



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

**Propuesta didáctica para trabajar la fonética y la pronunciación
mediante las variedades lingüísticas en la literatura: *Trainspotting*
de Irvine Welsh**

Presentado por Lucía de la Varga Sedano

Tutelado por Álvaro Marín García

Soria, 2022

Índice

1. Resumen.....	1
2. Introducción	2
3. Marco teórico	3
4. Propuesta didáctica.....	10
5. Conclusiones	20
6. Referencias	21
7. Anexos.....	24

1. Resumen

Este trabajo de fin de grado trata la fonética y la pronunciación en el aprendizaje de estudiantes de traducción con el inglés como primera lengua extranjera y cómo se pueden mejorar mediante el estudio de las variedades lingüísticas del inglés en el mundo y en Reino Unido, en concreto. Para ello, se propone una propuesta didáctica para estudiantes del grado universitario de Traducción e Interpretación que permita mejorar estas destrezas mediante su estudio teórico y con actividades prácticas grupales enfocadas a la traducción literaria entre dialectos.

Abstract

This undergraduate dissertation deals with phonetics and pronunciation learning of translation students with English as their first foreign language and how it can be improved through the study of the linguistic varieties of English in the world and in the United Kingdom in particular. For this purpose, a didactic proposal is presented for undergraduate students of Translation and Interpreting to improve these skills through theoretical study and practical group activities focused on literary translation between dialects.

2. Introducción

Cada día que pasa el mundo está más interconectado tecnológicamente, social y económicamente. A causa de este proceso, conocido como globalización, cada vez se da mayor importancia al conocimiento de un idioma común antes que el estudio de las diversas variedades lingüísticas de los idiomas, las cuales van cayendo en el olvido poco a poco.

La globalización brinda una gran cantidad de beneficios a la comunicación humana y a la divulgación de otras culturas que en el pasado eran desconocidas. Uno de los mayores beneficios es, sin lugar a dudas, el uso de un idioma común que permita viajar por casi cualquier parte del mundo y poder entenderse con los demás o compartir conocimientos con las personas de esos países. A este idioma común y vehicular, que ha ido variando con el paso de los siglos desde la Antigüedad, se le conoce como *lingua franca* y su característica principal es que sea un idioma con alta importancia social, intelectual y económica. Desde el primer tercio del siglo XIX y hasta la actualidad el idioma que ostenta este título es el inglés gracias al desarrollo industrial y técnico de Reino Unido y Estados Unidos y a su extendido uso por el continente americano y otras antiguas colonias del imperio británico.

En la actualidad, el inglés se imparte como segunda lengua obligatoria en diversos centros de enseñanza de una gran cantidad de países. El auge del inglés provoca, junto con otros factores, que los idiomas minoritarios nacionales estén cayendo rápidamente en desuso por considerarse obsoletos o poco útiles para la vida cotidiana. Un país cuyos dialectos también están cayendo en el olvido es el propio Reino Unido. En este archipiélago se hablan más de treinta dialectos distintos, y, sin embargo, gran parte de ellos son desconocidos para los hablantes no nativos del inglés porque se prefiere aprender el dialecto estándar dado que las variedades del inglés popularmente se consideran incorrectas y, por tanto, propias de gente ignorante (Bloomfield, 1927).

Como traductores sabemos que estas concepciones pueden ser erróneas y que los matices que proporciona la cultura al idioma no tienen por qué ser perjudiciales. Por esto en este Trabajo de Fin de Grado se ofrece una propuesta didáctica cuyo objetivo es desarrollar los conocimientos de fonética y pronunciación de los estudiantes de Traducción e Interpretación dando visibilidad a uno de los dialectos más extendidos de Reino Unido como es el dialecto escocés y proponiendo varias actividades para este fin entre las que se incluye una actividad de traducción interdialectal del inglés de la novela *Trainspotting* de Irvine Welsh (1993).

2.1 Justificación

Esta propuesta didáctica está diseñada para incluirse en la asignatura de segundo curso de Lengua B3: Inglés, una vez los alumnos tengan aproximadamente un nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y una capacidad de razonamiento lingüístico desarrollada. Con esta propuesta se espera que los alumnos sean conscientes de la diversidad de la lengua B en contextos internacionales. Además, deben saber trabajar en equipo, desarrollar el pensamiento crítico, poder comprender textos escritos en distintas situaciones comunicativas y poder argumentar y defender sus ideas con fluidez.

Al finalizar la propuesta, se espera que los alumnos hayan aprendido nociones básicas de la fonética y la pronunciación y tengan conciencia de las metodologías de estudio de estas disciplinas, así como de la existencia y uso del alfabeto en inglés IPA. También está previsto que los alumnos aprendan y reflexionen sobre las variedades lingüísticas y dialectos que existen en la lengua inglesa y se preocupen por el mantenimiento de este rasgo multicultural. Por último, se espera que hayan aprendido sobre el uso de materiales reales para el aprendizaje y sobre la traducción literaria entre dialectos y hayan podido mejorar sus habilidades de comunicación y de pronunciación en general.

La metodología que se utilizará en esta propuesta serán el aprendizaje basado en el pensamiento, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo.

2.2 Objetivos

En la vida profesional, no todos los textos ni situaciones comunicativas se presentan en inglés estándar, por lo que los traductores y los intérpretes deben estar familiarizados con textos orales y escritos de diferentes registros y ser capaces de comprender el significado de estos.

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado es diseñar una propuesta didáctica orientada a los estudiantes de Traducción e Interpretación que pretende mejorar sus conocimientos de fonética y pronunciación, darles a conocer las variedades lingüísticas del inglés; enseñarles de forma práctica las diferencias culturales y dialectales que existen en Reino Unido, concretamente las del dialecto escocés; y lograr que sean capaces de solucionar distintos tipos de problemas de traducción entre dialectos teniendo en cuenta la situación comunicativa. Además, será necesario trabajar adecuadamente en equipo y de forma autónoma, se potenciará el pensamiento crítico de los alumnos y la toma de conciencia de la multiculturalidad y diversidad de Reino Unido.

3. Marco teórico

3.1 Aprendizaje de fonética y pronunciación de lenguas extranjeras

Durante mucho tiempo, la fonética y la pronunciación se han estudiado juntas, pero son dos disciplinas diferentes, aunque muy relacionadas. «Al estudio de la forma material del habla, de los sonidos que intervienen en la comunicación humana, de su producción y su percepción, se le llama *fonética*» (Cantero, 2003, p. 548) y «la producción y percepción del habla es a lo que llamamos *pronunciación*». (Cantero, 2003, p. 548).

El motivo por el cual la mayor parte de los estudiantes aprenden inglés es para poder usarlo como medio de comunicación en situaciones reales entre personas de distintas lenguas o hablantes de lengua inglesa. Para facilitar la comprensión y para hacerse entender con exactitud es necesario tener, al menos, unos conocimientos básicos de fonética y pronunciación. «Si la pronunciación es la adecuada no surgirán obstáculos en la comunicación y esta se desarrollará de forma fluida» (Bartolí, 2005, p. 4) que es el objetivo de este trabajo y el de los profesores de inglés.

La pronunciación y la fonética son unas partes clave a la hora de aprender inglés como segunda lengua, pero suelen pasar desapercibidas en favor de otras disciplinas. Por

ejemplo, la pronunciación como disciplina aparte no se empezó a estudiar sistemáticamente hasta casi el siglo XX. Celce-Murcia *et al.* (1996, p. 2) afirman que:

Los lingüistas han estudiado en profundidad la gramática y el vocabulario, pero no la pronunciación y es por eso por lo que a los profesores de inglés esas ramas les resultan más fáciles de entender y de enseñar que la pronunciación.

La fonética se divide en tres ramas: articularia, referida a la producción de los sonidos; acústica, referida a la transmisión de los sonidos; y auditiva, referida a la recepción de los sonidos (Cantero, 2003). La rama de la fonética articularia también se conoce como pronunciación y es la que nos interesa en este trabajo.

Una de las principales razones por las que es necesario estudiar fonética al aprender inglés es porque «esta lengua no tiene una correlación directa entre fonemas y grafemas» (Barrera, 2009, p. 2). Esto significa que, al contrario del español, la pronunciación de las palabras no es exactamente igual que su escritura (Barrera, 2009), además de que en español no tenemos vocales largas. Es complicado cambiar una costumbre a la hora de pronunciar, pero debemos comprender que cada idioma tiene unos sonidos distintos y no se debe pronunciar en inglés igual que en español, sobre todo teniendo en cuenta que en inglés hay unos 44 fonemas distintos mientras que en español hay unos 22. Después de entender cómo funciona la pronunciación de los fonemas en inglés es más sencillo distinguir entre diferentes variedades del inglés y mejorar la pronunciación en su conjunto. Esto también permite poder identificar con mayor facilidad el acento de una palabra, el ritmo del discurso y la entonación que necesita cada oración (Barrera, 2009).

A lo largo de los siglos, como explica Celce-Murcia *et al.* (1996) se han ido implementando diversas metodologías para enseñar pronunciación a hablantes que no eran nativos en inglés e incluso antes de 1990, la pronunciación había quedado muy relegada frente a otras disciplinas como la gramática y el vocabulario. Las metodologías que tuvieron más éxito en la enseñanza de la pronunciación fueron la metodología del método directo y la que surgió del modelo educativo del movimiento reformista.

Según Celce-Murcia *et al.* (1996) la primera metodología se volvió popular a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX y se basaba en el aprendizaje a través de la intuición y la imitación. Los alumnos imitaban y repetían un modelo que podía ser el profesor o una grabación. El método directo tomaba como ejemplo el aprendizaje de la lengua materna la cual los bebés van aprendiendo poco a poco al estar expuestos continuamente a situaciones de comunicación en el idioma mediante la imitación de los sonidos o fonemas y después de las palabras. Esta metodología llegó a evolucionar a otra en la cual primero se aprendía mediante la escucha solamente, sin practicar la conversación y después se ponía en práctica lo aprendido en la escucha a través de la conversación. La metodología del método directo sigue en uso en nuestros días y es la más extendida en colegios e institutos, pero puede suponer algunos problemas en la enseñanza de la pronunciación. El alto número de estudiantes por clase dificulta la evaluación individual y en el caso de que sea el profesor el modelo a imitar y este no sea nativo de la lengua inglesa o no tenga pronunciación nativa puede llegar a confundir a los estudiantes si pronuncia erróneamente los fonemas.

La metodología que surgió en 1890 del modelo educativo del movimiento reformista tuvo un enfoque más lingüístico y analítico (Celce-Murcia *et al.*, 1996). Una asociación de lingüistas creó el alfabeto fonético internacional (IPA en inglés, AFI en español) que asociaba a cada sonido de un idioma un símbolo distintivo por primera vez. Esto permitió estudiar desde un punto de vista lingüístico la fonética de un idioma (Celce-Murcia *et al.*, 1996). Esta metodología se apoyaba en la transcripción fonética de la lengua como también en la capacidad de leer un texto que ha sido transcrito fonéticamente. Esta metodología no ha tenido mucho éxito y en la actualidad no suele tenerse en cuenta porque se prefiere un aprendizaje para conversar basado en la práctica y no en la teoría, aunque esta es bastante útil a la hora de asentar unas bases para aprender fonética.

La solución para los problemas de ambas metodologías es mezclarlas. Esto permite proporcionar a los alumnos unos conocimientos básicos de fonética gracias al alfabeto IPA y una vez ellos mismos sepan diferenciar más o menos los sonidos de las palabras se puede poner en práctica lo aprendido y poder mantener una conversación con un nativo con éxito o saber comunicarse sin importar el contexto o el receptor.

Sin embargo, la mejor forma de aprender y mejorar la fonética y pronunciación es exponiéndose a situaciones de comunicación reales, ya sea en directo o con vídeos y audios (Marchante, 2019). Por esto, es muy recomendable viajar a países de habla inglesa para acostumbrarse a las diferencias dialectales de este idioma y aprender su cultura de primera mano.

