



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

*Propuesta educativa para la promoción de los
procesos fonéticos y fonológicos en alumnos de
segundo ciclo de infantil en el aprendizaje del
inglés como segunda lengua*

TRABAJO FIN DE GRADO
EDUCACIÓN INFANTIL

Año académico: 2018-2019

Autora: Henar Alonso Antoraz

Tutor académico: Prof. Dra. Rosa Gómez

Facultad de Educación, Universidad de Valladolid. Junio 2019

Índice:

1. RESUMEN	1
2. ABSTRACT	1
3. INTRODUCCION.....	2
4. OBJETIVOS.....	4
4.2. Objetivos específicos	4
5. JUSTIFICACION DEL TEMA ELEGIDO: RELEVANCIA Y RELACION CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.....	5
6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
6.1. Enseñanza del inglés en educación infantil	6
6.2. La importancia de la fonética en infantil	10
6.3. La reducción vocálica	16
7. PROPUESTA EDUCATIVA	22
7.1. Destinatarios	22
7.2. Contenidos a trabajar	24
7.3. Principios metodológicos.....	25
7.4. Cronograma	26
7.5. Recursos materiales y humanos	27
7.6. Diseño de actividades	27
7.7. Evaluación	33
8. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL CONTEXTO EN EL QUE HA DE DESARROLLARSE	35
9. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	36
10. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	37
11. APÉNDICES	44

1. RESUMEN

La enseñanza de una lengua lleva consigo la promoción de un proceso de enseñanza y aprendizaje donde se identifiquen y traten adecuadamente aspectos fonéticos y fonológicos que podrían condicionar la comprensión y expresión oral y escrita del alumnado de Educación Infantil. De este modo, resulta de vital importancia proponer nuevas intervenciones educativas donde se potencie el desarrollo fonético y fonológico del estudiante, atendiendo de manera eficaz, participativa e inclusiva sus necesidades individuales.

Es por ello por lo que el objetivo principal de este trabajo se centra en diseñar una propuesta educativa a través de la cual se mejore el proceso de aprendizaje fonético en segundo ciclo de Educación Infantil, con estudiantes de 5-6 años de edad.

Para ello se propone una intervención llevada a cabo un Centro de Educación Infantil en Valladolid, donde se trabajará la expresión y comprensión oral con el alumnado a través de cinco actividades desarrolladas en el primer trimestre del curso escolar 2019-2020. En cuanto al desarrollo fonético y fonológico se trabajará de manera esencial el incremento del repertorio fonético y de la estructura silábica, los rasgos fonéticos que distinguen los fonemas, la composición fonética de las palabras y oraciones y la reducción fonética.

Palabras clave: Desarrollo fonético y fonológico, Educación Infantil, enseñanza, propuesta didáctica.

1. ABSTRACT

The teaching of a language involves the promotion of a teaching and learning process where the phonetic and phonological aspects that may condition the oral and written comprehension and expression of the Infant Education students are identified and treated. In this way, it is of vital importance to propose new educational activities where the phonetic and phonological development of the student is strengthened, attending in an efficient, participative and inclusive way their individual needs.

It is therefore the main objective of this work focuses on an educational proposal through which you can improve the phonological learning process in the second cycle of early childhood education, with students of 6 years of age.

To this end, an intervention carried out at the Sagrada Familia school in Valladolid is proposed, where students work with expression and oral comprehension through five activities developed during the first trimester of the 2019-2020 school year.

Key words: Phonetic and phonological development, Early Childhood Education, teaching, didactic proposal

2. INTRODUCCION

Este proyecto se justifica por la necesidad que supone conocer y promover los elementos que intervienen en la adquisición de la competencia y habilidades comunicativas por parte del alumnado de Educación Infantil. A través de la comunicación el niño es capaz de desarrollarse en el plano social, personal y educativo. De este modo interviene en este proceso en la adquisición de otros conocimientos básicos para conocerse a sí mismo y comprender el medio que le rodea (Álvarez, 2010).

Este proceso de enseñanza y aprendizaje ha de ser trabajado durante la adquisición de nuestro idioma, así como del inglés, ya que de este modo se favorece una comunidad global, dotando al estudiante de instrumentos muy útiles en su crecimiento formativo (Biava y Segura, 2010).

La globalización ha creado la necesidad de ser capaz de comunicarse en diferentes idiomas, haciendo al inglés como la segunda lengua¹ más trabajada en los centros educativos de Educación Infantil (East, 2017). El conocimiento del idioma es muy importante en el desarrollo comunicativo de los niños en sus primeras etapas educativas, así como para su inclusión en una sociedad cada vez más diversa y global (Biava y Segura, 2010).

¹ Se denomina segunda lengua al idioma no nativo de una persona o territorio, es decir, una lengua que se aprende después de la lengua materna. Es necesario hacer una distinción entre el término segunda lengua y lengua extranjera. Se denomina lengua extranjera a un idioma el cual no pertenece a la comunidad nativa del hablante. En nuestro trabajo, conocemos la diferencia entre ambas y utilizaremos ambos términos de manera indistinta durante la elaboración de este proyecto.

Muchos países como Corea, Japón, Dubái, etc., han desarrollado políticas educativas para enseñar el inglés como lengua extranjera o como segundo idioma conscientes de las necesidades de la gente por mantenerse comunicada y de que la economía en los países está creciendo a una escala global, así como el movimiento de las personas.

Enseñar inglés a niños de Educación Infantil como segundo idioma, representa un reto donde es necesario transferir al alumno un campo donde pueda recibir las herramientas para estar comunicado en otro idioma, siempre desde una perspectiva participativa, lúdica e inclusiva. Por otro lado, es necesario conocer al estudiante, descubrir sus necesidades y diseñar un plan de aprendizaje, el cual no esté hecho de un conjunto de pasos que alguien pueda seguir como una guía, estimulando su Zona de Desarrollo Próximo, así como su capacidad para comunicarse cómodamente en inglés, de acuerdo con su ritmo de aprendizaje y con los contenidos adecuados a una edad muy temprana (Zirene y de Dios, 2013).

Es por ello por lo que las necesidades de la sociedad actual nos llevan a usar una metodología interactiva y participativa donde los aspectos fonéticos y fonológicos resultan de vital importancia cuando se adquieren habilidades comunicativas adecuadas en la enseñanza del inglés como segunda lengua, ya que tradicionalmente en las aulas se vienen trabajando con mayor intensidad los elementos escritos, relegando a un segundo plano la expresión y comprensión oral. Este hecho revierte en serios problemas de aprendizaje, relacionados con la articulación de las palabras, la pronunciación o la entonación. En este sentido, los problemas fonológicos derivados de un proceso de enseñanza y aprendizaje deficiente derivan en una baja adquisición del idioma, ya sea castellano o cualquier otro, limitando el afrontamiento de nuevas etapas educativas de manera exitosa (Biava y Segura, 2010).

Desde una perspectiva personal consideramos que los educadores debemos concebir el aprendizaje de una lengua como un saber global que promueve el desarrollo integral del alumno y le permite aplicar todo lo aprendido al resto de materias y a su vida cotidiana. El inglés no debe ceñirse al aprendizaje de contenidos sino a la adquisición de habilidades y destrezas que permitan al alumnado resolver y afrontar nuevos retos educativos y personales de forma satisfactoria, y por consiguiente disfrutar de una vida más plena y autónoma. En este sentido, el hecho de promover el desarrollo fonético y fonológico del niño reporta importantes beneficios en el desarrollo integral de los estudiantes ya que se trata de una serie de elementos donde se abordan las inquietudes

de los alumnos, sus curiosidades y sus necesidades comunicativas y psicosociales, algo esencial en infantil (East, 2017).

Este trabajo presentará una propuesta didáctica a través de la cual se favorezca el desarrollo fonético y fonológico de un aula de 15 alumnos de 2º ciclo de Educación Infantil, 5-6 años en un centro de Educación Infantil de Valladolid. Para ello se trabajarán los contenidos básicos propuestos por el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre; por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Tratando de manera especial el desarrollo fonético y fonológico del alumnado a través de la comprensión y expresión oral, las cuales trabajaremos evitando, identificando y tratando posibles problemas o dificultades en el repertorio fonético, en el proceso fonológico, en la percepción fonológica de los rasgos sustituidos y en la consistencia de los errores fonéticos y fonológicos, y dentro de ello, más en concreto la reducción vocálica.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

El objetivo principal de este trabajo se centra en diseñar una propuesta educativa a través de la cual se mejore el proceso de aprendizaje fonológico del alumnado de segundo ciclo de infantil en la adquisición del inglés como segunda lengua.

3.2. Objetivos específicos

Por su parte, los objetivos específicos del trabajo son los siguientes:

- Determinar la importancia de la fonología en la adquisición de la lengua inglesa en Educación Infantil.
- Conocer las necesidades fonéticas y fonológicas del alumnado en el aprendizaje del inglés.
- Analizar la importancia de la reducción vocálica y fonética en el alumnado de seis años de edad.
- Desarrollar una serie de actividades adaptadas al desarrollo y necesidades individuales del alumnado de segundo ciclo de infantil, donde se favorezca el aprendizaje de la reducción vocálica de una manera inclusiva, participativa, lúdica y motivadora.

4. JUSTIFICACION DEL TEMA ELEGIDO: RELEVANCIA Y RELACION CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

A través de este trabajo se demostrarán las competencias adquiridas a través de la titulación de Grado en Educación Infantil, propuestas de manera específica por la Universidad de Valladolid. A continuación, se muestra el modo en el que nuestra temática se relaciona con estas competencias, así como el modo en el que han sido trabajadas.

Se ha demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio, la Educación, que parte de la base de la educación infantil general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio, como son las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje del alumnado en torno a la comunicación. Esta competencia se concretará en el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:

- a. Aspectos principales de terminología educativa relacionada de manera específica con el lenguaje y la adquisición de la lengua meta.
- b. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo, atendiendo a lo especificado por Piaget o Vygotsky.
- c. Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Infantil, donde se ha analizado el marco normativo que regula la enseñanza, así como los contenidos e indicadores de logro propuestos en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre; por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa, en relación con la fonética y la fonología.
- e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje, relacionadas con la cooperación, la educación en valores, la coeducación y la atención a la diversidad.
- f. Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículum de infantil, en nuestro caso de manera especial en el área de comunicación: lenguaje y

representación, donde se demuestra que se conocen los contenidos a trabajar, adecuándolos a los del currículo.

Se demuestra a través de este trabajo la capacidad de la autora en el conocimiento de los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6, así como los fundamentos de atención temprana y la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.

Por su parte, en este estudio se demuestra la necesidad de la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos, así como el fomento de la convivencia en el aula y fuera de ella y de la resolución pacífica de conflictos.

