?*

3. *Is it a doll that she is playing with?*

4. *Is it a sticker that she is putting into the letter?*

5. *Is it the theatre where they are going?*

6. *Is it the precipitation that the thermometer measures?*

7. *Is it a salad that he is having for lunch?*

8. *Is it a chair that he is sitting on?*

9. *Is it the moon that he is watching?*

10. *Is it a back ache that he has?*

11. *Is it a clock that he's holding?*

12. *Is it a scarf that he's wearing?*

Sesión 3

La primera actividad de esta última sesión tiene como principal característica la gamificación del aprendizaje fonológico. Para ello se ha diseñado un juego tradicional de mímica cuyas palabras objeto contienen instancias del fonema [t]. Esta actividad se encuadra dentro del objetivo general de esta propuesta de incluir actividades que promuevan la interacción comunicativa, y que presenten el contenido fonológico de una manera dinámica. Además, en estos casos el contenido no es presentado como un fin en sí mismo sino como una herramienta para completar un intercambio comunicativo superior.

La segunda y última actividad de esta sesión cierra el contenido acerca del fonema inglés [t] con un juego centrado, nuevamente, en la implementación de actividades comunicativas de lectura, comprensión y producción. El contenido fonológico vuelve a ser, a su vez, la herramienta para la consecución de los objetivos comunicativos interactivos. Además, los fonemas se presentan aquí en su contexto natural: la oración. Se utilizan, más concretamente, oraciones enunciativas e interrogativas.

Primer periodo de evaluación	
Fonema [t]	
Actividad 6	
Objetivos generales	Dominio del fonema inglés [t] Dominio de la producción del fonema inglés [t] Trabajo con actividades que promuevan la actuación comunicativa
Objetivos específicos	Percepción y producción del fonema inglés [t] de manera aislada, dentro de expresiones o sintagmas verbales
Tiempo	30 min
Materiales	Ficha 6

Exercise 6. Miming. Form two teams and act out the following activities for your mates. If they guess the action in less than a minute, your team takes a point. You must pronounce correctly to win.

* Your teacher will hand the clues to the participants when it is their turn
(clues)

Team A

Clue number 1 → *Taking the dog for a walk*

Clue number 2 → *Taking off*

Clue number 3 → *Tasting the food*

Clue number 4 → *Teaching English*

Team B

Clue number 1 → *Answering the telephone*

Clue number 2 → *Touching the tip of your tongue*

Clue number 3 → *Planning your timetable*

Clue number 4 → *Supporting your favourite team*

Ficha 6

Actividad 7	
Objetivos generales	Dominio del fonema inglés [t] Dominio de la producción del fonema inglés [t] Trabajo con actividades que promuevan la interacción comunicativa
Objetivos específicos	Percepción y producción del fonema inglés [t] en su contexto natural: la oración. En este caso concreto, se trabaja con oraciones enunciativas e interrogativas
Tiempo	25 min
Materiales	Ficha 7

Exercise 7. Relay sentences. You are going to compete in two teams. Teams form two rows and one player of each team stands opposite the row. Players wait for their turn. Players read a short text to the member of their team who is opposite them and ask some questions. If they get the right answers, players stand behind their partner. The first team which gets all the questions answered wins.

Texts:

Team A

Text 1. Richard talked to his mother about the French test at two o'clock. She gave him a tuna sandwich to calm him down.

- What did Richard talk to his mum about?
- What time did Richard talk to her?
- What did his mum give him?

Text 2. Alex went to the dentist at ten past three because of a toothache. The dentist gave him some tablets to take after the appointment.

- Why did Alex go to the dentist?
- What time did he go there?
- What did the doctor give him?

Text 3. There were lots of tourists in the city on Tuesday. This is because there was an important tennis competition.

- Who were in the city?
- When were the tourists there?
- Why were the tourists there?