Según Pozzobon (2010) y Marchante (2019), está demostrado que el uso de materiales auténticos o reales a la hora de aprender lenguas extranjeras motiva a los estudiantes a aprender para poder comunicarse en situaciones reales con una comunidad de hablantes. Los materiales auténticos o reales se definen como todos los materiales que no han sido creados específicamente para la enseñanza pero que se pueden usar para ello. Al estar basados en situaciones reales, estos materiales pueden aparecer en distintas variedades lingüísticas y según Marchante (2019, p. 7):

Dado que el objetivo de la enseñanza del inglés a un traductor, un intérprete o alguien que domine las dos áreas, es que este adquiera las mayores competencias posibles y esté suficientemente cualificado para enfrentarse a cualquier situación comunicativa, conocer las variedades lingüísticas que presenta este idioma y la cultura anglosajona serán temas imprescindibles para poder entender plenamente el inglés y dominarlo.

Sin embargo, «el modelo estándar de pronunciación ofrecido a los alumnos no es suficientemente abierto como para no interferir en los intercambios reales con nativos» (Cantero, 1994, p. 251) y para ello, es primordial que los traductores mejoren todo lo posible sus conocimientos en las lenguas de trabajo y, a su vez, sus conocimientos de la cultura del país meta. Por este motivo, he diseñado esta propuesta didáctica para fomentar el aprendizaje de la fonética y la pronunciación de los alumnos a la vez que aprenden más sobre la cultura de Reino Unido a través de materiales reales, en este caso una obra literaria.

3.2 Variedades del inglés

A pesar de que el inglés es un idioma hablado por 350 millones de nativos por todo el mundo, no existe un uso homogéneo, lo que evidencia gran variedad lingüística. Según el Centro Virtual Cervantes¹:

La variedad lingüística hace referencia a la diversidad de usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza. Así pues, en función de la variable que interviene, se distinguen cuatro tipos de variedades: las variedades funcionales o diafásicas (los registros de lengua), las variedades socioculturales o diastráticas (los niveles de lengua), las variedades geográficas o diatópicas (los dialectos) y las variedades históricas o diacrónicas.

De los cuatro tipos en los que se divide una variedad lingüística, una de las menos conocidas es la variedad sociocultural porque suelen ser minoritarias y se prima la enseñanza de la lengua estándar, pero, como continúa el Centro Virtual Cervantes²:

Dominar una lengua no consiste solo en conocer su sistema abstracto sino también las distintas realizaciones de este sistema en cada circunstancia concreta de uso, es decir, para llegar a disfrutar de un nivel culto de la lengua española se requiere, pues, conocer sus distintas variedades lingüísticas, tanto diafásicas como diatópicas.

Dependiendo de la zona geográfica existen distintas variedades, no solo diferencias léxicas, sino también variantes ortográficas, de pronunciación, etc. Para estas variedades la pronunciación es clave puesto que «todas las variedades son orales excepto la lengua estándar» (Cantero, 1994, p. 249). Las diferencias que han ido surgiendo a lo largo de la evolución de este idioma están estrechamente ligadas a las diferencias culturales e históricas de cada región. Por ejemplo, el inglés de Nueva Zelanda muestra rasgos del escocés y del irlandés a causa de la inmigración del siglo XIX. Según Guanoluisa & Maisincho, (2012, p. 23) «el vocabulario inglés tiene un 28 % de palabras de origen francés antiguo y normando, el mismo porcentaje de palabras de origen latino, un 25 % de palabras procedentes de otros idiomas germánicos (holandés, frisio, noruego antiguo e inglés antiguo), y un 5 % de vocablos procedentes del griego».

Cuando Sánchez (2009, p. 9) afirma que «la lengua es el vehículo conceptual de las personas que la usan. Cuando alguien nos habla, nos transmite mediante las palabras su conceptualización del mundo, de su entorno y de sí mismo». Esto implica que, al producirse un acto de comunicación, no solo es relevante el lenguaje como sistema, sino que el emisor también tiene un papel principal al crear no solo el fondo sino la forma de lo que dice. Esa «variedad que define a un hablante particular, en cuanto a su profesión, edad, sexo, nivel de estudios, procedencia social y geográfica constituye su *idiolecto*» (Centro Virtual Cervantes) y es esta variedad individual de uso lo que hace que la concepción de que todos los hablantes nativos hagan un uso homogéneo del estándar de una lengua sea inviable. Además, según el Centro Virtual Cervantes, las variedades

¹https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm#:~:text=La%20variedad%20ling%C3%BC%C3%ADstica%20hace%20referencia,ling%C3%BC%C3%ADstico%20de%20quien%20la%20utiliza

²https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm#:~:text=La%20variedad%20ling%C3%BC%C3%ADstica%20hace%20referencia,ling%C3%BC%C3%ADstico%20de%20quien%20la%20utiliza

lingüísticas se dividen en variedades funcionales (son registros que se usan dependiendo de la situación), socioculturales (depende de la clase social del hablante o su nivel de educación), geográficas (depende del lugar del que procede el hablante) e históricas (pertenecen a una determinada época).

Por todo esto, los traductores deben tener en cuenta estas variedades del idioma porque «cuantas más formas del inglés estudien, más posibilidades de crecer, madurar y enriquecerse de la segunda lengua» (Cledera, 2009, p.8) y por lo tanto llevar a cabo su trabajo con éxito.

En la literatura también se hace uso de una gran variedad de estrategias para caracterizar a los personajes por distintos motivos: para señalar que alguien es extranjero, alguien que no tiene apenas estudios, alguien que vive en los barrios marginales, etc. Una de esas estrategias que pueden utilizar los autores para todo esto es la transcripción del habla de una de las variedades del inglés.

3.3 Variedades lingüísticas inglesas en la literatura

A lo largo de los siglos, un gran número de libros se han escrito en distintas variedades del inglés para poder caracterizar de forma más sencilla a los personajes o para situar la obra en un determinado lugar o época. Como afirma Karantzi (2009, p. 461), «*the writer represents his characters' language varieties in an orthographic manner true to dialect grammar and phonology, in addition to the way in which the dialect is blended with the standard language by its speakers*».

Es decir, los escritores son capaces de usar la lengua estándar pero también de escribir con las variedades lingüísticas que utilizan los personajes y para ello dominan los dialectos y su fonología.

Las variedades que normalmente se utilizan en la literatura son los sociolectos, los dialectos o la mezcla de ambos. La clave a la hora de escribir una novela con dialectos literarios (*literary dialects* en inglés) es que los lectores sean capaces de distinguir las diferencias entre el dialecto y la variedad estándar del inglés y que, por lo tanto, puedan comprender los motivos por los que se utilizan. Estos motivos son diversos y varían según el escritor y la obra, pero los más usuales son el uso de una variedad para caracterizar a un personaje o para localizar la obra en una zona específica.

El uso de un dialecto o un sociolecto para caracterizar a un personaje es una estrategia útil por diversos motivos: puede acercar al personaje al lector para que se sienta identificado, puede hacer destacar al personaje por encima de otros, puede ser una estrategia para conseguir un ambiente coloquial o humorístico, puede ser un apoyo para que los personajes infantiles se perciban de una forma más realista, etc. Esta estrategia puede aparecer en determinados contextos dentro de una misma obra, por ejemplo, puede aparecer solo en las partes dialogadas entre varios personajes o puede ser que el personaje con habla dialectal sea el protagonista, narre la historia en primera persona y que sus pensamientos estén transcritos en su dialecto.

Un dialecto también permite localizar la obra en una región específica en la que se hable el dialecto de la obra. Normalmente, cuando se da este caso, varios personajes de la novela hablan el mismo dialecto, dialectos similares o dialectos de zonas vecinas para indicar que pertenecen a una misma comunidad o comunidades cercanas.

Por otro lado, cada personaje puede tener su propio idiolecto. Los personajes pueden tener características verbales propias que los caracterizan como tics, muletillas, refranes, errores de pronunciación o de uso de palabras, problemas de dicción, etc. Es muy importante saber identificar el idiolecto de los personajes y qué función cumplen a la hora de traducir una obra a otro idioma u a otra variedad de la lengua origen.

3.4 Inglés y escocés en *Trainspotting*

En Escocia hay tres lenguas oficiales: el inglés, el escocés y el gaélico escocés. Estas lenguas y el resto de los dialectos que se pueden apreciar en Escocia se pueden dividir entre lenguas celtas (como el gaélico escocés) y lenguas germánicas (como el inglés y el escocés). También destacan las variedades que se hablan en las grandes ciudades como Edimburgo, variedad que se observa en la novela de *Trainspotting* (Welsh, 1993).

En Escocia, no se acaba de distinguir si el escocés se considera dialecto o idioma, pero según Wells (1982a, p. 395) es un «*traditional dialect*», así que lo consideraremos como tal en este trabajo.

A continuación, se exponen algunas de las características del escocés descritas por Hickey (2019, pp. 10, 11).

- Las vocales tienden a volverse cortas; por ejemplo, *bit* [bet], *sick* [sek].
- La «t» se vuelve más glotal (se pronuncia con la glotis) si está al final de la palabra.
- /ð/ si aparece delante de vocal se suele pronunciar como [h], por ejemplo, en *think* [hINk].
- La /r/ es a menudo cercana a una fricativa, como en español y se pronuncia, aunque esté en el medio o al final de una palabra.
- La /l/ se vuelve velar si aparece en la sílaba final de una palabra.
- Las vocales no suelen ser largas y eso puede provocar que palabras en inglés estándar suenan diferente, en escocés son homófonas (*full* y *fool*). La longitud de las vocales y de los diptongos depende de la *Scottish Vowel Length Rule* que proviene del escocés e indica que la vocal se alarga en sílabas tónicas delante de determinados sonidos consonánticos o de otra vocal.
- El sonido /e/ corresponde al sonido /o:/ inglés en palabras como *home* o *ghost*.
- En variedades tradicionales de nombres de lugares o de apellidos puede aparecer el sonido /x/.

Estas características, aunque sean comunes en la lengua hablada, también aparecen a la hora de transcribir el dialecto como ocurre por ejemplo en *Trainspotting* (Welsh, 1993).

En la novela de *Trainspotting* (Welsh, 1993), la variedad de escocés que aparece es la de la ciudad de Edimburgo ya que en esa ciudad se desarrolla la historia. Según los estudios y la clase social, cada personaje tiene un dialecto más o menos marcado y algunos de ellos pueden cambiar el registro a inglés estándar al tener un nivel avanzado de estudios. Esto, por ejemplo, no es una elección inconsciente porque como razona Arribas (2020, p. 8):

Renton declara numerosas veces en la novela su aversión a los nacionalismos, y deja clara que no se siente ni británico ni escocés; y su facilidad para cambiar de una variedad lingüística a otra es un reflejo de esa especie de limbo identitario en el que se encuentra. Por el contrario, el uso del escocés es para Begbie su mayor seña de identidad, la demostración de que es cien por cien escocés.

La variedad de opiniones de los personajes acerca del escocés permite destacar las creencias políticas y nacionales que tiene cada uno de los personajes además de mostrar la relación que tenían las clases marginales hablantes del escocés con las clases más altas. Por otro lado, esta novela se fue publicando por fascículos y el hecho de que cada personaje se caracterizara por una forma de habla distinta, peculiar y propia permitió a los lectores reconocer y recordar a los personajes de una manera más sencilla.

Algunas de las diferencias más notables en la gramática que expone Arribas (2020) son el uso del sufijo *-nae* en vez de *-not* y el cambio de los pronombres *I* por *ah* y *you* por *ye*.