Por último, en este Trabajo Fin de Grado se demuestra la capacidad de la autora para participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente. A esto se le suma el hecho de adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1. Enseñanza del inglés en educación infantil

El inglés constituye en la actualidad el idioma universal en el proceso de globalización. Este factor es el motivo principal por el cual esta lengua ha adquirido tan elevada importancia en el sistema educativo (Zirene y de Dios, 2013). El inglés es la lengua de la comunicación internacional, la lengua de la ciencia y de la tecnología y, por otro lado, sirve como *lingua franca* internacionalmente (Biava y Segura, 2010). Como consecuencia de estos datos, el estudio del inglés está en auge y es la primera lengua extranjera que de manera habitual se enseña como un eje transversal desde las primeras etapas educativas del alumnado.

Algunos autores como Álvarez (2010) también añaden al hecho de que aprender una segunda lengua diferente a la materna se ha convertido en un hito indispensable en la sociedad actual, otro hito importante como es el derivado de que la adquisición de una segunda lengua ayuda a los alumnos a concebir una identidad de cultura globalizada tan

elogiada y perseguida en la actualidad. La adquisición de dicha identidad de cultura global es, en la actualidad, necesaria para convivir en una determinada sociedad en la que las relaciones entre personas de diferentes nacionalidades y culturas está continuamente sucediendo e incrementándose con el paso de los años. De especial interés es el hecho de que aprender una segunda lengua no solo facilita la comunicación entre personas en la sociedad, sino que también contribuye al desarrollo personal y social de los alumnos mediante el incremento de su autoestima y reafirmación de sus valores en la sociedad (Álvarez, 2010).

Respecto a la edad óptima para el aprendizaje de una lengua extranjera, existen diferentes corrientes de pensamiento, objeto de debate desde mitad del siglo XX. Así, algunos autores indican que existe una “edad crítica” para el comienzo del aprendizaje de una segunda lengua, situándola alrededor de los 5 o 6 años (Long, 1990; Krashen, 1995), otros autores recomiendan que la edad para comenzar a aprender otra lengua debería estar comprendida entre los 4 y los 10 años, atendiendo a la fisiología cerebral (Penfield y Roberts, 2014). Por otro lado, otros autores consideran que es en torno a la pubertad, es decir, sobre la edad de 12 años, el momento más adecuado (Scovel, 1988) si bien este último pensamiento está quedando relegado a un segundo plano en la actualidad, debido al pensamiento cada vez más consensuado sobre la importancia de comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera en los 4 primeros años de vida. En consonancia con lo anterior, podemos decir que existen autores que defienden la idea de que nunca es demasiado pronto para exponer a un niño a una lengua extranjera diferente de la materna, debiendo comenzar desde el nacimiento (Fleta, 2006). Así, una de las corrientes de pensamiento más documentada y apoyada en la actualidad en referencia al momento óptimo de las personas para la adquisición de la lengua extranjera, es la que opina que los niños, una vez expuestos a una segunda lengua, la adquieren rápido y sin esfuerzo, incluso desde su nacimiento. Autores como Fleta (2006) han publicado trabajos en los que indican que los niños que establecen desde su nacimiento el contacto con dos lenguas diferentes llegarán a adquirir un nivel nativo en ambas, y se convertirán en los niños bilingües precoces o monolingües en dos lenguas, ya que las van aprendiendo a la vez. De la misma corriente de pensamiento es Álvarez (2010), que no solo presenta en su trabajo los beneficios de la adquisición de una lengua extranjera, sino que se puede añadir que indica que si dicho aprendizaje se realiza desde que un niño es pequeño, se contribuye a un mayor desarrollo de sus habilidades en otros

campos como es el pensamiento crítico, la memoria, las habilidades matemáticas e incluso la capacidad de escucha, la flexibilidad de mente y la creatividad. Este hecho podría ser debido a que el cerebro del niño continúa incrementando sus conexiones neuronales, conllevando que su aprendizaje sea más rápido y fácil, no solo de la lengua extranjera, ya que estos niños que dominan dos lenguas al máximo e igual nivel desde temprana edad, adquieren unas ventajas cognitivas importantes respecto a los niños que solo dominan la lengua materna, ya que su mente, por ejemplo, es capaz de asimilar que un mismo objeto tenga dos nombres distintos.

La enseñanza del inglés es una necesidad primordial en una sociedad cada vez más globalizada y, como expuesto anteriormente, el objetivo último en la actualidad es lograr que los alumnos sean capaces de procesar la competencia comunicativa de la lengua inglesa. Para poder desarrollar dicho objetivo, los alumnos deben adquirir de manera íntegra la nueva lengua, la cual solo podrá considerarse íntegra cuando se dominen las cuatro destrezas: (1) comprensión oral, (2) comprensión escrita, (3) expresión oral, y (4) expresión escrita, así como la capacidad de interactuar teniendo en cuenta todas las habilidades anteriores. No es suficiente enseñar el vocabulario y la gramática de la lengua inglesa, sino cómo utilizar esos conocimientos de manera adecuada y fluida en contextos y situaciones de la vida diaria. Para conseguir este último propósito, son los propios centros y docentes lo que deben establecer su propia estrategia (García, 2009).

En la actualidad, son muchos los autores que apoyan este tipo de enseñanza basada en la comunicación, con la que se pretende involucrar a los alumnos en situaciones de la vida real, exponiéndolos para la adquisición de la nueva lengua de la misma forma que se expone a los niños para la adquisición de la lengua materna, es decir, de manera directa y real (Krashen 1985, citado en Gómez, 2016). Asimismo, otros autores que defienden este tipo de enseñanza basada en la comunicación real han indicado que es posible la adquisición de una lengua a través de una metodología basada en tareas que conlleven en el alumno una necesidad imperiosa de interactuar, de comunicarse con los demás y de crear significados (Benítez, 2007, citado en Gómez, 2016).

Por todo ello, en los últimos años se ha experimentado un cambio importante en cuanto a la redacción de los objetivos de la legislación y a los programas de estudio, ya que en la actualidad se basan habitualmente en funciones comunicativas del lenguaje, todas ellas organizadas en torno a situaciones o temas de vida cotidiana (Lin, 2008), mientras

que tradicionalmente se basaban en el aprendizaje de una serie de contenidos ordenados según su dificultad, lo que favorecía la segregación y no se transmitía la utilidad real de los contenidos impartidos.

Así, recientemente está en auge la necesidad de desarrollar una metodología adecuada para la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, en la que los alumnos utilicen las cuatro destrezas de la lengua para que sean capaces de cumplir ciertas funciones comunicativas en situaciones cotidianas de la vida real (Maati, 2006). Por otro lado, Maati (2006) propone que el ambiente de clase en el que se desarrolle este tipo de aprendizaje debe ser motivador, facilitándose de esta manera la sociabilidad y la comunicación tanto entre profesor y alumno, como entre alumnos. Por ello, el papel que debe desempeñar el profesor en la clase es el de guía, de manera que se facilite a los alumnos el que puedan adquirir las competencias necesarias para que puedan desempeñar las funciones comunicativas en la lengua extranjera que se está aprendiendo (Lin, 2008). Para la adquisición por parte de los alumnos de la competencia comunicativa en la lengua inglesa se deben seguir unos principios psicopedagógicos concretos, por ejemplo:

- Priorizar las destrezas orales (escuchar y hablar) frente a las escritas (leer y escribir). La reproducción de un sonido solo puede llevarse a cabo una vez que haya sido escuchado y asimilado.
- Anteponer los conocimientos previos de los alumnos como punto de inicio del aprendizaje.
- Incluir la diversión y el juego en los ejercicios comunicativos, con el fin de motivar al alumno y así facilitar el aprendizaje.
- Atender a la diversidad de aprendizaje de los alumnos, adaptando la metodología a cada uno, en la medida que sea posible.
- Enfrentar a los alumnos a dificultades de nivel adecuado para no desmotivarlos.
- Centrar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los alumnos.
- Considerar el avance y el error como natural en el proceso de aprendizaje.
- Evaluar el proceso individual y global de los alumnos en el aprendizaje.
- Generar un desarrollo de la realidad en los alumnos a través del aprendizaje globalizado.
- Plantear un enfoque comunicativo, lo cual facilita el aprendizaje significativo.

- Vacíos de información.

Cabe destacar que, dentro de la metodología enfocada a la comunicación, actualmente se está también defendiendo un modelo de enseñanza y evaluación de la pronunciación basado en la inteligibilidad (Pickering, 2006). Este concepto de inteligibilidad está adquiriendo una gran importancia en el proceso de la comunicación, y algunos autores consideran que dentro de la fonología, la inteligibilidad y el modelo fonológico o variedad que se imparta en un colegio debe tener una especial consideración (Orta, Cardozo, Zanfagnini y Toledo, 2011). Otros autores asocian el término inteligibilidad con la producción de un discurso fonético accesible y aceptable (Dalton y Seidlhofer, 2001).

5.2. La importancia de la fonética en infantil

Es importante anotar que los niños, cuando nacen, están recibiendo una exposición oral hacia su lengua materna durante al menos seis meses antes de comenzar el estadio del balbuceo y, aproximadamente otros seis meses más, hasta que comienzan a pronunciar sus primeras palabras. Según parece ser consensuado en la actualidad, no es hasta que los niños cumplen los 3 años cuando se debería prestar atención a las letras, es decir, a los símbolos grámicos de los sonidos. Sin embargo, cada niño tiene un nivel madurativo diferente y, es en el momento en el que se alcanza la madurez cerebral, cuando realmente se alcanza un dominio aceptable de la asociación de sonidos y letras.

A los 5-6 años de edad, la mayoría de los niños españoles ya tiene adquiridos todos los fonemas de la lengua materna, si bien es cierto que algunos pueden presentar dificultades en cuanto a la dominación de algunos de ellos. En referencia a los elementos prosódicos, la situación es similar, si bien ha sido citado que el desarrollo de la prosodia es un proceso que no presenta cambios drásticos durante la etapa escolar (Álvarez, 2010). Por otro lado, cabe destacar que ningún niño con cuatro años, y solo un 17% de los niños de cinco años son capaces de identificar el número de fonemas, en una palabra, si bien a los 6 años ya puede hacer el 70% de ellos. Así, al final de la Educación Infantil es cuando los niños han adquirido los procesos necesarios para llevar a cabo un aprendizaje sobre la fonética adecuado.

Un aspecto importante que apoya la idea sobre el comienzo del aprendizaje de una lengua extranjera a edad temprana es el que concierne a las características del cerebro

de los niños. “La habilidad extraordinaria de los niños para aprender más de una lengua con dominio del acento nativo parece ser debido a la neuroplasticidad de su cerebro” (Scovel 2006, p.34), la cual se pierde durante el proceso de maduración del mismo. Así, el cerebro de los niños es muy moldeable y susceptible a los nuevos conocimientos, por lo que, cuanto antes comience el aprendizaje, los niños tendrán una mayor oportunidad de desarrollar un dominio elevado de la lengua nueva, que es más satisfactoria tanto la pronunciación como la entonación. Sin embargo, en contraposición, cabe mencionar que otros lingüistas apoyan la ideología de que la edad no importa para el comienzo de la enseñanza de una segunda lengua y han sugerido que la adquisición de nuevos fonemas diferentes a los de la lengua nativa puede llevarse a cabo a lo largo de toda la vida, así como indican que existen otras causas independientes de la edad que afectan a los resultados fallidos en el aprendizaje de la pronunciación de la lengua extranjera, por ejemplo, la interferencia de la lengua materna (Diamond, 1988; Flege 1988).