Text 4. Sharon invited her Friends to have tea. She showed them the old teddy bear she slept with when she was ten

- Why did Sharon invite her friends?
- What did she show them?
- How old was she when she slept with the teddy bear?

Text 5. Christine bought some tickets for the World Tour concert. She loves the singer's songs and tunes

- What did Sharon buy?
- What are the tickets for?
- What does she like?

Team B

Text 1. Tony bought some new towels yesterday. He put them in the toilet, next to the tall cupboard

- Who bought something new?

- What did he buy?
- Where did he put it?

Text 2. The zoo keeper showed us the tiger. He told us not to take photos because they are not like tame animals.

- What animal did the zoo keeper show us?
- What shouldn't you do at the zoo?
- What kind of animal are tigers?

Text 3. The storyteller told us a tale. It was about a Turkish child who played the trumpet

- What did the storyteller tell us?
- Where was the child of the tale from?
- What instrument did he play?

Text 4. The pirates arrived in the mystery island and got the treasure. But the tornado destroyed their ship and they had to hide it in the top of a tree

- What did the pirates get?
- What happened with the boat?
- Where did they hide the treasure?

Text 5. The TV presenter told the audience about a taxi driver who took his clients to another country against their will.

- Who told the news?
- Who was the protagonist of the news?
- What did the protagonist do?

6. Anexo 2: Actividades para la percepción y la producción del fonema [p]

A continuación, se ejemplifica la tipología de actividades con el fonema [p].

Sesión 1

La actividad 8 se centra en la toma de conciencia del fonema inglés [p] y de sus características articulatorias. Se presenta material audiovisual y se llama la atención sobre los órganos articuladores del fonema, utilizando así el método articulatorio de corrección fonética. Se trabaja en primera instancia la percepción del fonema.

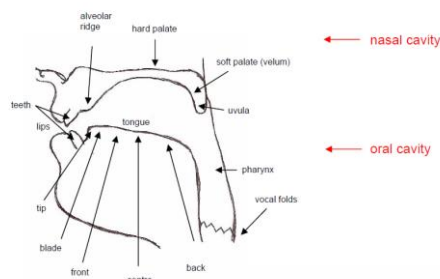
La actividad 9 revisa el concepto de aspiración presentado en el primer periodo de evaluación con el anterior fonema. Se presenta más material audiovisual y se incluye trabajo con la producción del fonema en contexto aislado en diferentes posiciones de palabra y tanto en sílaba tónica como átona. También se lleva a cabo un experimento en el cual se llama la atención sobre el proceso de aspiración a través de la toma de conciencia de la vibración de las cuerdas vocales.

La actividad 10 continúa con el trabajo escalonado de la percepción y la producción de los fonemas en contexto aislado, pero esta vez se trabaja con el método de corrección fonética por pares mínimos.

Segundo periodo de evaluación	
Fonema [p]	
Actividad 8	
Objetivos generales	Dominio del fonema inglés [p] Dominio de la percepción del fonema inglés [p]
Objetivos específicos	Práctica de la percepción del fonema inglés [p] de manera aislada Percibir el fonema a través de una variedad de métodos de corrección fonética: método articulatorio
Tiempo	15 min
Materiales	Ficha 8

Exercise 8a. Watch the following [video](#) about the pronunciation of [p]

Exercise 8b. Look at the image of the vocal tract and answer the questions.



What organs do you use to produce the English [p]?

Ficha 8

Segundo periodo de evaluación	
Fonema [p]	
Actividad 9	
Objetivos generales	Dominio del fonema [p] Dominio de la percepción del fonema [p] Dominio de la producción del fonema [p]
Objetivos específicos	Práctica de la percepción y la producción del fonema [p] de manera aislada, para luego contextualizarlo de manera progresiva, en este caso, dentro de una palabra y en diferentes posiciones de sílaba Práctica de la percepción y la producción del fonema [p] a través de una variedad de métodos de corrección fonética: método articulatorio
Tiempo	25 min
Materiales	Ficha 9

Exercise 9a. Read the information below about the process of aspiration.

