



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Trabajo de Fin de Grado

Grado de Educación Primaria

Mención Lengua Extranjera: Inglés

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA
MEJORAR LA COMPETENCIA FONOLÓGICA EN
ALUMNADO DE 2º DE PRIMARIA**

Autora: Paula García García

Tutora: Natalia Barranco Izquierdo

Valladolid, 2018

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
ABSTRACT.....	3
1. INTRODUCCIÓN	3
2. OBJETIVOS	4
2.1 Objetivos generales.....	4
2.2 Objetivos específicos.....	4
3. JUSTIFICACIÓN	4
4. MARCO TEÓRICO.....	5
4.1 Competencia ortoépica, fonológica y comunicativa.....	5
4.2 Análisis de los aspectos más importantes a tener en cuenta en la enseñanza del inglés como segunda lengua.....	9
4.3 Crítica a la aplicación de la competencia ortoépica y reformulación de la misma.....	13
4.4 Análisis de las diferencias entre el sistema fonológico español e inglés.....	14
5. MARCO METODOLÓGICO.....	16
5.1 Contexto.....	17
5.2 Propuesta de intervención	18
6. CONCLUSIONES	46
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
8. APÉNDICES.....	49

RESUMEN

Un temprano desarrollo de la competencia fonológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental. Por lo que la propuesta de intervención que se lleva a cabo se encuentra dirigida a alumnos de los primeros niveles, con una edad propicia para adquirir y asimilar con mayor facilidad tanto los sonidos como la pronunciación en lenguas extranjeras. La competencia fonológica, pues, componente de la competencia comunicativa, es necesaria para el logro de una educación de calidad de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Competencia fonológica, competencia comunicativa, inglés, lengua extranjera, fonemas vocálicos.

ABSTRACT

An early development of the phonological competence in the process of teaching and learning a foreign language is essential. So, the proposal of intervention that is carried out is directed to students of the first levels, with an appropriate age to acquire and assimilate more easily both sounds and pronunciation in the foreign language. The phonological competence, as component of communicative competence, is necessary for the achievement of a quality education in foreign languages.

Keywords: Phonological competence, communicative competence, English, foreign language and vowel phonemes.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo y consecuente desarrollo de la competencia fonológica es fundamental desde edades tempranas ya que, según teorías fundamentadas, es hasta los 12 años cuando los niños tienen la capacidad de asimilar nuevos fonemas y adquirirlos como si fueran nativos, creando “nuevas cajas” sonoras en el cerebro. Esto se debe al umbral de apertura lingüística que se desarrolla en los primeros años, ya que a partir de cierta edad los sonidos se imitan, no se adquieren. La enseñanza de la fonética inglesa en el aula de primaria debería ser una prioridad en la perspectiva de la evitación de problemas potenciales de comunicación en la lengua extranjera, pero lo cierto es que, aún a día de hoy, son muchos los contextos en los que el trabajo y enseñanza de la fonética quedan relegados a un segundo plano a pesar de aparecer en el currículo como un contenido más a enseñar.

Una de las mayores dificultades encontradas a la hora de llevar a cabo este proyecto ha sido la escasez documental de la que se dispone, ya que no ha sido hasta el 2002 en el *Marco de Referencia para las Lenguas* donde aparece el término “competencia comunicativa” y las respectivas competencias que de él subyacen. Por ello, encontrar información útil y abundante

en la que basarse ha sido una tarea bastante dificultosa, ya que a pesar de que en los últimos años la importancia que se le ha dado a la enseñanza de segundas lenguas ha aumentado notablemente, es poca la información donde se encuentra plasmado.

2. OBJETIVOS

En este sentido, los objetivos tanto generales como específicos que nos planteamos son los siguientes:

2.1 Objetivos generales.

- Desarrollar competencia fonológica en alumnado en edades tempranas.

2.2 Objetivos específicos.

- Planificar actividades lúdicas y motivantes que contribuyan al desarrollo de la competencia fonológica.
- Contribuir al desarrollo de actitudes positivas en alumnado en edades tempranas hacia la lengua extranjera.

3. JUSTIFICACIÓN

El interés por trabajar sobre esta temática surgió a raíz de mis propias experiencias, que como era bastante habitual hace años y aún sigue siendo ahora en ciertos entornos, el aprendizaje de esta segunda lengua se basaba casi plenamente en la competencia gramatical, es decir, en el conocimiento de las distintas reglas y su correcta aplicación, focalizando en la parte escrita. ¿Cómo vamos a ser capaces de comunicarnos en cualquier situación si solo conocemos de memoria las reglas gramáticas del idioma y no poseemos las competencias orales necesarias para desenvolvernos en una situación real? Lo cierto es que la comunicación oral en el aula de inglés ha tenido durante mucho tiempo un espacio prácticamente insignificante, por lo que la competencia fonológica quedaba relegada a un segundo plano y en consecuencia, los estudiantes no pueden ser eficaces en distintas situaciones comunicativas, que debería ser el principal objetivo del aprendizaje de lenguas.

En relación a las competencias del grado desarrolladas en estos cuatro años y que están presentes de manera explícita en este trabajo, puedo enumerar las siguientes:

En primer lugar, creo haber aprendido a reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, sobre todo durante mis dos períodos de prácticum, que son también dos de los motivos que me han llevado a desarrollar esta propuesta. Además, para llevar a cabo este trabajo, he tenido que haber desarrollado la capacidad de argumentar las

decisiones que justifican mi toma de decisiones en contextos educativos, que es precisamente lo que estoy haciendo en este mismo apartado.

También, creo haber conseguido reunir los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, como la falta de desarrollo de la competencia fonológica para cuya mejora he desarrollado esta propuesta. Para ello y para ser capaz de desarrollar cualquier propuesta, he conseguido ser eficaz a la hora de buscar información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos.

Puedo concluir diciendo que he desarrollado mayores habilidades de comunicación oral y escrita en mi lengua materna y que he mejorado, debido en gran parte a la mención en inglés elegida, estas mismas habilidades en una lengua extranjera, en mi caso, la inglesa.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Competencia ortoépica, fonológica y comunicativa.

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002)* se alude al término “competencia comunicativa” y las subcompetencias que la componen, entre las que encontramos la competencia ortoépica y la fonológica.

El *MCER* alude a la competencia comunicativa como una suma de las competencias generales del individuo y las competencias comunicativas de la lengua. Las competencias generales son, a su vez, una suma de: saber; saber hacer; saber ser; y saber aprender. Por su lado, las competencias comunicativas de la lengua se dividen en competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas.

Para el caso que nos ocupa, atendemos a las competencias lingüísticas que [...] desarrollan los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones”. (p.13)

Como corresponde, en primer lugar atendemos al término de “competencia comunicativa”. Fue introducido por Hymes (1971) y definido como la competencia relacionada con “saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. (CVC)

La definición de Hymes se aparta así del hecho meramente lingüístico y le da cabida a otros aspectos como el social y el psicológico. (p.3)

Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, y de integrar la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si esta:

- es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla;
- es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente;
- es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación;
- se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, «puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir».

De ese modo, la competencia gramatical (primero de los cuatro criterios) queda integrada en una competencia más amplia. (CVC)

En la didáctica de segundas lenguas, S. Savignon (1972) utilizó la expresión competencia comunicativa para referirse a la capacidad de los aprendientes de lengua para comunicarse con otros compañeros de clase; distinguía así esta capacidad, que les permite un uso significativo de la lengua, de aquella otra que les permite -por ejemplo- repetir los diálogos de las lecciones o responder correctamente a una prueba de opciones múltiples.

Posteriormente, otros autores dedicados al estudio de la metodología y la didáctica de segundas lenguas han profundizado en el concepto. M. Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

- La competencia lingüística
- La competencia sociolingüística
- La competencia discursiva

- La competencia estratégica

A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

El modelo de L. Bachman (1990) es, hasta el momento, el último que ha visto la luz. Toma muchos de los conceptos de los modelos anteriores, pero presenta de manera diferente los componentes de la competencia comunicativa, que se organizan en una estructura jerárquica de distintos rangos. La diferencia más notable de este modelo frente a los otros es que no considera la competencia estratégica como un componente propio de la competencia comunicativa, sino como una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos; en el caso del comportamiento lingüístico, la competencia estratégica actúa, según Bachman, al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos; tales mecanismos, junto a la competencia estratégica, confluyen con el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa (llamada en su modelo competencia lingüística) para producir interacción y comunicación.

Una vez profundizado en la historia del término competencia comunicativa, se analizan la competencia ortoépica y fonológica que conforman la base fundamental de este trabajo.

Lobato (s.f) atiende a ambos conceptos:

En el caso de la competencia ortoépica, el autor la define como aquella que comprende tanto el conocimiento de los nombres de las grafías, necesario para el deletreo, como el correcto establecimiento de correspondencias entre grafías y sonidos.