En este sentido, Flege (2003) propone el estudio sobre si los aprendices están perceptualmente limitados para aprender o no, independientemente de su edad. Así surge el “Modelo de Aprendizaje del Habla”, el cual intenta buscar una respuesta a este hito mediante la vinculación de la percepción y la pronunciación. El objetivo principal de este modelo es encontrar una explicación a los posibles cambios en el aprendizaje de la producción y percepción segmental a lo largo de la vida. En este modelo se relaciona la capacidad de un aprendiz de una segunda lengua de percibir de una manera precisa la información de entrada de habla con la capacidad de organizar una serie de segmentos con propiedades comunes dentro de diferentes categorías, con el fin último de posteriormente relacionar la información vocal de salida con las propiedades que se perciben en los sonidos del habla (Flege, 2003). Este modelo se basa en dos suposiciones: (1) las personas poseen la misma capacidad de formar categorías para los sistemas de sonidos durante toda su vida y, (2) los sistemas vocálicos de la lengua materna y de la segunda lengua no pueden separarse de manera completa, ya que de manera necesaria interactúan (Flege, 2003). Este modelo se opone a la ideología generalizada que persiste en la actualidad, la cual sugiere que los adultos están limitados para la producción de fonemas de una segunda lengua. Sin embargo, si bien es conveniente citar las diversas ideologías, la de Diamond (1988) y Flege (1988) están actualmente quedando relegadas a la historia, con un apoyo creciente en la actualidad a

la corriente anteriormente expuesta acerca de un aprendizaje de los niños hacia la lengua extranjera lo más precoz posible.

La asociación de lingüistas (2007) considera esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera nueva el hacerlo desde un punto de vista práctico como es el estudio de la fonología. Un fonema puede definirse como la unidad fonológica que, al ser contrastada con otra, conlleva un significado distinto, por lo que la fonología nos permite marcar diferencias de significados por medio de los sonidos, ayudándose de manera exponencial a la comprensión oral.

Históricamente, la fonética es una ciencia muy antigua, la cual apareció antes que la fonología, ya que esta última comenzó a conocerse a finales del siglo XIX (Alcaraz y Moody, 1984). Asimismo, en este punto cabe destacar el significado de la pronunciación para evitar confusiones con los términos de fonética y/o fonología, también, la pronunciación la “producción de sonidos que utilizamos para dar un significado” (*Adult English Migrant Program* [AMEP], 2002); sin embargo, el término “pronunciación” no se entiende solamente la articulación de los sonidos de la lengua, sino también la prosodia, es decir, la acentuación, el ritmo, las pausas y la entonación (Usó, 2008; Walker, 2010; Cauldwell, 2013). Es importante destacar que la pronunciación es un aspecto notablemente descuidado en la enseñanza, existiendo controversia en cuanto a objetivos y metodología; sin embargo, la pronunciación es uno de los aspectos claves en el aprendizaje de una segunda lengua y puede ser considerado este componente lingüístico como el factor principal para conseguir una comunicación oral con éxito (Setter y Jenkins, 2005), igualmente se puede decir que es el componente ligado de manera más estrecha a los conceptos de identidad personal y pertenencia al grupo (Levis, 2005).

Cabe destacar que, en la adquisición de la lengua extranjera, el hecho de crear en el estudiante una competencia fonológica incipiente debe ser previa al inicio del aprendizaje de la lengua ortográfica (Dalton y Seidlhofer, 2001). Así, se ha demostrado que el uso desde el primer momento de la relación entre los sonidos de la nueva lengua y los símbolos ortográficos de la misma es perjudicial para la adquisición de una pronunciación correcta y, como consecuencia, para las habilidades orales de los niños (Bartoli, 2005).

Por otro lado, parece existir un consenso aceptado en la actualidad en la investigación relacionada con el hecho de que la competencia fonológica debe preceder a la ortográfica, así como el hecho de que factores como la edad y la existencia de categorías fonéticas preestablecidas podrían limitar la pronunciación fonética correcta de una segunda lengua, se sugiere que, a pesar de estas limitaciones, el conseguir producciones con rasgos nativos podría convertirse en algo factible.

El Consejo de Europa, en el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) describió la “**competencia fonológica**” como: “el conocimiento y la destreza productiva y perceptiva de una serie de categorías y funciones fónicas tales como: fonemas, realizaciones sonoras de esos fonemas o alófonos, rasgos distintivos, agrupación de sonidos en sílabas, y prosodia: acento, ritmo y entonación y casos de reducción fonética” (MCERL, 2001, p. 356). La competencia fonológica implica el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de:

- Los fonemas, se pueden definir como la unidad fonológica mínima que, en un sistema lingüístico, puede oponerse a otra unidad en contraste de sentido. (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, Nueva gramática de la lengua española, 2011).
- Los diferentes rasgos fonéticos que distinguen los fonemas (por ejemplo, rasgos distintivos como la oclusión, la sonoridad, la nasalidad, etc).
- La composición fonética de las palabras (por ejemplo, la estructura silábica y la secuencia de los acentos de las palabras).
- La fonética de las oraciones: acento y ritmo de las oraciones, y entonación.
- La reducción fonética: reducción vocálica, formas fuertes y débiles, asimilación, y elisión.

Los aspectos suprasegmentales o prosódicos de la fonética como son el acento, el ritmo y la entonación, no pueden obviarse (Trujillo, González, Cobo y Cubillas, 2002).

Sin embargo, en infantil, la adquisición de la competencia fonológica de la lengua inglesa resulta complicada, ya que la comparativa con la lengua materna crea a los alumnos una contrariedad que, en ciertos casos, podría incluso conllevar el rechazo o la falta de motivación hacia aprender la lengua inglesa. Por ello, se considera un hito importante una adecuada enseñanza de la fonética en las aulas de infantil con el fin de alcanzar con éxito una buena comunicación e interiorización por parte de los alumnos

de la lengua inglesa. Asimismo, un punto importante a considerar es que, según los resultados del estudio llevado a cabo por el Centro de Investigaciones Sociológicas, barómetro de febrero de 2010 (CIS, 2010, estudio nº 2830), el 65.3% de la población indicó que el lugar principal en el cual había aprendido la lengua inglesa fue en el colegio o instituto.

Sin embargo, antes de exponer la materia en el aula, son los docentes quienes deben conocer bien las características tanto de la lengua materna de los alumnos como de la segunda lengua que se pretende enseñar (Fernández Serón, 2009). La fonética es el área menos trabajada en el aula debido a razones subjetivas de los docentes (Barrera Benítez, 2009), se ha llegado a proponer, además, que muchos profesores de lenguas extranjeras no han recibido una formación correcta para enseñar la pronunciación y necesitan intuición para ello (Derwing y Munro, 2005), conllevando en muchos casos la impartición de una enseñanza fonética incorrecta (Wang y Munro, 2004).

En el pasado, la pronunciación se enseñaba en primer lugar a través del abordaje de los sonidos aislados, prestando muy poca atención al acento y a la entonación, es durante mucho tiempo este orden de presentación de los rasgos fonológicos algo inherente e incuestionable en la conciencia de los profesores en el momento enseñar la pronunciación.

Los sonidos al hablar se producen en una cadena continua en la que cada uno de ellos es afectado por los movimientos articulatorios precedentes y subsecuentes. Igualmente, la importancia lingüística que adquiere el discurso ha ido mentalizando a los profesores respecto al papel fundamental y básico que tienen el patrón rítmico y el fluido de secuencias de habla más larga. Esto supone una modificación del orden que tradicionalmente se venía siguiendo en cuanto a materia de pronunciación. Por todo ello, la enseñanza de un rasgo prosódico como es la acentuación ha cobrado importancia en los últimos años (Hancock y Pavón, 2005; Lozano, 2005; Roach, 2009).

Levis (2005) indicó que existen dos ideologías en la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación: (1) el principio del acento nativo, ideología que tiene como objetivo conseguir una pronunciación de la segunda lengua similar a la de los hablantes nativos, y (2) el principio de inteligibilidad, ideología que tiene como objetivo el que los hablantes nativos de la segunda lengua comprendan a los hablantes de una lengua extranjera. Actualmente, la mentalidad tanto de profesores como de alumnos va

más encaminada hacia el objetivo de hacerse inteligible en la lengua inglesa, más que parecerse al acento nativo (Dalton y Seidlhofer, 2001; Walker, 2001), entre otras cosas, “porque el intercambio entre hablantes de inglés no nativos es superior que entre nativos” (Kachru, 1992, p.355-365). Otro punto para destacar es que hay autores que han sugerido que los aprendices de una segunda lengua se enfrentan a limitaciones neurológicas para poder llevar a cabo el establecimiento de nuevas categorías fonéticas, tales como la restricción de objetivos perceptuales, así como a limitaciones en las habilidades físico-motoras tales como hábitos articulatorios, conllevando que las producciones de la segunda lengua sean defectuosas y poco similares a las nativas (Scovel, 1988). Asimismo, es importante destacar que los aspectos fonéticos como la pronunciación han ido evolucionando y modificándose de manera notable desde lo que se conoce como “*old*” o “*medieval English*” hasta nuestros días, mientras que el sistema escrito inglés ha permanecido prácticamente sin modificaciones desde el uso de la imprenta en el siglo XV en Inglaterra (Lillo, 2009).

Por todo ello se debe intentar que los alumnos perciban y produzca los aspectos sonoros que contribuyen al uso correcto de la dimensión sonora de la nueva lengua. Entre los aspectos sonoros más importantes encontramos el uso apropiado de la acentuación en palabras, en español, así como la correcta identificación y producción de la calidad vocálica tanto en las sílabas acentuadas como las no acentuadas. Es muy importante una adecuada enseñanza de la pronunciación ya que, incluso aunque solo sea a nivel de palabra en un principio, puede ser bastante comprensible para personas de habla inglesa un alumno con buena pronunciación, hecho que no sucede cuando el alumno tiene una gramática excelente, pero ni siquiera las palabras claves las pronuncia correctamente (Fraser, 2001).