En cuanto a la ortografía y la fonología, Arribas (2020) destaca los cambios que se producen mayormente en las palabras que se pronuncian distinto en escocés que en inglés y estos cambios suelen producirse en las consonantes finales y en las vocales. La vocal «o» cuando aparece en monosílabos pasa a ser «oa» como en *shop* por *shoap* y cuando la «o» aparece al final de la palabra y en inglés estándar se pronuncia como /u/, pasa a ser una «e» y por ejemplo *do* pasa a *dae*. También cambia el sonido /a/ entre consonantes por una /i/ como *was* a *wis* y el diptongo «ou» pasa a ser «oo», por ejemplo, en *about*, *aboot*. La consonante /l/, cuando está delante de /t/ o /d/, cambia a /w/ cuando es final de palabra (*all* se convierte en *aw* y *hold* en *haud*).

Arribas (2020) señala que en el léxico de la novela destaca el uso de términos escoceses que no tienen un equivalente específico en inglés como el adverbio *likesay* (podría equivaler a *for example*) o el verbo *ken* (equivalente a *know*). Por otro lado, también hay un gran número de palabras del argot juvenil, relacionadas con las drogas o relacionadas con la cultura o política de Escocia de aquella época.

En resumen, *Trainspotting* (Welsh, 1993) es una novela muy difícil de traducir entre dialectos porque todos los elementos que aparecen en ella, desde el uso del dialecto, del argot de las drogas hasta las referencias culturales, tienen un doble significado o alguna ideología que hay que tener en cuenta para no perder ningún detalle de la obra original.

3.5 Metodología

Para realizar este trabajo en primer lugar he tenido en cuenta la línea temática de mi trabajo de fin de grado que es «Lengua y cultura de los países de habla inglesa en la formación de estudiantes de Traducción». Por eso, he decidido crear una propuesta didáctica que relacione la enseñanza de la fonética y la pronunciación con las variedades lingüísticas de Reino Unido mediante varias actividades prácticas, es decir, mediante una metodología de enseñanza basada en tareas y centrada en trabajo autónomo de los estudiantes, como una actividad de aula invertida (Aguilera *et al.*, 2017) y una novela que representa el uso literario del dialecto escocés: *Trainspotting* de Irvine Welsh (1993).

La obra, además de distintas características sintácticas, fonéticas o de vocabulario, tiene muchas connotaciones culturales que, en ocasiones, no se tratan en profundidad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Para entender mejor la obra, me he documentado sobre el autor y el contexto social de la novela, el cual es crucial para poder entenderla completamente. En el trabajo de Arribas (2020) se profundiza en las características lingüísticas y el vocabulario del capítulo *In overdrive* (anexo 11), el cual he elegido para la actividad de traducción de mi propuesta y que, en relación con los requisitos fundamentales de la propuesta, informan y estructuran los contenidos y las actividades previas.

Esta propuesta didáctica no ha sido llevada a cabo, pero se proponen todos los materiales necesarios para ello.

4. Propuesta didáctica

4.1 Carga de trabajo

Esta propuesta didáctica ha sido diseñada para tener una duración de 6 horas en total. Estas horas están divididas en una sesión de una hora teórica, otra sesión de 2 horas de práctica y una última sesión de una hora de práctica (cada hora equivale a 50 minutos lectivos) de acuerdo con el horario de la asignatura Lengua B3: Inglés del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid. Las dos horas restantes son trabajo autónomo en casa. La primera hora será teórica, mientras que el resto de las horas serán mayormente prácticas.

4.2 Materiales

Antes de comenzar la propuesta didáctica, el docente dividirá la clase en grupos de cinco alumnos (si el grupo completo se divide en las clases prácticas, los cinco integrantes de los grupos deben pertenecer al mismo grupo de la práctica) y se mantendrán durante todo el desarrollo de la propuesta didáctica.

Al inicio de esta propuesta, para la primera actividad, a cada alumno se les proporcionará un tema teórico breve relacionado con la fonética o la pronunciación para que lo lean, se lo aprendan y se preparen una explicación para los otros miembros de su grupo. Estos temas tratarán los sonidos vocálicos, los diptongos, los sonidos consonánticos que son distintos en español y en inglés, los sonidos consonánticos que no existen en español y el acento.

Para la segunda actividad se les ha preparado un Kahoot específico para que memoricen mejor el temario de las variedades lingüísticas del inglés.

Para la tercera actividad también se les ha preparado un Kahoot específico para que practiquen el reconocimiento de la transcripción de los sonidos del alfabeto de inglés IPA.

Para la cuarta actividad se les entregará un folio impreso por grupo en el que hay un ejercicio para aprender palabras comunes del dialecto escocés.

Para la quinta actividad, se les proporcionará a los alumnos el capítulo *In overdrive* de la novela de *Trainspotting* (Welsh, 1993) para que puedan realizar la actividad como trabajo autónomo.

Introducción a la obra

Trainspotting es una novela del escritor escocés Irvine Welsh que fue escrita en el año 1993. Esta obra está ambientada en 1980 en la ciudad de Edimburgo, concretamente en los barrios del norte que se caracterizaban por su decadencia y la pobreza de sus habitantes. Los protagonistas de la novela son un grupo de cuatro amigos de aproximadamente veinte años que luchan por sobrevivir, siendo marginados, en la difícil sociedad de esa época, en la que predominaban la crisis económica, el sida, el desempleo y la desesperanza. A través de las perspectivas y las reflexiones de Renton, Sick Boy, Spud y Begbie se pueden percibir sus caóticas vivencias y emociones en primera persona y, además, lo dura que era la vida para las personas de su clase social y su relación con otros temas destacados en los años ochenta como el alcohol, las drogas (concretamente la heroína), la cultura consumista, las concepciones del amor y de la amistad, la violencia o el nacionalismo escocés.

En esta novela predomina un lenguaje dialectal, un humor negro y un lenguaje explícito o violento en determinados fragmentos ya que lo que pretendía el autor era conseguir una crítica social y política al mostrarnos la sociedad de los ochenta con toda su crudeza.

4.3 Desarrollo

Previamente a las sesiones lectivas en clase, a los alumnos se les enviará una imagen del alfabeto inglés en IPA (anexo 2) que deberán traer a clase en formato online o en papel y que les servirá como apoyo para las actividades ideadas para la clase. A su vez, el docente creará grupos de cinco miembros aleatoriamente y se le enviará a cada alumno un mensaje vía el campus virtual o correo electrónico para que sepan en qué grupo están y cuáles son los compañeros del grupo. En ese mensaje también se les informará cuál de los cinco temas relacionados con la fonética inglesa (anexo 3), que habrán sido preparados con anterioridad (incluido en el contenido teórico de la propuesta didáctica) y subidos al campus virtual, deben leer, entender y hacer un resumen de apoyo antes de asistir a clase para poder explicárselo a los otros miembros de su grupo. Como apoyo para escuchar la pronunciación de palabras inglesas, a los alumnos se les enviará también un enlace al diccionario *Howjsay* (<https://howjsay.com/>).

En la primera sesión teórica de 50 minutos, los quince primeros minutos serán para realizar la actividad 1 (detallada más adelante) en la que cada miembro explicará a todo su grupo los contenidos que ha tenido que aprenderse en casa. Después, durante los siguientes diez minutos, el profesor seleccionará aleatoriamente a un miembro de cada grupo para que sea el encargado de responder las preguntas del cuestionario de la web Kahoot (<https://kahoot.com/>) (actividad 1, anexo 4) sin ayuda de sus compañeros. En el Kahoot habrá preguntas de los cinco temas y si algún grupo falla la pregunta o algún alumno tiene dudas, el docente explicará el tema con mayor profundidad.

En los siguientes 20 minutos, se explicará teoría sobre las diferencias fonéticas y de pronunciación entre el inglés estándar y las variedades del inglés que existen fuera de Reino Unido con apoyo multimedia opcional de la página web *Youglish* (<https://youglish.com/>). Para introducir a los estudiantes a las distintas variedades de inglés estándar, se puede utilizar un vídeo de Cambridge English (anexo 5) y a continuación explicar a los alumnos qué es el inglés estándar y sus dialectos no considerados estándar.

Se explicarán algunas diferencias de las variedades de países de habla inglesa y ejemplos. Después, en los últimos 5 minutos de la sesión, se repasará el contenido explicado con un Kahoot individual (actividad 2, anexo 6).

En la siguiente sesión de cien minutos se alternará entre contenido teórico y ejercicios prácticos y, una vez pasen cincuenta minutos se dejará un descanso de diez minutos. Al comenzar la sesión se preguntará si algún alumno tiene alguna duda para poder resolverla de cara a las actividades posteriores. A continuación, se realizará un cuestionario de Kahoot de diez minutos con una respuesta por grupo, pero participan todos los miembros (actividad 3, anexo 7). Una vez finalizado, durante media hora, se procederá a profundizar en las variedades del inglés existentes en Reino Unido y en los dialectos más conocidos del país. Se hablará de las diferencias más características de cada uno y después, se explicará con mayor profundidad el escocés y el inglés en Escocia. Se tratarán algunas características fonéticas comunes del idioma y vocabulario del escocés. Para repasar algunas de las palabras más utilizadas en escocés se realizará una actividad grupal (actividad 4, anexo 8) y después del descanso se corregirá.

Una vez corregida y finalizada la actividad anterior, se procederá a explicar, durante unos veinte minutos, cómo esos dialectos del inglés en Reino Unido se han reflejado y transcrito en la literatura, haciendo hincapié en la literatura con la variedad escocesa. Por último, se procederá a trabajar con la novela de *Trainspotting* (Welsh, 1993) (anexo 11) la cual está relacionada con la última tarea. Para poner en contexto a los alumnos, en caso de que apenas ninguno conozca la obra o su adaptación cinematográfica, se proyectará el tráiler de la película en inglés (anexo 9) para que puedan darse cuenta de la temática y el lenguaje utilizado y que luego tendrán que modificar. Antes de acabar la sesión, se explicará en qué consistirá el trabajo (actividad 5, anexo 10). que tendrá que entregarse vía el campus virtual y se corregirá conjuntamente en la siguiente sesión.

En la última sesión práctica de 50 minutos, cada grupo saldrá al estrado y hablará a los demás alumnos de su trabajo: su propuesta de traducción, qué dificultades han encontrado y cómo las han pensado solucionar. La intención es que, mediante un debate controlado, los alumnos intercambien opiniones y puntos de vista con los demás para que así puedan descubrir estrategias que no se les habían ocurrido a ellos y se pueda llegar a una propuesta de traducción conjunta a partir de la versión de cada grupo.

4.4 Contenido teórico de la propuesta

Los alumnos traerán preparados como trabajo previo a la sesión cinco temas de Malo (2014) relacionados con la fonética y la pronunciación: los sonidos vocálicos, los diptongos, los sonidos consonánticos que difieren entre inglés y español, los sonidos consonánticos que no existen en español y los distintos tipos de acento (anexo 3).

Las principales variedades del inglés son la variante americana, la británica, la australiana, la canadiense y la irlandesa. Estas variantes son las más conocidas a causa de su alto número de hablantes, resultado de la colonización del imperio británico a lo largo de los siglos.

El más extenso de todos, con 267 millones de hablantes aproximadamente, y el que tiene más diferencias aceptadas con el inglés británico es el inglés estadounidense. Surgió a partir de la colonización por parte de Reino Unido del continente americano y hoy en día sigue teniendo mucha relevancia a causa del número de hablantes y de la

importancia económica y cultural del país. Dentro de Estados Unidos, a causa de la inmigración, hay otros dialectos que en el pasado se infravaloraban pero que cada vez están teniendo mayor importancia y visibilidad, como el inglés *afroestadounidense*.

La colonización de Australia es mucho más reciente en comparación con la de Estados Unidos, pero ha pasado suficiente tiempo como para que hayan desarrollado una variedad propia (Wells, 1982b). Para ser un país tan grande y estar lleno de idiomas aborígenes, es un dialecto bastante similar al RP y homogéneo: el acento no varía según la zona, pero sí socialmente como entre áreas urbanas y rurales. La ortografía es bastante similar al inglés estándar. Las palabras características de esta variedad suelen provenir del inglés estándar, pero tienden a acortarse (por ejemplo, *arvo* de *afternoon* o *barbie* de *barbecue*). Este dialecto se divide según Wells (1982b) en otros tres: *Broad Australian English* (es el más general), *General Australian English* (es el que habla la mayor parte de la población y es en parte similar al *Cockney* del sureste de Inglaterra) y *Cultivated Australian English* (es el equivalente al dialecto RP de Inglaterra y solo lo hablan un pequeño porcentaje de personas cultas).