Contrary to Spanish [p], English [p] in stressed-syllable-initial position implies a process called aspiration, which consists of a sudden release of air just after the organs of speech open.

Exercise 9b. Watch the following [video](#) (10:26) about the pronunciation of English [p] and the process of aspiration.

Exercise 9c. Listen to the following instances of English and Spanish [p]. Then repeat. Is aspiration present in all words?

[set de palabras. En azul, las palabras del inglés que requieren de aspiración en la sílaba acentuada. Se presentará el fonema [p] en distintas posiciones dentro de la palabra (posición inicial e intermedia; posición acentuada y no acentuada). Se ha usado el Cambridge Dictionary para constatar que ninguna palabra supera el nivel B1 del MCERL]

Spain parque [importance](#) simple Japón

police [party](#) hospital [computer](#) [paper](#)

company example [possible](#) pato [plant](#)

[person](#) pico [parents](#) spider april

Exercise 9d. Produce English [p] in isolation. Put the palm of your hand below your nose and check that the airflow comes out of your mouth and not your nose. Now produce the sound again and touch your throat to make sure there is no vibration of the vocal folds.

Segundo periodo de evaluación	
Fonema [p]	
Actividad 10	
Objetivos generales	Dominio del fonema [p] Dominio de la percepción del fonema [p] Dominio de la producción del fonema [p]
Objetivos específicos	Práctica de la percepción y la producción del fonema [p] en contexto aislado Percepción y producción del fonema inglés [p] a través de una variedad de métodos de corrección fonética. En el caso de esta actividad, se propone el método de pares mínimos
Tiempo	15 min
Materiales	Ficha 10

Exercise 10a. Listen to a set of words, and write down those that contain [p].

[Set de palabras. En azul las que contienen [p] aspirada. Se introducen pares mínimos]

pool tool cool

tin pin kin

Paul tall call

care tear pair

tea pee key

Exercise 10b. In pairs, practise saying the words. Guess the word that your partner is saying. Pay attention to aspiration.

Ficha 10

Sesión 2

La segunda sesión de práctica con el fonema [p] tiene como objetivo seguir practicando de manera progresiva la percepción y la producción de dicho fonema. Sin embargo, en esta sesión se incluye el fonema dentro de la cadena hablada, en su contexto natural: la oración. Se pretende así ir más allá del simple trabajo aislado en sílabas o palabras. Cabe recordar que este trabajo no se centra en elementos prosódicos, pero puede considerarse un trampolín hacia el trabajo de los elementos suprasegmentales y, por supuesto, verse complementado por ellos.

A efectos de la presente propuesta, se ha decidido incluir el fonema dentro de oraciones enunciativas con entonación estándar.

La actividad número 11 propone la práctica secuenciada de la percepción y la producción del fonema en cuestión a través de trabalenguas cortos en los que se presentan ejemplos muy próximos de los fonemas [p] (bilabial oclusivo sonoro y con aspiración en posición inicial de sílaba acentuada) y [b] (bilabial oclusivo sordo sin aspiración). Los trabalenguas ya han sido utilizados en otras propuestas de actividades de entrenamiento de la pronunciación con discentes jóvenes (Miranda Tapias, 2020).

Crucial a efectos de este trabajo, la falta de aspiración en el fonema [p] en posición inicial de sílaba acentuada podría llevar a la confusión de este fonema con [b] (Estebas, 2014), y por lo tanto a la ruptura del proceso comunicativo. De ahí que la presencia de ambos fonemas en una misma frase corta pueda causar dificultad al alumno, pero a la vez pueda ser un elemento lúdico y un toque de aire fresco en la clase.

La actividad número 12 implementa de manera personalizada el método verbo-tonal en la propuesta. Cabe resaltar la poca importancia otorgada a este método en los estudios ingleses y la práctica inexistencia de bibliografía en lengua inglesa acerca del mismo (García Casado, comunicación personal). Como representación del método, sirva este [video¹³](https://www.youtube.com/watch?v=8U7iA5n62Cc) en el que un profesor de japonés implementa gestos, movilidad corporal y alargamiento de sílabas para representar la prosodia del japonés.

