



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
TRABAJO SOCIAL**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**LA ENSEÑANZA DE LA
PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS A
TRAVÉS DE PARES MÍNIMOS EN
ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Presentado por Ana Santos Clemente para optar al Grado de
Educación Infantil por la Universidad de Valladolid**

Tutelado por Silvia Sánchez Calderón

RESUMEN

La enseñanza del inglés como segunda lengua está tomando cada vez más relevancia en el entorno escolar. En el ámbito de su pronunciación, se trata de un área aún en desarrollo tanto en su enseñanza como en su aprendizaje. Por ello, este trabajo pretende cubrir este vacío a través de una metodología basada en los denominados pares mínimos en alumnos de Educación Infantil cuya lengua materna es el español. Se han elaborado tres sesiones en las que, previamente, se trabajan cuatro fonemas por separado (/f/, /v/, /tʃ/ y dʒ/) para, más tarde, poder evaluar su pronunciación a través de pares mínimos. Los resultados muestran un progreso en la identificación y producción de los fonemas a lo largo de las tres sesiones. Esta propuesta didáctica abre una puerta a la enseñanza de la pronunciación en inglés a través de la metodología de los pares mínimos desde edades tempranas.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, segunda lengua, enseñanza del inglés, pronunciación, fonemas, pares mínimos

ABSTRACT

Teaching English as a second language is becoming a more and more relevant topic in schools. With regards to pronunciation, it is still a developing area in its teaching and learning procedure. Therefore, this project aims at filling this gap by means of a new methodology based on the so-called minimal pairs in children whose mother tongue is Spanish. Three sessions are designed where four phonemes have been assessed individually (/f/, /v/, /tʃ/ y dʒ/) so that they are later assessed through minimal pairs. Results show an improvement in identifying and in producing the above-mentioned phonemes along the three sessions. This teaching proposal opens a door to teaching English pronunciation from early ages by means of minimal pairs.

KEY WORDS

Infant Education, second language, teaching English, pronunciation, phonemes, minimal pairs

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	4
2.	OBJETIVOS	5
3.	JUSTIFICACIÓN.....	6
4.	VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL	7
5.	MARCO TEÓRICO	8
5.1	El sistema consonántico en inglés.....	8
5.1.1	La clasificación de las consonantes.....	8
5.1.2	Los pares mínimos o <i>minimal pairs</i>	9
5.2	El proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua: la fonética en inglés.....	10
5.2.1	Características generales	10
5.2.2	La enseñanza del sistema fonético del inglés como segunda lengua	12
5.2.2.1	Teorías sobre la enseñanza de la pronunciación de la lengua inglesa	13
5.2.2.2	Metodologías para la enseñanza de la fonética inglesa	14
5.2.2.2.1	<i>Jolly Phonics</i>	14
5.2.2.2.2	<i>Letters and Sounds</i>	16
5.2.3.2	Estudios previos sobre el aprendizaje de la fonética inglesa en segundas lenguas	18
6.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	20
6.1	Contexto	20
6.2	Objetivos	22
6.3	Diseño y desarrollo de la metodología.....	22
6.3.1	Participantes	23
6.3.2	La pronunciación de consonantes y los pares mínimos.....	23
6.3.3	Temporalización.....	24
6.3.4	Materiales.....	25
6.3.5	Desarrollo de las sesiones de intervención.....	25
6.3.5.1	Sesión 1. Aprendizaje de los fonemas.....	25
6.3.5.2	Sesión 2. Afianzamiento del aprendizaje de los fonemas	26
6.3.5.3	Sesión 3. Identificación y discriminación de los fonemas	26
6.3.6	Evaluación.....	28
7.	RESULTADOS.....	29
7.1	Sesión 1: Aprendizaje de los fonemas.....	29
7.2	Sesión 2: Afianzamiento del aprendizaje de los fonemas	31
7.3	Sesión 3: Identificación y discriminación de los fonemas	33

8. CONCLUSIONES	35
REFERENCIAS	37
ANEXOS.....	39

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende dar un enfoque innovador al proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en inglés como segunda lengua o L2, en alumnos de Educación Infantil puesto que los maestros de Educación Infantil se han centrado en el aprendizaje del léxico o en la elaboración de fichas (por ejemplo, pintar, dibujar, uso de pegatinas, etc.)

Presentamos una propuesta didáctica que rompe con la metodología tradicional basada en el uso de *flashcards* o tarjetas que sirve como herramienta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación de dos pares mínimos, es decir, /f/ contra /v/ y /tʃ/ contra /dʒ/. Su elección se debe a la divergencia fonética con la lengua materna de los alumnos (es decir, el español) y que, por su complejidad, presentan un mayor grado de dificultad en su aprendizaje.

El presente trabajo se organiza como sigue. En la sección 2, se presentan los objetivos que se pretenden conseguir. La justificación de este estudio se incluye en la sección 3. La sección 4 muestra las competencias generales y específicas que se trabajan en la propuesta de intervención didáctica dentro del marco del Grado de Educación Infantil. Se ofrece una revisión de estudios previos de corte teórico (sección 4) y de corte empírico (sección 5) acerca del sistema consonántico en inglés y su agrupación en pares mínimos. La propuesta de intervención didáctica se detalla en la sección 6. En la sección 7 y en la sección 8, se presentan el análisis de los resultados y las conclusiones, respectivamente.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen alcanzar en el presente estudio son los que se detallan a continuación:

- Acercar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa desde una perspectiva centrada en la pronunciación.
- Concienciar al personal docente y a los alumnos de Educación Infantil sobre la importancia de la enseñanza y del aprendizaje de la pronunciación en segundas lenguas, en general, y de la lengua inglesa, en particular.
- Crear una nueva metodología para la enseñanza de la pronunciación basada en los pares mínimos y fomentar su implementación en las aulas de Educación Infantil.
- Trabajar la pronunciación de cuatro fonemas en inglés que difieren de la lengua materna de los alumnos (español): /f/ (por ejemplo, *fat*), /v/ (por ejemplo, *vat*), /tʃ/ (por ejemplo, *choke*) y /dʒ/ (por ejemplo, *joke*).
- Discriminar y producir fonemas consonánticos en inglés que se encuentren en inicio de palabra (por ejemplo, *fan*, *van*, *fest*, *vest*, etc.).
- Evaluar al alumnado en la discriminación y producción de fonemas en inglés.

3. JUSTIFICACIÓN

La elección del tema de este trabajo nace de la necesidad de elaborar una metodología en la enseñanza de la fonética inglesa como segunda lengua en alumnos de Educación Infantil que difiera de los métodos tradicionales. En la mayoría de las aulas, la pronunciación se trabaja a través de una metodología ya pre-establecida que los maestros aplican según las indicaciones de una guía didáctica que se proporciona al centro a través de editoriales.

Actualmente, en los centros educativos los alumnos reciben *input* en inglés basado en el aprendizaje de léxico y explicaciones de lo que deben realizar en una ficha. Se trata de una metodología monótona, poco didáctica y no sujeta a cambios o novedades.

A través de la observación de este desarrollo metodológico tradicional en aulas de Educación Infantil, ha llevado a la elaboración, en este presente trabajo, de estrategias que enseñen nuevos aspectos de la lengua y, en concreto, su pronunciación. Como se menciona anteriormente, el principal foco de esta propuesta didáctica de intervención es la baja frecuencia de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación inglesa dentro de las aulas. En definitiva, se persigue la búsqueda de una metodología novedosa que genere curiosidad y gusto por la segunda lengua tanto en alumnos de Educación Infantil como en maestros y, a su vez, se produzcan resultados efectivos que reflejen el progreso del alumnado.

El personal docente de lenguas segundas debe estar en un proceso constante de formación, de actualización y de creación de actividades con el fin de satisfacer las necesidades que los alumnos requieren en su aprendizaje. La creación de metodologías innovadoras aplicables en alumnado de Educación Infantil se trata de un proceso largo y lento; sin embargo, la dedicación y la constancia del profesorado en su implementación pueden llegar a producir grandes resultados no sólo en la pronunciación de segundas lenguas, sino también de cualquier ámbito de su aprendizaje.

4. VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Este Trabajo de Fin de Grado pone en perspectiva las competencias generales y específicas vinculadas al título de Grado de Educación Infantil.

Entre las competencias generales que se desarrollan en la propuesta de intervención didáctica son las siguientes:

- Aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación.
- Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro del área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Las competencias específicas que se enfocan en este trabajo se detallan a continuación: Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Ser capaz de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

Las competencias específicas que se integran en los contenidos del presente trabajo son las siguientes:

- Tutorizar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de la enseñanza y el aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Ser capaz de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.

- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.
- Ser capaz de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de alumnos y alumnas de 0-3 años y de 3-6 años.
- Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.

5. MARCO TEÓRICO

5.1 El sistema consonántico en inglés

El sistema consonántico inglés está formado por 24 sonidos que presentan una serie de peculiaridades en su articulación. Además, varios de ellos difieren de los sonidos que se producen en la lengua española por lo que es importante hacer hincapié en su aprendizaje, especialmente en aprendices de español de inglés como L2. Existen determinados factores que intervienen en la articulación de cada sonido (por ejemplo, el aire, la posición de la lengua, entre otros) y serán los que marquen la diferencia entre ellos.

5.1.1 La clasificación de las consonantes

Partiendo de la afirmación de Hooke y Rowell (1982), podemos definir una consonante como un sonido cuyo aire viene desde los pulmones y no permite que pase por la boca sin ser interrumpido por algo. Dichas interrupciones hacen que se produzcan diferentes tipos de consonantes, como se muestra en la tabla 1, y que se detallarán más abajo.

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivas	p b			t d			k g	
Africadas					tʃ dʒ			
Nasales	m			n			ŋ	
Fricativas		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ			h
Continuantes				r		j	w	
Lateral Aproximantes				l				

Tabla 1. Clasificación de las consonantes en inglés (Ladefoged, 1999: 41-44).

A continuación, se explicarán las características de cada uno de los grupos que componen el sistema consonántico en inglés (Cámara Arenas, 2012; Ladefoged, 1999; Hooke y Rowell, 1982; Roach, 1983; F. Finch y Ortiz Lira, 1982; Mott, 1991).

Si el aire es detenido por la lengua (que toca la parte superior de la boca) o es detenido por los labios al ser cerrados, se produce una explosión. Por ello, las consonantes que se generan durante este proceso se denominan oclusivas o *stops*. Podemos encontrar tres pares de oclusivas que, dependiendo de la acción de las cuerdas vocales, se dividen en dos grupos principales: (a) las oclusivas sordas /p, t, k/, y (b) las oclusivas sonoras /b, d, g/.

Si el aire pasa por un lugar estrecho realizado por los movimientos de la lengua con el paladar o los dientes y el sonido se emite al tiempo que el aire pasa por ese espacio, las consonantes que se crean en este proceso se denominan fricativas o *fricatives*.

Los diferentes elementos que podemos encontrar dentro de la boca interfieren en el paso del aire y producen distintos tipos de fricativas. Estos elementos son (a) la lengua (fricativas sibilantes: /s, z, ʃ, ʒ/), (b) la glotis (fricativa sorda: /h/) y, (c) labios y dientes (fricativas sonoras: /f, v, θ, ð/)

Si el aire pasa por la lengua sin ser detenido o forzado por un espacio reducido, estos sonidos se realizan dependiendo de la forma y posición de la lengua. Así se forman las consonantes aproximantes, dando lugar a aproximantes laterales o *lateral*, como es el caso de la /l/, y las aproximantes continuantes o *continuant*, como es el caso de la /r/.

Cuando las consonantes se producen a causa del detenimiento del aire en la boca y su posterior salida lentamente (como en las fricativas), el tipo de consonantes que se forman se denominan africadas o *affricates*. Ejemplos de ellas son /tʃ/ y /dʒ/.

Por último, cuando parte de la boca está cerrada y el paladar blando (parte posterior del paladar) está hacia abajo, el aire pasa a través de la nariz y produce las consonantes nasales o *nasals* e incluyen /m, n, ŋ/.

5.1.2 Los pares mínimos o *minimal pairs*

Los pares mínimos o *minimal pairs* se definen como la pronunciación de pares de palabras que difieren en su significado ya que hay un contraste entre dos sonidos o

fonemas (Ehrlich, 1995, Nilsen y Nilsen, 1973). Por tanto, un error en su pronunciación puede provocar que no se entienda correctamente lo que se quiere expresar.

Celce-Murcia et al. (1996) sostienen que no se dará una exitosa comunicación si no hay una correcta pronunciación. Esto demuestra la importancia de la pronunciación en la comunicación oral y habitúa a los alumnos a usar una pronunciación precisa e interpretar los mensajes gracias a la conciencia fonética de las palabras.

Cámara Arenas (2012) establece una similitud entre las consonantes que dan forma a lo que se denominan pares mínimos, como se muestran en la tabla 2.

/t/ vs. /d/
/k/ vs. /g/
/f/ vs. /v/
/θ/ vs. /ð/
/s/ vs. /z/
/ʃ/ vs. /ʒ/
/tʃ/ vs. /dʒ/
/n/ vs. /ŋ/

Tabla 2. Los pares mínimos o *minimal pairs* en la lengua inglesa (basado en Cámara Arenas, 2012)

El aprendizaje de estos pares mínimos conlleva un proceso lento, constante y largo. Debido a la relevancia de la pronunciación de segundas lenguas desde edades tempranas, el presente trabajo de fin de grado se centra en la puesta en práctica de dos parejas de pares mínimos: /f/ - /v/ y /tʃ/ - /dʒ/ en alumnos de entre 4 y 5 años que se encuentran en la etapa de 2º de Educación Infantil.

5.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua: la fonética en inglés

Esta sección muestra algunas de las características más relevantes que debe tener el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. Además, se presentan diferentes enfoques teóricos para conocer de qué manera se puede llevar a cabo esta enseñanza. Finalmente, la atención se centra en los métodos que se han utilizado y se están utilizando para la enseñanza de la fonética inglesa.

5.2.1 Características generales

La adquisición de una L2 se trata de un proceso en el que intervienen un conjunto de mecanismos que tienen una evolución psíquica y mental (Murado Bouso 1970). Una

L2 se aprende conociendo las reglas que gobiernan la estructura lingüística y una vez dominadas, el lenguaje se puede usar en cualquier situación comunicativa.

Según Murado Bouso (1970), existen ciertos factores que influyen, en mayor o menor medida, en el aprendizaje de L2. Entre estos factores destaca la inteligencia, la aptitud, la personalidad, la autoestima y la confianza, la motivación y, por último, la edad. De hecho, enseñar una L2 permite que los niños, dentro de las primeras etapas de su aprendizaje, desarrollen su competencia comunicativa a través de situaciones que propicien las habilidades comunicativas y la socialización (Moyano Conde et al. 1996).

En Educación Infantil, el aprendizaje de una L2 supone el establecimiento de relaciones significativas del alumnado con los distintos objetos de aprendizaje. Es decir, todo lo que se encuentre alrededor del alumno deberá tener un significado y contribuir al proceso de aprendizaje. En definitiva, la enseñanza de una L2 permite sensibilizar a los niños sobre aspectos tanto lingüísticos como culturales.

Moyano Conde et al. (1996) añaden que un niño está genéticamente preparado para adquirir y dominar cualquier lengua. Los estímulos fonéticos y auditivos sensibilizaran su capacidad de discriminación auditiva para, posteriormente, poder reproducirlos.

Cabe destacar que el aprendizaje de una L2 en alumnos de Educación Infantil debe centrarse en las habilidades de comprensión y expresión oral ya que el alumno no ha recibido aún ninguna instrucción escrita de aquello que escucha. Por este motivo, es importante que la verbalización sea apoyada por gestos y movimientos que faciliten la comprensión de lo que se intenta expresar. A medida que las capacidades del alumno progresen, la producción de enunciados emergerá gradualmente en función de la frecuencia de exposición que reciba en la L2.

Por tanto, la construcción del aprendizaje de una L2 se puede resumir en dos fases: la comprensión y la repetición (Moyano Conde et al. 1996). Primero, al niño se le pide esfuerzo para reconocer diferentes estructuras fonéticas. Después de que estas estructuras hayan sido comprendidas, la repetición favorecerá una mayor asimilación y memorización. Cabe destacar que el primer contacto con la L2 debe ser gratificante, lúdico y respetuoso con el ritmo de aprendizaje de cada alumno.

Cuando se analiza el aprendizaje de una L2, en general, y del inglés, en particular, es necesario tener en cuenta cuatro componentes (Murado Bouso 2010): fonológico, morfológico, semántico y sintáctico, como se detallan a continuación.

En el aspecto fonológico, se observa que el alumno tiene una capacidad mayor de percibir sonidos que de reproducirlos correctamente. De hecho, tiende a simplificar la pronunciación de algunos sonidos, entre los que se incluyen aquellos que no existen en su lengua materna o L1. Dentro del aula, el discurso del maestro debe ser lento y marcado por varias pausas ya que el principal objetivo es llamar la atención de los alumnos respecto a aquellos elementos más significativos de la información que se está proporcionando.