Canadá es un país con dos lenguas oficiales: el inglés y el francés (Wells, 1982b). Los hablantes de cada lengua se sitúan en zonas distintas del país y solo un tercio del país es francófono pero ambos idiomas se influyen mucho entre sí. El acento canadiense es más similar al acento estadounidense que al RP e incluso los británicos los pueden llegar a confundir. A pesar de esto, los canadienses sí tienen diferencias con el acento estadounidense y con el RP como a la hora de pronunciar el diptongo «ou» y de mantenerlo en palabras en las que los estadounidenses solo dicen «o» como *colour/color*. En cuanto a la pronunciación de determinadas palabras, Wells (1982b) señala que este país está dividido entre la pronunciación británica y la estadounidense, pero se ha comprobado que la británica suele estar relacionada con personas con un nivel alto de educación mientras que la americana con personas que tienen uno más bajo. Canadá tiene un acento bastante homogéneo considerando el gran tamaño del país, pero se pueden distinguir tres variedades: la de Terranova, la de la zona este de Canadá y la de la zona oeste (Wells, 1982b). La terminología característica del inglés de Canadá se puede dividir entre términos propios del país (como *toque* que es un gorro de lana) o palabras comunes que pasan a ser palabras compuestas (por ejemplo, *washroom*).

El inglés de Irlanda está bastante influenciado por dialectos y lenguas cercanas como el irlandés, el dialecto escocés y los dialectos del oeste de Inglaterra, sin embargo, el inglés irlandés se volvió muy conservador y no se pueden percibir apenas ni el RP ni otros acentos comunes de Inglaterra (Wells, 1982a). En cuanto a pronunciación, tienen un acento rótico y el acento en las palabras es más flexible en los acentos irlandeses que en el RP (Wells, 1982a). Curiosamente, la entonación de las preguntas en el sur de Irlanda es bastante distinto al dialecto estándar porque en vez de acabar la frase con una entonación ascendente, acaba en una descendente.

En Reino Unido existen unos cuarenta dialectos distintos, uno por cada condado aproximadamente. El dialecto principal es el que se conoce como RP, *Received Pronunciation*, y es el que suele entender como acento neutro y el que se enseña como estándar a la mayoría de los estudiantes extranjeros de inglés. Esta variedad proviene de la zona centro sur de Inglaterra y se caracteriza su carácter plano y por marcar las vocales.

A pesar de que la mayoría de los dialectos están ligados a una zona geográfica concreta, el uso RP es común en gran parte de Reino Unido. Surgió a partir del dialecto que había los condados de Surrey, Kent y colindantes porque era bastante inteligible, y era más característico de clases sociales antiguamente idealizadas como altas (de ahí que también se conozca como el inglés de la Reina) pero con el tiempo dejó de estar ligado a una zona para convertirse en el dialecto estándar del inglés (Hickey, 2019). Es cierto que el resto de los dialectos ingleses tienen un aire de desprestigio que viene del pasado pero que se mantiene en la actualidad porque el inglés estándar se consideraba el más correcto y las otras variedades, aparte de suponer dificultad para los que no hablan el mismo dialecto, se consideraban propias de gente sin educación, de clases bajas o de la población pobre.

El acento de Liverpool se conoce como «scouse», es bastante distinto a los de las zonas cercanas y tiene influencias irlandesas a causa de la inmigración (Wells, 1982a). El gran condado de Yorkshire tiene su propio acento y es conocido por el uso de la asimilación fonética, lo que produce que determinadas palabras sean alófonos (Wells, 1982a). El «geordie» de Newcastle es un acento que varía bastante de los otros acentos urbanos, por ejemplo, al pronunciar con la glotis los sonidos /p, t, k/ (Wells, 1982a).

En el país de Gales tienen su propio idioma, el galés, el cual modifica enormemente al inglés que se habla en la zona en cuanto al vocabulario y a matices de pronunciación e incluso la variedad galesa del inglés se divide entre la que se habla en la zona norte del país y la de la zona sur.

El dialecto de la zona oeste; de Dorset, Devon o Bristol; es cercano a la lengua germánica de la que procede el inglés y en esa zona existe otra lengua minoritaria conocida como *Cornish* (Wells, 1982a). Un dialecto que surgió en la zona este de Londres es el «cockney», proviene de las clases trabajadoras pobres y tiene una curiosa jerga rimada. Cercano a Londres está el conocido dialecto del Norfolk, Suffolk y Essex que se caracteriza por no ser rótico (Wells, 1982a).

Cada dialecto dentro de sus condados tiene sus propias características y variedades fonéticas que apenas son tenidas en cuenta a la hora de enseñar inglés a extranjeros, pero cada uno de los dialectos del inglés son parte de la multiculturalidad de este idioma y no deben tratar de homogeneizarse o pasarse por alto.

La traducción entre dialectos o variedades lingüísticas pero que pertenecen a una misma lengua se conoce como traducción *interdialectal* (Díaz, 1997). Esta se suele utilizar a la hora de adaptar un libro para un público más amplio o cuando un traductor va a traducir la novela a otro idioma y necesita comprender a qué se refieren los personajes en todo momento.

Al traducir un libro con dialectos literarios, el traductor va a experimentar un número de problemas mayor que con un texto escrito en lengua estándar y varios de ellos no van a tener una única solución. Sánchez (1996) indica que varios de los problemas que hay que resolver para conseguir una buena traducción son la ambigüedad, que puede ser léxica, morfológica o incluso a un nivel sintáctico; desconocimiento de cuestiones culturales que son relevantes en el texto; o la imposibilidad de expresar el contenido completo del texto origen sin ninguna pérdida.

En resumen, como también afirma Sánchez (1996, p. 188): «The translator should translate everything the ST contains without adding or omitting anything, and keeping, when possible, the stylistic equivalence», es decir, es importante no omitir ni añadir innecesariamente y mantener el estilo.

4.5 Actividad 1 (Anexo 4)

4.5.1 Objetivos y justificación

El objetivo principal de esta actividad es comprobar si todos los alumnos han leído, comprendido y asimilado los contenidos previos repartidos y explicados por cada miembro del grupo (anexo 3). También servirá para comprobar cómo funciona la dinámica de trabajo en cada grupo y en el caso de que tengan respuestas erróneas o dudas, el docente procederá a explicar con mayor profundidad el tema o a resolver las dudas. La metodología utilizada en esta actividad es la del aula invertida (Aguilera *et al.*, 2017) por lo que los alumnos traen los contenidos estudiados de casa y con esta actividad se evaluarán.

4.5.2 Materiales y participantes

En esta actividad participarán todos los alumnos de la clase divididos en grupos de cinco personas. De cada grupo se elegirá aleatoriamente uno de los miembros que será el encargado de responder las preguntas del Kahoot sin que el resto de los compañeros pueda ayudarle.

Es necesario al menos un teléfono móvil u ordenador con conexión a internet para poder resolver el cuestionario.

4.5.3 Desarrollo

Esta actividad se realizará al inicio de la clase teórica y consistirá en un cuestionario a través de la aplicación Kahoot. Esta actividad hace uso de la metodología del aula invertida (Aguilera *et al.*, 2017), es decir, que los alumnos ya han trabajado los contenidos teóricos por su cuenta y estos se evaluarán a través de esta actividad.

Una vez pasen los quince minutos destinados a que cada miembro explique el tema que ha tenido que trabajar previamente en casa al resto del grupo, se procederá a empezar el cuestionario. Uno de los alumnos de cada grupo será elegido aleatoriamente para que responda el cuestionario y los demás miembros del grupo no pueden hablar ni ayudar a su representante. El alumno elegido irá respondiendo a las preguntas en el tiempo establecido en el cuestionario y en el caso de que algún alumno falle, se profundizará en el tema.

4.5.4 Evaluación

Esta actividad cuenta un 5 % en la nota de la propuesta. El grupo que mejor puntuación obtenga conseguirá un 0,5 más en la nota final de la propuesta didáctica. El segundo grupo con mayor puntuación obtiene un 0,4; el tercero un 0,3; y así sucesivamente. Esto servirá para fomentar la atención y el interés de los alumnos a la vez que se premia a los alumnos que mejor han sabido explicar o han traído mejor preparado su tema.

4.6 Actividad 2 (Anexo 6)

4.6.1 Objetivos y justificación

El objetivo principal de esta actividad es que los alumnos tomen conciencia de la variedad de vocabulario que existe en las diferentes variedades del inglés, su uso en la vida cotidiana y el hecho de que a pesar de que son dialectos con un gran número de hablantes, en España apenas se conocen porque son eclipsados por el inglés británico.

4.6.2 Materiales y participantes

Se necesita un teléfono móvil o un ordenador con conexión a internet por persona o, en caso de que alguien no tenga, se puede poner en pareja y responder los dos alumnos juntos.

Participan todos los alumnos de la clase, cada uno una participación o en caso de estar en pareja, una participación para dos.

4.6.3 Desarrollo

Esta actividad tendrá lugar al finalizar la sesión de teoría. Los alumnos participan en el cuestionario individualmente por lo que no se necesita que se dividan en grupos. En caso de que dos alumnos se tengan que poner en pareja, pueden sentarse juntos. No hace falta que pongan su nombre real en el cuestionario ni el nombre del grupo porque el propósito de este Kahoot es principalmente divulgativo. Según los alumnos vayan respondiendo podrán ver la equivalencia del término en español.

4.6.4 Evaluación

Esta actividad tiene una evaluación formativa para orientar al docente sobre los conocimientos de los alumnos.

4.7 Actividad 3 (Anexo 7)

4.7.1 Objetivos y justificación

El propósito de esta actividad es que los alumnos aprendan o asimilen los sonidos básicos del alfabeto IPA, sean capaces de reconocerlos en oraciones transcritas en él y puedan averiguar cuáles son las palabras que transcriben. También se espera que se den cuenta de que cada letra no se lee siempre igual y que dependiendo de la palabra pueden tener sonidos distintos.

4.7.2 Materiales y participantes

Los alumnos se situarán en el aula junto a los miembros de su grupo de anteriores sesiones. Todo el grupo participará en la toma de decisiones para escribir la frase correcta y cada vez uno de ellos saldrá al estrado a dar la respuesta de su grupo.

Se necesita al menos un bolígrafo o lápiz y un folio por grupo.

4.7.3 Desarrollo

Esta actividad se realizará al inicio de la clase práctica y los alumnos deben estar divididos por grupos separados unos de otros. En una presentación de *Power Point* aparecerán siete imágenes con frases escritas con su transcripción fonética y los alumnos tienen que dar una propuesta de reformulación grupal en inglés. Cuando alguno de los grupos de cinco alumnos tenga la frase escrita, un miembro (distinto al de la respuesta

anterior) levantará la mano para que el docente vea qué grupo acaba primero y el miembro sale al estrado solo con el folio con la respuesta escrita para que no se pueda cambiar después. Según los grupos vayan acabando, levantan la mano y van saliendo. El primer grupo que haya acabado lee la frase primero y si esta es correcta se lleva un punto. Si la frase es incorrecta, falta algo o está mal escrita, el turno pasa al siguiente grupo que haya acabado antes y se sigue así hasta que un grupo acierte. Si ningún grupo acierta, ninguno se lleva puntos.

4.7.4 Evaluación

Esta actividad cuenta un 5 % en la nota de la propuesta, El grupo que mejor puntuación obtenga conseguirá un 0,5 más en la nota final de la propuesta didáctica. En caso de que dos grupos obtengan la misma puntuación, cada uno obtiene un 0,5. El segundo grupo con mayor puntuación obtiene un 0,4; el tercero un 0,3; y así sucesivamente.