Además de todos los datos y reflexiones expuestas anteriormente, existen otros motivos importantes que justifican la introducción de la fonética en las aulas de Educación Infantil y son los expuestos a continuación (Barrera, 2009):

- Mejorar la pronunciación: tal y como ha sido expuesto anteriormente, teniendo en cuenta que en la lengua inglesa las palabras escritas no se corresponden con su pronunciación, es imprescindible conocer los fonemas y sus sonidos, así como su pronunciación para que los alumnos adquieran la capacidad de comunicarse de manera inteligible. Cabe destacar que, en el caso de alumnos de lengua española, esta discordancia entre fonema y grafía

de la lengua inglesa genera complicación a la hora de aprender esta lengua, ya que en la española no sucede tal hecho. Igualmente, precisamente por esta diferencia entre la lengua materna y la lengua inglesa, el adecuado estudio por fonemas ayudará al alumno a discernir entre ambas (Cameron, 2001).

- Diferenciar los diversos dialectos que existen en el inglés y sus variedades: el aprender la fonética, las diferentes pronunciaciones y los matices en cuanto a entonación y ritmo, ayudan a diferenciar los dialectos. También, se promueve la comprensión entre los hablantes de lengua inglesa, independientemente de su localización y origen geográfico.

5.3. La reducción vocálica

La reducción vocálica es un fenómeno fonológico que se considera un rasgo muy importante en la lengua inglesa debido al ritmo acentual de la misma. La reducción de vocales átonas ha sido una característica del sistema de sonidos tenida en cuenta desde la antigüedad (Gimson, 2008).

Comenzamos presentando algunas de las características fonológicas de la reducción vocálica, hay que comenzar presentando algunas de las características fonológicas tanto de la lengua castellana como de la inglesa, las cuales tienen rasgos contrastados, no solo los rasgos vocálicos, sino también algunos otros factores como los patrones rítmicos y de acento tónico.

En cuanto al número de fonemas y su distribución, la lengua castellana tiene cinco fonemas vocálicos (/a/, /e/, /i/, /o/ y /u/). Se describen articulatoriamente como fonemas cerrados, medios o abiertos, dependiendo de la altura a la que se coloque la lengua, así como se pueden considerar anteriores, centrales o posteriores, dependiendo de la ubicación dentro de la cavidad oral (Martínez Celdrán y Fernández Planas, 2007) y, asimismo, las diferencias entre los diversos dialectos que existen en la lengua castellana no son notorias (Hualde y Colina, 2014). Dentro de las características más importantes de dichas vocales que forman parte de la lengua castellana destacan:

- (1) presentan una distribución periférica en el espacio vocálico
- (2) la distribución fonotáctica de las cinco vocales puede ser en cualquier posición dentro de la palabra, tanto en sílabas libres como trabadas, así como tanto en átonas como tónicas

(3) por lo general, son vocales muy estables y la variación en su pronunciación no es significativa

(4) al articularlas y producirlas, la boca se mantiene en una posición tensa

(5) no existe una variación significativa entre ellas en cuanto a duración. También, cabe destacar que la vocal tónica de una palabra en la lengua castellana es más larga que sus contrapartes átonas generalmente, aunque la duración siga siendo corta en comparación con las vocales largas que existen en otras lenguas.

En la lengua inglesa existen doce fonemas vocálicos puros, además de 8 diptongos, que también son un fonema, cuyas características destacadas son:

(1) tres de los fonemas vocálicos del inglés tienen una distribución principalmente centrada en el espacio vocálico

(2) la posición que ocupan algunos fonemas está restringida

(3) la duración vocálica puede ser larga o corta, según el fonema (Cruttenden, 2001).

En cuanto a la cualidad vocálica en la lengua castellana e inglesa, sus áreas de realizaciones posibles no coinciden, aunque algunos fonemas vocálicos de ambas lenguas son notablemente parecidos (García Lecumberri y Elorduy Urquiza, 1994). En referencia al debilitamiento vocálico, cabe destacar que en la lengua castellana este solo se produce en un nivel alofónico, es decir, las vocales /e, i, o, u/ se relajan en sílaba no acentuada entre el acento principal y secundario, y las vocales /e/ y /o/ también lo hacen en la última sílaba de una palabra llana seguida de pausa. Sin embargo, en la lengua inglesa la reducción vocálica es un fenómeno importante y, a veces, el debilitamiento alcanza niveles de distinción fonológica, como es el caso del oscurecimiento vocálico de las sílabas inacentuadas en palabras léxicas o la reducción vocálica de las palabras gramaticales, donde puede producirse en una forma fuerte para las posiciones acentuadas (en pocas ocasiones), y una forma débil (más frecuente) para las posiciones no acentuadas (Cruttenden, 2001).

Harmegnies y Poch (1992) indicaron que las vocales producidas en la lectura de las palabras se ubican en la periferia del espacio acústico, mientras que en el habla de manera espontánea las vocales presentan una gran variabilidad, pueden solaparse y

desplazarse hacia la posición de una vocal central media o *Schwa*. Este proceso es el que se conoce como reducción vocálica, el cual produce cambios importantes en la organización interna del sistema vocálico en el que se esté produciendo. Asimismo, cabe destacar que, en las lenguas con reducción vocálica, este fenómeno fonológico afecta de manera diferente de un hablante a otro y, aparentemente, no existe un patrón sistemático de variación (Poch, Huet y Harmegnies 2001; Nadeu, 2014).

Es importante diferenciar entre reducción fonética y reducción fonológica de las vocales. En las lenguas en las que se produce la reducción fonética, las vocales se pueden centralizar a causa de factores que están relacionados con la producción del habla (como, por ejemplo, la coarticulación), así como también por la modificación de parámetros acústicos (como, por ejemplo, la duración), los cuales responden, a su vez, a las demandas que ejerce la situación de comunicación. Sin embargo, la reducción fonológica está caracterizada porque las oposiciones fonológicas son neutralizadas en las sílabas átonas respecto a las sílabas tónicas, por lo que el número de vocales se restringe o se realizan como si fuesen una vocal central (Flemming y Johnson, 2007).

Así, el fonema vocálico de la lengua inglesa llamado *Schwa* (/ə/) tiene como características la posición central y la duración breve. Por otro lado, se clasifica como una vocal laxa, lo cual significa que no se articula con mucha energía (Roach, 2009). *Schwa* es un fonema clave en la lengua inglesa, y se presenta normalmente como consecuencia del fenómeno fonológico de reducción vocálica. Este fonema puede representar la forma reducida de cualquier vocal o diptongo, en cualquier posición átona y central, apareciendo en la mayoría de las sílabas reducidas y no acentuadas en inglés. Este fonema genera un problema para los hablantes españoles si no practican este fenómeno desde el inicio de comenzar a estudiar inglés y, también, es importante que los alumnos que aprendan lengua inglesa entiendan cuándo es apropiado producir una *Schwa* y cuándo no (Gimson, 2001; Roach, 2009).

En la lengua inglesa, la reducción vocálica puede suceder como consecuencia de múltiples factores: alternancias morfológicas, existencia de sílabas átonas y tónicas, formas débiles y fuertes en cuanto a función, pares de clases de palabras, o por el patrón rítmico. Este último factor referente al ritmo se considera, generalmente, el factor principal y desencadenante del fenómeno de reducción vocálica, ya que la lengua inglesa se define como una lengua de ritmo acentual o isocronía acentual, produciéndose la sensación perceptual de que la unidad rítmica es el grupo acentual, lo

que conlleva que los intervalos entre las sílabas tónicas tiendan a ser de igual duración. Para que se mantenga el patrón rítmico regular de la lengua inglesa, las palabras que realizan la función conectora no se acentúan, sino que, por lo general, se reducen. Dicha reducción de sílabas átonas hace que se pronuncien más rápido y a menor volumen que las sílabas tónicas, provocando que los sonidos vocálicos se conviertan en una *Schwa*. En la lengua inglesa las vocales reducidas son frecuentes y los fonemas (incluido el *Schwa*), formándose nuevas categorías de sonido y pasando a formar parte de su propio inventario fonológico (Gómez-Lacabex, García-Lecumberri y Cooke, 2005). En contraste a la lengua inglesa, la lengua castellana se considera una lengua silábica o de isocronía silábica, por lo que produce la sensación perceptual de que la unidad rítmica es la sílaba. Este hecho conlleva a que el fenómeno de la reducción vocálica no adquiera especial interés en la lengua española, solo confiera un ligero matiz, pero sin perder la calidad vocálica.

Además del factor referente al patrón rítmico de la lengua inglesa como principal desencadenante de la reducción vocálica en esta lengua, las alternancias morfofonológicas favorecen también este fenómeno fonológico. Es bien conocido que tanto en la lengua castellana como en la inglesa se producen alternancias morfológicas que conllevan cambios fonológicos, pero es solo en la inglesa donde este tipo de alternancias producen cambios que implican la reducción vocálica (Flege y Bohn, 1989), por ejemplo:

< a > catalysis - abstraction

< e > academy - competition

< i > civil - responsible

< o > botanical - auditory

< u > fecundate - industry

Para los hablantes nativos de lengua castellana esta vocal se puede considerar un sonido nuevo, según el “Modelo de Aprendizaje del Habla” de Flege (1988), ya que no existe un equivalente en el sistema vocálico español. Las características y rasgos articulatorios y acústicos de *Schwa* son diferentes a los de cualquier vocal de la lengua española, considerándose por ello que se encuentra en una parte varía del espacio vocálico español. Sin embargo, un estudio de Vera Diettes (2014) concluyó que, aunque *Schwa*

se considera un sonido nuevo para los hablantes nativos de lengua española, esta vocal de lengua inglesa no la perciben como un sonido nuevo, lo cual indican que podría estar sucediendo como consecuencia de la ortografía, que fue una variable incluida en dicho estudio. Esta discordancia parece poder explicarse teniendo en cuenta los posibles bloqueos señalados en el “Modelo de Aprendizaje del Habla” cuando el sonido de la lengua que se está aprendiendo persiste en ser identificado como una instancia de un sonido del habla de la lengua materna (Flege, 2003). Así, parece estar sucediendo un bloqueo para la formación de una nueva categoría en el caso del *Schwa* por parte de los hablantes nativos de lengua española.

En el año 2003, un estudio de investigación llevado a cabo por García Pérez (2003) evaluó los posibles efectos del entrenamiento de las capacidades perceptuales y de producción de hablantes nativos de lengua española y que aprenden lengua inglesa como segunda lengua. Los resultados apuntaron hacia una mejora significativa en la capacidad de percepción después del entrenamiento; sin embargo, no se observó mejora en la capacidad de producción, por lo que se concluyó que, aunque el entrenamiento parece tener efectos positivos en la capacidad de percepción por parte de los alumnos, esta mejoría en dicha capacidad no se transfiere a la producción (García Pérez, 2003).

En un estudio posterior llevado a cabo por Gómez-Lacabex et al. (2005), el propósito fue investigar la percepción y producción de la reducción vocálica y la *Schwa* inglesa en hablantes nativos de lengua española que estaban aprendiendo como lengua extranjera la inglesa, centrándose en las barreras y dificultades que hablantes de la lengua española parecen tener cuando se encuentran con un fenómeno con el que no se sienten familiarizados como es el de reducción vocálica, ya que en español este fenómeno no es de relevancia y solo involucra ligeras centralizaciones, sin perder la calidad esencial de las vocales. Los resultados de la investigación de Gómez-Lacabex et al. (2005) apoyaron la idea referente a que una simple exposición de hablantes nativos españoles a la lengua inglesa no garantiza la adquisición ni a nivel perceptual ni a nivel de producción. Esto fue extraído como conclusión de la investigación, tras determinarse que las personas nativas de lengua española no fueron capaces de discriminar ni reducir las vocales en los contextos adecuados.