Se lleva a cabo una explicación pausada y pautada de cuáles son los órganos y los procesos articulatorios implicados en la producción de [p], sirviéndose de la ayuda de gestos que enfaticen dichos procesos y faciliten su memorización (ver video adjunto).

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=8U7iA5n62Cc>

Segundo periodo de evaluación	
Fonema [p]	
Actividad 11	
Objetivos generales	Dominio de la pronunciación del fonema [p] Dominio de la percepción del fonema [p] Dominio de la producción del fonema [p]
Objetivos específicos	Práctica de la percepción y la producción del fonema [p] en su contexto natural, la oración. En este caso, oración enunciativa de entonación estándar.
Tiempo	25 min
Materiales	Ficha 11

Exercise 11a. Dictation. Listen to the following tongue twisters and write them down.

[Set de trabalenguas:]

- Bankers pull plenty of bills in the banks
- Betty picked plenty of apple bits from the baby's bib
- Blue balloons pop when placed above sharp spikes
- Big pups bark in parks but plenty of breeds bite
- A brown apple pip was put on my bottom lip
- The purple bag had plenty of beauty products

Exercise 11b. Work in groups of three. Practice the tongue twisters. Pay special attention to [p]

Exercise 11c. Choose a captain of the group. Captains come to the front and pick a random piece of paper from the bag. They pronounce the tongue twister written on it. Then, change captains.

Ficha 11

Segundo periodo de evaluación	
Fonema [p]	
Actividad 12	
Objetivos generales	Dominio de la pronunciación del fonema [p] Dominio de la percepción del fonema [p] Dominio de la producción del fonema [p]
Objetivos específicos	Práctica de la percepción y la producción del fonema [p] en su contexto natural, la oración. En este caso, oración enunciativa de entonación estándar. Práctica de la percepción y la producción del fonema [p] a través de varios métodos de corrección fonética. En este caso se utiliza una aplicación personalizada del método verbo-tonal
Tiempo	30 min
Materiales	Ficha 12

Exercise 12a. Pay attention to the teacher's gestures and their use of aspiration.

Exercise 12b. In groups of three, practice saying the tongue twisters standing and using gestures. Stretch the syllables and pay special attention to aspiration of [p]

Exercise 12c. Record yourselves saying the tongue twisters and demonstrating the process of aspiration with gestures

Ficha 12

Sesión 3

La tercera sesión de práctica con el fonema [p] incluye el elemento lúdico y el audiovisual. En esta sesión se continua con el aprendizaje del fonema en su contexto natural, la oración. Se gamifica el proceso de aprendizaje a través de la actividad 13. En dicha actividad se propone un juego secuenciado en dos partes.

Primeramente, en grupos pequeños de alumnos, se solicita que se graben de perfil produciendo los trabalenguas de la actividad anterior con un folio en frente. El folio debería moverse en todas aquellas instancias de [p] en las que exista aspiración (posición inicial de sílaba acentuada), pero no debería moverse en las instancias de [b] o en aquellas de [p] en las que la aspiración se bloquea (por

ejemplo, en el entorno de s- inicial). Las grabaciones son enviadas al profesor y corregidas, siempre atendiendo al correcto uso de la aspiración).

En la segunda fase de la actividad, se proyectan los videos a la clase con el volumen a cero. Los alumnos pueden ver al hablante de perfil y pueden ver el movimiento del folio. Por grupos, los alumnos intentan identificar de qué trabalenguas se trata solo por la presencia de aspiración reflejada en el movimiento del folio.