En el aspecto de la morfología, los aprendices de inglés como L2 inician su aprendizaje a través de formas progresivas –ing (*playing*), la -s de plural en sustantivos y el genitivo sajón (*Paul's car*). También, las formas irregulares se suelen aprender antes que las formas regulares.

En relación a la semántica, el alumno adquiere vocabulario nuevo en la L2. Sin embargo, este vocabulario está 'sobregeneralizado', es decir, el alumno usa el mismo término para referirse a distintos conceptos (*animal* para la denotación de cualquier animal). Las palabras que suele usar son simples en las que predominan los sustantivos, los verbos de carácter general (por ejemplo, el verbo 'to be' (ser o estar)) y los adjetivos que tienen relación con el tamaño ('big' (grande), 'small' (pequeño)) o los colores (*red* (rojo), *blue* (azul)).

Finalmente, en relación a la sintaxis, el alumno comienza haciendo referencia al presente, para más tarde, aprender a construir estructuras sintácticas más desarrolladas en las que pueda referirse al pasado. Esto se produce porque en la evolución de su lenguaje del alumno se centra más en aspectos discursivos y de comunicación que en los estrictamente gramaticales.

5.2.2 La enseñanza del sistema fonético del inglés como segunda lengua

A lo largo de los años han ido creándose diferentes metodologías en la enseñanza de una L2. De hecho, cada vez son más las teorías y metodologías que aparecen para la enseñanza de la fonética de la lengua inglesa. Concretamente, el método *Jolly phonics* y el método *Letters and Sounds* son los más utilizados en las aulas actualmente. Estos métodos son el punto de partida para la propuesta de intervención didáctica de este estudio.

5.2.2.1 Teorías sobre la enseñanza de la pronunciación de la lengua inglesa

Algunas de las teorías más comunes para la enseñanza de la pronunciación en inglés como L2 incluyen (a) el enfoque intuitivo-imitativo, (b) el enfoque analítico-lingüístico, (c) el método directo, (d) la respuesta física total, (e) el movimiento de reforma, (f) el enfoque oral y (g) la vía silenciosa (Avery y Ehrlich, 1995; Celce-Murcia, 1996; Beltrán et. al. 2011).

- a. El enfoque intuitivo-imitativo. Depende de la habilidad del alumno para escuchar e imitar el ritmo y los sonidos de la L2 sin ninguna intervención o información aportada por el maestro. Presupone la existencia de un buen modelo al que escuchar, es decir, requiere de un *input* comprensible.
- b. El enfoque analítico-lingüístico. Se utiliza información y herramientas tales como gráficos del tracto vocal, descripción de la articulación de los sonidos, etc. Informa y focaliza la atención del alumno en los sonidos y ritmos que se dan al producir la lengua que se pretende aprender. Este enfoque complementa el enfoque intuitivo-imitativo.
- c. El método directo. Permite la enseñanza de la pronunciación a través de la intuición y la imitación. Los alumnos imitan un modelo e intentan aproximarse lo máximo posible a él.
- d. La respuesta total física (el enfoque natural). Se basa, fundamentalmente, en el desarrollo de las habilidades auditivas antes que las orales. Se da una oportunidad a los alumnos para que interioricen los sonidos y, posteriormente, los produzcan.
- e. El movimiento de reforma. Mantiene que la forma hablada en el aprendizaje de una L2 debe ser enseñada en primer lugar. Por tanto, la enseñanza de la fonética es esencial desde el punto de vista docente. Los profesores deberán tener una sólida formación en fonética para que los alumnos reciban una buena formación en sus hábitos de expresión oral.
- f. El enfoque oral (*audio-lingual*). Al igual que en el método directo, el maestro produce un sonido, una palabra o un enunciado y el alumno lo repite. Sin embargo, a diferencia del método directo, el docente hace uso de la información fonética y/o ayudas visuales que demuestran la articulación de los sonidos. Es en este enfoque donde el docente también utiliza los pares mínimos.

- g. La vía silenciosa (*silent way*). Esta vía incide en una pronunciación precisa que permite al alumno perfeccionar sus propios criterios para una correcta producción. La atención del alumno está centrada en la producción del sistema de sonidos sin necesidad de que aprenda el alfabeto fonético o información lingüística. El maestro explica lo menos posible indicando, a través de gestos, lo que el alumno debe hacer.

Tomando como punto de partida estas teorías acerca de la pronunciación, el presente estudio de fin de grado se centra en la vía silenciosa con el objetivo de que los alumnos aprendan algunos de los sonidos del sistema fonético sin aportar demasiadas explicaciones por parte de la maestra. De esta manera, se respeta el ritmo de aprendizaje de cada alumno y no se les obliga a producir la lengua, sino que ellos mismos se vayan preparando a través de la escucha y, finalmente, se sientan preparados para producir los sonidos sin haber aprendido previamente las letras que componen el alfabeto.

5.2.2.2 Metodologías para la enseñanza de la fonética inglesa

La enseñanza de la fonética inglesa en segundas lenguas está en continua evolución desde el punto de vista metodológico. Actualmente, existen algunos métodos bastante conocidos en el ámbito educativo y su práctica se está comenzando a llevar a cabo dentro del ámbito de la enseñanza de L2. Entre los más utilizados, destacamos los siguientes: (a) *Jolly Phonics*, y (b) *Letters and Sounds*.

5.2.2.2.1 Jolly Phonics

Jolly Phonics es un método creado por Christopher Jolly (1987). Se trata de un método de lecto-escritura centrado en niños de entre 3 y 6 años. Más en concreto, utiliza el sistema “*synthetic phonics*” con el que los niños aprenden a leer y escribir utilizando los sonidos de las letras de una manera más dinámica y atractiva. Presenta una variedad de materiales como por ejemplo *flashcards*, canciones, posters, entre otros, y considera esencial el uso de cuentos. Este método ha elaborado una clasificación del aprendizaje de los sonidos en siete grupos; la enseñanza de cada grupo tiene lugar según el orden establecido en la tabla 3.

1.	s, a, t, i, p, n
2.	c k, e, h, r, m, d
3.	g, o, u, l, f, b
4.	ai, j, aa, ie, ee, or
5.	z, w, ng, v, oo
6.	y, x, ch, sh, th,
7.	qu, ou, oi, ue, er, ar

Tabla 3. La clasificación de los sonidos por el método *Jolly Phonics*. (Lloyd, 1998: 8)

Para Lloyd (1998), el aprendizaje de los sonidos en una L2 es un proceso largo y requiere de unas habilidades básicas. De ahí que sugiera que el aprendizaje de sonidos en inglés a través del método *Jolly Phonics* tenga lugar a lo largo de de cinco fases, como se detalla a continuación.

a. Fase 1: El aprendizaje de los sonidos de las letras del abecedario

Se enseñan los 42 sonidos de la lengua inglesa, no solo el abecedario. Como se muestra en la tabla 3, estos sonidos se dividen en 7 grupos. Las letras que contiene cada grupo no siguen un orden alfabético, sino que se forman palabras simples dentro de cada grupo.

Cada sonido está acompañado de un gesto que facilita al niño el recuerdo del sonido con su letra correspondiente. La temporalización de esta primera fase se repetirá cada día hasta completar el aprendizaje de los siete grupos. Lo más importante en esta fase es que el niño identifique las letras a través de su sonido (y no por su grafía). De este modo, se sientan las bases de la posterior formación de palabras.

a. Fase 2: Aprendizaje de la escritura de las letras

Para el desarrollo de esta segunda fase, hay que enseñar al alumno la correcta sujeción del lápiz (es decir, formando una pinza entre el pulgar, el índice y el dedo corazón). El orden de los siete grupos facilita la ejecución de las grafías de cada letra en función de su dificultad.

Los niños deben aprender la unión de letras y, de este modo, se fomenta la fluidez en la escritura y en la ortografía.

b. Fase 3: Síntesis

El proceso de sintetización consiste en construir una palabra a partir de cada uno de los sonidos. Se utilizan palabras sencillas para, posteriormente, continuar con las que tienen mayor dificultad. Esta técnica será la base para el desarrollo de la habilidad lectora.

c. Fase 4: Descomposición de palabras en sonidos

Con el objetivo de conocer la escritura de una palabra, antes se deben escuchar los sonidos que la forman. Por ello, se muestra al alumno los sonidos iniciales de las palabras y, más tarde, se muestran los sonidos finales, ya que los sonidos intermedios son los más difíciles de escuchar. Las palabras sencillas y cortas se presentan primero para acostumbrar el oído del alumno dentro de esta fase 4. Las rimas, poesías y canciones son muy útiles para acompañar este proceso.

d. Fase 5: La ortografía de las palabras “con truco”

En inglés, existen palabras con una ortografía irregular que no se pueden leer sintetizando, como se indica en la fase 3. Es decir, hay palabras donde los sonidos no corresponden con letras (por ejemplo, rain /rein/, said /sed/) y, por tanto, estas palabras se deben aprender de memoria. En primer lugar, se muestra la palabra; después, se intenta escribir y, finalmente, se memoriza.