Un trabajo del año 2014 se focalizó en evaluar la percepción y producción de la vocal inglesa *Schwa* por hablantes nativos de lengua española (Vera Diettes, 2014), pero esta evaluación se llevó a cabo mediante la inclusión de la ortografía como una variable

importante, ya que se consideró que esta podría estar influyendo en la competencia tanto perceptual como de producción en el caso de los hablantes de la lengua inglesa como segunda lengua. Asimismo, en este trabajo también se evaluó la hipótesis del “Modelo de Aprendizaje del Habla”, donde se sugiere que es más probable formar una categoría fonética en el caso de sonidos considerados como nuevos que para sonidos similares, así como el hecho de que la capacidad de adquirir sonidos nuevos permanece intacta durante toda la vida (Flege, 1988, 1992, 1995, 1999, 2002). Al igual que en estudios previos de este ámbito expuesto anteriormente, en el trabajo de Vera Diettes se incluyó un período de entrenamiento en pronunciación con el objetivo de valorar una posible mejora en ambas competencias estudiadas (la de percepción y la de producción) por parte de los hablantes de una segunda lengua después de un entrenamiento. Los resultados derivados de este estudio fueron interesantes para el ámbito de la educación, ya que salieron a la luz resultados controvertidos en cuanto a ideas preconcebidas y asumidas según el “Modelo de Aprendizaje del Habla”. Así, en los resultados se presentó que, a pesar de que *Schwa* se considera un sonido nuevo para los hablantes nativos de la lengua española (por localizarse en una zona vacía del espacio vocálico del español), los hallazgos sugieren que los hablantes nativos de español no perciben esta vocal de la lengua inglesa como un sonido nuevo, al contrario, asimilan este fonema como una instancia de una vocal existente en la lengua española. Por otro lado, se observaron tendencias en la producción de *Schwa* con base en la ortografía, sugiriéndose que los aprendices de la lengua inglesa como segunda lengua parecen estar influenciados por la forma ortográfica de la vocal que leen al producir el fonema. Los autores sugieren que *Schwa* no solo se percibe y produce como una instancia de una vocal de la lengua española, sino como varias instancias de vocales de dicha lengua, lo cual parece estar sucediendo como consecuencia de la ortografía. De igual forma, cabe destacar que los hablantes nativos de la lengua inglesa también parecen estar produciendo *Schwas* diferentes entre sí, supuestamente debido a los diferentes tipos de ortografía. Respecto a los resultados enfocados a los efectos del entrenamiento en los hablantes nativos de lengua española para mejorar la reducción vocálica, se observó que dicho entrenamiento podría mejorar en cuanto a rasgos como la duración, pero no en la calidad.

Los resultados de los trabajos anteriormente expuestos nos guían hacia el pensamiento de que es un reto importante para los hablantes nativos de lengua española el adquirir

ciertos rasgos fonológicos de la lengua inglesa, por ejemplo, la reducción vocálica. Sin embargo, existe evidencia que sugiere que es posible adquirir sonidos específicos y rasgos de este sistema fonológico nuevo. Así, a modo de conclusión, los resultados de los primeros estudios al respecto (Flege y Bohn, 1989) sugirieron que los hablantes de una segunda lengua son capaces de adquirir rasgos que son el resultado del fenómeno fonológico de reducción vocálica, aunque dicha adquisición pareciera suceder palabra por palabra. También se ha sugerido que la adquisición de ciertas vocales de una segunda lengua podría ser posible cuando estas se encuentran en una parte vacía del espacio vocálico de su lengua materna (Ingram y Park, 1997). Respecto al entrenamiento específico en rasgos fonológicos, por ejemplo, la reducción vocálica, parece generar un efecto positivo en las habilidades perceptuales de los alumnos que están aprendiendo la segunda lengua (García Pérez, 2003; Gómez-Lacabex et al., 2005; Gómez-Lacabex et al., 2007; Vera Diettes, 2014).

6. PROPUESTA EDUCATIVA

6.1. Destinatarios

Esta propuesta se dirige a un centro de Educación Infantil de Valladolid.

Figura 1. Estructura organizativa del centro.



Fuente: Elaboración propia.

Los destinatarios de esta propuesta son los 16 alumnos del aula de 2º ciclo de infantil (6 años). Se trata de un aula diversa, donde el 56% de los estudiantes son del género femenino. De igual modo, el aula es compartida por alumnos de diferente nacionalidad, un reflejo de la multiculturalidad que existe en el barrio. De esta forma, se cuenta con un alumno de origen árabe, procedente de Marruecos, una alumna búlgara y dos hermanos gemelos cuya nacionalidad es colombiana. Todos ellos comprenden perfectamente el español y se encuentran integrados en las aulas.

Por su parte, debemos considerar que entre los destinatarios hay una niña con altas capacidades y un niño con Trastorno de Espectro Autista de alto funcionamiento. Se trata de dos estudiantes sin adaptaciones curriculares significativas, ya que tras su diagnóstico así lo consideró el equipo directivo del centro. Siempre de acuerdo con el informe aportado por el psicólogo y el equipo de orientación del centro.

En cuanto al diagnóstico de necesidades de los destinatarios, algo fundamental para poder planificar debidamente la intervención, se realizará una evaluación del desarrollo fonológico a través del “Cuestionario para Evaluación Fonológica Infantil” (CEFI), desarrollado por Vivar y León (2007). En nuestro caso lo desarrollamos en Inglés y en Español. Dicha prueba consta de dos partes. La primera de ellas, en la que participan los estudiantes, aparece una secuencia de láminas o dibujos que el niño debe pronunciar; mientras que la segunda, está destinada al docente. En ella, se incluyen secciones para la transcripción fonológica y fonética en los casos que sea necesario, la concentración de datos y estadística. También contiene una sección para la ubicación de las palabras y fonemas que permite agilizar la concentración de los datos.

El cuestionario se compondrá de dos vertientes, la primera, dirigida a la fonología y la segunda a las variantes fonéticas. En el anexo 1 se muestran las palabras evaluadas por el cuestionario, los fonemas analizados, grupos consonánticos, etc.

A la hora de evaluar Las respuestas de los informantes serán analizadas individualmente y de acuerdo con los protocolos de evaluación del test. Los fonemas son evaluados según la agrupación es planteada el CEFI: consonantes aisladas, grupos consonánticos, diptongos y vocales.

Los resultados de la prueba pondrán en valor los elementos fundamentales a trabajar en esta propuesta, y que son los expuestos a continuación:

- Mejorar la inteligibilidad del lenguaje
- Eliminación de la inestabilidad y de los homónimos
- Desarrollar memoria de secuencias y habilidad para producir de forma fluida secuencias de fonemas
- Desarrollar conciencia fonológica
- Favorecer desarrollo semántico

En cuanto a los objetivos generales que formarán una parte intrínseca de la propuesta, son los siguientes:

- Aprender a escuchar y a disfrutar con la lectura.
- Transmitir de manera eficaz emociones, sentimientos y emitir juicios críticos.
- Reconocer las habilidades comunicativas como instrumento que nos permite relacionarnos con los demás, transmitir nuestros valores y principios y resolver de manera pacífica diferentes problemas o conflictos del día a día.
- Procesar e interpretar la información que el alumnado recibe de los diferentes medios.
- Adaptar sus habilidades comunicativas a la situación y al momento que el niño está viviendo.
- Conocer nuevas culturas, poner en práctica la tolerancia, la igualdad y la cooperación.

6.2. Contenidos a trabajar

Los contenidos a trabajar en esta propuesta son los recogidos por la LOMCE y el DECRETO 122/2007, 27/12, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. De este modo, se trabajarán los siguientes aspectos:

- Entender lo esencial de instrucciones y mensajes básicos del docente relacionados con la actividad habitual del aula.
- Comprender las rutinas diarias y el vocabulario asociado (día de la semana, mes, tiempo atmosférico, etcétera).
- Entender la información muy esencial en conversaciones muy breves y muy sencillas, que traten sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la

familia, la clase, sus mascotas, descripción muy básica de objetos., aplicando las estrategias básicas más adecuadas y el lenguaje no verbal.

- Comprender las fórmulas básicas de relación social (saludos, presentaciones).
- Diferenciar entre el inicio y cierre de una conversación.
- Imitar y repetir las expresiones del docente y algunas grabaciones del aula como instrucciones, canciones, rimas, etcétera
- Respetar las normas que rigen la interacción oral.
- Responder adecuadamente en situaciones de comunicación sencillas (saludo, preguntas sobre sí mismo, expresión del gusto, petición de objetos, etcétera).
- Conocer y repetir expresiones relacionadas con las celebraciones familiares y culturales
- Participar en conversaciones muy sencillas, y breves cara a cara, en las que se establece contacto social (saludar, despedirse, presentarse y gustos muy básicos), haciendo uso de estructuras simples.