Segundo periodo de evaluación	
Fonema [p]	
Actividad 13	
Objetivos generales	Dominio de la pronunciación del fonema [p] Dominio de la percepción del fonema [p] Dominio de la producción del fonema [p] Trabajo de la fonética con actividades que promuevan la actuación comunicativa
Objetivos específicos	Práctica de la percepción y la producción del fonema [p] en su contexto natural, la oración. En este caso, oración enunciativa de entonación estándar. Práctica de la percepción y la producción del fonema [p] a través de varios métodos de corrección fonética. En este caso se utiliza una aplicación personalizada del método verbo-tonal
Tiempo	55 min
Materiales	Ficha 13

Exercise 13a. Record yourselves saying the tongue twisters in exercise 12. Do it from the side and with a piece of paper opposite your mouth. Mind aspiration when necessary. Notice the movement of the sheet. Send your teacher the recording.

Exercise 13b. Play the recordings in open class with no volume. In groups, try to guess which tongue twister is being said. You get a point for each correct guess. The winner is the team which gets the most points

Ficha 13

7. Anexo 3: Actividades para la percepción y producción del fonema [k]

A continuación, se ejemplifica la tipología de actividades con el fonema [k]

Sesión 1

En la primera sesión se trabajará de manera secuenciada la percepción y la producción del fonema [k] de manera descontextualizada, en el ámbito de la sílaba y la palabra.

La actividad 14 tiene como objetivo tomar conciencia de los órganos que intervienen en la articulación de este fonema. Esto va en línea con el objetivo específico de utilizar diferentes métodos de corrección fonética, en este caso el método articulatorio. Además, se utiliza material audiovisual en forma de video. Se trabaja, de momento, la percepción del fonema.

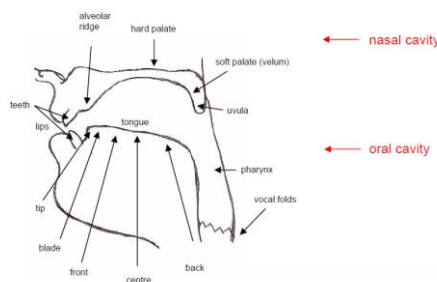
La actividad 15 tiene como principal concepto recordar el concepto de aspiración, introducido en los anteriores periodos de evaluación. Se trabaja la percepción y la producción de manera secuenciada, siempre dentro del contexto aislado de la sílaba y la palabra. En línea con el método articulatorio, se experimenta con la vibración de las cuerdas vocales y la salida del flujo de aire por la cavidad bucal.

La actividad 16 continúa con el trabajo escalonado de la percepción y la producción de los fonemas en contexto aislado, pero esta vez se trabaja con el método de corrección fonética por pares mínimos.

Tercer periodo de evaluación	
Fonema [k]	
Actividad 14	
Objetivos generales	Dominio del fonema inglés [k] Dominio de la percepción del fonema inglés [k]
Objetivos específicos	Práctica de la percepción del fonema inglés [k] de manera aislada Percibir el fonema a través de una variedad de métodos de corrección fonética: método articulatorio
Tiempo	15 min
Materiales	Ficha 14

Exercise 14a. Watch the following [video](#) about the pronunciation of [k].

Exercise 14b. Look at the image of the vocal tract and answer the questions.



**What organs of the oral cavity do you use to produce the Spanish [k]?
 What organs do you use to produce the English [k]?**

Ficha 14

Tercer periodo de evaluación	
Fonema [k]	
Actividad 15	
Objetivos generales	Dominio del fonema [k] Dominio de la percepción del fonema [k] Dominio de la producción del fonema [k]
Objetivos específicos	Práctica de la percepción y la producción del fonema [p] de manera aislada, para luego contextualizarlo de manera progresiva, en este caso, dentro de una palabra y en diferentes posiciones de sílaba Práctica de la percepción y la producción del fonema [p] a través de una variedad de métodos de corrección fonética: método articulatorio
Tiempo	25 min
Materiales	Ficha 15

Exercise 15a. Read the information below about the process of aspiration.