4.8 Actividad 4 (Anexo 8)

4.8.1 Objetivos y justificación

Trabajar las habilidades de deducción y el nivel de vocabulario inglés del alumnado, así como la colaboración, el trabajo y la toma de decisiones en equipo.

4.8.2 Materiales y participantes

Participa toda la clase, pero cada grupo entrega una respuesta después de consensuarla con sus compañeros.

Una hoja con el ejercicio impreso por grupo y un bolígrafo por grupo.

4.8.3 Desarrollo

Los alumnos se sientan cerca de sus compañeros de grupo si no estaban ya juntos. Se reparte un folio impreso con el ejercicio y se les explica qué es lo que tienen que hacer. En la actividad deben escribir el nombre o numeración del grupo y tienen que relacionar las palabras que se utilizan en Escocia con su equivalente en inglés estándar. Después de 10 minutos, los folios se devuelven al profesor con el nombre o numeración de cada grupo para poder reconocerlos y el docente los reparte de tal forma que cada grupo tenga que corregir el ejercicio de otro grupo distinto. El docente va corrigiendo en voz alta cada palabra y cada grupo corrige en el folio. Al final de la actividad cada folio con la actividad se devuelve a su grupo correspondiente para que vean sus correcciones.

4.8.4 Evaluación

Esta actividad cuenta un 5 % en la nota de la propuesta. El grupo que más rápido haya conseguido el mayor número de palabras correctas sin copiar y una vez lo haya revisado el profesor, obtiene un 0,5. En caso de que haya dos grupos con el mismo número de aciertos, el docente debe comprobarlo y en ese caso se reparte un 0,5 a cada grupo. El segundo grupo con más aciertos obtiene un 0,4; el tercero un 0,3; y así sucesivamente.

4.9 Actividad 5 (Anexo 10)

4.9.1 Objetivos y justificación

El objetivo principal de esta actividad es comprobar si los alumnos han asimilado los conocimientos estudiados en esta propuesta didáctica y que pueden hacer uso de ellos para resolver actividades o problemas que se encuentren en el futuro. También se espera que sepan trabajar en equipo, que colaboren y que puedan elaborar un trabajo conjunto a partir de los trabajos que hagan los distintos miembros.

4.9.2 Materiales y participantes

El docente proporcionará los materiales necesarios para el desarrollo de esta actividad y para poder realizarla, los alumnos necesitarán un ordenador con conexión a Internet. Esta tarea está diseñada para que los alumnos puedan realizarla de forma autónoma en su casa.

En esta actividad participan todos los alumnos, pero divididos en los grupos de cinco que se han estado utilizando en otras actividades de la sesión. Por lo tanto, se hará una entrega conjunta en la que se espera que hayan participado, en mayor o menor medida, todos los miembros del grupo.

4.9.3 Desarrollo

Esta actividad se explicará al finalizar la primera sesión práctica para que los alumnos sepan cómo realizarla en casa. La tarea consiste en responder a las cuatro preguntas que se enviarán a cada alumno por el campus virtual o por correo y deberán trabajar en grupo y entregar un solo documento. Para ello, además, se les enviará el capítulo el cual tendrán que traducir a inglés estándar (anexo 11). Antes de finalizar la sesión, se procederá a hacer una lectura del capítulo por parte de los alumnos y el docente podrá solucionar algunos problemas de comprensión para que los alumnos puedan comprender mayormente el sentido del texto y poder realizar una buena traducción. Esta tarea deberá ser entregada en tiempo y forma a través del campus virtual o por correo electrónico para que el docente la califique.

Para ayudar al alumnado a la hora de realizar esta tarea se les recomendará el uso de la página web de *Scots tongue* (<https://www.cs.stir.ac.uk/~kjt/general/scots.html#Pronunciation>) que les puede ayudar a comprender mejor la fonética que aparece en el capítulo del libro y tiene una lista de palabras típicas del argot escocés que les puede ser de utilidad.

4.9.4 Puesta en común en clase

Una vez realizada la entrega, en la sesión siguiente de 50 minutos, se procederá a que cada grupo salga al estrado y hable a los demás alumnos de su trabajo: su propuesta de traducción, qué dificultades han encontrado y cómo las han pensado solucionar. Si hay dos grupos que han visto una misma dificultad a la hora de traducir a la lengua estándar, pero tienen distintas opiniones de cómo solucionarlas, se puede iniciar un debate, siendo el docente el moderador, en el que participen todos los grupos para intentar llegar a una solución que todos crean adecuada. La intención de esto es que los alumnos intercambien sus puntos de vista con los de otros para que así puedan descubrir estrategias que no se les habían ocurrido a ellos y se pueda llegar a una propuesta de traducción conjunta a partir de la versión de cada grupo.

4.9.5 Evaluación

Esta actividad será evaluada por el profesor siguiendo los criterios establecidos en la actividad (anexo 10). Esta tarea tendrá una nota sobre diez la cual contará el 85 % de la nota de la propuesta didáctica y es obligatoria sacar una nota de cinco o más para aprobar. La entrega de la actividad supone un 80 % y se sumará el otro 5 % de participación que puede obtener cada grupo en la puesta en común de la última sesión..

4.10 Evaluación del aprendizaje

Para evaluar el aprendizaje obtenido por los alumnos gracias a esta propuesta didáctica se realizarán cinco actividades expuestas en apartados anteriores. Los resultados obtenidos en las cuatro primeras actividades se sumarán, una vez el grupo de alumnos haya aprobado la quinta actividad con una nota de 5 o más.

La quinta y última actividad será principalmente la nota final de los alumnos en esta propuesta, dado que está previsto que en ella pongan en práctica los razonamientos aprendidos a lo largo de las sesiones. Habrá una entrega del trabajo por grupo por lo que todos los miembros del mismo grupo compartirán la misma nota. En caso de no hacer la entrega en tiempo y forma, se penalizará a todo el grupo. En la última sesión, se evaluará la participación de cada grupo al corregir la actividad entregada (contará un 5 % de la nota final). Una vez esta actividad haya sido evaluada y aprobada, se procederá a la suma del resto de los puntos de las otras actividades (un 15 %).

En caso de que algún alumno o algún grupo no esté de acuerdo con la nota resultante, puede acudir a una tutoría con el docente para resolver la cuestión.

Evaluación de la propuesta didáctica			
Actividad 5	Nota de 0 a 10	Se evalúan los conocimientos adquiridos gracias a la propuesta didáctica y la participación	85 % de la nota final (80 % entrega de la actividad, 5 % participación grupal en la puesta en común).
Si la actividad 5 es aprobada con una nota de 5 o más, se suman a continuación el resto de las calificaciones.			
Actividad 1	Nota de 0 o 0,5	Se evalúa la explicación entre compañeros de temas teóricos.	5 % de la nota final
Actividad 2	Evaluación formativa	Se evalúa el conocimiento previo del vocabulario y el vocabulario mencionado en la teoría.	Evaluación formativa
Actividad 3	Nota de 0 o 0,5	Se evalúa la fonética aprendida y el manejo del alfabeto IPA	5 % de la nota final

Actividad 4	Nota de 0 o 0,5	Se evalúa el conocimiento o la deducción de vocabulario escocés.	5 % de la nota final
Nota final	Nota de 0 a 8,5 + 0; 0,5; 1; 1,5		85+5+5+5=100 %

4.11 Evaluación de la propuesta

Esta propuesta no ha sido llevada a cabo por el momento por lo que es posible que ocurran situaciones imprevistas en la práctica. Por ello, es clave añadir estrategias para solucionar esas situaciones y mejorar así la propuesta en su conjunto.

En caso de que haya problemas con los grupos, se intentará solucionarlo con el método que el docente crea conveniente. Puede haber grupos de seis si es necesario (de los cinco temas de la actividad 1, dos miembros del grupo tienen el mismo), en caso de que un grupo no consiga tener un buen ambiente de trabajo se pueden reorganizar, etc.

Si alguno de los alumnos tiene dudas o no consigue comprender el temario a pesar de las explicaciones realizadas en clase, se le puede recomendar la asistencia a una tutoría con el profesor para que este le ayude con sus dudas individual y detalladamente.

En caso de que el rendimiento de los alumnos, es decir sus notas, sea muy alto es algo a tener en cuenta a la hora de mejorar la propuesta de cara a futuras implementaciones. Para ello se puede subir o bajar el nivel de las preguntas añadiendo nuevas o quitando las más complicadas.

Si algún miembro de los grupos no tiene acceso al campus virtual, el alumno deberá notificárselo al profesor y este le puede enviar los documentos por correo electrónico hasta que pueda entrar en el campus. Si un alumno no tiene acceso a internet o a un ordenador en casa, el estudiante deberá notificárselo al profesor con antelación y este le puede entregar los materiales impresos para que los pueda trabajar por su cuenta con un formato no digital.

5. Conclusiones

La pronunciación y la fonética siempre han sido disciplinas marginadas a la hora de enseñar inglés para extranjeros y se suelen basar en la imitación de otras personas o de audios. Sin embargo, también existe un enfoque lingüístico para su estudio el cual puede beneficiar en gran medida a los estudiantes con un nivel medio o alto de inglés. Este enfoque permite asentar unas bases para la pronunciación de la mayoría de las palabras y gracias a él, es sencillo comprender la pronunciación de nuevo vocabulario adquirido.

Las variedades lingüísticas del inglés están cada vez pasando más desapercibidas a causa de la globalización y de la idea de que los idiomas son sistemas de comunicación y no elementos clave en la cultura de un país. Sin embargo, un traductor debe ser consciente de todas las facetas de una lengua y saber cómo solucionar los problemas que le supondría la traducción de un texto con alguna variedad lingüística.

A pesar de haber una tendencia homogeneizadora del inglés actualmente, existen obras que han sido escritas haciendo uso de las variedades lingüísticas de este idioma. Estos permiten caracterizar a los personajes e incluir muchos matices en una novela y además dan visibilidad a la cultura de distintas zonas de los países donde se hablan variedades geográficas.

Esta propuesta didáctica pretende abordar estos problemas mediante el estudio de la fonética y pronunciación aplicado a las variedades lingüísticas, las cuales también forman parte de un idioma. A su vez, se profundiza en la traducción entre dialectos y la traducción de materiales reales, en este caso, literatura. Para ello se hacen uso de distintas metodologías de trabajo grupal y de actividades prácticas cooperativas para que resulte ameno a la vez que formativo y se mejore el trabajo en equipo y gracias a esta propuesta, los alumnos puedan comunicarse con mayor soltura y enfrentarse a textos escritos en variedades distintas a la lengua estándar.

6. Referencias

Adey, M. (2014). *La enseñanza de la pronunciación de la lengua inglesa a alumnos del cuarto curso de primaria* [Trabajo de fin de grado, Universidad internacional de la Rioja]. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3408/ADEY%20%2c%20MATTHEW.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Fecha de consulta: 10 de junio de 2022).

Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M., Casiano, C. (2017). *El modelo flipped classroom*. International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología, N°1 - Monográfico 3, 2017. ISSN: 0214-9877. Pp. 261-266. Recuperado de: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055> (Fecha de consulta: 24 de junio de 2022).

Arribas, C. (2020). *La variedad lingüística y su traducción en la novela Trainspotting de Irvine Welsh* [Trabajo de fin de grado, Universidad Autónoma de Madrid], pp. 5-15. Recuperado de: https://www.academia.edu/44399261/La_variedad_ling%C3%BC%C3%ADstica_y_su_traducci%C3%B3n_en_la_novela_Trainspotting_de_Irvine_Welsh (Fecha de consulta: 3 de mayo de 2022).

Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica* (1), pp. 3-4. Recuperado de: https://www.academia.edu/35152229/La_pronunciaci%C3%B3n_en_la_clase_de_lenguas_extranjeras (Fecha de consulta: 16 de junio de 2022).

Barrera Benítez, I. (2009). *La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés*. ISSN 1988-6047, pp. 2-3. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/ISABEL_BARRERA_BENITEZ02.pdf (Fecha de consulta: 7 de junio de 2022).