5.2.2.2.2 *Letters and Sounds*

Letters and Sounds es un método dedicado a la enseñanza de la fonética (DfES, 2007) y está diseñado principalmente para empezar a ser utilizado en niños de inglés como L1 a partir de los cinco años, niños del inglés como L1, aunque se puede aplicar a niños que aprenden inglés como L2.

Su objetivo es desarrollar las habilidades de habla, así como las habilidades auditivas. A su vez, contiene un programa detallado y sistemático lleno de recursos que prepara a los niños en sus habilidades lectoras a través del aprendizaje de las habilidades fonéticas. Consta de seis fases que se resumen a continuación.

a. Fase 1: Desarrollo de las habilidades del alumnado

La fase 1 se centra en el desarrollo de las habilidades orales y auditivas de los niños. Lo fundamental es acostumbrar a los niños a los sonidos para prepararles en la síntesis y segmentación de palabras. Esta fase está dividida en siete aspectos y cada uno de ellos contiene tres enfoques principales: (a) la discriminación auditiva de los sonidos, (b) la memoria auditiva y la secuenciación de sonidos y (c) el desarrollo de vocabulario y la comprensión del lenguaje.

- Aspecto 1 – Discriminación general de sonidos–entorno. El objetivo de este aspecto es concienciar a los niños sobre los sonidos que les rodean y desarrollar sus habilidades auditivas.
- Aspecto 2 – Discriminación general de sonidos - sonidos instrumentales. Tiene como objetivo desarrollar la conciencia de los niños sobre los sonidos producidos por diversos instrumentos y objetos productores de sonido.
- Aspecto 3 – Discriminación general del sonido - percusión corporal. El objetivo consiste en sensibilizar a los niños sobre los sonidos y los ritmos.
- Aspecto 4 – Ritmo y rima. Tiene como objetivo desarrollar la apreciación de los niños y las experiencias de ritmo y rima en el habla.
- Aspecto 5 – Aliteración. El enfoque se centra en los sonidos iniciales de las palabras.
- Aspecto 6 – Sonidos de voz. Pretende distinguir entre diferentes sonidos vocales y combinarlos en sílabas.
- Aspecto 7 – Mezcla oral y segmentación. Se persigue el desarrollo en profundidad de las habilidades citadas en el Aspecto 6.

Las actividades introducidas en la Fase 1 continúan a lo largo de las siguientes fases, ya que los niños necesitan práctica en el aprendizaje del sistema fonético, así como en el desarrollo de las habilidades orales y auditivas.

b. Fase 2: Introducción de los primeros sonidos

Las letras y sus correspondientes sonidos se van introduciendo de manera individual, es decir, una letra y un sonido cada vez. Se enseña un conjunto de letras cada semana: (a) conjunto 1 (s, a, t, p), (b) conjunto 2 (i, n, m, d), (c) conjunto 3 (g, o, c, k), (d) conjunto 4 (ck, e, u, r) y (e) conjunto 5 (h, b, f, ff, l, ll, ss).

Tan pronto como se introduzca cada conjunto de letras, se anima a los niños a utilizar el conocimiento que han adquirido de los sonidos para producir palabras con las que estén familiarizados. A medida que van aprendiendo cada vez más letras dentro de cada conjunto, la creación de un mayor número de palabras aumenta.

c. Fase 3: Nuevos conjuntos e inicio en las “palabras con truco”

Cuando el niño alcanza la fase 3, la capacidad de síntesis y de segmentación de palabras ya están aprendidas puesto que pertenecen a la fase anterior. Llegado este momento, se expande el aprendizaje de nuevos conjuntos de letras y dígrafos, entre

ellos, (a) conjunto 6 (j, v, w, x) (b) conjunto 7 (y, z, zz, qu), (c) dígrafos consonantes (ch, sh, th, ng) y (d) dígrafos de vocales (ai, ee, igh, oa, oo, ar, o, ur, ow, oi, ear, air, ure, er).

También, se introducen una serie de palabras “con truco”, es decir, aquellas que se considera que tienen una mayor dificultad para su aprendizaje: *he, she, we, me, be, was, you, they, all, are, my, her*.

d. Fase 4: Introducción a la lectura

En la fase 4, los niños conocen los 42 fonemas (los que componen el sistema fonético en inglés) y son capaces de sintetizar los fonemas para leer grupos de consonante–vocal–consonante (por ejemplo: *sun (sol), car (coche)*). Además, los niños comienzan a leer palabras de dos sílabas (por ejemplo: *pencil (lápiz), wáter (agua)*) al igual que se inician en las habilidades lectoras y aquellas que implican deletrear nuevas palabras “con truco” (por ejemplo: *said, have, like, so, do, some, come, were, there, little, one, when, out, what*).

e. Fase 5: Aprendizaje de sonidos nuevos

Cuando llegan a esta fase, los niños ya son capaces de leer y deletrear palabras con consonantes adyacentes y algunas palabras polisílabas. Aprenderán ahora, sonidos alternativos a un grafema y practicarán la velocidad con la que sintetizan los grafemas y se trabajará más extensamente el deletreo. Además, nuevas palabras serán introducidas: *oh, their, people, Mr, Mrs, looked, called, asked, could*.

f. Fase 6: Dominio de la lectura

En la fase 6, los niños son capaces de leer con fluidez y deletrear con precisión un gran número de palabras puesto que ya han aprendido la relación grafema (letras) – fonema (sonidos) en las fases anteriores. De hecho, cuando alguna palabra no les resulte familiar, serán capaces de sintetizarla a partir de lo aprendido anteriormente.

5.2.3.2 Estudios previos sobre el aprendizaje de la fonética inglesa en segundas lenguas

Luu Trong (2010), ha elaborado dos aplicaciones (*Pronunciation Power 1* y *Pronunciation Power 2*) que permiten el aprendizaje de la pronunciación inglesa con apoyo audiovisual. Su objetivo principal es detectar los posibles problemas a los que se enfrentan sus estudiantes universitarios vietnamitas para reconocer y producir sonidos en inglés, en general, y su agrupación en pares mínimos, en particular.

En ambas aplicaciones, se muestran todos los fonemas de la lengua inglesa. Los alumnos pueden seleccionar qué fonema escuchar para así tener conocimiento de ellos e iniciar su aprendizaje. Sólo la segunda aplicación (*Pronuntiation Power 2*) incluye también imágenes reales y gráficos acerca de la articulación de los fonemas, es decir, se proporciona a los alumnos información más detallada sobre la posición de los órganos articulatorios. La evaluación de este estudio se ha realizado a través de cuestionarios, entrevistas, observaciones, pruebas de reconocimiento de sonidos y grabaciones. Algunas de las dificultades encontradas en este estudio están relacionadas con el aprendizaje de las consonantes, siendo éstas: (a) la omisión de la consonante final de una palabra (83,3%), (b) la agregación de la /s/ al final de palabra erróneamente (31,5%), (c) la incorrecta pronunciación de sonidos que no aparecen en su L1 como /t/ y /d/ (74,1%), o (d) la no diferenciación entre las consonantes sonoras y las sordas (64,8%).

En lo que a los profesores se refiere, las entrevistas confirman que un 75% de ellos confía en los beneficios del uso de pares mínimos para la enseñanza de pronunciación y un 80% considera que sus estudiantes se encuentran más motivados después de este estudio. Por lo que, al menos el 50% de los profesores considera necesario el diseño de actividades donde se trabaje la pronunciación a través de pares mínimos.

Vioque Rocha (2015) lleva a cabo un estudio donde examina las dificultades que tienen los hablantes de español para pronunciar las oclusivas sordas (/p, t, k/) y las consonantes africadas (/tʃ, dʒ/) en inglés. Este estudio se realiza con 21 adultos entre 19 y 42 que estudian en la Universidad de Córdoba. Los participantes se grabaron de forma individual y son juzgados por un hablante bilingüe inglés-español con un nivel alto de conocimiento en L2 (es decir, inglés). Se distingue entre alumnos de niveles intermedio, intermedio-alto y avanzado.