Además, advierte del riesgo de que los profesores asuman que el alumno captará fácilmente estas normas de forma implícita. Llevando esto, a descuidar, e incluso a no tratar en absoluto, dichas reglas en el aula, en los materiales didácticos, o en ambos. Menciona también, que incluso en niveles intermedios y avanzados, encontramos alumnos que desconocen cómo deletrear en español y que establecen correspondencias incorrectas entre grafías y sonidos al leer en voz alta. Poniendo de ejemplo el caso de la articulación de la /u/ en el dígrafo [qu], ya que destaca que es un caso llamativo y frecuente. Por último, Lobato resalta, que al igual que es comprensible y lícito olvidar determinadas palabras o confundir desinencias verbales en niveles intermedios y avanzados, también pueden olvidarse las correspondencias correctas entre una grafía y un sonido al leer en voz alta o bien olvidar el nombre de una determinada grafía al deletrear. Pero que sin embargo, no son casos comparables porque, mientras que el léxico o las reglas gramaticales integran un repertorio amplísimo y son por tanto más susceptibles de

olvidos o de confusión, los nombres de las grafías y las reglas ortoépicas conforman un conjunto cerrado e infinitamente más limitado. Por esta razón dice, no es descabellado esperar que los estudiantes automaticen estas competencias siempre y cuando el tratamiento de las mismas haya sido cualitativa y cuantitativamente el adecuado.

Por otra parte, Ellis y Beaton (1993) continúan tratando la competencia ortoépica pero relacionándola con la pronunciación de las palabras, ya que según los resultados de diversos estudios empíricos mencionados por estos autores, aprender la pronunciación de las palabras de una lengua extranjera constituye tanto una cuestión de habilidad motriz como de memoria auditiva y es imposible memorizar palabras sin haberlas articulado. De ello se deriva la importancia de conocer la correcta correspondencia grafía-sonido, ya que, en caso de que el estudiante aprenda una nueva palabra a partir de su forma escrita, el conocimiento de las reglas ortoépicas es el que posibilitará una efectiva y correcta memorización de la misma. Por ello, para aprender vocabulario activamente (*productive learning*), decir las palabras en voz alta conduce a un aprendizaje más rápido y con un índice más alto de retención que la repetición silenciosa.

Por otra parte, estudios sobre memoria y aprendizaje, como el de Baddeley et ál. (1998) muestran que la repetición espaciada en el tiempo es necesaria para que el aprendizaje sea a largo plazo y se consolide. Un hallazgo muy relevante en la investigación de la memoria en general, y en el aprendizaje del vocabulario de segundas lenguas en particular, es, como han mostrado los trabajos de Bloom y Shuell (1981) y Dempster (1987), que la repetición espaciada en el tiempo da lugar a un aprendizaje más consolidado que la repetición abundante concentrada en un corto lapso de tiempo. Basándonos en este principio, se deduce que no es suficiente con presentar las reglas ortoépicas en las primeras dos o tres lecciones del curso y no volver a tratarlas, sino que lo más efectivo es abordar este contenido mediante actividades de manera repetida y sostenida en el tiempo, a intervalos.

Aunque, después de que este término, “competencia ortoépica”, ha sido definido por varios autores, este mismo año, en el 2018, ha habido una reformulación en el *MCER*, donde ya no se habla de competencia ortoépica, sino que queda intrínseco en la competencia fonológica, la cual se ve ampliada y en donde se incide sobre la pronunciación, la articulación de sonidos y las características prosódicas, tales como: ritmo, entonación, acento, que ya se trataban anteriormente pero ahora lo hacen de una manera más explícita.

Relacionada con la competencia ortoépica y al igual que ella, dentro de la competencia lingüística, encontramos la competencia fonológica, la cual se refiere a la articulación del discurso hablado. Es inherente y consustancial a la comunicación oral y, por tanto, un elemento

totalmente relevante en la adquisición y el uso de una lengua. Además, las investigaciones en el campo de la psicolingüística muestran que es también relevante para los procesos mismos de aprendizaje. Tal y como recoge Vivian Cook (2001: 86), la pronunciación es vital para procesar y aprender una lengua. La incapacidad de pronunciar los sonidos rápidamente limita la memoria a corto plazo y, en consecuencia, crea dificultades para procesar y almacenar la lengua en la memoria a largo plazo. Además, la falta de énfasis en la pronunciación en la enseñanza de la lengua pone trabas al aprendizaje del estudiante. Por todo ello, el autor destaca, que este es un motivo contundente y contrastado por la ciencia para poner definitivamente la pronunciación en el mapa de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Lobato señala que el objetivo último no es, necesariamente, la consecución de una pronunciación igual o semejante a la de un hablante nativo, sino una que permita en todo momento la inteligibilidad y una comunicación fluida y que para ello es imprescindible dedicar atención a esta competencia mediante actividades y herramientas adecuadas. En resumen, termina afirmando que *“Asumir que la pronunciación no es importante equivale a asumir que la comunicación oral no es importante”*. Porque, ¿cómo se va a entonar correctamente una oración por muy bien puntuada que esté si nunca se ha oído antes?

En relación a esto, Iruela, (2007) añade un nuevo concepto denominado voz interior, que implica que la lengua hablada está antes que la lengua escrita, ya que en ocasiones, a la hora de leer, repetimos mentalmente las palabras que leemos, perdiendo así velocidad lectora.

El autor vuelve a hacer hincapié en que el nivel fonológico es fundamental para adquirir una lengua extranjera y que también es crucial la fonología para desarrollar la competencia comunicativa (capacidad de intervenir de manera eficaz en diferentes situaciones comunicativas). Además, acude al Marco de Referencia para las Lenguas con el objetivo de mostrar la relación que tienen todas las competencias entre sí y cómo todas son necesarias a la hora de llevar a cabo un acto comunicativo, ya que dentro de la competencia lingüística destacan: la competencia léxica (de nada sirve aprender una palabra nueva si no se es capaz de percibirla o producirla adecuadamente en la lengua oral), la competencia gramatical (el acento es fundamental para discernir determinadas palabras desde un punto de vista morfológico, la sintaxis se apoya constantemente en la entonación, la competencia ortográfica y la ortoépica).

4.2 Análisis de los aspectos más importantes a tener en cuenta en la enseñanza del inglés como segunda lengua.

En la perspectiva de una planificación adecuada de una propuesta de intervención, es condición sine quo non atender a cómo se ha tratado la competencia fonológica en las distintas metodologías de enseñanza de lenguas, lo cual pasamos a explicar en los párrafos siguientes.

A pesar de la relevancia de la adquisición de la competencia fonológica, la obra de Celce-Murcia (1996), ofrece una síntesis sobre la atención fluctuante y desigual que esta competencia ha recibido en los diversos métodos de enseñanza.

En primer lugar, destaca el método audiolingual empleado en la década de los cuarenta y cincuenta del siglo XX, el cual tomaba en consideración la enseñanza explícita de la pronunciación y se servía de técnicas específicas para su aprendizaje. La mayoría de estas técnicas, resalta la autora, se basaban en la mera repetición y no en el aprendizaje significativo. Ya en los sesenta, explica que los enfoques cognitivos desecharon la enseñanza de la misma por considerar que era mejor emplear el tiempo lectivo en elementos como el léxico y las estructuras gramaticales. Siendo de nuevo en los setenta, cuando algunos métodos (como *Silent Way* y *Community Language Learning*) retomaron el interés por la pronunciación y desarrollaron técnicas nuevas, pero a partir de mediados de esa misma década y especialmente a partir de los ochenta, la pronunciación quedó totalmente desatendida por el método comunicativo.

De nuevo Lobato (s.f) enfatiza en que para trabajar estas competencias, la retroalimentación y las estrategias de corrección son cuestiones cruciales. Advierte así, que se debe tener en cuenta que no se trata de *corregir* como si presupusiéramos de antemano que las actuaciones de los aprendices son defectuosas, sino más bien, se debe *asistir* al estudiante en la articulación, teniendo en cuenta que la pronunciación es una competencia que queda más directamente expuesta al juicio del profesor y del resto de los estudiantes del aula que otras, ya que la retroalimentación en este campo normalmente no se proporciona por escrito sino oralmente. Además, la pronunciación involucra obviamente la voz de los hablantes, que está estrechamente relacionada con la identidad personal. Por todos estos motivos, la autora destaca, que el desarrollo de esta competencia es más susceptible de crear ansiedad que otras, debido a que entran en juego factores de tipo cognitivo (como la edad y si se adquirió más de una lengua en edades tempranas) y de tipo afectivo y motivacional (qué grado de integración en la cultura quiere adquirir el aprendiz). Toda tarea que implique cierto nivel de oralidad en el aula, puede provocar que el filtro afectivo de los estudiantes se eleve, debido a la falta de confianza que sienten a la hora de comunicarse en una lengua que no es la suya materna, al miedo al error. Por ello, insiste en que se debe crear una atmósfera de confianza que propicie esta situación comunicativa y se debe hacer ver los errores como una forma de aprendizaje y no como un estímulo negativo que aumente la inhibición.

En contextos de aprendizaje multilingües, la autora señala, que esta precaución cobra especial relevancia, ya que algunos grupos de aprendientes parten de una situación desaventajada con respecto a otros y requieren más asistencia por parte del profesor. Las estrategias de corrección deberán ser efectivas pero sin frustrar a los aprendientes desaventajados cuando perciban que

otros experimentan menos dificultades pero obtienen mejores resultados. Por último, propone que resultaría muy útil integrar, en la práctica docente, técnicas procedentes de los campos de audición y lenguaje y de la logopedia, no considerando esta medida como alguien que tiene un problema que hay que subsanar, sino sencillamente de extrapolar técnicas empleadas en las disciplinas mencionadas al campo de la enseñanza de lenguas.