Beare, K. (2019). *Stress Types in English Pronunciation*. Recuperado de: <https://www.thoughtco.com/esl-intonation-stress-types-1212091> (Fecha de consulta: 7 de junio de 2022).

Bloomfield, L. (1927). *Literate and illiterate speech*. Duke University Press, p. 432. Recuperado de: <https://terpconnect.umd.edu/~israel/Bloomfield-LiterateIlliterate.pdf> (Fecha de consulta: 22 de junio de 2022).

Cambridge English. (2014). Varieties of English | English Language Learning Tips | Cambridge English [Video]. YouTube. <https://youtu.be/YvbEODnJVTc>

Cantero, F.J. (1994). *La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas*. Universidad de Barcelona, pp. 247-251. Recuperado de: [https://www.academia.edu/23910423/LA_CUESTI%C3%93N_DEL_ACENTO_EN_LA_A_ENSE%C3%91ANZA_DE_Lenguas](https://www.academia.edu/23910423/LA_CUESTI%C3%93N_DEL_ACENTO_EN_LA_ENSE%C3%91ANZA_DE_Lenguas) (Fecha de consulta: 16 de junio de 2022).

Cantero, F.J. (2003): Fonética y didáctica de la pronunciación. En Mendoza, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall, p. 548. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/265919935_Francisco_Jose_Cantero_Serena_2003_Fonetica_y_Didactica_de_la_Pronunciacion (Fecha de consulta: 22 de junio de 2022)

Castillo, J. A. (2016). *Mejoramiento de la pronunciación de la lengua inglesa de los estudiantes de primer semestre del programa de lenguas extranjeras de la universidad Santiago de Cali a través de la enseñanza de la fonética* [Trabajo de fin de máster, Universidad del Valle]. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/9618/CB0541274.pdf;jsessionid=E4DA1C05C7ACEEB3914AB154CBEAA4A5?sequence=1> (Fecha de consulta: 14 de junio de 2022).

Catford, J. C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford University Press, pp. 83-90. Recuperado de: https://archive.org/stream/J.C.CatfordALinguisticTheoryOfTranslationOxfordUniv.Press1965/j.+c.+catford-a+linguistic+theory+of+translation-oxford+univ.+press+%281965%29_djvu.txt (Fecha de consulta: 16 de mayo de 2022).

Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 2-8. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=twC-H4a8VcYC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> (Fecha de consulta: 9 de junio de 2022).

Centro Virtual Cervantes (2022). Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm#:~:text=La%20variedad%20ling%C3%BC%C3%ADstica%20hace%20referencia,ling%C3%BC%C3%ADstico%20de%20quien%20la%20utiliza (Fecha de consulta: 15 de junio de 2022).

Cledera, S. (2009). ¿Inglés británico o estadounidense? *Innovación y experiencias educativas*, 21, p. 8. Recuperado de: https://www.academia.edu/42044439/_INGL%C3%89S_BRIT%C3%81NICO_O_INGL%C3%89S_ESTADOUNIDENSE_AUTOR%C3%8DA_SARA_CLEDERA_ADELFA_TEM%C3%81TICA_LENGUA_EXTRANJERAS_ETAPA_SECUNDARIA_Y_BACHILLERATO (Fecha de consulta: 16 de junio de 2022).

Díaz, J. (1997). La traducción interdialectal en la historia de la lengua inglesa. *Livius*, 10, pp. 55-63. Recuperado de: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6542/La%20traducci%C3%B3n%20interdialectal%20en%20la%20historia%20de%20la%20lengua%20inglesa.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Fecha de consulta: 24 de junio de 2022).

Guanoluisa, L. M., & Maisincho, N. A. (2012). *Diseño de una guía de terminología en inglés, con información en biología para el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje de estudiantes del primer ciclo de veterinaria de la Universidad Técnica de Cotopaxi, período académico 2011-2012*, p. 23. Recuperado de: <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/715/1/T-UTC-1118.pdf> (Fecha de consulta: 14 de junio de 2022).

Hickey, R. (2019). *Englishes in England, Scotland, Wales, and Ireland* pp. 10-11. Recuperado de: [https://www.uni-due.de/ELE/English_Varieties_in_Britain_and_Ireland_\(Hickey\).pdf](https://www.uni-due.de/ELE/English_Varieties_in_Britain_and_Ireland_(Hickey).pdf) (Fecha de consulta: 21 de junio de 2022).

Howjsay. Recuperado de: <https://howjsay.com/>

Kahoot. Recuperado de: <https://kahoot.com/>

Karantzi, C. (2009). *Literary dialects and dialectal literature*, pp. 459-461. Recuperado de: https://www.ling.ohio-state.edu/ICGL/proceedings/39_Karantzi_KED_456.pdf (Fecha de consulta: 19 de junio de 2022).

Marchante Bermejo, S. (2019). *Propuesta didáctica para trabajar las variedades lingüísticas mediante el uso de materiales reales: The Hate U Give de Angie Thomas* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVa Doc, pp. 2-11. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/41357> (Fecha de consulta: 21 de mayo de 2022).

Marín García, A. (2021). *Guía docente de la asignatura Lengua B3 (Inglés)*. Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad de Valladolid. Recuperado de: https://albergueweb1.uva.es/guia_docente/uploads/2021/646/47573/1/Documento.pdf (Fecha de consulta: 5 de junio de 2022).

Malo Rodríguez, A. (2014). *Técnicas de enseñanza de la pronunciación del inglés en el primer ciclo de Educación Primaria: Fonemas de especial dificultad para hispanohablantes* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza], pp. 13-19. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/16621/files/TAZ-TFG-2014-1890.pdf?version=1> (Fecha de consulta: 7 de junio de 2022).

Movieclips classic trailers (2015). *Trainspotting (1996) Official Trailer - Ewan McGregor Movie HD* [Video]. YouTube. Recuperado de: <https://youtu.be/8LuxOYIpu-I>

Muñoz Martín, R. (2013). *Ah jist likes, dinnae ken how ye do it. Translating the literary dialect of Trainspotting into Spanish*. Recuperado de: https://www.academia.edu/6884927/Ah_jist_likes_dinnae_ken_how_ye_do_it_Translating_the_literary_dialect_of_Trainspotting_into_Spanish (Fecha de consulta: 18 de junio de 2022).

Pozzobon, C. y Pérez, T. (2010). *La autenticidad de los textos en la clase de lengua extranjera*. Acción pedagógica, 19(1), pp. 80-88. Recuperado de: <https://n9.cl/fyqco> (Fecha de consulta: 15 de junio de 2022).

Sánchez, M. (1996). *Literary Dialectal Texts and their Problems of Translation*, p.188. Recuperado de: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6391/Literary%20Dialectal%20Texts.pdf;jsessionid=C7657BE5D21E40A6EB3B57A3FC18ACB3?sequence=1> (Fecha de consulta: 17 de junio de 2022).

Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años métodos y enfoques*. Madrid: SGEL-Educación, pp. 9-11. Recuperado de: https://ele.sgel.es/o/download/servlet?fileName=/downloads/ensidiomas100_1248.pdf (Fecha de consulta: 15 de junio de 2022).

Seidlhofer, B. (2001). Pronunciation. En Carter y Nunan (editores): *Teaching English to Speakers of other languages*. Cambridge University Press. Recuperado de: https://ia800500.us.archive.org/8/items/ilhem_20150321_1654/%5BDavid_Nunan%2CRonald_Carter%5D_The_Cambridge_guide_t.pdf (Fecha de consulta: 16 de junio de 2022).

Wells, J. C. (1982a). *Accents of English: Volume 2: The British Isles*. Cambridge University Press, pp. 371-418. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=a3-EIL71fikC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> (Fecha de consulta: 21 de junio de 2022).

Wells, J. C. (1982b). *Accents of English: Volume 3: Beyond the British Isles*. Cambridge University Press, pp. 467-594. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=484eVQ7t8TMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> (Fecha de consulta: 21 de junio de 2022).

Welsh, I. (1993). *Trainspotting*, pp. 13-15. Recuperado de: <https://www.pdfdrive.com/trainspotting-e34318466.html> (Fecha de consulta: 19 de mayo de 2022).

Zarzycka-Piskorz, E. (2016). *Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar?* Teaching English with Technology, 16(3), 17-3. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135685.pdf> (Fecha de consulta: 15 de junio de 2022).

7. Anexos

Anexo 1

Objetivos del grado de Traducción e Interpretación del plan nuevo de la Universidad de Valladolid

https://albergueweb1.uva.es/guia_docente/uploads/2021/646/47573/1/Documento.pdf

Anexo 2

Tabla extraída de: <https://www.englishclub.com/pronunciation/phonemic-chart.htm>

	monophthongs				diphthongs			
	i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eɪ		
VOWELS	sheep	ship	good	shoot	here	wait		
	e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
	bed	teacher	bird	door	tourist	boy	show	
	æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
	cat	up	far	on	hair	my	cow	
CONSONANTS	p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
	pea	boat	tea	dog	cheese	June	car	go
	f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
	fly	video	think	this	see	zoo	shall	television
	m	n	ŋ	h	l	r	w	j
	man	now	sing	hat	love	red	wet	yes

Phonemic Chart
voiced
unvoiced

Fuente: EnglishCLUB

Anexo 3

(Temas extraídos del trabajo de fin de grado *Técnicas de enseñanza de la pronunciación del inglés en el primer ciclo de Educación Primaria: Fonemas de especial dificultad para hispanohablantes* de Alberto Malo y *Stress Types in English Pronunciation* de Kenneth Beare).

Tema 1: Vocales

Malo (2014, pp. 13-15) explica que «existen 12 vocales puras en el inglés». Según Malo (2014, pp. 13-15):

Utilizaremos un único criterio para clasificarlas, de manera que exista una mejor organización de estas. Este criterio atiende principalmente a la posición de la lengua para la emisión del sonido y a la apertura bucal.

Vocales cerradas: la lengua se coloca en posición bastante elevada dentro de la boca. Las vocales pertenecientes a este grupo son las siguientes: /i:/ («sheet», «sheep», «heat»), /ɪ/ («hit», «fit», «sit»), /ʊ/ («book», «could», «bush»), /u:/ («food», «blue», «choose»).

Vocales medias: la lengua se coloca en una posición intermedia dentro de la boca, ni muy alta, ni muy baja. Vocales: /e/ («bed», «met», «set»), /ə/ («letter», «driver», «away»), /ɜ:/ («turn», «word», «learn»), /ɔ:/ («call», «four», «war»).

Vocales abiertas: colocamos la lengua en una posición baja dentro de la boca. Vocales: /æ/ («cat», «gap»), /ʌ/ («oven», «son»), /ɑ:/ («car», «far»), /ɒ/ («top», «hot», «what»).

Como acabamos de comentar, una de las dificultades en pronunciación la encontramos en el sonido «schwa» /ə/. Este sonido solo puede aparecer en sílabas no acentuadas y por lo tanto nunca en monosílabos (salvo en palabras gramaticales). La acentuación de las palabras es muy importante para determinar la pronunciación de sus vocales. En general, las vocales en sílabas acentuadas suelen ser más fieles a su ortografía, mientras que las vocales no acentuadas suelen convertirse en el sonido «schwa».

Tema 2: Diptongos

Profundizando en el tema de las vocales, Malo (2014, pp. 15, 16) define los diptongos «como la combinación de sonidos vocálicos». Sin embargo, según Malo (2014, pp. 15,16):

Debemos tener en cuenta que un diptongo no debe de considerarse solo cómo una pronunciación aislada de dos vocales puras de manera individual, sino que la primera parte de un diptongo siempre es mucho más larga y más fuerte que la segunda. Por lo tanto, los diptongos pueden ser vistos en ocasiones como dos partes distintas, el núcleo y el «off-glide». El núcleo del diptongo es la vocal con más tensión y que forma el centro del sonido, mientras que el «off-glide» es la vocal que parece fluir dentro o fuera de la vocal núcleo. Por ejemplo: en el diptongo /aɪ/ el núcleo es /a/ y el «off-glide» /ɪ/; en el diptongo /ɪə/ el núcleo es /ɪ/ y el «off-glide» el sonido «schwa» (ə).