Contrary to Spanish [k], English [k] in stressed-syllable-initial position implies a process called aspiration, which consists of a sudden release of air just after the organs of speech open.

Exercise 15b. Watch the following [video](#) (13:45) about the pronunciation of English [p] and the process of aspiration.

Exercise 15c. Listen to the following instances of English and Spanish [k]. Then repeat. Is aspiration present in all words?

[set de palabras. En azul, las palabras del inglés que requieren de aspiración en la sílaba acentuada. Se presentará el fonema [k] en distintas posiciones dentro de la palabra (posición inicial e intermedia; posición acentuada y no acentuada). Se ha usado el Cambridge Dictionary para constatar que ninguna palabra supera el nivel B1 del MCERL]

King carta [character](#) corte

[kick](#) canción direction saco

[o'clock](#) like working [because](#)

direction [mechanic](#) [chemistry](#) bucket

Exercise 15d. Produce English [k] in isolation. Put the palm of your hand below your nose and check that the airflow comes out of your mouth and not your nose. Now produce the sound again and touch your throat to make sure there is no vibration of the vocal folds.

Ficha 15

Tercer periodo de evaluación	
Fonema [k]	
Actividad 16	
Objetivos generales	Dominio del fonema [k] Dominio de la percepción del fonema [k] Dominio de la producción del fonema [k]
Objetivos específicos	Práctica de la percepción y la producción del fonema [k] en contexto aislado Percepción y producción del fonema inglés [k] a través de una variedad de métodos de corrección fonética. En el caso de esta actividad, se propone el método de pares mínimos
Tiempo	15 min
Materiales	Ficha 16

Exercise 16a. Listen to a set of words, and write down those that contain [k].

[Set de palabras. En azul las que contienen [k] aspirada. Se introducen pares mínimos]

Kate mate gate coop scoop

cold gold goat coat

kill skill cool school

Exercise 16b. In pairs, practise saying the words. Guess the word that your partner is saying. Pay attention to aspiration.

Ficha 16

Sesión 2

En la segunda sesión, siguiendo el modelo de los dos anteriores periodos evaluativos, se da el salto al trabajo del fonema objeto de estudio en su contexto. Más concretamente se presenta el fonema en oraciones enunciativas afirmativa de entonación estándar.

Se han escogido lugares de presentación del fonema que se encuentren al principio de un grupo rítmico. Los grupos rítmicos vienen determinados por la distancia entre sílabas acentuadas, y no entre sílabas no acentuadas, como ocurre en español. Por lo tanto, los grupos rítmicos dependen de la presencia o no de palabras léxica o de contenido (verbos, nombres adjetivos y la mayoría de adverbios). (Estebas Vilaplana, 2014). Emplazar el fonema objeto de estudio al principio del grupo entonativo y en palabras léxicas o de contenido nos permitirá entrenar su percepción y producción más fácilmente.

Las actividades planteadas en esta sesión consisten en la práctica de la percepción del fonema en oraciones afirmativas de entonación estándar y su posterior repetición.

Tercer periodo de evaluación	
Fonema [k]	
Actividad 17	
Objetivos generales	Dominio del fonema inglés [k] Dominio de la percepción del fonema inglés [k]
Objetivos específicos	Percepción del fonema inglés [k] en su contexto natural: la oración. En este caso concreto, se trabaja con oraciones enunciativas
Tiempo	20
Materiales	Ficha 17

Exercise 17. Listen to the following sentences and copy them on your notebook. For each sentence, underline the sound [k] and decide if it contains aspiration or not.