6.3. Principios metodológicos

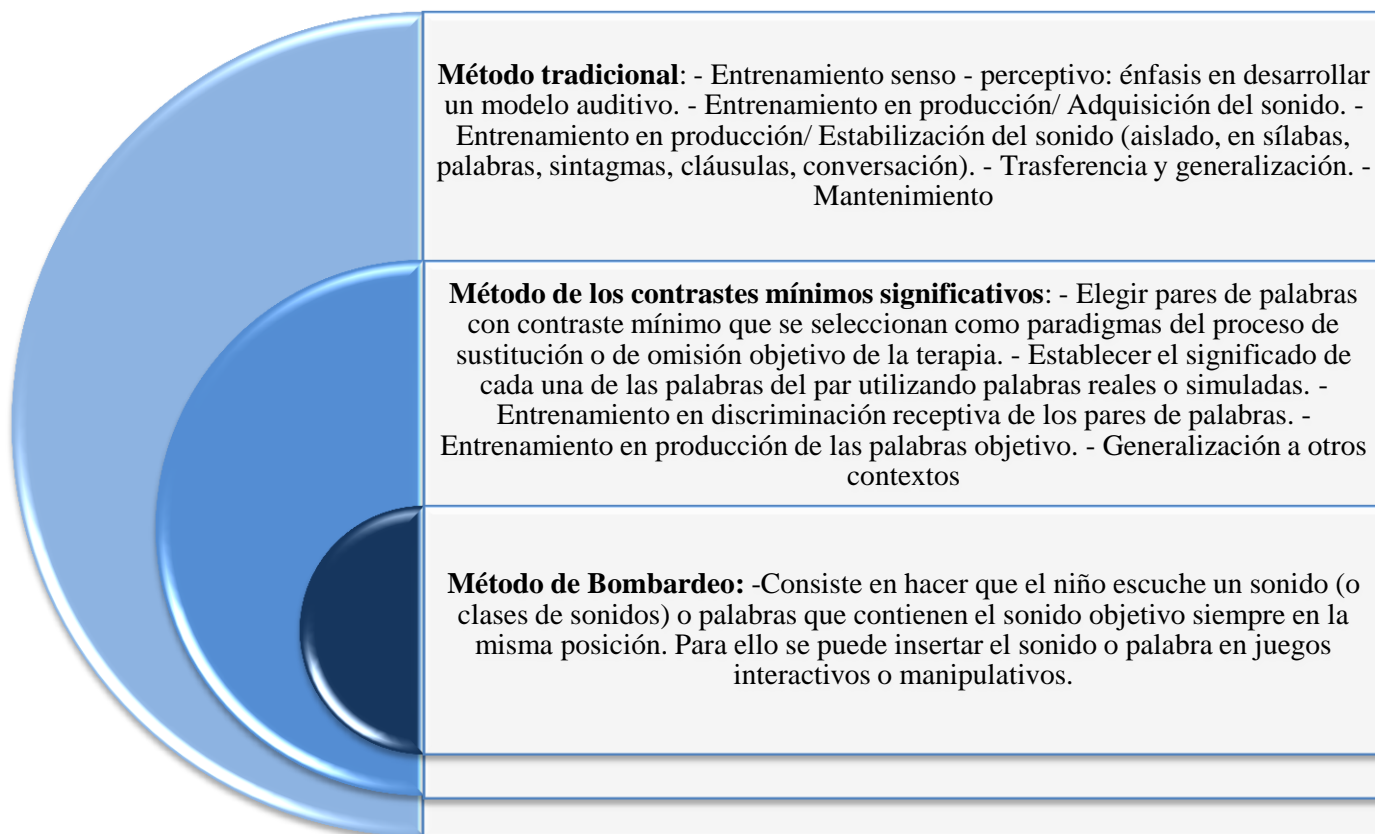
La metodología que, en nuestro caso implementaremos, concibe el aula bilingüe de inglés como un espacio en el que el alumnado, en base a la cooperación, dirige su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, actuando el profesor como guía. Es por ello por lo que defendemos la idea de otorgar a los estudiantes la libertad necesaria para que marquen su propio ritmo de aprendizaje y sean ellos los protagonistas de las sesiones proyectadas. De esta forma se rompe el típico esquema donde el profesor era el protagonista de la clase, transmitiendo multitud de contenidos teóricos a los alumnos, que actuaban de oyentes.

Nuestra metodología y principios pedagógicos tienen una orientación mucho más constructiva y activa que, «creemos» nos permitirá alcanzar un aprendizaje significativo y profundo, atendiendo a las necesidades individuales de cada estudiante y a los requerimientos colectivos del aula.

Velaremos por una metodología que nos permita identificar y tratar de manera eficaz y temprana las posibles dificultades y problemas de aprendizaje del alumnado. De esta manera, la metodología a seguir para enseñar la reducción vocálica al alumnado y favorecer su desarrollo fonético y fonológico serán los enfoques siguientes, basados en

el método tradicional, Método de los contrastes mínimos significativos y el método del bombardeo (Figura 2).

Figura 2. Métodos utilizados para la promoción del desarrollo fonético y fonológico.



Fuente: Elaboración propia a partir de Cervera e Ygual (2001).

6.4. Cronograma

La intervención se llevará a cabo durante el primer trimestre del curso escolar, una hora a la semana y en el horario de inglés. Las sesiones se prolongarán durante 50 minutos y todas ellas serán desarrolladas a lo largo de cinco semanas.

Tabla 1. Cronograma de actividades.

	Fecha	Actividad	Sesiones	Duración de cada sesión
Semana 1	25-sep-19	Presentaciones	1 sesión	50 min
Semana 2	2 oct de 2019	La igualdad de género	1 sesión	50 min
Semana 3	9 y 10 oct de 2019	Nos gusta la música	2 sesiones	50 min

Semana 4	16, 17 y 21 oct de 2019	El teatro	3 sesiones	50 min
Semana 5	23 y 24 oct de 2019	Hoy cocinamos	2 sesiones	50 min

Fuente: Elaboración propia.

6.5. Recursos materiales y humanos

En cuanto a los recursos espaciales, las actividades se desarrollarán, en su mayoría en el aula convencional, salvo las sesiones de interpretación, que serán desarrolladas en el salón de actos. Los materiales necesarios serán básicos: material escolar, papeles, pinturas de colores, material reciclado, etc.

En cuanto a los recursos humanos, debemos hacer referencia al equipo docente y de orientación, formado por un equipo multidisciplinar de maestros, logopeda, psicólogo y orientadores.

6.6. Diseño de actividades

Actividad 1		Presentaciones	
Necesidad detectada	El alumnado necesita conocerse, cooperar con sus compañeros e iniciarse en la expresión oral en inglés	Objetivos de la actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura comprensiva de los textos. 2. Expresarse oralmente y por escrito de la forma más adecuada en cada situación de comunicación. 3. Conocer los diferentes fonemas 4. Trabajar la reducción vocálica
Recursos espaciales	Aula convencional	Recursos materiales	Ordenador con conexión a internet. PDI (Pizarra Digital Interactiva) Instrumentos musicales
Contenidos	Entonación de preguntas y respuestas,	Duración	50 minutos

	escritura y lectura de un texto breve, ampliación del vocabulario.		
Descripción de la actividad	<p>Trabajaremos el nombre de cada uno de los alumnos en inglés, trabajando así la fonética y la fonología de manera lúdica. Para ello, el maestro explicará en la PDI, a través de videos interactivos y feedback táctil las forma en la que se pronuncian las vocales en inglés. De este modo, hacemos que el niño se toque en el punto de articulación del sonido o en otras partes del aparato fonoarticulatorio que puedan mejorar su percepción del sonido. P.ej. para la producción de la « z » hacemos que coloque el dedo delante de los labios para sentir el contacto con la lengua.</p> <p>Los niños saldrán por parejas a la PDI y realizaremos un feedback visual a través del cual ayudaremos con un juego de imitación a la realización o almacenamiento del sonido. Algunos de los fonemas serán representados por instrumentos musicales por lo que el profesor hará uso del piano y de la guitarra como si fueran cuerdas vocales.</p>		

Actividad 2		La igualdad de género	
Necesidad detectada	Consideramos que los alumnos pueden reconocer y practicar el inglés a través de temáticas donde se eduque en	Objetivos de la actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los diferentes fonemas 2. Trabajar la reducción vocálica 3. Trabajar la fonología y la fonética 4. Aprender vocabulario en inglés relacionado con la igualdad

	valores		
Recursos espaciales	Aula convencional	Recursos materiales	Ordenador con conexión a internet. PDI Instrumentos musicales
Contenidos	Entonación Comprensión de textos orales Compresión y participación en una conversación	Duración	50 minutos
Descripción de actividades	Esta actividad está vinculada con la igualdad de género. Para ello crearemos el día internacional de la mujer y describiremos a las mujeres más importantes en la vida de los alumnos. Posteriormente se crearán tarjetas de verdadero y falso, el profesor, en la PDI pondrá a un niño cosiendo, a una mujer jugando al futbol, etc. Y los alumnos deberán levantar la tarjeta que para ellos es la correcta, seguidamente tendrán que repetir la oración en inglés en voz alta.		

Actividad 3		Nos gusta la música	
Necesidad detectada	La música constituye un elemento esencial en la comunicación integral del alumnado, promoviendo	Objetivos de la actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los diferentes fonemas a través de la música 2. Practicar la pronunciación de vocabulario sencillo 3. Trabajar la fonología y la fonética 4. Aprender vocabulario en inglés relacionado con las emociones

	su motivación, expresión de emociones y expresión corporal		
Recursos espaciales	Aula convencional	Recursos materiales	Guitarra, piano, disfraces
Contenidos	Entonación Música intercultural Educación emocional Comprensión y práctica de fonemas	Duración	Dos sesiones de 50 minutos
Descripción de actividades	<p>Sesión 1. Se propondrán canciones infantiles donde el niño perciba, escuche y repita el zumbido de la abeja “zzzzzz”, las vocales largas y cortas a través de cuentos musicales que cantarán los niños al son de la música (en la PDI).</p> <p>Sesión 2. Jugaremos a ser animales, nos disfrazaremos del animal que más nos guste y practicaremos su nombre con el resto de los compañeros, posteriormente imitaremos el sonido de cada animal cuando está enfadado, triste, contento, etc. Los sentimientos también serán escritos en la pizarra y deletreados por los alumnos.</p>		

Actividad 4		El teatro	
Necesidad detectada	El teatro es una forma de comprender e	Objetivos de la actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar la comprensión de textos 2. Mejorar la pronunciación 3. Aprender a mantener una

	interpretar textos de manera oral, promoviendo la lectoescritura y la adquisición del inglés de una manera lúdica y participativa		conversación en inglés 4. Mejorar la expresión corporal
Recursos espaciales	Salón de actos	Recursos materiales	Guitarra, piano, disfraces
Contenidos	Entonación Comprensión de textos orales y escritos	Duración	Tres sesiones de 50 minutos
Descripción de actividades	<p>Sesión 1. Primero haremos un juego de improvisación donde los niños deberán inventarse una frase con la palabra que proponga el profesor (siempre vinculada a trabajar la reducción vocálica), el niño siguiente deberá inventar una frase con la palabra que le toque, pero esta oración deberá estar relacionada con la que dijo el compañero.</p> <p>Sesión 2. The Questions game. En esta sesión el profesor planteará una situación, y en grupos de 5 alumnos, deberá subir al escenario y representar esa situación interactuando con sus compañeros. Cada niño tendrá un papel</p> <p>Sesión 3. Interpretaremos una obra de teatro muy cortita donde algunos alumnos están escondidos y otros deberán darse pistas para encontrarlos, se intercambiarán los roles cada 10 min. Los niños dispondrán de su guion y palabras clave que deberán exponer a sus</p>		

	compañeros.
--	-------------

Actividad 5		Hoy cocinamos	
Necesidad detectada	La enseñanza del inglés puede vincularse de manera transversal con otros elementos transversales como el autocuidado y la alimentación	Objetivos de la actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar la reducción vocálica 2. Mejorar la pronunciación 3. Promover el desarrollo fonético y fonológico 4. Ampliar el vocabulario relacionado con los alimentos
Recursos espaciales	Salón de actos	Recursos materiales	Material básico escolar, ordenador con acceso a internet y PDI
Contenidos	Entonación Comprensión de textos orales y escritos	Duración	Dos sesiones de 50 minutos
Descripción de actividades	<p>Sesión 1. En la primera sesión los niños realizarán un juego virtual interactivo a través de la PDI, en grupos de tres personas. El juego consistirá en pronunciar correctamente cada uno de los alimentos que salen en la pantalla, teniéndolos que colocar en el plato de cocina donde correspondan. Por ejemplo, la pasta en un plato de macarrones con tomate.</p> <p>Sesión 2. En la segunda sesión se elaborará un plato de cocina virtual por cada 4 niños. Deberán ir siguiendo los pasos que le indica el</p>		

	ordenador y pronunciando cada orden y los alimentos implicados en la receta.
--	--

6.7. Evaluación

La evaluación se basará en la observación y evitará, siempre que sea posible, ser numérica o premiar la competitividad. De este modo, nuestra evaluación comprenderá el esfuerzo de cada alumno y la dedicación depositada a cada actividad. Asimismo, los estudiantes formarán parte de la propia evaluación a través de reuniones y asambleas conjuntas.