La autora Isabel Barrera (2009) defiende la importancia de enseñar fonética en el aula de inglés y señala que se debe exponer al alumnado al mayor número de situaciones reales en las que se utilice el idioma extranjero como medio de comunicación si se pretende aplicar el proceso lógico en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y que enseñar fonética en el aula mejora el proceso de adquisición de la lengua inglesa debido a que en inglés no existe correlación directa entre grafemas y fonemas, es decir, las palabras no se escriben tal cual se pronuncian. Lo cual crea problemas al alumnado, ya que en su lengua materna existe una relación directa entre fonemas y grafemas. Por ello, la autora señala que es fundamental aprender cómo suena cada grafema del alfabeto, ya que al no existir esta correlación, las palabras no se leen de forma literal a cómo las escribimos, sino que se pronuncian diferente. Además, al trabajar la fonética en el aula, no solo se mejora la pronunciación de los propios fonemas, sino que se identifican los acentos, los ritmos del discurso o las diferentes entonaciones que empleamos en una situación comunicativa. Todo esto está relacionado y es fundamental a la hora de conseguir uno de los principales objetivos en el estudio de la lengua extranjera, conseguir ser eficaz y exitoso en una situación comunicativa real, es decir, ser capaces de transmitir información y hacerse entender en inglés.

Pero Barrera también añade, que para trabajar todos estos aspectos, una de las cosas que debemos tener clara, es que el aprendizaje y asimilación de la fonética es un proceso largo y continuo, que se extiende a lo largo de la vida del estudiante y por supuesto, a lo largo del curso académico. Por lo que nunca se debe encontrar en departamentos estancos, como contenido puntual de un trimestre.

Menciona incluso, que si la fonética se trabaja de esta manera, a lo largo de la vida académica, en cursos superiores los alumnos podrían incluso ser capaces de distinguir distintas variedades de la lengua, es decir, diferenciar entre inglés británico o americano, siendo esto solo posible si se ha realizado un trabajo previo durante toda la etapa de infantil y primaria.

Además, insiste en que trabajar la fonética en el aula no solo se lleva a cabo a través del uso de materiales o sesiones ya planificadas, sino que en muchas ocasiones se trabajará a raíz de situaciones espontáneas, a través de la corrección de errores, resolución de dudas o a raíz de las

propias conversaciones surgidas en clase entre el profesor y los alumnos o entre los propios alumnos.

Como mencionaba anteriormente la autora, al tratarse de un contenido que se trabaja principalmente de forma oral, hay que tener muy en cuenta el “filtro afectivo” de los alumnos, ya que se puede propiciar un mayor número de situaciones en el que este aumente. Por ejemplo, a la hora de trabajar los distintos grafemas y fonemas en grupo, a la hora de intervenir en el aula y no pronunciar de manera correcta una palabra u oración... Son situaciones en las que afirma que hay que evitar en todo momento que el alumno se sienta incómodo o que pueda darse algún tipo de burla por parte de alguno de sus compañeros. Por ello, hay que hacer conscientes a los alumnos de que el error forma parte del aprendizaje y que a partir de una duda o error de un compañero, podemos aprender o corregir uno propio. Por tanto, el error debe ser algo positivo y no un elemento disruptivo en el aula.

A raíz de esto, Isabel Barrera ofrece distintas posibilidades mediante las cuales se puede trabajar la fonética en el aula. Una de ellas es los juegos, que adaptados a los distintos niveles, explica que son siempre un método motivador a través del cual los alumnos se desinhiben e inconscientemente se encuentran mucho más dispuestos a adquirir conocimientos. Dentro de estos podemos encontrar: juegos para introducir, practicar y asimilar sonidos ingleses, para trabajar el ritmo, el acento y la entonación...

Además, menciona que no se puede dejar a un lado el uso de las nuevas tecnologías, ya que nos ofrecen un sinnúmero de posibilidades; diccionarios online que nos permiten escuchar la pronunciación de las palabras, vídeos, entrevistas donde poder escuchar diferentes conversaciones y dialectos...

También menciona algunos recursos como: la identificación de transcripciones fonéticas con palabras, la búsqueda de rima en canciones, bingo “adaptado”, realizar grabaciones y comparar, sacar partido al gusto por la música y trabajar la pronunciación a través de canciones, karaokes...

Pero insiste en que una de las cuestiones más importantes es el uso de materiales reales que se puedan extrapolar a una situación comunicativa.

En definitiva, Isabel Barrera concluye diciendo, que el objetivo de aprender una lengua extranjera es usarla como vehículo de comunicación. Por ello, la asimilación y reproducción correcta de los aspectos fonéticos desempeña un papel muy significativo. Por consiguiente, la comunicación en inglés en el aula debe ser obligatoria (a excepción de momentos puntuales

donde no se considere oportuno), pudiendo así ir corrigiendo los errores que surjan en la situación comunicativa y adquiriendo poco a poco mayor fluidez en el discurso.

4.3 Crítica a la aplicación de la competencia ortoépica y reformulación de la misma.

Por otra parte, encontramos autores que critican la aplicación de la competencia ortoépica en la enseñanza de segundas lenguas y que definen la misma como un “producto cultural artificial, creado por motivos sociales y que es prescindible para la comunicación”. (p.1)

Patricia Fernández Martín (2009) critica la manera en que se definen y explican la competencia ortográfica y la ortoépica en el *MCER*. La primera la encontramos definida como:

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* señala acerca de la competencia ortográfica (p.114-115):

La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Los sistemas de escritura de todas las lenguas europeas se basan en el principio alfabético, aunque los de algunas otras lenguas siguen el principio ideográfico (por ejemplo, el chino) o el principio consonántico (por ejemplo, el árabe). Para los sistemas alfabéticos, los alumnos deben saber y ser capaces de percibir y producir lo siguiente:

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas.
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, etc.
- Los signos no alfabetizables de uso común (por ejemplo: @, &, \$, etc.).

En relación a esto, la autora critica que no es necesario conocer los símbolos ortográficos de una lengua, ya que cualquier símbolo gráfico puede ser percibido por el sentido de la vista. Además menciona, que si el objetivo es enaltecer la oralidad, no se comprende por qué solo se hace mención a conceptos gráficos y los puntos tratados en el Marco están tan centrados en la escritura. Justifica con ello la innecesaria aparición de la competencia ortoépica en el *MCER*, ya que Fernández Martín señala que en ambos casos se parte de lo escrito para hacerlo oral y no al contrario.

Por último, referido a la competencia ortográfica, destaca que los «signos no alfabetizables de uso común» conllevan una clara connotación cultural muy importante. No son alfabetizables, ni alfabéticos, puesto que no se corresponden (excepto en ciertos discursos) con un fonema, sino con una palabra completa, e incluso, con un concepto concreto. Por lo que estos elementos

culturales no pueden estudiarse como simples signos ortográficos, si no se enmarcan dentro del contexto social en que se emplean. (p.90)

El siguiente elemento que analiza es la competencia ortoépica, que al igual que la ortográfica, viene definida en el Marco como:

Por lo que respecta a la competencia ortoépica, aparece en el punto 5.2.1.6. del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (p.115) definida como sigue:

A la inversa, los usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente:

- El conocimiento de las convenciones ortográficas.
- La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación.
- El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.
- La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto.

En este caso, Fernández Martín (2009), critica la mínima alusión a la fonética en el *MCER* para poder desarrollar adecuadamente la competencia ortoépica y si la primera no sería necesario desarrollarla antes para poder trabajar la segunda. También, destaca que “no se podrá pronunciar adecuadamente si lo único que se conoce es la ortografía” (p.91) y que “no se podrá relacionar cada grafía con su fonema si no se tiene en cuenta el conocimiento del sistema fonológico de la LE”.

Además, plantea la siguiente cuestión: “¿cómo va a saber el alumno qué repercusión tienen los signos de puntuación en la expresión y en la entonación si no ha desarrollado una competencia fonológica *previa* que le ayude a interpretar ese texto escrito, además, de forma pragmática?”.

La autora concluye diciendo que la relación entre la percepción oral y su inmediata representación gráfica parecen haber sido olvidadas por la competencia ortográfica y ortoépica. Señala que “de la misma manera que la primera se basa en la producción y percepción escritas, la segunda hace referencia a la lectura en voz alta de un texto escrito, y ninguna de las dos, relaciona la percepción estrictamente auditiva (competencia fonológica) con su correspondiente producción escrita (competencia ortográfica)”. (p.92)

4.4 Análisis de las diferencias entre el sistema fonológico español e inglés.

En 1988, algunos fonetistas como (Passy, Bell, entre otros muchos) crearon la primera adaptación del “Alfabeto Fonético Internacional”, que según (Monroy Casas, 1998) seguirá

conformándose y reformándose a lo largo de los años para ofrecer un sistema de representación fonética al servicio de todo aquel interesado en el estudio de un idioma.

Pero, a pesar de los esfuerzos por reducir las dificultades y las distancias entre pronunciación y ortografía de las lenguas, hay obstáculos insalvables y que a su vez conforman las características de cada una de ellas. Es por esto que idiomas con los mismos sistemas de escritura, en este caso los alfabéticos como el inglés y el español, presenten unas estructuras silábicas y fonéticas tan diferentes, haciendo su estudio complicado.

Después de tratar las distintas competencias y los objetivos que debe perseguir el inglés como lengua extranjera, procedemos a analizar el sistema fonológico inglés:

Según (Mott, 2005) el sistema fonológico del “Standard Southern British” (SSB) está formado por doce vocales, ocho diptongos y veinticuatro consonantes.