Los participantes realizan dos tipos de pruebas: (a) una prueba de nivel (*quick placement test* del manual *Inside Out*) y (b) otra prueba de actividades de pronunciación. La primera prueba consta de 60 preguntas de selección múltiple en la que solo existe una respuesta correcta. La segunda prueba consta de diferentes actividades extraídas de manuales donde se analiza la correcta pronunciación de determinados sonidos en pares mínimos (fonemas oclusivos /p/ y /b/; fonemas oclusivos /t/ y /d/; fonemas oclusivos /k/ y /g/ y, por último, fonemas africados sordos /tʃ/ y

africados sonoros /dʒ/). Estos sonidos también se evalúan en actividades de pronunciación de oraciones, textos y en contextos conversacionales.

Los resultados de este estudio demuestran que la mayoría de los participantes han producido correctamente los pares mínimos objeto de estudio. Por tanto, estos resultados demuestran que los participantes han logrado mejorar la pronunciación de los sonidos agrupados en pares mínimos a través de las tareas elaboradas.

En un estudio realizado por Maye y Gerken (2000), 32 hablantes nativos de inglés (23 mujeres, 9 hombres), inscritos en cursos en la Universidad de Arizona, han sido examinados en su pronunciación. Sus edades comprenden entre los 18 y 41 años media de edad (23 años). Todos tienen audición normal y ninguna discapacidad en el área del lenguaje. Se analiza la pronunciación de 10 pares de palabras en inglés, la mitad de ellas son homófonas (es decir, suenan igual), y la otra mitad son pares "diferentes" o pares mínimos (es decir, dos palabras que difieren sólo en una sola consonante). Los resultados demuestran que los participantes han discriminado pares mínimos en inglés, aunque no fueron entrenados para ello ni tampoco se les dio información previa sobre el significado de las palabras. Por tanto, este estudio demuestra que, por extensión, los alumnos de inglés como L2 pueden adquirir las habilidades de pronunciación de fonemas antes de conocer el significado de las palabras.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

6.1 Contexto

La presente propuesta de intervención se ha llevado a cabo en el Colegio concertado Nuestra Señora de la Consolación en Valladolid en un aula de 2º de Educación Infantil formada por 25 alumnos (12 niños y 13 niñas). Las edades comprenden entre los 4 y los 5 años. Aunque es un centro bilingüe, esta metodología se imparte desde la etapa de Educación Primaria hasta Educación Secundaria, mientras que en Educación Infantil sólo tienen contacto con esta lengua en las sesiones dedicadas específicamente a ello.

En relación a la disposición física del aula en la que se ha realizado la propuesta de intervención didáctica, cinco mesas son distribuidas en una de las mitades del aula. En cada una de las mesas se sientan cinco niños y niñas, situados aleatoriamente, donde se fomenta el trabajo cooperativo y las relaciones sociales; las mesas tienen un color diferente para que cada niño asocie la mesa en la que debe sentarse. En la otra mitad del

aula, hay tres colchonetas colocadas en frente de dos pizarras (una pizarra convencional y una pizarra digital) que son el lugar donde se reúne a todo el grupo de alumnos para dar las explicaciones sobre las actividades a realizar dentro del aula, realizar las asambleas (donde los niños mantienen un diálogo con la maestra, muestran trabajos a sus compañeros, etc.) o juego libre. Al lado de las colchonetas, se encuentra la mesa de la maestra, acompañada de una mesa auxiliar donde se colocan los recursos educativos, materiales varios y un ordenador.

Hay diferentes recursos educativos colocados en las paredes cuya finalidad es la visualización didáctica de diversos contenidos (por ejemplo, dibujos, números, letras, entre otros) para estimularles en su aprendizaje indirecto. Una de las paredes está completamente cubierta por un espacio dedicado a los alumnos, donde se van colgando algunos de sus trabajos. En el resto de paredes, hay muebles con cajas de material de juego simbólico, estanterías donde cada alumno guarda sus cuadernos u otros recursos que se utilizan en el aula. También, hay dos rincones dedicados a la música (donde pueden acudir para experimentar con diferentes instrumentos) y la lectura (donde hay gran variedad de cuentos que pueden leer).

Todos los alumnos realizan las mismas tareas que se llevan a cabo diariamente dentro del aula. Dentro de los 25 alumnos, hay 3 alumnos que destacan por un nivel madurativo mayor en sus capacidades lectoras y matemáticas. Por el contrario, hay un alumno con una discapacidad aún sin diagnosticar y requiere una mayor atención por parte de la maestra. De hecho, este alumno dedica un tiempo de apoyo fuera de su aula habitual para poder desarrollar las capacidades en las que tiene mayores dificultades de aprendizaje.

Con excepción de los casos citados, el resto del alumnado presenta unas características homogéneas, un nivel de desarrollo del aprendizaje y un grado de autonomía en consonancia con su edad. Sin embargo, existen diferencias individuales en función de su personalidad o de su contexto familiar, como puede ser el apoyo o el grado de implicación de la familia en el desarrollo de su hijo o si el alumno se ve afectado por alguna situación familiar.

En lo que se refiere al lenguaje, la mayoría de los alumnos suelen participar en los diálogos que se establecen tanto entre alumno y maestra como entre alumnos. De hecho, algunos niños lo hacen voluntariamente y otros son guiados por la maestra quien les anima o se dirige a ellos para que participen si no lo hacen muy a menudo. En general,

todos tienen un correcto desarrollo del lenguaje, con excepción de algún alumno que presenta la denominada “lengua de trapo” (es decir, la articulación poco clara de los sonidos que dificulta su entendimiento). Otros alumnos presentan dificultades con (a) la dicción de determinados grupos de consonantes (br, fr, tr, entre otras), (b) el ceceo (sustitución de la “s” por una “z”; por ejemplo, caza en lugar de casa) o (c) el seseo (sustitución de una “z” por una “s”; por ejemplo: sapato en lugar de zapato).

En relación a la enseñanza del inglés como L2, el Colegio Nuestra Señora de la Consolación imparte dos horas semanales en la etapa de Educación Infantil. El aula objeto de estudio sigue un método de inglés basado en la editorial Oxford. Cabe destacar que las maestras siempre están en un proceso de autoformación para incluir nuevos recursos educativos en sus clases. Las horas de inglés establecidas para el aula de segundo de Educación Infantil son los martes y jueves de 12:40h a 13:40h.

6.2 Objetivos

La presente propuesta de intervención educativa pretende alcanzar los objetivos, se enumeran a continuación:

- Desarrollar el área del lenguaje del inglés como L2 en alumnos de Educación Infantil.
- Iniciar al alumnado de Educación Infantil en la pronunciación del inglés como L2.
- Fomentar la lengua inglesa como un nuevo instrumento de comunicación.
- Introducir el método de los pares mínimos en la enseñanza de la fonética inglesa en alumnos de Educación Infantil cuya lengua materna es el español, iniciándoles en el aprendizaje de los siguientes pares de sonidos /f/ contra /v/ y /tʃ/ contra /dʒ/.
- Trabajar las capacidades auditivas de los alumnos con el fin de discriminar y producir sonidos del inglés que difieren del español.
- Evaluar el progreso y el grado de consecución de la pronunciación del inglés a lo largo de tres sesiones.

6.3 Diseño y desarrollo de la metodología

Esta sección muestra el diseño y el procedimiento metodológico que se han llevado a cabo para la propuesta de intervención educativa. La alumna de este presente

Trabajo de Fin de Grado ha formado parte de la intervención didáctica educativa como profesor-investigador del estudio.

Esta intervención didáctica está basada en la teoría de la Vía Silenciosa o *Silent Way* (Avery y Ehrlich, 1995; Celce-Murcia, 1996; Beltrán et al. 2011) ya que durante su desarrollo se produce el menor número de explicaciones posibles para que los niños se centren en el aprendizaje de la pronunciación de las consonantes objeto de estudio en inglés. La producción de estos sonidos no está influenciada por instrucciones de naturaleza lingüística.

El principal elemento vehicular de esta intervención es el lenguaje oral, tanto del profesor-investigador como de los alumnos. Se pretende que los alumnos no tengan distracciones a la hora de aprender correctamente los sonidos; por tanto, el material a utilizar será reducido pero significativo.

6.3.1 Participantes

El estudio está dirigido a alumnos españoles de 2º de Educación Infantil con edades comprendidas entre los 4 y 5 años que asisten a sesiones de inglés dos veces por semana. Las actividades se aplican a todo el grupo; sin embargo, sólo constarán en este estudio 10 de ellos.

Lo que se pretende de esta manera es incluir a todos los alumnos e involucrarles en la actividad sin ningún tipo de discriminación. Sin embargo, al ser un número elevado de participantes se ha elegido una muestra aleatoria de 10 alumnos con el objetivo de examinar si esta intervención es aplicable a largo plazo en otros grupos de esta etapa educativa. Se ha preservado el anonimato del alumno.