Para poder conocer el grado de consecución de cada uno de los objetivos propuestos en la propuesta educativa, se establecerán una serie de criterios de evaluación adaptados de la normativa vigente en materia educativa de Castilla y León. De esta manera, se establecen unos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que nos permitirán determinar el progreso de los alumnos en cuanto al currículum. También, se volverá a pasar en la evaluación final el cuestionario CEFI, con el fin de identificar y calificar el desarrollo fonológico del alumnado y de esta forma comprobar si hemos alcanzado los objetivos propuestos en la intervención.

En cuanto a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje exponemos los siguientes:

Tabla 2. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje tenidos en cuenta en la evaluación final.

Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto.	Entiende lo esencial de instrucciones y mensajes básicos del docente relacionados con la actividad habitual del aula.
Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana (costumbres y celebraciones), y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del	Comprende las fórmulas básicas de relación social (saludos, presentaciones). Diferencia entre el inicio y cierre de una conversación.

texto.

Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos

Tiene un adecuado nivel fonológico y fonético

Conocer y saber aplicar las estrategias básicas para producir textos orales monológicos o dialógicos muy breves y sencillos, utilizando, por ejemplo, fórmulas y lenguaje prefabricado o expresiones memorizadas, o apoyando con gestos lo que se quiere expresa

Imita y repite las expresiones del docente y algunas grabaciones del aula como instrucciones, canciones, rimas, etcétera

Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos concretos y significativos, sobre vida cotidiana (costumbres y celebraciones), y convenciones sociales (normas de cortesía), y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto.

Comprende palabras, expresiones y estructuras muy simples trabajadas en textos escritos muy sencillos y breves (cuentos e historias infantiles).

Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas

Participa en conversaciones muy sencillas, y breves cara a cara, en las que se establece contacto social

Para valorar el desarrollo fonético y fonológico de los estudiantes y el nivel de enseñanza y aprendizaje de la reducción vocálica, se pasarán, tras la intervención el cuestionario CEFI. Igualmente, se tuvieron en cuenta otros instrumentos de evaluación expuestos en la Tabla 3 y basados en el análisis del desarrollo fonético y fonológico del estudiante.

Tabla 3. Evaluación fonológica y fonética del alumnado.

Instrumento de evaluación	Significación
Repetición de sílabas	Repertorio fonético: positivo o negativo
Análisis fonológico	Procesos fonológicos normales, retrasados y desviados

	Percepción fonológica de los rasgos sustituidos:
	Buena percepción de los rasgos implicados
Pruebas de percepción de fonemas	Dificultad de discriminación de rasgos
	Dificultad de reconocimiento de rasgos
	Consistencia de los errores
	Errores consistentes
Prueba de consistencia	Errores inconsistentes

Fuente: Elaboración propia a partir de Cervera e Ygual (2001).

7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES DEL CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLÓ

Podemos concluir que el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua se encuentra muy condicionado por la enseñanza y adquisición de la reducción vocálica como un fenómeno fonológico, que se considera un rasgo muy importante en la lengua inglesa debido al ritmo acentual de la misma. A través de nuestra intervención hemos tenido en cuenta de manera especial la reducción vocálica en cada una de las actividades presentadas, facilitando la pronunciación del alumnado y la comprensión y manejo del inglés como segunda lengua.

Como futuras líneas de investigación se propone un nuevo proyecto de investigación a través del cual se valoren anomalías y problemas fonéticos y fonológicos en diferentes grupos de alumnos, haciendo una distinción en función de su nacionalidad. De este modo podremos comprobar si la enseñanza de la reducción vocálica podría cobrar diferentes formas en función del idioma del alumno. Nosotros proponemos realizar tres grupos de alumnos, un grupo de niños españoles, un grupo de estudiantes latinoamericanos (con el mismo tipo de español) y un grupo de alumnos brasileños, en concreto estas por su semejanza ya que son las tres lenguas romances derivadas del latín.

Consideramos que a través de esta nueva vía de trabajo podríamos valorar la prevalencia de problemas de pronunciación y a nivel fonético y fonológico, asociando a

estos problemas o dificultades propuestas de intervencion completamente adaptadas a las necesidades del alumnado.

8. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo principal de este trabajo se centró en diseñar una propuesta educativa a través de la cual se mejore el proceso de aprendizaje fonético y fonológico en el área de inglés en niños de segundo ciclo de infantil. A través de la propuesta diseñada se han satisfecho las necesidades del alumnado, promoviendo un aprendizaje constructivo y activo donde los estudiantes han podido cooperar, adquirir valores, mejorar su competencia comunicativa y acercarse al inglés desde una perspectiva lúdica y creativa. A nivel fonético y fonológico se han diagnosticado las dificultades y necesidades del alumnado, trabajada la articulación de las palabras, aspectos anatómicos y fisiológicos que afectaron a la zona oral, la discriminación auditiva, la percepción de los fonemas, así como la motricidad buco-lingual y la pronunciación de sílabas.

Como posibles cosas a mejorar podemos hablar de la implicación de la familia en el ámbito educativo, ya que este proyecto, acompañado con el trabajo familiar tendría mejores resultados.

Para algunos alumnos y padres resulta la adquisición del inglés una asignatura más ligera en comparación con otros ámbitos y esto también influye en la implicación e interés de los alumnos, aunque a esta edad todavía no han comenzado con la distinción de la asignatura, pero es importante destacar su importancia para el desarrollo pleno del alumno.

El tiempo que se dedica en las aulas de infantil a la pronunciación oral es escaso y se hace necesario darle especial relevancia a la pronunciación en el proceso de enseñanza – aprendizaje e implicar al alumnado desde edades tempranas para la correcta adquisición de la lengua.

Hemos podido observar que incidir en edades tempranas mejora los resultados, aunque la preocupación por la correcta pronunciación surge en edades adultas y no en edades tempranas. Por otra parte, a raíz de esta propuesta se podría fomentar que el interés de

los docentes se centre en actividades orales y centradas en desarrollar una correcta pronunciación

Podemos concluir que esta propuesta ha permitido prevenir problemas relacionados con el desarrollo fonético y fonológico del alumnado, promoviendo la adquisición correcta de un segundo idioma, el inglés. Es una propuesta que requiere tiempo e implicación, además del uso de medios audiovisuales y nuevas tecnologías, ya que las actividades tienen un proceso más lento por parte del alumnado y por parte del docente.

9. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Alcaráz, E., y Moody, B. (1984). *Fonética inglesa para españoles*. Alcoy, España: Marfil.
- Álvarez, M. V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, 5, 251-56.
- Adult English Migrant Program (AMEP). (2002). Fact sheet- What is the pronunciation?. *Adult migrant English Program Research Centre*, 1-5.
- Barrera Benítez, I. (2009). La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-8. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/ISABEL_BARRERA_BENITEZ02.pdf
- Bartolí, M. (2005). “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, *Phonica*, 1, 1-27.
- Biava, M. L., y Segura, A. L. (2010). ¿Por qué es importante saber el idioma Inglés? Recuperado de <http://cepjuanxxiii.edu.ar/wp-content/uploads/2010/07/Por-que-es-importante-saberingl%C3%A9s.pdf>
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España, *Revista Participación Educativa*, 13, 8-25. Recuperado de http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/56472/mod_resource/content/4/Bol%C3%ADvar_La%20autono%C3%ADa%20de%20los%20centros%20educativos%20en%20Europa.pdf
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Cauldwell, R. (2013). *Phonology for Listening: Teaching the Stream of Speech*. Birmingham, Inglaterra. Recuperado de <http://www.speechinaction.org>.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2010). Barómetro de febrero 2010. Avance de resultados del estudio nº 2830. Recuperado de http://datos.cis.es/pdf/Es2830mar_A.pdf
- Cervera, J., y Ygual, A. (2001). Evaluación e intervención en niños con trastornos fonológicos y riesgo de dificultad de aprendizaje de la lectura y escritura. *Cuadernos de Audición y Lenguaje*, 1 (A), 1,41
- Comisión Europea. (2012). “Eurobarómetro: el 98 % de los encuestados declara que aprender lenguas es bueno para sus hijos, pero las pruebas demuestran que aún queda camino por recorrer”. Recuperado de http://europa.eu/rapid/pressrelease_IP-12-679_es.htm
- Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Convenio MEC/British Council. (2014). Recuperado de http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas/educacion/sistemaeducativo/enseanzas/ensenanza_idiomas/centros-bilingues.html
- Cruttenden, A. (2001). *Gimson's Pronunciation of English* (6th edition). London, Reino Unido: Arnold. ISBN 0340759720.
- Dalton, C., y Seidhlhofer, B. (2001). *Pronunciation*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Delgado, E. R. (2010). Trabajamos en un centro bilingüe. Recuperado de <http://www.cepjerez.net/joomla/attachments/article/228/EufemiaRosso.pdf>
- Del Amo, A. (2009). Objetivo: vencer la ‘gran’ asignatura pendiente. Recuperado de <http://www.aprendemas.com/Guias/EspecialIdiomas-2009/Descargas/Especial-Idiomas-2009.pdf>
- Derwing, T. M., y Munro, M.J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39/3, 379-397. Recuperado de http://203.72.145.166/tesol/tqd_2008/VOL_39_3.pdf
- Diamond, M. (1988). *Enriching heredity: The impact of the environment on the anatomy of the brain*. New York: Free Press.