El sistema inglés de vocales, que es en lo que nos vamos a centrar, tiene vocales fonológicamente cortas y largas:

LONG VOWELS	
i:	as in <u>sheep</u>
a:	as in <u>farm</u>
u:	as in <u>cool</u>
ɔ:	as in <u>horse</u>
ɜ:	as in <u>bird</u>

Vocales largas

SHORT VOWELS	
ɪ	as in <u>ship</u>
æ	as in <u>hat</u>
ʊ	as in <u>foot</u>
ɒ	as in <u>sock</u>
e	as in <u>head</u>
ə	as in <u>above</u>
ʌ	as in <u>cut</u>

Vocales cortas

Mott señala, que los sonidos de un idioma extranjero que son físicamente similares a los del idioma nativo, que se combinan de manera similar y que se distribuyen de manera similar no serán un problema. Pero que aquellos que son diferentes deben aprenderse como sonidos diferentes.

4.5 Recursos para el trabajo de la competencia fonológica.

En primer lugar, en la propuesta de intervención, se utilizará una tabla o gráfico de fonemas, en inglés, “phonemic chart”, término creado por Adrian Underhill (s.f), consistente en un conjunto de símbolos que representan todos los sonidos en inglés oral y que son muy útiles para el aprendizaje de la pronunciación porque permiten visualizar los sonidos con los que se tiene más problemas y así practicarlos con mayor precisión.

Otro de los recursos que será utilizado, serán los pares mínimos, “minimal pair”, este término fue acuñado por Bernard Weiner (1981) y consiste en un par de palabras con una sola diferencia

fonémica. Con esta técnica, se pretende enfrentar al alumnado a las consecuencias que produce en su habla el perder ese matiz fonológico, haciéndolos conscientes de que para que el significado de la palabra varíe, tienen que conseguir marcar alguna diferencia en su pronunciación.

En esta técnica, normalmente se muestran dos imágenes al alumno que solo se diferencian en un fonema en su pronunciación. El alumno deberá nombrar cada imagen, produciendo esto un conflicto en él, ya que se dará cuenta de que su pronunciación es la misma y que está empleando la misma palabra para designar o referirse a dos cosas distintas.

El tercer recurso empleado son los denominados “jazz chants”, popularizado por primera vez en 1980 por Carolyn Graham. Son ejercicios de repetición rítmica de palabras o frases cortas y representan una expresión natural del lenguaje que liga el ritmo del inglés hablado con ritmos de la música jazz tradicional. Además, ayudan, tanto a los estudiantes a sonar más naturales cuando hablan inglés como a mejorar su competencia oral en términos de pronunciación, gramática, vocabulario, fluidez y comprensión.

5. MARCO METODOLÓGICO

Esta propuesta de intervención ha surgido como consecuencia de la mención de inglés y los dos períodos de prácticas que he tenido la suerte de vivenciar.

En la mayoría de asignaturas estudiadas en esta mención, nos han incidido en la importancia que el lograr estudiantes eficaces en diferentes situaciones comunicativas tiene. Además, siempre hemos sido conscientes de que precisamente en esto era en lo que nosotros más dificultades encontrábamos, ya que durante nuestra escolaridad siempre nos habían enseñado la parte más gramatical y teórica del idioma pero en muy pocas ocasiones nos habían proporcionado medios o situaciones en las que tuviésemos que aplicarlo. Es por esto, que me decanté por este tipo de propuesta, porque considero que es un área que durante muchos años ha pasado desapercibida y esto ha tenido consecuencias de las que yo misma puedo dar testimonio, ya que me han influido y podría decir perjudicado de forma directa.

El otro motivo por el que elegí esta temática para mi TFG fue, como ya había mencionado arriba, mis dos períodos de prácticum. Lo cierto es que he realizado las prácticas en dos centros totalmente diferentes, ya que quería observar cómo de diferentes pueden llegar a ser las cosas a pesar, de que supuestamente se parte de un punto común.

Mi primer centro de prácticas se encontraba en un barrio donde la mayoría de su población es de etnia gitana y por tanto el número de alumnado gitano es prácticamente el 100%. En este colegio pude observar cómo el inglés quedaba relegado a un segundo plano, era una asignatura

en la que el profesor intentaba trabajar los contenidos básicos, gramaticalmente hablando, y donde la competencia comunicativa de los alumnos era prácticamente inexistente. Bien es cierto que es un centro donde el desempeño de las clases se vuelve muy dificultoso, donde el absentismo escolar es muy alto y donde en muchas ocasiones, el alumnado ni siquiera tiene adquirido un correcto manejo de su lengua materna, por lo que el desarrollo de cualquier tipo de competencia relativa al inglés se convierte en prácticamente imposible.

Pero, totalmente en contraste con esto, las prácticas de cuarto, las he realizado en un colegio perteneciente al “British Council”, donde casi la mitad de las asignaturas se imparten en inglés y donde esta lengua se encuentra presente en todos los ámbitos del centro. Allí sí que realmente los niños desarrollan una competencia lingüístico-comunicativa, ya que en las clases predomina un diálogo continuo entre el profesor y los estudiantes y en donde los errores no se resaltan, se deja al alumno expresar su idea y una vez que termina, se reestructura su discurso para que lo repita de una forma más adecuada y completa.

Es por estos tres factores por los que he decidido llevar a cabo una propuesta de intervención en torno a la fonética, no en sí, sino aplicada a conseguir una correcta pronunciación, ya que considero fundamental la adquisición de una competencia lingüístico-comunicativa adecuada y lo más enriquecida posible.

5.1 Contexto

La propuesta de intervención que se expone a continuación está pensada para llevarse a cabo en un aula de 2º de Educación Primaria. Esta se centra en el trabajo y mejora de la competencia fonológica de los alumnos, centrándose concretamente en los fonemas vocálicos, que en el caso del inglés son doce, y dedicando cada una de las actividades al trabajo de una de ellas. Las distintas actividades de unos quince minutos aproximados de duración, formarían parte de las sesiones, es decir, el resto de la sesión se dedicaría a impartir el resto de los contenidos que se estuviesen trabajando en ese momento. La propuesta se desarrollaría a lo largo del curso académico, no serían actividades que se llevasen a cabo de forma progresiva en doce días seguidos, ya que como se ha explicado en el marco teórico, se debería trabajar la mejora de esta competencia, durante todo el curso académico, bien sea de manera directa o indirectamente.

El lugar donde llevaría a cabo mi propuesta, es en el CEIP Miguel Delibes, mi último centro de prácticas, ya que como he dicho en la introducción del marco metodológico, es un centro “british” donde los alumnos cuentan con una elevada competencia lingüístico-comunicativa y donde el desempeño de las distintas actividades no supondría ningún problema, ya que soy plenamente consciente de que es una propuesta que probablemente no podría desarrollarse en cualquier tipo de centro.

5.2 Propuesta de intervención

La propuesta de intervención que se expone a continuación, consta de actividades llevadas a cabo en 11 sesiones diferentes más una de evaluación. Estas actividades tienen una duración máxima de quince- veinte minutos incluidas en el desarrollo normal de las clases, ya que el resto de sesión se dedicaría a trabajar los contenidos que se estuviesen desarrollando en ese momento dentro del aula. También hay que destacar que las actividades no están planificadas para llevarse a cabo en días consecutivos, es decir, no están secuenciadas por lo que se llevarán a cabo a lo largo del año académico.

Antes de desarrollar mi propuesta de intervención, hay una serie de elementos que hay que clarificar.

La propuesta se desarrolla dentro del ámbito del “enfoque por tareas”, que según el Centro Virtual Cervantes, surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989).

Este enfoque es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación. (CVC)

En primer lugar, todas las sesiones se inician de la misma forma, haciendo un leve repaso de lo visto en la anterior y presentando el sonido vocálico a trabajar mediante el uso de un recurso en concreto denominado tabla fonética, “phonemic chart”. El uso de este recurso es establecido como una rutina, ya que va a estar presente a lo largo de las once sesiones.

Además, para facilitar y hacer más visual la presentación del contenido que se va a trabajar, siempre nos vamos a apoyar en imágenes, “flashcards”, en las cuales aparece una imagen representativa que contiene el sonido que se desarrollará durante esa actividad. El uso de este tipo de recursos es fundamental y más en cursos bajos donde el uso de recursos visuales ayuda a captar la atención del estudiante y facilita la adquisición del contenido visto.

En lo relativo a la evaluación, el docente emplea un diario de campo donde lleva un registro de la actividad de los alumnos, es decir, va anotando los puntos donde encuentran mayores dificultades, el éxito o no de las actividades que ha propuesto o aquellos puntos que considere que se necesitan reforzar.

Por parte del estudiante, también se llevará a cabo una evaluación a través de una tarea final propuesta.

SESIONES	TIEMPO	RECURSOS PRINCIPALES	RECURSOS DE EVALUACIÓN
1. Fonema /a:/ 2. Fonema /e/ 3. Fonema /ɜ:/ 4. Fonema /æ/ 5. Fonema /i:/ 6. Fonema /I/ 7. Fonema /u:/ 8. Fonema /ɔ:/ 9. Fonema /ʊ/ 10. Fonemas /ʌ/ /ʊ/ 11. Fonema /ə/	Las sesiones tendrían una duración aproximada de unos 15-20 minutos como máximo siempre al principio de cada clase.	<ul style="list-style-type: none"> - Phonemic chart. - Flashcards. - Minimal pairs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo (evaluación por parte del profesor) - Actividad propuesta de evaluación.