6.3.2 La pronunciación de consonantes y los pares mínimos

Puesto que la intervención educativa tiene como finalidad el estudio de la pronunciación de las consonantes del inglés a través de los pares mínimos en alumnos españoles de Educación Infantil, su estudio se realiza en torno a las siguientes dos parejas: /f/ contra /v/ y /tʃ/ contra /dʒ/.

La selección de estos pares mínimos genera dificultad en alumnos españoles de Educación Infantil que están aprendiendo inglés ya que algunos de ellos difieren de su pronunciación en su lengua materna. Además, se considera que los resultados del presente estudio sirvan como punto de partida para un estudio posterior a través de una

intervención educativa que examine el aprendizaje del resto de aquellos fonemas del inglés que difieran del español.

Para la enseñanza de los fonemas agrupados en pares mínimos, se ha realizado una evaluación de los conocimientos previos en dos sesiones. Estos fonemas tienen lugar al inicio de palabra para facilitar su comprensión, como se indica en la tabla 4.

/f/ contra /v/	/tʃ/ contra /dʒ/
<i>Fan vs. Van</i>	<i>Joke vs. Choke</i>
<i>Fat vs. Vat</i>	<i>Chain vs. Jane</i>
<i>File vs. Vile</i>	<i>Cherry vs. Jerry</i>
<i>Fest vs. Vest</i>	<i>Cello vs. Jello</i>

Tabla 4. Pares mínimos evaluados en las sesiones 1 y 2.

Para la elección del léxico, se ha tenido en cuenta la familiarización del concepto (no del término *per se*) en su lengua materna (es decir, en español).

6.3.3 Temporalización

Como se indica en la tabla 5, la enseñanza de los fonemas ha tenido lugar al comienzo de cada sesión rutinaria durante tres sesiones del mes de abril. Se han dedicado 15-20 minutos por sesión para no obstaculizarlas las tareas establecidas por la maestra responsable del aula.

Sesión 1	Aprendizaje de los fonemas
Sesión 2	Afianzamiento del aprendizaje de los fonemas de la sesión 1
Sesión 3	Identificación y discriminación de los fonemas a través de los pares mínimos

Tabla 5. Temporalización de las sesiones de la propuesta de intervención didáctica.

Las primeras dos sesiones abarcan dos días. En ellas, se lleva a cabo una introducción de los fonemas objeto de estudio a través del uso de *flashcards*. El objetivo de estas dos sesiones es la familiarización de su pronunciación. La tercera sesión consiste en evaluar la discriminación de los fonemas agrupados en pares mínimos y que previamente se han aprendido de manera individual en las dos primeras sesiones.

6.3.4 Materiales

Durante la intervención didáctica, se ha hecho uso de 16 *flashcards* elaboradas como apoyo visual. Cada una de ellas refleja los sonidos a producir a través de una imagen. y son los siguientes: /f/, /v/, /tʃ/ y /dʒ/. Además, se incluye uso de la pizarra digital en la tercera sesión donde se realiza una actividad interactiva de evaluación.

6.3.5 Desarrollo de las sesiones de intervención

Esta sección muestra el desarrollo de sesiones de intervención, divididas en tres sesiones: (a) sesión 1: aprendizaje de los fonemas (sección 6.3.5.1), (b) sesión 2: afianzamiento del aprendizaje de los fonemas (sección 6.3.5.2) y (c) sesión 3: identificación y discriminación de los fonemas a través de los pares mínimos (sección 6.3.5.3). En cada una de las sesiones se detallan las actividades que se llevan a cabo.

6.3.5.1 Sesión 1. Aprendizaje de los fonemas

En esta primera sesión, se introduce a los alumnos en los fonemas seleccionados a través de las dieciséis palabras mostradas en la tabla 4 (sección 6.3.2). Para ello, se ha colocado a los alumnos en las colchonetas (donde se realizan tanto la asamblea como las tareas grupales), como se menciona en la contextualización (sección 6.1). De esta manera, los alumnos están colocados de manera directa para que focalicen su atención en la actividad y se eviten distracciones.

El procedimiento de enseñanza consiste en tres pases de tarjetas o *flashcards* que contienen una imagen que corresponde a las palabras objeto de aprendizaje, y cuyo fonema se encuentra al principio de cada palabra. Es decir, primero, palabras cuyo sonido inicial sea la /f/, luego palabras cuyo sonido inicial sea la /v/, y así sucesivamente con los sonidos /tʃ/ y /dʒ/. En esta sesión, no se lleva a cabo su enseñanza por pares mínimos ya que esto concierne a la sesión 3.

Al mismo tiempo que se muestra cada tarjeta, el profesor-investigador produce, la palabra para que sea escuchada por los alumnos. A continuación, los alumnos la repiten de manera colectiva, es decir, todos a la vez (véase sección 6.3.6).

En una segunda ocasión, la velocidad de muestra de las *flashcards* y de la producción de las palabras por parte del profesor-investigador se incrementa de forma gradual para que, a su vez, se reduzca el tiempo de reacción en la respuesta de los alumnos. Por último, las *flashcards* se vuelven a pasar en silencio para que los alumnos produzcan la palabra sin haberla escuchado. En el caso de que algunos de los alumnos

no sepan qué palabra producir, el profesor-investigador produce la palabra como recuerdo.

Finalmente, el profesor-investigador se dirige a los alumnos que van a ser objeto de estudio a través de preguntas como “*What’s this?*” (¿Qué es esto?), donde se elicitaba la respuesta del alumno y cuyos resultados se recogen en las tablas de evaluación (ver tabla 6).

6.3.5.2 Sesión 2. Afianzamiento del aprendizaje de los fonemas

La segunda sesión consiste en recordar y repasar el contenido de las *flashcards* mostradas en la sesión 1, además de reforzar el *input* proporcionado por el profesor-investigador en el aprendizaje de los fonemas. Durante esta sesión, se utiliza el mismo material y una temporalización similar que en la sesión anterior. Una vez más, los alumnos están sentados en las colchonetas frente al profesor-investigador para poder centrar su atención en él y las *flashcards* que se muestran.

En esta segunda sesión, se vuelven a mostrar las *flashcards* en tres ocasiones. La primera vez que se muestran, el profesor-investigador produce el sonido de la palabra que aparece en la imagen de la *flashcard* para que a continuación sea repetido por los alumnos, al igual que en la sesión 1. Sin embargo, a diferencia de la sesión 1, la segunda vez que son mostradas, la producción por parte del profesor-investigador no es necesaria ya que se asume su aprendizaje en la sesión anterior. En una tercera ocasión, los alumnos observan las *flashcards* y producen los sonidos sin la ayuda del profesor-investigador.

A continuación, al igual que en la sesión previa, el profesor-investigador se dirige solamente a los alumnos objeto de estudio, elicitando la pronunciación de los fonemas a través de preguntas como “*What’s this?*” (¿Qué es esto?).

6.3.5.3 Sesión 3. Identificación y discriminación de los fonemas

Esta última sesión consiste en evaluar la discriminación de los sonidos agrupados en pares mínimos a través de la producción de los fonemas trabajados en las dos sesiones previas. Para ello, se diseña una actividad con el apoyo de un *power point* que es proyectado en la pizarra digital. El tiempo utilizado es el mismo que en las dos primeras sesiones, es decir, entre 15 y 20 minutos.

Los niños se sientan en las colchonetas mirando hacia la pizarra. Todos los alumnos tienen la posibilidad de participar en la actividad; en cambio, se evalúan aquellos niños que participan en el estudio, como se menciona anteriormente.

En cada diapositiva aparecen dos símbolos en forma de altavoz que tienen la función de botón. Estos botones conducen a la escucha de cada uno de los fonemas proyectados en pares mínimos, como se muestra en la figura 1. Por ejemplo, un botón rojo enlaza con el sonido /f/ y otro botón azul corresponde con el sonido /v/. Después de que los alumnos presionan ambos botones, producen los sonidos para concienciarse y asimilar aquello que tienen que buscar a continuación.

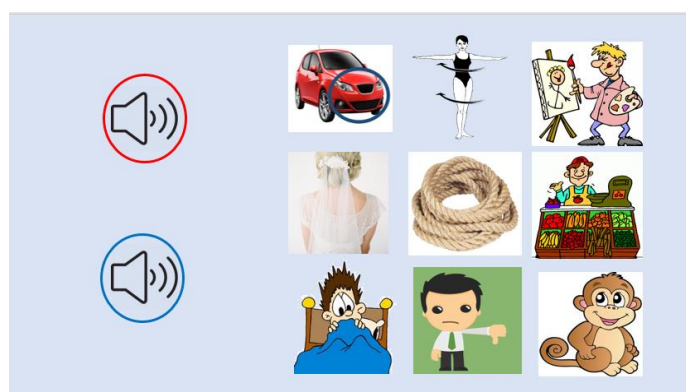


Figura 1. Actividad de evaluación en la sesión 3.