Diptongos centrados: finalizan con un movimiento de boca hacia el sonido «schwa» /ə/. Son los siguientes: /eə/ («bear», «parent», «pear», «air», «heir»); /ɪə/ («beer», «dear», «fear», «ear»); /ʊə/ («tour», «tourist», «bureau»).

Diptongos cerrados: finalizan con un movimiento de boca hacia el sonido /ɪ/ o hacia el sonido /ʊ/, es decir, todos ellos terminan con un deslizamiento hacia una vocal más cerrada. Estos son: /eɪ/ («day», «weight», «fate», «faith», «brain»); /aɪ/ («sky», «spicy», «wife», «height»); /ɔɪ/ («boy», «oil», «voice», «joint»); /aʊ/ («cow», «cloud», «mountain»); /əʊ/ («go», «old», «don't», «clothes»).

Tabla que muestra donde se articula cada sonido en la boca:



Tema 3: Consonantes

Centrándonos en el sistema consonántico, Malo (2014, pp. 17-19) habla de «algunas consonantes que existen en español, pero se pronuncian de forma distinta. Según Malo (2014, pp. 17-19):

/h/ Se percibe un leve ruido glotal al principio de la emisión. En el castellano este fenómeno no sucede. Tendemos a pronunciar este fonema como una letra «j» en español, el sonido es más suave, similar a una «h» aspirada en español. Por ejemplo: «house», «home», «him», «hit», etc. Por el contrario, cuando la encontramos en una posición intermedia de la palabra, no es apenas perceptible. Ejemplo: «Buckingham», «Totenham», etc. En algunas palabras la h es silenciosa: «hour», «honest», «honour».

/j/ está considerado como semiconsonante (o semivocal). Es el sonido de la letra «y» coincide con el sonido de la /i/ en español. Deberíamos evitar pronunciar «ye».

Ejemplos: «young», «yes», «yellow», «your». /j/ con frecuencia aparece en frente de la «u». Ejemplos: «music» /mju:zɪk/, «cute» /kju:t/, «human» /hju:mən/, etc. Por último, de manera excepcional es el sonido de la letra «e»: «Europe», «euro».

/ŋ/ es un sonido simple nasal que resulta de la coincidencia de las letras «ng» en la misma sílaba. En este caso, la «g» es silenciosa, como en la terminación «ing»: «singing», «interesting», «studying», «thing», «Young», etc. /ŋ/ es también el sonido de la «n» delante de «g», perteneciendo a diferentes sílabas. En este caso la es pronunciada /g/, como en: «language», «angle», «anger». /ŋ/ es también el sonido de la letra «n» delante de /k/, perteneciendo a la misma o a diferentes sílabas. Por ejemplo: «bank», «drink», «thank», «uncle», «conqueror», etc. /ŋ/ suena similar al español en ancla o en ángulo.

/r/ no importa si aparece al principio o en una posición intermedia, o que sea individual o doble, ya que en cualquiera de los casos suena como en el español /r/ en la palabra «pero». Algunos ejemplos: «right», «room», «red», «read», «correct», «garage», «parrot». La «r» es normalmente silenciosa delante de otra consonante que pertenece a la misma o diferente sílaba: «start», «lord», «court», «party», «forty», «sharpener», etc. También suele ser silenciosa al final de la palabra, aunque se pronuncia un poco en conexión con la siguiente palabra que comienza en vocal. Esto explica el por qué una /r/ aparece en la transcripción fonética. Ejemplos: «car», «star», «player», «lawyer», «dinner», «dear», «power», etc.

/s/ muchas veces olvidamos que, aparte del sonido de la letra «s», es también el sonido de «c» delante de «e» y de «i»: «sell/cell», «cedar», «city», «civil».

/v/ deberíamos recordar que en inglés y tienen diferentes sonidos. /b/ es un sonido bilabial y /v/ es labiodental. Pares mínimos: «berry/verry»; «bat/vat»; «best/vest».

/w/ su propio nombre en inglés, doble u, nos da una importante pista para pronunciarlo correctamente. Viene de la coincidencia de dos «u» en el antiguo inglés. /w/ es pronunciada como la /u/ en el español, ya aparezca al principio de la palabra o después de otra consonante: «twenty», «wait», «window», «wonderful», «dwarf», «thwart», etc. /w/ es silenciosa cuando aparece delante de al principio de la palabra: «write», «wrong», «wreck», «wrath», etc. También puede presentarse como «u» una después de una «q», y en algunos casos como una «o»: «question», «quite», «quick», «one», «once».

Por último /θ/ es un sonido dental sin voz con una pronunciación similar a la /z/ en el español. Este sonido siempre coincide con el doble grafema «th»: «think», «thin», «cathedral», «Thursday», «fifth», «truth», etc. Este doble grafema no es siempre pronunciado como /θ/: «the», «these», «though», «with», «breathe», etc.

Tema 4: Consonantes 2

Estas son algunas consonantes del inglés que no existen en español que pueden presentar dificultad a los hablantes españoles. Según Malo (2014, p. 19):

/ð/ es un sonido dental vocálico que no existe en el español. En muchos casos este es el sonido del doble grafema «th».

/θ/ vs. /ð/. Para pronunciar el sonido /θ/ debemos tocar nuestros dientes con la lengua. En cambio, para pronunciar el sonido /ð/ pegaremos la lengua entre nuestros dientes. Ejemplo: «think/the».

/ʃ/ este sonido fricativo postalveolar silencioso, normalmente coincide con el doble grafema «sh»: «she», «finish», «English», «ashamed», «push», etc. También coincide con la «t» en terminaciones de palabras con «tion»: «information», «action», «prediction», etc. Excepcionalmente, coincide con «s»: «sure».

/tʃ/ este sonido africado postalveolar silencioso, normalmente coincide con el doble grafema «ch»: «church», «chocolate», «watch», «scotch», etc. La lengua permanece baja y no existe contacto con los dientes.

/dʒ/ es un sonido africado postalveolar sonoro, el cual coincide con el grafema «g» y «j»: «jar», «judge», «large», «juice», etc. De manera excepcional, coincide con «s»: «soldier». La lengua asciende y los bordes empujan los dientes.

/ʒ/ la más común coincidencia de este sonido fricativo postalveolar y sonoro es con en palabras terminadas en «sion»: «television», «vision», «agresión», «decisión», etc. En alguna ocasión puede coincidir con «g»: «garage».

/z/ este sonido fricativo alveolar y sonoro, normalmente coincide con la letra «z»: «zoo», «booze», «zoom», «zebra», etc. Es también el sonido de la «s» principalmente en plurales después de fonemas sonoros: «pens», «bottles», y parte del sonido de plurales después de fonemas sibilantes: /iz/ «houses», «boxes».

Tema 5: Acento

Beare (2019) señala que en inglés existen cuatro tipos distintos de acento que sirven para dar énfasis a distintas partes de una frase.

«Acento tónico

El acento tónico se refiere a la sílaba de una palabra que recibe el mayor acento en una unidad de entonación. Una unidad de entonación tiene un acento tónico. Es importante recordar que una frase puede tener más de una unidad de entonación y, por tanto, más de un acento tónico.

Estos son algunos ejemplos de unidades de entonación con el acento tónico en negrita:

He's **waiting**

He's **waiting** / for his **friend**

He's **waiting** / for his **friend** / at the **station**

Por lo general, el acento tónico final de una frase es el que más se acentúa. En el ejemplo anterior, «station» recibe el acento más fuerte.

Hay una serie de casos en los que el acento no sigue esta norma.

Acento enfático

Si decides enfatizar algo, puedes cambiar el acento del sustantivo principal a otra palabra de contenido como un adjetivo (grande, difícil, etc.) o un intensificador (muy, extremadamente, etc.) Este énfasis atrae la atención hacia lo que quieres enfatizar.

Por ejemplo:

That was a difficult **test**. – *Acento normal*

That was a **difficult** test. – *Enfatiza lo difícil que fue el examen*

Hay una serie de adverbios y modificadores que suelen utilizarse para enfatizar en las oraciones que reciben acento enfático: extremely, completely, utterly, especially...

Acento contrastivo

El acento contrastivo se utiliza para señalar la diferencia entre un objeto y otro. El acento contrastivo suele utilizarse con determinantes como 'this, that, these and those'.

Por ejemplo: I think I prefer **this** color.

Do you want these or **those** curtains?

El acento contrastivo también se utiliza para resaltar una palabra determinada en una frase que también cambiará ligeramente el significado.

He came to the party yesterday. (Fue él, no otra persona.)

He **walked** to the party yesterday. (Vino caminando, en vez de conduciendo.)

He came to the **party** yesterday. (Era una fiesta, no una reunion ni otro evento.)

He came to the party **yesterday**. (Fue ayer, no hace dos semanas ni en otro momento.)

Acento para enfatizar nueva información

Cuando se hace una pregunta, naturalmente se insiste más en la información solicitada.

Por ejemplo: Where are you from? - I come from **Seattle**, in the USA.

What do you want to do? - I want to go **bowling**.

When does class begin? - The class begins at **nine o'clock**.

Anexo 4

Enlace al Kahoot de Temas clave de la fonética inglesa:
<https://create.kahoot.it/share/rasgos-basicos-de-la-fonetica-inglesa/6ccfcf2e-44a8-495f-8352-3e64725e1722>

1. ¿Dónde estaría el sonido *schwa*

en este diagrama fonético? En el 3.

2. Una vocal se pronuncia con el sonido *schwa*

dependiendo del/de la... Acentuación.

3. ¿Cuál de estos ejemplos no contiene un diptongo cerrado? *Bear*.



4. ¿Cuántos sonidos vocálicos existen en inglés estándar? 12.
5. El sonido /ŋ/, ¿a qué letra o letras corresponde? «ng».
6. ¿Cómo se debe pronunciar la *w* de la primera sílaba de *window*? /uin/.
7. ¿Cuál es el sonido que aparece en el *th* de la palabra *the*? /ð/.
8. ¿En qué palabra o palabras no aparece el sonido /dʒ/? Cargo.
9. ¿Qué acento aparece en la oración: “He went to the doctor *yesterday*”? Acento contrastivo.
10. ¿En cuál de estas oraciones aparece el acento enfático? The film was **utterly** boring.

Anexo 5

Vídeo de introducción a las variedades del inglés: <https://youtu.be/YvbEODnJVTc>

Anexo 6

Palabras extraídas de: <https://growproexperience.com/australia/ingles-australiano/>

<https://www.egali.com.co/blog/10-expresiones-tipicas-de-canada/>

<https://www.fluentu.com/blog/english-esp/ingles-australiano/>

https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_South_African_English_regionalisms

<https://www.egali.com.co/blog/expresiones-tipicas-de-nueva-zelanda/>

Enlace del kahoot *How much do you know about English dialects?*:
<https://create.kahoot.it/share/english-dialects/4c27398e-e185-4e1f-be04-06a94a466018>

1. What does it means for something *to be a cactus* in Australia? Que está estropeado.
2. What does *kerfuffle* mean in Canada? Confusión.
3. What does *braai* mean in South Africa? Barbacoa.
4. What does *yarn* mean in Canada? Charlar.
5. What does *brekkie* mean in Australia? Desayuno.
6. What does *to jol* mean in South Africa? Ir de fiesta.
7. What does *a horser* mean in Canada? Un pesado (carácter).
8. What does *arvo* mean in Australia? Por la tarde.
9. What does *toque* mean in Canada? Gorro de lana.
10. What does *fish n chups* mean in New Zealand? Fish and chips.

Anexo 7

Imágenes obtenidas de @the.language.nerds en *Instagram*.