El orden en el que se trabajarán las vocales está relacionado con el nivel de dificultad. Se comienza con los sonidos más simples y que más se parecen a la lengua materna y por tanto les cuesta menos automatizar hacia sonidos más complejos y cuya pronunciación resulta más costosa ya que en su lengua materna no existe la misma.

El currículo de 2º de Primaria sí que acoge como contenido transversal en los tres trimestres contenidos relativos al desarrollo de la competencia fonológica, pero lo cierto es, que a la hora de la verdad, estos contenidos siempre terminan, en la mayoría de los casos, relegados a un segundo plano. Los tres contenidos principales que trata el currículo y en torno a los cuales vamos a desarrollar la propuesta de intervención, son:

- Acercamiento al ritmo y sonoridad de la lengua a través de las rimas, retahílas, chants, trabalenguas, canciones, adivinanzas, etcétera.
- Imitación de algunos aspectos fonéticos, de ritmo, de acentuación y de entonación para la producción de textos orales.
- Los sonidos de las letras del alfabeto.

Criterios de evaluación:

- Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados.
- Imitar un repertorio muy limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos.

Estándares de aprendizaje:

- Utiliza el diccionario de imágenes como apoyo a su aprendizaje.

- Reproduce las expresiones del docente y las grabaciones utilizadas en el aula.

Competencias:

Competencia en comunicación lingüística (CCL)

Primera actividad dentro de una sesión:

Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • En esta primera sesión se va a trabajar la vocal /a:/
Primer paso	<ul style="list-style-type: none"> • Les presentamos la vocal larga /a:/, para ello usamos flashcards, es decir, imágenes de las palabras que contienen dicha vocal, como pueden ser: park, farm, car...
Segundo paso	<ul style="list-style-type: none"> • "Phonemic chart" Trabajamos de forma global con la tabla fonética, toda la clase escucha y repite de forma conjunta el sonido y algunos ejemplos asociados a este con el fin de familiarizarse con ellos.
Tercer paso	<ul style="list-style-type: none"> • El sonido es reproducido uno por uno por cada alumno, para comprobar de esta manera que todos lo aprenden de forma correcta o para corregir errores si no está siendo así.
Cuarto paso	<ul style="list-style-type: none"> • Por último, se refuerza el fonema trabajado mediante la ampliación de ejemplos, señalando los dibujos de los mismos y mandando repetir a los alumnos el que se señale.

<p>Linguistic input</p>	<ul style="list-style-type: none"> • T- Hello everybody, we are going to start playing with some flashcards. • T- Can you tell me what is it? (not show the word, only the picture) • T- Perfect! It is a park and park sounds like (teacher tells the sound of the vowel /a:/) • T- And this, what is it? • T- Perfect! And, what can we find in a farm? • T- (Do the same with the other examples) • T- Now, we are going to listen to the sound of this vowel. Pay attention! • T- And, we have to repeat it together. One, two, three! • T- Ok, perfect. Now, we are going to listen to some examples of words that have this vowel. (Listen to some examples) • T- Now, again, we have to repeat them together. The first one is heart. Together! (Everybody repeats “heart”) Teacher orders to repeat to some specific student. • T- Now, together. • S- (Do the same with the rest of the examples) • T- Perfect guys, you have worked very well!
--------------------------------	--

Segunda actividad dentro de una sesión:

Contenido	<ul style="list-style-type: none">• En esta segunda sesión, trabajamos el sonido /e/, con ejemplos como: pet, test, head...
Primer paso	<ul style="list-style-type: none">• Se comienza preguntando a los alumnos si recuerdan el sonido trabajado con anterioridad y si pueden dar algún ejemplo que lo contenga. De esta forma, ayudamos a interiorizar el mismo y repasamos de forma conjunta lo ya trabajado por si algún niño se encuentra más despistado en la dinámica realizada, ya que como las actividades no se realizan de forma continua es necesario refrescar los contenidos ya vistos.
Segundo paso	<ul style="list-style-type: none">• Al comienzo de la clase se presenta a los alumnos el sonido a trabajar y algún ejemplo en imágenes que contenga el mismo, ya que el apoyo visual siempre facilita la interiorización de los contenidos.
Tercer paso	<ul style="list-style-type: none">• "Phonemic chart". Se escucha y se reproduce el sonido y algunos ejemplos asociados a él.
Cuarto paso	<ul style="list-style-type: none">• Primero trabajamos con la tabla fonética de manera colectiva y luego de forma individual para asegurarnos de que todos los alumnos llevan a cabo el ejercicio.
Linguistic input	<ul style="list-style-type: none">• T- Do you remember the sound we learnt this course?

	<ul style="list-style-type: none"> • T- Maybe if I make you this sound /a:/... and tell you this example: “park” • T-Ok, perfect. Then, can you tell me more examples with this vowel? • T- Very well! Do you remember more? (Ask this point herself the heart) • T- So, today we are going to learn a new sound. • T- (Show them flashcards with the pictures of a pet, test and head but without showing them the name) • T- Can you tell me what is it? (point some of the examples) • T- Yes, it is true. But it is like a tiger? • T- No, because they live at home with us. Then it is a ppp.... • T- Perfect!! (She emphasises the vowel) • (Do the same with the other flashcards) • T- Now, we are going to listen to the sound of this vowel. Pay attention! • T- So, we are going to repeat it together. One, two, three! • T- Ok, perfect. Now, we are going to listen to some examples of words that have this vowel. (Listen to some examples) • T- Now, again, we have to repeat them together. The first one is head. Together! (Everybody repeats “head”) Teacher orders to repeat to some specific student. • T- We have got more examples. Can you read the second one? (after we have listened first) • T- Now, together. • T- Very well done! Every time you do it
--	---

	better.
--	---------

Tercera actividad dentro de una sesión:

Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajamos la vocal /ɜ:/ contenida en palabras como: bird, third, skirt, pearl
Primer paso	<ul style="list-style-type: none"> • Se comienza preguntando a los alumnos si recuerdan el sonido trabajado con anterioridad y si pueden dar algún ejemplo que lo contenga. De esta forma, ayudamos a interiorizar el mismo y repasamos de forma conjunta lo ya trabajado por si algún niño se encuentra más despistado en la dinámica realizada, ya que como las actividades no se realizan de forma continua es necesario refrescar los contenidos ya vistos.
Segundo paso	<ul style="list-style-type: none"> • Al comienzo de la clase se presenta a los alumnos el sonido a trabajar y algún ejemplo en imágenes que contenga el mismo, ya que el apoyo visual siempre facilita la interiorización de los contenidos.
Tercer paso	<ul style="list-style-type: none"> • "Phonemic chart". Se escucha y se reproduce el sonido y algunos ejemplos asociados a él.
Cuarto paso	<ul style="list-style-type: none"> • Primero trabajamos con la tabla fonética de manera colectiva y luego de forma individual para asegurarnos de que todos los alumnos llevan a

	cabo el ejercicio.
Linguistic input	<ul style="list-style-type: none"> • T- This course we have learnt the correct pronunciation of two vowels. Do you remember some example related to them? • T- Tell me one. • T- Very well!! (The sound...teachers makes the sound) • T- And we pronounced other, do you remember? • T- If I say “head and shoulders knees and toes...” • T- Perfect. The sound...(makes the sound) (sings the famous song) • T- Today we are going to learn a new one. • T- (Show them flashcards with the pictures of a bird, skirt and pearl but without showing them the name) • T- Can you tell me what is it? (point some of the examples) • T- Ok. A bird (teacher repeats the word in a “better way” but without correcting to the student directly) • T- And this? • T- (Do the same with the rest of the flashcards). • T- Now, we are going to listen to the sound of this vowel. Pay attention! • T- So, we are going to repeat it together. One, two, three! • T- Ok, perfect. Now, we are going to listen to some examples of words that have this vowel. (Listen to some examples)

	<ul style="list-style-type: none"> • T- We have to repeat them together. The first one is “girl”. Together! (Everybody repeats “girl”) Teacher orders to repeat to some specific student. • T- We have got more examples. Can you read the second one? (after we have listened first) • T- Now, together. • T- Very well done! Every time you do it better. • T- Now, we are going to play with the flashcards. You have to close your eyes and I am going to hide one of them. So, when you open your eyes, you have to guess which is missing. Do you understand the “game”? • T- Then, close your eyes and do not cheat, please! • T- You can open your eyes. Do not say anything, you have to put your hand up. • T- Perfect. (Do the same repeatedly changing the flashcards)
--	---

Cuarta actividad dentro de una sesión:

<p>Contenido</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se procede a trabajar la vocal /æ/, mostrando ejemplos con flashcards y trabajando con palabras como: hand, black, map, stamp, flag...
-------------------------	--

Primer paso	<ul style="list-style-type: none"> • “Phonemic chart”
Segundo paso	<ul style="list-style-type: none"> • Introducimos el uso de "minimal pairs", ya que las vocales trabajadas en actividades anteriores y la vocal que se explica en esta, nos permiten establecer relaciones de palabras muy similares que solo se diferencian en un sonido. Para facilitar la comprensión de esta sutil diferencia, nos apoyamos en el uso de imágenes asociadas a estos sonidos.
Tercer paso	<ul style="list-style-type: none"> • Se comienza reproduciendo la primera palabra. Una vez que los alumnos la han escuchado, la repiten seguidamente.
Cuarto paso	<ul style="list-style-type: none"> • Se escucha y se repite varias veces hasta que nos aseguramos de que lo están haciendo correctamente. Cuando sea así, pasamos a trabajar con la segunda, marcando claramente la diferencia entre una y otra, para que de esta forma puedan apreciar los matices que las distinguen aunque estos no sean muy notables.
Quinto paso	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez hechos estos "ejercicios" de manera conjunta, se pregunta aleatoriamente a varios alumnos, señalando la palabra que queremos que repitan y prestando mucha atención a su pronunciación.