En la parte derecha de la diapositiva, hay 9 imágenes que contienen los sonidos escuchados en las sesiones 1 y 2, distribuidas de manera aleatoria.

Los pares mínimos elegidos en esta actividad incluyen léxico con el que los alumnos pueden no estar familiarizados. En cuanto al par mínimo /f/ contra /v/, se incluyen *fender* (parachoques)/*vender* (vendedor), *fear* (miedo)/*veer* (virar, girar), *fail* (fallar)/*veil* (velo), *folly* (locura)/*volley* (voleibol), *vaulter* (saltador)/*falter* (tambalearse), *fast* (rápido)/*vast* (amplio, muy grande), *foal* (potro)/*vole* (ratón de campo, topillo), *foil* (papel de aluminio)/ *voile* (gasa), *fine* (multa)/*vine* (vid). Respecto al léxico correspondiente al par mínimo /tʃ/ contra /dʒ/, comprende los siguientes términos: *cheese* (queso)/ *g's*, *chest* (baúl)/*jest* (burlarse), *char* (quemar, chamuscar)/ *jar* (tarro), *choker* (gargantilla)/*joker*, *chin* (barbilla)/*gin* (ginebra), *chunk* (trocear)/ *junk* (trastos, basura).

Además, se muestran distractores, es decir, palabras que no contienen los fonemas a evaluar con el fin de ver si los alumnos son capaces de discriminar e identificar los

fonemas aprendidos dentro de un grupo de palabras cuyos sonidos no son objeto de estudio. Los distractores seleccionados son los siguientes: *painter* (pintor), *rope* (cuerda), *monkey* (mono), *door* (puerta), *lamp* (lámpara), *cat* (gato), *tree* (árbol), *house* (casa), *dog* (perro), *school bag* (mochila), *coin* (moneda), *eye* (ojo), *pencil* (lápiz), *computer* (ordenador), *bottle* (botella).

El alumno debe presionar cada una de las imágenes para escuchar cada una de las palabras e identificar si corresponden con los sonidos de los botones azul y rojo. En este grupo de imágenes, podemos encontrar pares mínimos (objeto de estudio) y distractores; por tanto, el alumno debe rodear cada palabra con el color correspondiente en función del sonido que se le pide que encuentre (en ocasiones se pide encontrar /f/ y /v/ y, en otras ocasiones, /tʃ/ y /dʒ/). De este modo, se mantienen sin rodear dejar los distractores.

En resumen, tras escuchar todas las palabras de cada diapositiva, el alumno debe rodear en rojo las imágenes que contenga el sonido /f/ y en azul aquellas que contengan el sonido /v/, y así de forma paralela para los pares mínimos /tʃ/ y /dʒ/. Finalmente, tres palabras de cada fonema que conforma del par mínimo son rodeadas en la diapositiva, ya que, de las nueve palabras, tres son distractores.

Si el alumno tiene dudas, puede presionar el botón del altavoz en el que se escucha el fonema tantas veces como sea necesario. Finalmente, en una misma diapositiva se puede observar si el alumno ha diferenciado los fonemas con la ayuda de los colores y evaluar si ha hecho esta diferenciación de manera correcta.

6.3.6 Evaluación

Las dos primeras sesiones introducen la enseñanza de la pronunciación de las consonantes, mencionadas en la sección 6.3.2, a través del uso de *flashcards*. Como se representa en la tabla 6, se evalúa el grado de pronunciación en base a tres premisas: (a) conseguido (si el alumno identifica y produce el fonema sin dificultad), (b) en proceso (si el alumno identifica el fonema, pero aún no lo produce) y (c) no conseguido (si el alumno no es capaz de identificar ni producir el fonema).

	/f/			/v/			/tʃ/			/dʒ/		
	C	EP	NC	C	EP	NC	C	EP	NC	C	EP	NC
Alumno												
Total												

Tabla 6. Plantilla de evaluación para las sesiones 1 y 2.

C= conseguido EP= en proceso NC= no conseguido

Tras evaluar la producción y la identificación de cada fonema por separado en cada una de las dos sesiones previas, en la tercera sesión se evalúa la discriminación de estos fonemas agrupados en pares mínimos, como se muestra en la tabla 7.

	/f/ contra /v/			/tʃ/ contra /dʒ/		
	C	EP	NC	C	EP	NC
Alumno						
Total						

Tabla 7. Plantilla de evaluación para la sesión 3.

7. RESULTADOS

Se han recogido un total de 40 respuestas (100%) en cada una de las dos primeras sesiones donde se evaluase cada fonema de manera individual.: Además, se han obtenido un total de 20 respuestas (100%) en una tercera sesión de evaluación donde los alumnos discriminación la producción de fonemas en pares mínimos.

7.1 Sesión 1: Aprendizaje de los fonemas

Como muestra la tabla 8, los 10 alumnos han logrado un grado de consecución positivo en la identificación y producción de cada uno de los fonemas

ALUMNOS	/f/			/v/			/tʃ/			/dʒ/		
	Conseguido	En proceso	No conseguido	Conseguido	En proceso	No conseguido	Conseguido	En proceso	No conseguido	Conseguido	En proceso	No conseguido
Alumno 1	1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)		
Alumno 2	1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)		
Alumno 3	1 (2,5%)				1 (2,5%)		1 (2,5%)				1 (2,5%)	
Alumno 4	1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)				1 (2,5%)	
Alumno 5	1 (2,5%)				1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)	
Alumno 6	1 (2,5%)				1 (2,5%)		1 (2,5%)			1 (2,5%)		
Alumno 7	1 (2,5%)				1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)	
Alumno 8	1 (2,5%)				1 (2,5%)		1 (2,5%)			1 (2,5%)		
Alumno 9		1 (2,5%)			1 (2,5%)		1 (2,5%)			1 (2,5%)		
Alumno 10	1 (2,5%)				1 (2,5%)		1 (2,5%)				1 (2,5%)	
TOTAL	9 (22,5%)	1 (2,5%)		3 (7,5%)	7 (17,5%)		8 (20%)	2 (5%)		5 (12,5%)	5 (12,5%)	

Tabla 8. Grado de consecución en la pronunciación de /f/, /v/, /tʃ/ y /dʒ/ durante la sesión 1.

El fonema labiodental /f/ y el fonema postalveolar /tʃ/ han tenido un mayor grado de consecución, en comparación con el fonema labiodental /v/ y el fonema postalveolar /dʒ/. Este contraste es causado por la presencia de los primeros dos fonemas (es decir, /f/ y /tʃ/) en la lengua materna de los alumnos, y, por tanto, el español ha facilitado la producción de estos sonidos en inglés.

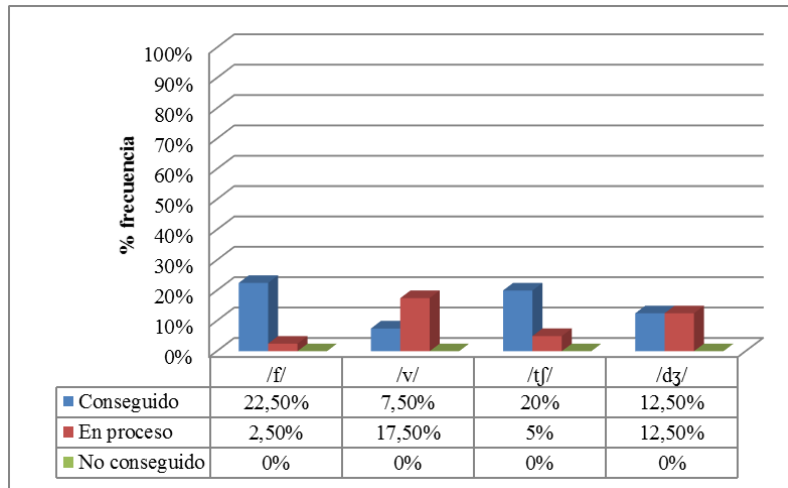


Gráfico 1. Resultados totales acerca del grado de consecución de /f/, /v/, /tʃ/ y /dʒ/ durante la sesión 1.

Se ha observado una excepción en el alumno 9 ya que, aunque no ha sido capaz de producir el fonema labiodental /f/ de manera precisa, ha logrado su identificación (2,5%) gracias al apoyo visual de la *flashcard*.

En cuanto al fonema labiodental /v/, los alumnos han encontrado mayores problemas para producirlo correctamente (17,5%). Una de las principales causas es la divergencia en la pronunciación de este fonema entre el inglés (sonido labiodental) y el español (sonido bilabial). Por ello, todos los alumnos han producido este fonema como una /b/ española, a excepción de tres alumnos (7,5%) que reciben mayor *input* fuera del colegio a través de clases de inglés extracurriculares.