Imagen 1. Reescribe en inglés:

Imagen 2. Reescribe en inglés:



Imagen 3. Reescribe en inglés la cuarta palabra:

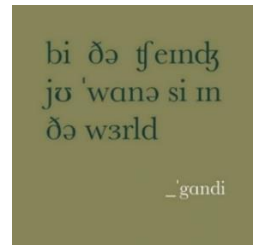


Imagen 4. Reescribe en inglés:

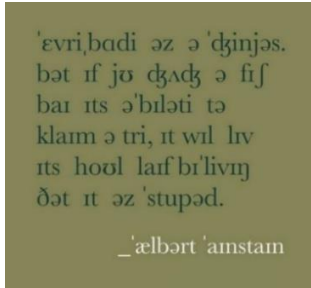


Imagen 5. Reescribe en inglés:



Imagen 6. Reescribe en inglés:



Imagen 7. Reescribe en inglés:



Soluciones: 1: Stay hungry, stay foolish. 2: Be the change you wanna see in the world. 3: genius. 4: We must learn to live together as brothers or perish together as fools. 5: If you cannot do great things, do small things in a great way. 6: the secret of getting ahead is getting started. 7: you can't blame gravity for falling in love.

Anexo 8

Relaciona cada palabra procedente del escocés con la correspondiente en inglés estándar. Ten en cuenta que algunas son transcripciones fonéticas mientras que otras no lo son.

Escocés	Inglés
1. Auld	police
2. Lassie	lake
3. Sassenach	child
4. Aboot	old
5. Makar	mother

6. Dunderheid	trouble
7. Guid	idiot
8. Huv	not scottish
9. Loch	potato
10. Mither	girl
11. Polis	good
12. Scratcher	have
13. Tattie	poet
14. Wain	bed
15. Trauchle	about

Soluciones: auld=old, lassie=girl, sassenach=not scottish, aboot=about, makar=poet, dunderheid=idiot, guid=good, huv=have, loch=lake, mither=mother, polis=police, scratcher=bed, tattie=potato, wain=child, trauchle=trouble.

Palabras extraídas de: <https://www.cs.stir.ac.uk/~kjt/general/scots.html#Pronunciation>

Anexo 9

Enlace al tráiler en inglés de la película de Trainspotting: <https://youtu.be/8LuxOYIpu-I>

Anexo 10 Actividad de evaluación para realizar en grupo

1. Traducid el capítulo a inglés estándar en grupo. Explicad en pocas palabras como habéis organizado la tarea en grupo.
2. ¿Qué dificultades os habéis encontrado? ¿Cómo habéis decidido solucionarlas?
3. Mencionad un fragmento que os haya parecido de especial dificultad y explicad qué pasos habéis seguido para solucionarlo.
4. Si tuvierais que traducir este texto a español, ¿lo redactaríais en español estándar o buscaríais alguna forma para mantener el uso dialectal? ¿Por qué?

Evaluación sugerida y nota:

1. Los alumnos tienen que haber realizado una traducción interdialectal del capítulo completo intentando mantener un estilo informal. A la hora de evaluar se debe tener en cuenta que el alumno ha podido comprender el texto según lo visto en la reformulación, que ha podido distinguir con éxito las partes más relevantes del texto y el sentido de este en su conjunto, que no se cometen fallos ortográficos, léxicos o sintácticos (algunos errores menores son excusables); y que ha intentado mantener, en mayor o menor medida, el estilo del texto (evaluación adaptada de la rúbrica de inglés C1 de Cambridge English: <https://teachtravelbudget.com/wp-content/uploads/2019/10/c1-cambridge-english-assessing-writing-performance.pdf>). También hay que tener en cuenta si han respondido a la segunda parte y se espera que, dividido el trabajo de traducción o no, se hayan reunido o hayan hablado de cómo mantener un estilo coherente a lo largo del texto y cómo solucionar algunos problemas comunes. NOTA: 5 puntos de 10.
2. Deben mencionar las dificultades encontradas (uso del argot, referencias culturales desconocidas, problemas de comprensión por distintas causas, etc.) y pueden poner ejemplos. También deben explicar cómo las han intentado solucionar (búsqueda en foros, en diccionarios, etc.). NOTA: 2 puntos de 10.

3. Los alumnos deben mencionar o señalar un fragmento del texto, explicar por qué les ha parecido difícil y qué pasos han seguido para intentar solucionarlo. Es más importante cómo razonen su decisión que si es más o menos adecuada (dentro de unos límites).
NOTA: 2 puntos de 10.

4. El grupo debe explicar su punto de vista según la opinión de sus miembros y razonar el motivo. Se espera que mencionen temas como el sentido del texto, la pérdida de matices u otros explicados en la propuesta didáctica. NOTA: 1 punto de 10.

Total: 5+2+2+1= 10 puntos.

Anexo 11 IN OVERDRIVE de Welsh (1993)

I do wish that ma semen–rectumed chum, the Rent Boy, would stop slaverin in ma fucking car. There's a set of VPLs (visible panty lines) on the chicky in front ay us, and all my concentration is required to ensure a thorough examination can be undertaken. Yes! That will do me fine! I am in overdrive, over–fuckin–drive. It's one ay these days when ma hormones are shooting around ma body like a steelie in a pinball machine, and all these mental lights and sounds are flashing in ma heid.

And what is Rents proposing, on this beautiful afternoon of vintage cruisin weather? The cunt has the fuckin audacity tae suggest that we go back to his gaff, which reeks of alcohol, stale spunk and garbage which should have been pit oot weeks ago, tae watch videos. Draw the curtains, block out the sunlight, block out your own fucking brainwaves, and deck him sniggering like a moron wi a joint in his hand at everything that comes on the pox–box. Well, non, non, non, Monsieur Renton, Simone is not cut out to sit in darkened rooms with Leith plebs and junkies rabbitin shite aw affie. Cause ah was made for lovin you bay–bee, you wir made for lovin me ...

a fat hound has waddled out in front ay the lemon wi the VPLS, blocking my view of that subliminal rear with her obese arse. She has the fuckin cheek tae wear tight leggings – totally and completely oblivious to the delicate nature of Simone's stomach!!

There's a slim chicky! ah sarcastically observe.

Fuck off ya sexist cunt, the Rent Boy sais.

Ah'm tempted tae ignore the bastard. Mates are a waste of fucking time. They are always ready to drag you down tae their level of social, sexual and intellectual mediocrity. I'd better dismiss the radge though, in case he thinks he's got one up on us.

The fact that you use the term 'cunt' in the same breath as ,sexist', shows that ye display the same muddled, fucked–up thinking oan this issue as you do oan everything else.

That scoobies the cunt. Eh sais something biscuit–ersed in reply, in a pathetic attempt tae salvage the situation. Rent Boy 0, Simone 1. We both know it. Renton, Renton, what's the score...

The Bridges is hotchin wi minge. Ooh, ooh la la, let's go dancin, ooh, ooh la la, Simon dancin ... There is fanny of every race, colour, creed and nationality present. Oh ya cunt, ye! It's time tae move. Two oriental types consulting a map. Simone express, that'll do nicely. Fuck Rents, he's a doss bastard, totally US.

– Can I help you? Where are you headed? ah ask. Good oldfashioned Scoattish hoshpitality, aye, ye cannae beat it, shays the young Sean Connery, the new Bond, cause girls, this is the new bondage...

– We're looking for the Royal Mile, a posh, English–colonial voice answers back in ma face. What a fucking wee pump–up–the–knickers n aw. Simple Simon sais, put your hands on your feet...

Of course, the Rent Boy is looking like a flaccid prick in a barrel–load ay fannies. Sometimes ah really think the gadge still believes that an erection is for pishing over high walls.

Follow us. Are you going to a show? Yes, you can't beat the Festival for bringing out the mantovani.

– Yes. One of the (china) dolls hands us a piece ay paper wi Brecht: The Caucasian Chalk Circle by Nottingham University Theatre Group on it. Doubtless a collection of zit–encrusted, squeakyvoiced wankers playing oot a miserable pretension tae the arts before graduating to work in the power stations which give the local children leukemia or investment consultancies which shut doon factories, throwing people into poverty and despair. Still, let's git the board–treading ootay the system first. Fucking toss bags, don't you agree, Scan, ma auld fellow former milkdelivering mucker? Yesh Shimon, I think you may have a shtrong point thair. Auld Sean and I have so many parallels. Both Edina lads, both ex–co–op milk boys. Ah only did the Leith run, whereas sean, if ye listen tae any auld fucker, delivered milk tae every household in the city. Child labour laws were more lax then, I suppose. One area in which wi differ is looks. Sean is completely out–Sean in that department by Simone.

Now Rents is gibbering oan about Calileo and Mother Courage and Baal and aw that shite. The bitches seem quite impressed n aw. Why fuck me insensible! This doss cunt actually does have his uses. It's an amazing world. Yesh Shimon, the more I shee, the less I beheve. You an me boash, Sean.

The oriental mantos depart tae the show, but they've agreed tae meet us for a drink in Deacons afterwards. Rents cannae make it. Boo–fucking–hoo. Ah'll cry masel tae sleep. He's meeting Ms Mogadon, the lovely Hazel ... ah'll just have to amuse both chickies ... if ah decide to show up. Ah'm a busy man. One musht put duty fursht, eh Sean? Preshishly Shimon.

Ah shake off Rents, he can go and kill himself with drugs. Some fucking friends I have. Spud, Second Prize, Begbie, Matty, Tommy: these punters spell L–I–M–I–T–E–D. An extremely limited company. Well, ah'm fed up to ma back teeth wi losers, no–hoppers, draftpaks, schemies, junkies and the likes. I am a dynamic young man, upwardly mobile and thrusting, thrusting, thrusting ...

the socialists go on about your comrades, your class, your union, and society. Fuck all that shite. The Tories go on about your employer, your country, your family. Fuck that even mair. It's me, me, fucking ME, Simon David Williamson, NUMERO FUCKING UNO, versus the world, and it's a one–sided swedge. It's really so fucking easy... Fuck them all. I admire your rampant individualism, Shimon. I shee parallelsh wish myself ash a young man. Glad you shed that Sean. Others have made shimilar comments. Ugh... a spotty fucker in a Hearts scarf... yes, the cunts are at home today. Look at him; the ultimate anti–style statement. Ah'd rather see ma sister in a brothel than ma brother in a Hearts scarf n that's fuckin true... ay oop, another strapping lass ahead... backpacker, good tan... mmmm... suck, fuck, suck, fuck... we all fall down.

... where to go... work up a sweat in the multigym at the club, they've got a sauna and a 15 sunbed now. get the muscles toned up... the smack heebie–jeebies are now just an Unpleasant memory. The Chinky chickies, Marianne, Andrea, Ali... which lucky ride will ah stick it intae the night? Who's the best fuck? Why me, of course. I might even find something at the club. The dynamics are magic. Three groups; women, straight guys and gay guys. The gay guys are cruising the straight guys who are club bouncer types with huge biceps and beer guts. The straight guys are

cruising the women, who are into the lithe, fit buftie boys. No bashTURD actually getsh what they want. Exshept ush, eh Sean? Preshishly Shimon.

I hope ah don't see the buftie that cruised us the last time ah wis in. He told me in the cafeteria that he had HIV, but things were cool, it was no death sentence, he'd never felt better. What kind of a cunt tells a stranger that? It's probably bullshit.

Sleazy fuckin queen... that reminds us, ah must buy some flunkies... but there's no way you can get HIV in Edinburgh through shagging a lassie. They say that wee Goagsie got it that way, but I reckon that he's been daein a bit ay mainlining or shit-stabbing on the Q.T. If ye dinnae get it through shootin up wi the likes ay Renton, Spud, Swanney n Seeker, it's obviously no got your name on it . - . still... why tempt fate... but why not... at least ah know that ah'm still here, still alive, because as long as there's an opportunity tae get off wi a woman and her purse, and that's it, that is it, ah've found fuck all else, ZERO, tae fill this big, BLACK HOLE like a clenched fist in the centre ay my fucking chest...