<p>Linguistic input</p>	<ul style="list-style-type: none"> • T- We know three sounds and what we are going to learn today is very similar to some sound we have already known. • T- (Show them flashcards with the pictures of a map, flag and hand but without showing them the name) • T- Can you tell me what is it? (point some of the examples) • T- Ok. A hand (teacher repeats the word in a “better way” but without correcting to the student directly) • T- And this? • T- (Do the same with the rest of the flashcards). • T- Now, we are going to listen to the sound of this vowel. Pay attention to the “phonemic chart”. • T- So, we are going to repeat it together. One, two, three! • T- Ok, perfect. Now, we are going to listen to some examples of words that have this vowel. (Listen to some examples) • T- Now, again, we have to repeat them together. The first one is “apple”. Together! (Everybody repeats “apple”) Teacher orders to repeat to some specific student. • T- We have got more examples. Can you read the second one? (after we have listened first) • T- Now, together. • T- Very well done! • T- Now, we are going to do a new
--------------------------------	---

	<p>exercise.</p> <ul style="list-style-type: none"> • T- I show you this (point to one flashcard of a “net”) Can someone read this, please? • T- And now, this (show them the picture of a “gnat”) /næt/ • T- Pronounce the sound in a correct way. • T- Let’s try it together! First, “net” and then the other one. • “Net” (Do it more than one time) • T- And now the other word: “gnat”. • T- Then if I say: Which is a “net”? Which of them you point to? • T- If you think it is (point to one of them), stand up! And if you think it is the other don’t move. • T- Now! (they move or not depend on what they think) • (Do the same with other minimal pairs like: head/had, hat/heart and men/man, depend on the time) If we don’t have enough time we can continue with the activity other day)
--	---

Quinta actividad dentro de una sesión:

Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja la vocal /i:/; pea, eat, seat, green... (flashcards)
Primer paso	<ul style="list-style-type: none"> • "Phonemic chart"
Segundo paso	<ul style="list-style-type: none"> • En esta ocasión y cuando casi hemos trabajado la mitad de los fonemas de nuestra propuesta, explicamos a los alumnos una pequeña actividad en la

	<p>cual, dividimos la clase en dos grupos. Cada grupo dispone de distintas tarjetas. En cada una de ellas, se encuentra un fonema de los ya trabajados y el fonema visto en esta sesión.</p>
Tercer paso	<ul style="list-style-type: none"> • La profesora dice en voz alta distintas palabras y los alumnos tienen que ponerse de acuerdo en grupo y decidir qué fonema de los vistos es el que contiene.
Cuarto paso	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando lo hayan decidido, el portavoz elegido por el grupo, tiene que levantar la tarjeta elegida.
Quinto paso	<ul style="list-style-type: none"> • Por supuesto, las palabras empleadas por la profesora, son palabras de ejemplos anteriores o palabras muy trabajadas dentro del aula, para facilitar a los alumnos su reconocimiento y sobre todo el reconocimiento del fonema que contienen.
Linguistic input	<ul style="list-style-type: none"> • T- You have improved a lot this year and you pronounce very well. So, we are going to continue learning different English sounds and today, we learn a sound like... • T- (Show them flashcards with the pictures of a pea, seat and green but without showing them the name) • T- Can you tell me what is it? (point

	<p>some of the examples)</p> <ul style="list-style-type: none"> • T- Ok. A pea (teacher repeats the word stand out the “interesting sound”) /i:/ • T- And this? • T- Noo, something similar. • T- It begins with s... • T- This is a “seat” It sounds very similar but is a little bit different (teacher pronounces “sit and seat” in order to stand out the difference) (Use of minimal pairs) • T- But, don’t worry, we are going to practice more during this year. (Continue with the rest of the examples) • T- Now, we are going to listen to the sound of this vowel. Pay attention to the “phonemic chart”. • T- So, we are going to repeat it together. One, two, three! • T- Ok, perfect. Now, we are going to listen to some examples of words that have this vowel. (Listen to some examples) • T- Now, again, we have to repeat them together. The first one is “tree”. Together! (Everybody repeats “tree”) Teacher orders to repeat to some specific student. • T- We have got more examples. Can you read the second one? (after we have listened first) • T- Now, together. • T- You have worked very well. By
--	---

	<p>this way, we are going to play. You are going to be in two groups. (Teachers makes the groups)</p> <ul style="list-style-type: none"> • T- You will have different flashcards with the different sounds we have worked until now. Don't worry, it is only a game to review the sounds worked. • T- I am going to tell you different words worked in class and you have to choose the sound you think has this word. When you had chosen the sound in group, you have to stand up the flashcard you had chosen. • T- Understood? • T- Don't worry, let's do an example! • T- Pet (you only have five options to choose) • (The rest of the game is the same) • (They learn the phonetic symbols when we work with the "phonetic chart" and the flashcards) • So, I think they can be ready to do this type of exercise.
--	---

Sexta actividad dentro de una sesión:

Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • En el ecuador de la propuesta, trabajamos el fonema: /l/, que aparece en palabras como: sit, ship, fish, pig, biscuit... (flashcards)
Primer paso	<ul style="list-style-type: none"> • (El propio uso de flashcards nos da

	pie a introducir los “minimal pairs” y trabajar con ellos)
Segundo paso	<ul style="list-style-type: none"> • "Phonemic chart"
Linguistic input	<ul style="list-style-type: none"> • T- (Show them flashcards with the pictures of a ship, fish and pig but without showing them the name) • T- Can you tell me what is it? (point some of the examples) • T- Ok. A pig (teacher repeats the word) • T- And this? • T- Repeat the word. • T- This is more difficult. • T- We have “this ship” but we know the animal. Teacher makes the sound: (beee) • T- This is a “sheep” and this is a “ship” (Pronounces the two words) • T- Then, if I ask you, which is a “sheep”? What do you think? • T- And which is a “ship”? • T- So, this is a “sheep and this is the “ship”. (Makes wrong in order to check if they know to difference the sound) • (After doing a few times, teacher ask some specific student) • (We can use more examples like: heat/hit, leave/live, slip/sleep... depend on the time) Using the same exercise. • T- Now, we are going to listen to the sound of this vowel. Pay attention to the “phonemic chart”. • T- So, we are going to repeat it

	<p>together. One, two, three!</p> <ul style="list-style-type: none"> • T- Ok, perfect. Now, we are going to listen to some examples of words that have this vowel. (Listen to some examples) • T- We have to repeat them together. The first one is “fish”. Together! (Everybody repeats “fish”) Teacher orders to repeat to some specific student. • T- We have got more examples. Can you read the second one? (after we have listened first) • T- Now, together.
--	--

Séptima actividad dentro de una sesión:

Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Se continúa con la vocal /u:/ que aparece en palabras como: room, food, shoe... (flashcards)
Primer paso	<ul style="list-style-type: none"> • “Phonemic chart”
Segundo paso	<ul style="list-style-type: none"> • A continuación, introducimos un recurso mencionado al principio de la propuesta, los “jazz chants”, en los que no tiene por qué aparecer concretamente el sonido que se está trabajando en esta sesión, pero se trabaja la pronunciación en general y sobre todo la entonación correcta de oraciones tanto interrogativas como afirmativas.
Tercer paso	<ul style="list-style-type: none"> • Para llevar a cabo esta actividad, se

	<p>emplea material audiovisual. Para ello, el profesor para el vídeo después de cada secuencia de oraciones para incidir en la entonación y dar tiempo al alumnado para que las reproduzca.</p>
<p>Linguistic input</p>	<ul style="list-style-type: none"> • T- Let's continue learning about the different vowels! • T- Are you ready? • T- So, can you tell me what does is this? (Point to her shoe) • T- Very well. • T-And we are in the... • T- Yes, we are at the school and 2ºA is our... • T- Classroom. • T- Ok, and you sleep in your... • T- Perfect. • T- So, we have "shoe", "room" • T- (Do the same with the rest of the examples or flashcards). • T- Now, we are going to listen to the sound of this vowel. Pay attention to the "phonemic chart". • T- Now, we are going to repeat it together. One, two, three! • T- Ok, perfect. Now, we are going to listen to some examples of words that have this vowel. (Listen to some examples) • T- We have to repeat them together. The first one is "food". Together! (Everybody repeats "food") Teacher orders to repeat to some specific student. • T- We have got more examples. Can you