- Eurydice. (2012). Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/erydice/documents/key_data_series/143ES.pdf
- Fernández Serón, C.G. (2009). Dificultades en la enseñanza de la pronunciación inglesa. Propuestas de mejora. Consideraciones pedagógicas. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-11. Recuperado de http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/CRISTINA%20GMEA_FERNANDEZ_SERON01-pdf
- Flege, J. E. (1988). The production and perception of speech sounds in a foreign languages. En H. Winitz. (Ed.), *Human communication and its disorders, a Review* (pp. 224-401). Norwood, NJ: Ablex.
- Flege, J. E. (1992). Speech learning in a second language. En C. Ferguson, L. Menn, & C. Stoel-Gammon. (Eds.), *Phonological development: Models, research, and implications* (pp. 565-604). Timonium, MD, Estados Unidos: York Press.
- Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. En W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 229-273). Timonium, MD, Estados Unidos: York Press.
- Flege, J. E. (1999). Age of learning and second-language speech. En D. Birdsong (Ed.), *New perspectives on the critical period hypothesis for second language acquisition* (pp. 101-132). Hillsdale, NJ, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Flege, J. E. (2002). The relation between L2 production and perception. En J. Ohala, Y. Hasegawa, M. Ohala, D. Granville, & A. Bailey (Eds.), *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetics Sciences* (pp. 1273-1276). Berkeley, CA, Estados Unidos: Department of Linguistics.
- Flege, J. E. (2003). Assessing constraints on second-language segmental production and perception. En A. Meyer, & N. Schiller (Eds.), *Phonetics and phonology in language comprehension and production: Differences and similarities* (pp. 319-355). Berlin, Alemania: Mouton de Gruyter.
- Flege, J. E., y Bohn, O. S. (1989). An instrumental study of vowel reduction and stress placement in Spanish accented English. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 35-62.

- Flemming, E., y S. Johnson (2007): «Rosa's roses: Reduced vowels in American English», *Journal of the International Phonetic Association*, 37, pp. 83-96.
- Fleta, T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*, 16, 51-62.
- Fraser, H. (2001). *Teaching Pronunciation: A handbook for teachers and trainers*. Australia: TAFE Access Division.
- García, M. D. L. (2009). Pautas prácticas para llevar adelante con éxito una clase de inglés. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/M_DOLORES_LOPEZ_1.pdf
- García Lecumberri, M. L., y Elorduy Urquiza, A. (1994). Sistema Fonológico de la lengua Inglesa I, II y III. En: *Temario para el Ingreso en el Cuerpo de Profesores De I. Bachillerato*. Madrid, España, Centro de Estudios Académicos.
- García Pérez, G. (2003). *Training Spanish speakers in the production and perception of English vowels* (Tesis doctoral inédita). Simon Fraser University, Canada.
- Gimson, A.C. (2008). *Gimson's Pronunciation of English*. 7th edition revised by Alan Cruttenden. Londres: Edward Arnold.
- Gómez-Lacabex, E., García-Lecumberri, M., y Cooke, M. (2005). *English vowel reduction by untrained Spanish learners: Perception and production*. Londres, Reino Unido: PTLC.
- Gómez-Lacabex, E., García-Lecumberri, M., y Cooke, M. (2007). Perception of English vowel reduction by trained Spanish learners. *New sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Gómez, A. M. (2016). *Mejora de las habilidades comunicativas en lengua extranjera mediante el uso de herramientas TIC en alumnos de educación primaria (Universidad Internacional de La Rioja)*. Trabajo fin de grado, material no publicado. Universidad Internacional de La Rioja. Murcia, España.
- Hancock, M., y Pavón, V. (2005). "Tonic stress. Underlining with your voice". *TESOL-Spain Newsletter*, 30, 22-23.
- Harmegnies, B., y Poch O. (1992). «A study of style-induced vowel variability: Laboratory versus spontaneous speech in Spanish», *Speech Communication*, 11(4-5), 429-437.

- Hualde, I., y Colina S. (2014). *Los sonidos del español*, Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ingram, J., y Park, S. G. (1997). Cross-language vowel perception and production by Japanese and Korean learners of English. *Journal of Phonetics*, 25, 343-370.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Volumen II. Análisis de expertos*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumenii.pdf?documentId=0901e72b813ac516>
- Izquierdo, M. L. J., y EI, E. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/MARIA_LUISA_JIMENEZ_IZQUIERDO_01.pdf
- Kachru, B. (1992). Teaching world Englished. En B. Kachru. (Ed.), *The other tongue. English cultures* (pp. 355-365). Chicago, Estado Unidos: University of Illinois Press.
- Krashen, S. (1995). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York, Estados Unidos: Phoenix ELT.
- Laroy, C. (1996). *Pronunciation*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge. Reino Unido: Cambridge Scholars Publishing.
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39/3, 369-77.
- Lillo, A. (2009). *Transcribing English, the nuts and bolts of phonemic transcription*. Albolote, España: Comares.
- Lin, A. M. Y. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 51, 11-23.
- Long, M. (1990). The Least a Second Language Acquisition Theory Needs to Explain. *TESOL Quarterly*, 24(4), 649-66.
- López, P. (2011). XXXIV FAAPI. Communicative Language Teaching & Learning revisited (2011, Tucumán, Argentina). Birth of the communicative approach in

- ELT: a look at the socio-cultural context of its rise and development. Tucumán, Argentina, FAAPI, 59-61.
- Lozano, R. (2005). "Sobre el vocalismo y la pronunciación". Laboratorio de fonética aplicada. *Phonica*, 1, 1-17.
- Luzón Encabo, J. M., y Soria Pastor, I. (2013). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos ya distancia. RIED. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2(2). Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/ried/article/view/2077/1952>
- Maati Beghadid, H. (2006). *Principios fundamentales del enfoque comunicativo*. Tesis de Magister. Universidad de Orán. Orán.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
- Martínez Celadrán, E., y Fernández Planas, A. M. (2007). *Manual de Fonética Española. Articulaciones y Sonidos del Español*, Barcelona, España: Ariel.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). 2011: *Revista Electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera (RedELE)*, 22. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2011_22/2011_redele_22_00entrevista.pdf?documentId=0901e72b80dbc007
- Nadeu, M. (2014): «Stress- and speech rate-induced vowel quality variation in Catalan and Spanish», *Journal of Phonetics*, 46, 1-22.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología. Madrid: Espasa, 2011.
- Orta, G., Cardozo, C., Zanfagnini, F., y Toledo, N. XXXIV FAAPI. (2011). Communicative language teaching & learning revisited (2011, Tucumán, Argentina). Revisiting CLT from an English as an International language perspective. Discursive practices and communicative language teaching: intelligibility and comprehensibility vs. accuracy?. Tucumán, Argentina, FAAPI, 85.
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., y Kazianka, M. (2001). Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura. Enseñar en una lengua extranjera. Proyecto TIE-CLIL, 104-134. Recuperado de <http://www.redbiogeo.com/encuentro/images/stories/aicle.pdf>

- Penfield, W. y Roberts., L. (2014). *Speech and Brain Mechanisms*. Nueva York, Estados Unidos: Wiley y sons.
- Pickering, L. (2006). *Current research on intelligibility in English as a lingua*. Annual Review of Applied Linguistics, 26, 219-33.
- Poch Olivé, D., Huet, K., y Harmegnies, B. (2001). Variabilidad acústica y estatus fonológico de la vocal central en las lenguas románicas. En E. Sánchez Miret. (Ed.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica* (pp. 263-70). Berlín, Alemania: De Gruyter.
- Real Academia Española. 2001. Diccionario de la lengua española (22 ed). Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>.
- Real Decreto 126/ 2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. 3ª edición. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Scovel, T. (1988). A time to speak. A psycholinguistic enquiry into the critical period for human speech. *Roelry, MA: Newbury House*.
- Scovel, T. (2006). “Age, Acquisition and Accent”. En C. Abello-Contese *et al.* (Eds.), *Age in L2 Acquisition and Teaching* (pp. 31-48), Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Setter, J., y Jemkins, J. (2005). Pronunciation. *Language Learning*, 38, 1-17.
- Suárez, M. (2005). Claves del éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Charla presentada en la 5ta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC. Universidad de Deusto, Bilbao, 27. Recuperadp de http://giac.upc.es/pag/giac_cas/giac_jac/05/jac05-mls.htm
- Trujillo, F., González, A., Cobo, P., Cubillas, E. (2002). *Nociones de fonética y fonología práctica educativa*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Unión Europea(2009): Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») (2009/C 119/02). *Diario Oficial de la Unión Europea* 8.5.2009.
- Usó Viciado, L. (2008). “La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta”. *Phonica*, 4, 104-130.

- Vera Diettes, K. J. (2014). Fenómenos de reducción vocálica por hablantes colombianos de inglés como L2: un estudio acústico. *Forma y Función*, 27(1), 11-43. ISSN 0120-338X.
- Vivar, P., & León, H. (2007). QUESTIONNAIRE FOR THE INFANT PHONOLOGICAL EVALUATION: CHILEAN PRESCHOOLER GROUP APPLICATION. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 8(1), 17 – 3.
- Walker, R. (2001). Pronunciation for International Intelligibility. *English Teaching professional*, 1-2.
- Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Wang, J.Y., y Munro, M.J. (2004). Computer-based training for learning English vowel contrasts. *System*, 32, 539-52.
- Zirene, U., y de Dios, J. (2013). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta. *Unipluriversidad*, 12(2), 97-103. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/14441/12676>

10. APÉNDICES

Anexo I. Cuestionario CEFI.

1. perro	11. mesa	21. araña	31. jaula	41. cárcel	51. trompo
2. zapato	12. estrella	22. cama	32. blusa	42. chico	52. enfermo
3. mano	13. bolsa	23. doctor	33. chofer	43. techo	53. inyección
4. sopa	14. árbol	24. jabón	34. baila	44. resbaladilla	54. hombre
5. azul	15. caja	25. leche	35. dedos	45. brazo	55. ombligo
6. gato	16. llave	26. limón	36. escoba	46. globo	56. puerta
7. muñeca	17. rojo	27. falda	37. dientes	47. plato	57. yoyo
8. niño	18. naranja	28. regalo	38. tapa	48. cuadro	58. alto
9. peine	19. gorro	29. sofá	39. fuego	49. clavos	
10. vacas	20. tambor	30. piano	40. ciudad	50. flecha	

Consonantes

Consonante	Segmentos	N° de ocurrencia
Sonoras orales	/b/, /d/, /ɔ/, /g/	25
Sordas no Continuas	/p/, /t/, /tʃ/, /k/	25
Sordas continuas	/f/, /s/, /x/	20
Nasales	/m/, /n/, /ɲ/	16
Laterales	/l/, /r/, /ʎ/	19

Grupos consonánticos

Grupo	Segmentos	N° de ocurrencia
Homosilábico	bl/, /br/, /dr/, /fl/, /gl/, /kl/, /pl/, /tr/.	8
Heterosilábico	/ks/, /kt/, /ld/, /ls/, /lt/, /mb/, /mp/, /nf/, /nx/, /nt/, /nɔ/, /rb/, /rm/, /rs/, /rt/, /sb/, /sk/.	17
Mixto	/mb/, /mbr/ y /str/.	3

Anexo II. Elementos a trabajar

Table of English Consonants, DJPD16 p.x								
	bilabial	labio -dental	dental	alveolar	post -alveolar	palatal	velar	glottal
plosive	p b			t d			k g	
affricate					tʃ dʒ			
fricative		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ		(x)	h
nasal	m			n			ŋ	
lateral approximant				l				
approximant	w				r	j		

Fuente: (Tun, 2008)