Set of sentences:

Kate kissed her cats

Kate's cat caught Kevin

Kangaroos and crocodiles are my favourite animals

Tercer periodo de evaluación	
Fonema [k]	
Actividad 18	
Objetivos generales	Dominio del fonema inglés [k] Dominio de la producción del fonema inglés [k]
Objetivos específicos	Producción del fonema inglés [k] en su contexto natural: la oración. En este caso concreto, se trabaja con oraciones enunciativas
Tiempo	25
Materiales	Ficha 18

Exercise 18. Practice saying the sentences in exercise 17 in groups. Then, perform in open class. Give your classmates feedback on the use of aspiration and correct when necessary

Ficha 18

Sesión 3

La tercera y última sesión pretende ser un compendio de todo el material fonológico trabajado durante los tres periodos de evaluación, y que comprende los fonemas [t, p, k]. Aúna el trabajo de la percepción con la producción y, además, presenta el material fonológico a trabajar de manera contextualizada, con el objetivo de llevar a cabo una tarea comunicativa significativa. Esto está en línea con el enfoque por tareas que adopta la enseñanza de L2 desde la implementación del MCERL.

La actividad 19 es un juego de rol. La clase se dividirá en dos grupos: uno conformado por guías turísticos y otro por visitantes de una ciudad. Los guías turísticos recibirán un mapa de la ciudad con diferentes puntos de interés que contienen los fonemas a trabajar, así como unas frases tipo para dar las indicaciones pertinentes. Los visitantes recibirán una serie de puntos de interés por los que preguntar y una serie de frases tipo, comunes en el inglés viajero, para realizar las consultas.

La evaluación se llevará a cabo registrando la cantidad de veces que los fonemas [p, t, k] se producen correctamente, según todo lo expuesto en las sesiones de la propuesta. Los dos grupos cambian de rol a la finalización y realizan de nuevo la tarea comunicativa.

Tercer periodo de evaluación	
Fonemas [p, t, k]	
Actividad 19	
Objetivos generales	Dominio de los fonemas ingleses [p, t, k] Dominio de la percepción de los fonemas ingleses [p, t, k] Dominio de la producción de los fonemas ingleses [p, t, k] Trabajo con actividades que promuevan la interacción comunicativa
Objetivos específicos	Percepción y producción de los fonemas ingleses [p, t, k] en su contexto natural: la oración. En este caso concreto, se trabaja con oraciones enunciativas e interrogativas
Tiempo	55 min
Materiales	Ficha 19

Exercise. Play a role game. Visitors to a city ask for instructions to get to different sights, and tourist guides give them instructions. Make sure you pronounce the words that contain [p, t, k] with the correct aspiration.

Worksheet for guide tourists:



Prompts:

- To get to the **police** office, turn right/left and go straight on
- To get to the **tennis court**, take a **taxi** and get off at...

...

Worksheet for visitors:

Places to get directions to: tennis court, police station, park, pool, post office

Prompts:

- How can I get to (the **pool**)?
- Could you tell me how to get to (the **park**)?
- Should I take a **taxi** to get to (the **tennis court**)?

...

Bibliografía

- Alcaraz, E., & Moody, B. (1984). Fonética inglesa para españoles. *Teoría y práctica*. Alcoy: Editorial Marfil.
- Baker, A. (1982). *Introducing english pronunciation: A teacher's guide to tree or three? and ship or sheep?* Tang KinhCac.
- Bartolí Rigol, M. (2012). La pronunciación por tareas en la clase de E/LE.
- Benítez Correa, C. D. (2015). Estudios de la interferencia del español en el aprendizaje de una lengua extranjera: el caso de los trabajos fin de carrera.
- Best, C. T. (1995). A direct realist view of cross-language speech perception. *Speech perception and linguistic experience*, 171.
- Best, C. T., McRoberts, G. W., & Goodell, E. (2001). Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 109(2), 775-794.
- Brière, E. J. (1966). An investigation of phonological interference. *Language*, 42(4), 768-796.
- Clemente Linuesa, M. (2008). *Enseñar a leer: Bases teóricas y propuestas prácticas*. Pirámide.
- Consejería de Educación y Formación Profesional (2023). Orden EDU/9/2023, de 23 de marzo, por la que se establece el calendario escolar para el curso 2023-2024 para centros docentes no universitarios. Boletín Oficial de Cantabria, 63, 10651-10654. Disponible en <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=387183>
- Cuéllar, J. C. M. (2012). Concepciones teórico-prácticas en Praat para la enseñanza de fonética E/LE. In *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera: XXII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Valladolid, del* (Vol. 21, pp. 335-342).
- Dauer, R. M. (2005). The lingua franca core: A new model for pronunciation instruction? *TESOL Quarterly*, 39(3), 543-550. Retrieved from <http://www.ingentaconnect.com/content/tesol/tq/2005/00000039/00000003/art00011>
- Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 151, de 5 de agosto de 2022.

- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
- Downing, A. (2014). *English grammar: A university course*. Routledge.
- Esteban Bara, F., Gil Cantero, F., Universitat de Barcelona, & Universidad Complutense de Madrid. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: Cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española De Pedagogía*, 80(281)<https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>
- Estebas Vilaplana, E., & Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2014). *Teach yourself english pronunciation: An interactive course for spanish speakers*. Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Flege, J. E. (1980). Phonetic approximation in second language acquisition 1. *Language Learning*, 30(1), 117-134.
- Flege, J. E. (1988). Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 84(1), 70-79.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 92, 233-277.
- Flege, J., & Bohn, O. (1997). Perception and production of a new vowel category by adult second language learners. *Second-language speech: Structure and process*, 13, 53.
- Flege, J. (2002). (2002). No perfect bilinguals. Paper presented at the *New Sounds 2000: Proceedings of the Fourth International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech*, 132-141.
- Gallardo del Puerto, F., & Gómez Lacabex, E. (2008). La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10017/5177>
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford university press.
- Johnson, K., & Brumfit, C. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press.
- Kuhl, P. K. (1998). The development of speech and language. *Mechanistic relationships between development and learning*, 53-73.
- Layes, S., Layes, K., & Khenfour, H. (2018). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture en français langue seconde par les enfants arabophones: comparaison entre lecteurs

normaux et dyslexiques. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 21-40.

- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-378. Retrieved from <http://www.ingentaconnect.com/content/tesol/tq/2005/00000039/00000003/art00002>
- Luchini, P. L. (2006). Enhancing learners' motivation and concern for improving their pronunciation at a translator program in Argentina. *HOW Journal*, 13(1), 125-137.
- Luchini, P. L., & Ferreiro, G. (2009). Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Didáctica (lengua y literatura)*.
- Luchini, P. L. (2011). Variaciones fonológicas que producen rupturas en el discurso hablado entre hablantes de inglés no-nativos: Implicancias pedagógicas. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 23(23), 249. doi:10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36319
- Martínez, M. J. C. (2012). *FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Querétaro).
- Méthode verbo tonale : diagnostic des erreurs sur l'axe clair / sombre – Au son du fle – Michel Billières.* (s. f.). <https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-diagnostic-erreurs-axe-clair-sombre/>
- Mines, M. A., Hanson, B. F., & Shoup, J. E. (1978). Frequency of occurrence of phonemes in conversational English. *Language and speech*, 21(3), 221-241.
- Miranda Tapias, E. (2020). Estrategias lingüísticas para fortalecer la pronunciación en inglés y disminuir la transferencia fonética negativa del español hablado en el municipio de La Paz, Cesar.
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching english to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481-507. Retrieved from <http://www.ingentaconnect.com/content/tesol/tq/1991/00000025/00000003/art00006>
- Mott, B. (2011). *English phonetics and phonology for spanish speakers*. Universitat de Barcelona.
- O'Connor, J. D. (1980). *Better English Pronunciation*. Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1985). Actions speak louder than words: Paralanguage, communication, and education. *Tesol Quarterly*, 19(2), 259-282.
- Pittman, G. A. (1967). Teaching Structural English. (No Title).

- Puren, C., & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching* (12. print. ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Trubetzkoy, N. S. 1973 *Principios de Fonología*. Editorial Cincel. Madrid – España