	<p>read the second one? (after we have listened first)</p> <ul style="list-style-type: none"> • T- Now, together. Because in our classroom (stand out the word “room”), we have different... • T- Can you tell me some of our rules? • T- Very well! • T- Now, we are going to finish the activity listening to some sentences and we have to repeat them together. Are you ready? • (Listen to the “jazz chant”) • (After listening) • T- Mmm, because when you are very noisy I can tell you: “Please be quiet, stop that noise! Please be quiet, stop that noise! Shh, shh, stop that noise” • T- Repeat with me! “Please be quiet, stop that noise! Please be quiet, stop that noise! Shh, shh, stop that noise” • (Play with the jazz chants related to the context of the class, learning at the same time the correct intonation of the sentences). • (Do the same with the rest of the jazz chant)
--	--

Octava actividad dentro de una sesión:

<p>Contenido</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esta vez, el fonema vocálico trabajado es: /ɔ:/, que contienen palabras como: walk, door, four... (flashcards)
-------------------------	--

Primer paso	<ul style="list-style-type: none"> • "Phonemic chart"
Segundo paso	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez hecha esta primera introducción y para evitar la monotonía realizamos algún juego para trabajar la asimilación de los sonidos de diversas formas.
Tercer paso	<ul style="list-style-type: none"> • Organizamos un “ahorcado” en el que uno o varios alumnos, según el tiempo que tardasen en resolver las distintas palabras propuestas, piensan una palabra que contenga alguno de los fonemas trabajados y el resto de compañeros tiene que averiguar qué letras contiene. En esta actividad, la profesora debe de estar muy pendiente de incidir en la correcta diferenciación a la hora de pronunciar las distintas palabras, para corregir errores que se pudiesen cometer.
Linguistic input	<ul style="list-style-type: none"> • T- Hello everybody, we are going to start playing with some flashcards. • T- Can you tell me what is it? (not show the word, only the picture) • T- Perfect! It is a door and door sounds like (teacher tells the sound of the vowel) • T- And this, what is this number? • T- Yees, and this number contains the same vowel than “door” • T- Perfect! And, what is this man doing? • T- Ok, good. All these three words

	<p>contain the vowel /ɔ:/. • T- So, we are going to listen to the sound of this vowel to do it easier. Pay attention! • T- Now, we are going to repeat it together. One, two, three! • T- Ok, perfect. Now, we are going to listen to some examples of words that have this vowel. (Listen to some examples) • T- We have to repeat them together. The first one is short. Together! (Everybody repeats “short”) Teacher orders to repeat to some specific student. • T- We have got more examples. Can you read the second one? (after we have listened first) • T- Now, together. • T- Perfect guys, you have worked very well! • T- Because of this, we are going to play to “hangman”. Do you know it? • T- So, you have to come here one by one and I am going to tell you some word with the sound we have worked today. So, you have to make the correct lines and the rest of the class has to tell different letters in order to guess the word. • T- Who want to start? • T- Don’t worry if you don’t have time to come here today, we will play more days during the term. • (Student makes the lines and the rest</p>
--	---

	of the class think and say different letter, teacher pay attention in the pronunciation and correct the mistakes that can be made)
--	--

Novena actividad dentro de una sesión:

Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Es el turno de trabajar con el fonema /ʊ/ que contienen palabras como: put, foot, good, pull... (flashcards)
Primer paso	<ul style="list-style-type: none"> • "Phonemic chart"
Segundo paso	<ul style="list-style-type: none"> • En esta ocasión la sesión se amplía, ya que se realiza una actividad relacionada con adivinanzas, "riddles", debido a que es un recurso mediante el cual también se trabaja la pronunciación y además, es más dinámico y atractivo para los alumnos.
Tercer paso	<ul style="list-style-type: none"> • Se proyectan adivinanzas en la pizarra, que primero son leídas por la profesora y después por los alumnos.
Linguistic input	<ul style="list-style-type: none"> • T- What can you see in this picture? (using a flashcard with a girl who is playing football) • T- And, what do you think she is good at? • T- Is she good at playing basketball? • T- So, today, we are going to learn sound like "good". Repeat with me: "good".

	<ul style="list-style-type: none"> • T- And, this is my...(pointing to her foot) • T- Perfect! This is my foot. I put the shoe in my foot! (laugh) • T- Now, we are going to review the sound of this vowel. Pay attention! • T- So, we are going to repeat it together. One, two, three! • T- Ok, perfect. Now, we are going to listen to some examples of words that have this vowel. (Listen to some examples) • T- We have to repeat them together. The first one is look. Together! (Everybody repeats “look”) Teacher orders to repeat to some specific student. • T- Perfect. We have got more examples. Can you read the second one? (after we have listened first) • T- Now, together. • T- Do you like sugar? • T- Sweets are made of sugar. • (Do the same with the rest of the examples) • T- Now, I want to check if you are good at resolving “riddles”. Are you ready? First, I read the riddle. Then, we read the riddle together and if you want to answer, you have to put your hand up and read the riddle before answering. Do you understand the “rules?” • T- Let’s start! • T- If I say: “What has a face and two
--	--

	<p>hands but no arms or legs?" (A clock)</p> <ul style="list-style-type: none"> • (She/he reads the riddle and answer) • (Do the same with different riddles like: "Which letter of the alphabet has the most water?" (C)
--	---

Décima actividad dentro de una sesión:

Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • En esta penúltima sesión trabajamos los fonemas /ʌ/ (bus, love, cut...) y /ɒ/ (hot, rock, job...) (flashcards)
Primer paso	<ul style="list-style-type: none"> • "Phonemic chart"
Segundo paso	<ul style="list-style-type: none"> • En esta ocasión, y como ya prácticamente se han trabajado todos los fonemas vocálicos, vamos a repasarlos mediante un vídeo, en el cual muestran, mediante una canción, ejemplos alternativos de un sonido vocálico corto y su correspondiente sonido largo. • Por lo que primero, se reproduce la canción y se escucha sin intervenir. Una vez que haya finalizado la primera reproducción, toda la clase debe cantarla de manera conjunta, pronunciando adecuadamente los ejemplos que en ella aparecen.
Linguistic input	<ul style="list-style-type: none"> • T- Come on! We are going to start playing with some flashcards. • T- Can you tell me what is it? (not show the word, only the picture) • T- Perfect! It is a bus and bus sounds

	<p>like (teacher tells the sound of the vowel)</p> <ul style="list-style-type: none"> • T- And what are the scissors doing? • T- They are cutting the paper, very well. • T- Bus and cut sounds similar, don't them? • T- And, do you love your family and friends? • T- Love, bus and cut sound with the vowel /ʌ/. • T- And, what happen with "hot" and "hut"? (Work with minimal pairs in this example) • T- Now, we are going to listen to the sound of these vowels. Pay attention! • T- So, we are going to repeat it together. One, two, three! • T- Ok, perfect. Now, we are going to listen to some examples of words that have these vowels. (Listen to some examples) • T- We have to repeat them together. The first one is stop. Together! (Everybody repeats "stop") Teacher orders to repeat to some specific student. • T- We have got more examples. Can you read the second one? (after we have listened first) • T- Now, repeat together. • Now, the examples of /ʌ/. • (The same process) • T- We have almost finished working the vowels in this course. So, we are
--	---

	<p>going to watch and sing a song.</p> <ul style="list-style-type: none"> • T- I need your help to sing. Are you ready? • (First, listen to the song together and then sing the song) • T- Come on everybody!!!!
--	---

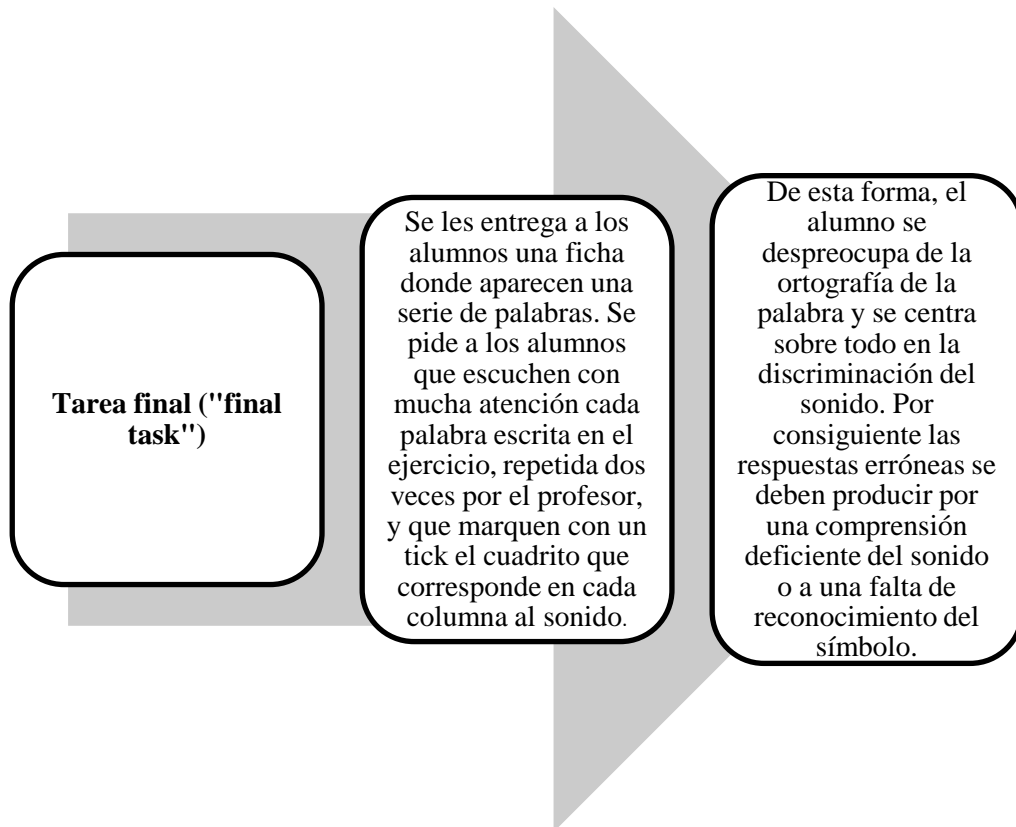
Undécima actividad dentro de una sesión:

Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Por último, en esta última sesión, la cual prácticamente podría ocupar una hora de clase, se introduce el fonema /ə/, con ejemplos como: America, Africa, teacher...(flashcards)
Primer paso	<ul style="list-style-type: none"> • "Phonemic chart"
Segundo paso	<ul style="list-style-type: none"> • Para dar fin a nuestra propuesta y como ya habríamos trabajado todos los fonemas propuestos en este proyecto, llevamos a cabo un "bingo fonético" en el que la profesora lee distintas palabras de las trabajadas en clase, para facilitar su reconocimiento, las cuales contienen los distintos fonemas vistos durante estas once sesiones. Las palabras juegan el papel de los números habituales del bingo.
Tercer paso	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos tendrán cartones diferentes y deberán tachar aquellas palabras que aparezcan en el suyo. Si

	<p>consiguen una “línea” de palabras, tienen que cantar “línea” al igual que en el bingo y tienen que pronunciar las palabras que componen la línea. La profesora tiene que estar muy atenta a su pronunciación para comprobar si son esas las palabras que se habían pronunciado o no. Lo mismo sucede con el bingo, solo que tienen que completar el cartón.</p>
<p>Cuarto paso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De esta forma, se “hace oído”, ya que los alumnos escuchan la pronunciación de las distintas palabras y tienen que reconocerlas al igual que aprender a pronunciarlas correctamente, ya que ellos mismos son quienes las leen en voz alta.
<p>Linguistic input</p>	<ul style="list-style-type: none"> • T- Today, we are going to learn the last vowel in English. • T- Do you remember some example of the different vowels we have worked? • T- Very well. So, if you know all these examples, I’m sure you will know the name of this country (show them the map of Africa) • T- Teacher repeats with the correct pronunciation. Very well, Africa. • T- And this one? • T- Perfect, I can see you have studied geography. • T- Then, do you think we are going to speak “about” maps? (Stands out

	<p>“about” and explains that it is pronounced like “Africa and America”)</p> <ul style="list-style-type: none"> • T- Now, like in all the previous activities with vowels, we are going to listen to the sound of this vowel using our phonemic chart. Pay attention! • T- So, we are going to repeat it together. One, two, three! • T- Ok, perfect. Now, we are going to listen to some examples of words that have this vowel. (Listen to some examples) • T- We have to repeat them together. The first one is “me” (laugh). I am a teacher. • T- Let’s repeat together! (Everybody repeats “Paula is our teacher”) • T- Perfect. We have got more examples. Can you read the second one? (after we have listened first) • T- Now, together. • T- Perfect guys, you have worked very well during all this time and we are going to do a “bingo”. Like in the “bingo”, I am going to read different words and you have to cross out the words you have. If you complete a line, you have to “shout” line and if you get to complete all the words, you will win the “bingo”. Good luck!!! Are you ready??? • T- (Read different words) • T- Can you read the words please?
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • T- Correct! Let's continue to "bingo". • T- If it wasn't correct, we continue until someone says "line" again. • (The same process to the "bingo")
--	--



Aunque realmente esta evaluación es orientativa y lo que se tiene en cuenta es el desarrollo diario que ha tenido el alumno y que el profesor ha registrado en su diario de campo.

6. CONCLUSIONES

Todo este trabajo comenzó con un problema que yo misma había observado en mi propio proceso de aprendizaje. Fue esto, junto con lo que yo había podido observar en mis períodos de prácticas, lo que me llevó a interesarme por el desarrollo de la competencia fonológica. En gran medida, mi interés por este ámbito surgió a partir de las asignaturas desarrolladas a lo largo de la mención, donde me presentaron conceptos como la competencia comunicativa, de la que realmente parte la competencia que yo he querido trabajar a lo largo de mi propuesta. Uno de los mayores aprendizajes que he obtenido de las diferentes asignaturas, es el ser consciente de lo

realmente importante que es adquirir una correcta competencia comunicativa y en consecuencia fonológica y cómo nosotros, como futuros docentes, tenemos en nuestras manos la capacidad y la responsabilidad de formar futuros ciudadanos competentes y eficaces en diferentes situaciones comunicativas. Pero sobre todo, la responsabilidad de no cometer los mismos errores o aplicar los mismos métodos que en mi propia piel, he comprobado que no han sido del todo eficaces para la consecución de este fin.

Es sobre todo, la explicación y la importancia que las diferentes competencias han tenido a lo largo de los años y de la manera en que su enseñanza se ha abordado, lo que desarrollo en el marco teórico, centrándome ya en el marco metodológico en el desarrollo de la competencia fonológica en particular. Para ello, desarrollo una propuesta de intervención basada en el aprendizaje de los fonemas vocálicos, primer paso en la adquisición de una correcta competencia fonológica. Realmente la propuesta que planteo no es una unidad al uso, ya que consta de diferentes actividades integradas dentro de las propias sesiones, persiguiendo con esto el fin de que no es necesario trabajar durante un tiempo en concreto a máxima intensidad, sino durante todo el curso académico pequeños tiempos. Es decir, la competencia fonológica al igual que la competencia comunicativa en general, deben estar siempre presentes en el aula y no deben relegarse a ser trabajadas en ocasiones concretas, sino que deben ser contenidos que se desarrollen durante toda la vida académica, obteniendo de esta forma grandes resultados.

Lo cierto es que mi propuesta no he tenido la oportunidad de llevarla a cabo, pero creo que sería muy posible ponerla en “funcionamiento” dentro de un aula, pudiendo fácilmente adaptarla, bien ampliando sus actividades o variando algunas de ellas, pero siempre basándose en el uso de recursos que nos permitan desarrollar una correcta pronunciación y por lo tanto enseñanza de la lengua.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera, I (2009). "La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés" En *Universidad de Granada: 3,5*
Recuperado de:
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Número_23/ISABEL_BARRERA_BENITEZ02.pdf
- Bermúdez, L (2011). *La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones*. Universidad del Zulia.
- Centro Virtual Cervantes (s.f). Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Instituto Cervantes. Versión en inglés: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Englishclubcom. Retrieved 3 July, 2018, from <https://www.englishclub.com/pronunciation/minimal-pairs-i-ee.htm>
- Englishclubcom. Retrieved 3 July, 2018, from <https://englishlive.ef.com/es-mx/blog/laboratorio-de-gramatica/phonemic-chart/>
- Lobato, T (s.f). *Cuestiones de ortoépica y pronunciación. El caso de ELE en contextos multilingües. En Universidad de Reikiavik: 138,142.*
- Márquez, I (2013). *Dificultades fonéticas de la lengua inglesa. Análisis para su mejora en segundo ciclo de educación primaria*. (Grado de Educación Primaria) Universidad Internacional de la Rioja.
- Mott, B (2005). *English Phonetics and Phonology for Spanish Speakers*. Barcelona: UB
- Porta Linguarum, 11 (2009). *La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas*.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786776>
- Quijada Romero, J. A. y D. Madrid (1999): "Técnicas experimentadas en el aula para la evaluación de la pronunciación de la lengua inglesa" en T. Harris e I. Sanz (eds.): *ELT: Through the Looking Glass*. Granada: GRETA, pp. 171-187.
- Trim, J (1975). *English Pronunciation Illustrated*. London: Cambridge University Press

8. APÉNDICES

BRITISH COUNCIL		PHONEMIC CHART		TeachingEnglish			
vowels				diphthongs			
i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eə		
e	ə	ɜ:	ɔ:	əʊ	aʊ		
æ	ʌ	a:	ɒ	eɪ	aɪ	ɔɪ	
consonants							
p	f	t	θ	tʃ	s	ʃ	k
b	v	d	ð	dʒ	z	ʒ	g
h	m	n	ŋ	r	l	w	j

© British Council <http://www.teachingenglish.org.uk>

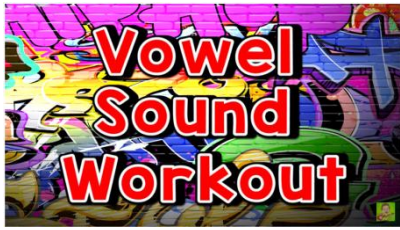
BRITISH COUNCIL		PHONEMIC CHART		TeachingEnglish			
vowels				diphthongs			
i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eə		
e	ə	ɜ:	ɔ:	əʊ	aʊ		
æ	ʌ	heart dark fast	ɒ	eɪ	aɪ	ɔɪ	
consonants							
p	f	t	θ	tʃ	s	ʃ	k
b	v	d	ð	dʒ	z	ʒ	g
h	money lamb my	n	ŋ	r	l	w	j

© British Council <http://www.teachingenglish.org.uk>

Tabla fonética empleada durante toda la propuesta de intervención.



“Jazz chant” empleado en una actividad dentro de la sesión 7.



Capturas del vídeo proyectado en una actividad dentro de la sesión 10.