Se ha observado una pronunciación correcta en la pronunciación del fonema postalveolar /tʃ/ en la mayoría de los alumnos (20%). Sin embargo, dos alumnos (5%) no han conseguido producirlo adecuadamente ya que ambos presentan alguna dificultad en la articulación de determinadas palabras en su propia lengua materna y, por tanto, la articulación de este sonido influye en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Por el contrario, el fonema postalveolar /dʒ/ ha sido identificado y producido de manera satisfactoria por la mitad de los alumnos (12,5%). La otra mitad de los participantes (12,5%) lo han identificado, pero no producido adecuadamente.

En esta primera sesión, se han obtenido óptimos resultados. Las respuestas obtenidas, en su mayoría, muestran que gran parte de los alumnos han conseguido identificar y producir los cuatro fonemas correctamente, a excepción de los casos ya citados en los que su producción todavía está en proceso de aprendizaje. En ninguno de los casos, se han observado alumnos con un grado de consecución nulo. Esto quiere

decir que el método utilizado para esta sesión (*flashcards*) ha favorecido el aprendizaje en la pronunciación de los fonemas evaluados desde un primer momento puesto que se basa en la escucha y repetición de aquello que produce el profesor-investigador.

7.2 Sesión 2: Afianzamiento del aprendizaje de los fonemas

En esta segunda sesión, se han reforzado los resultados obtenidos previamente en la sesión 1. Como muestra la tabla 9, un alto grado de consecución en la identificación y producción de cada uno de los fonemas se observa en los 10 participantes.

ALUMNOS	/f/			/v/			/ʃ/			/dʒ/		
	Conseguido	En proceso	No conseguido	Conseguido	En proceso	No conseguido	Conseguido	En proceso	No conseguido	Conseguido	En proceso	No conseguido
Alumno 1	1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)		
Alumno 2	1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)		
Alumno 3	1 (2,5%)				1 (2,5%)		1 (2,5%)			1 (2,5%)		
Alumno 4	1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)		
Alumno 5	1 (2,5%)				1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)	
Alumno 6	1 (2,5%)				1 (2,5%)		1 (2,5%)			1 (2,5%)		
Alumno 7	1 (2,5%)				1 (2,5%)		1 (2,5%)				1 (2,5%)	
Alumno 8	1 (2,5%)				1 (2,5%)		1 (2,5%)			1 (2,5%)		
Alumno 9	1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)			1 (2,5%)		
Alumno 10	1 (2,5%)				1 (2,5%)		1 (2,5%)				1 (2,5%)	
TOTAL	10 (25%)			4 (10%)	6 (15%)		9 (22,5%)	1 (2,5%)		7 (17,5%)	3 (7,5%)	

Tabla 9. Grado de consecución en la pronunciación de /f/, /v/, /ʃ/ y /dʒ/ durante la sesión 2.

Más concretamente, se observa una mejora gradual en la pronunciación de los cuatro fonemas, como se representa visualmente en el gráfico 2 a través de los resultados globales. En comparación con la sesión anterior, las respuestas calificadas como <<en proceso>> han disminuido (de un 37,5% en total en la primera sesión a un 25% en la segunda sesión); por tanto, se ha incrementado el número de respuestas etiquetadas como <<conseguido>> (de un 62,5% en total en la primera sesión, a un 75% en la segunda sesión).

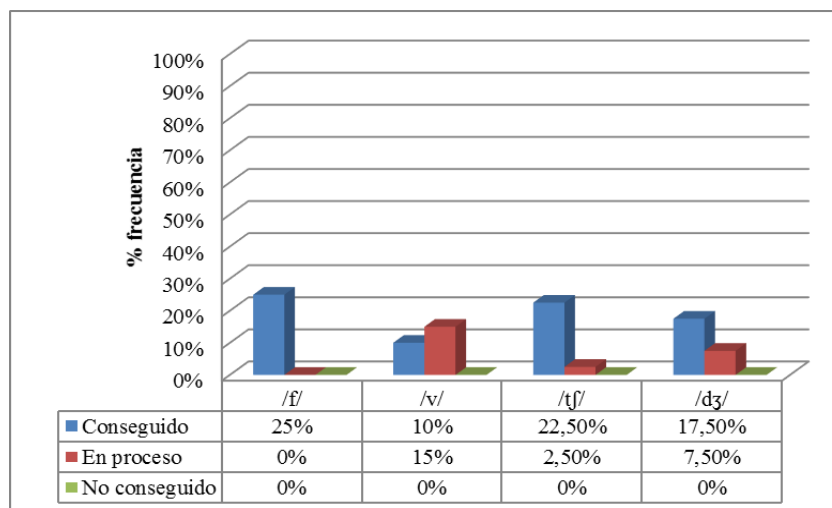


Gráfico 2. Resultados totales acerca del grado de consecución de /f/, /v/, /tʃ/ y /dʒ/ durante la sesión 2.

La identificación y la pronunciación del fonema labiodental /f/ vuelve a tratarse de un caso sencillo para los alumnos (25%) ya que es un fonema que está presente en la lengua materna de los alumnos. Cabe destacar la mejora en la pronunciación de este fonema en el alumno 9 ya que en la sesión 1 mostraba cierta dificultad para producirlo con precisión y en esta sesión ha aprendido a producirlo correctamente gracias a la repetición y la observación en la producción por parte de sus compañeros.

Sin embargo, el fonema labiodental /v/ sigue sin producirse correctamente, aunque se observa una ligera mejora respecto a la sesión 1 (17,5%). Seis alumnos aún se encuentran <<en proceso>> de pronunciación (15%) Estas respuestas consideradas <<en proceso>> han generado que las respuestas conseguidas aumenten para este fonema con respecto a la sesión 1(7,5% en la sesión1; 10% en la sesión 2).

Nuevamente, se aprecia una ligera mejora en la pronunciación del fonema postalveolar /tʃ/ (25%), en comparación con la sesión 1 donde el grado de consecución era algo menor (20%). De hecho, uno de los alumnos ha conseguido la identificación y producción de dicho fonema correctamente respecto a la sesión anterior.;

El fonema postalveolar /dʒ/ es el que mayor cambio ha experimentado en su correcta pronunciación. Dos alumnos han mejorado en sus respuestas con respecto a la sesión anterior (de un 12,5% en la primera sesión a un 17,5% en la segunda sesión). En otras palabras, se percibe un menor número de respuestas <<en proceso>> entre la sesión 2 (7,5%) y la sesión 1 (12,5%). Este cambio drástico respecto a la sesión 1 puede

estar influenciado se debe al mayor tiempo de exposición a la lengua, es decir, al *input* en esta segunda sesión.

Al igual que en la primera sesión, los alumnos no han manifestado respuesta alguna dentro de las respuestas evaluadas como <<no conseguidas>> para los cuatro fonemas objeto de estudio. Por tanto, estos resultados indican que se está observando un progreso en el aprendizaje respecto a la sesión anterior, y como consecuencia, una mejora en su pronunciación. El principal factor de cambio es, como se menciona anteriormente, el método del aprendizaje por repetición y la incidencia en su correcta producción tanto en la sesión anterior como en la sesión 2.

7.3 Sesión 3: Identificación y discriminación de los fonemas

En esta sesión 3 se evalúa la pronunciación de los fonemas trabajados en las dos primeras secciones, pero agrupados en pares mínimos. Se incluyen palabras que no han sido trabajadas previamente por lo que esto es un posible factor que puede elevar la dificultad de la actividad. Como muestra la tabla 10, los alumnos presentaban dificultades para identificar y producir los pares de fonemas que presentan un contraste articulatorio.

ALUMNOS	/f/ contra /v/			/tʃ/ contra /dʒ/		
	Conseguido	En proceso	No conseguido	Conseguido	En proceso	No conseguido
Alumno 1	1 (5%)				1 (5%)	
Alumno 2	1 (5%)				1 (5%)	
Alumno 3	1 (5%)			1 (5%)		
Alumno 4		1 (5%)			1 (5%)	
Alumno 5		1 (5%)			1 (5%)	
Alumno 6		1 (5%)			1 (5%)	
Alumno 7			1 (5%)		1 (5%)	
Alumno 8		1 (5%)			1 (5%)	
Alumno 9	1 (5%)			1 (5%)		
Alumno 10			1 (5%)		1 (5%)	
TOTAL	4 (20%)	4 (20%)	2 (10%)	2 (10%)	8 (40%)	

Tabla 10. Grado de consecución en la pronunciación de los pares mínimos /f/ contra /v/ y /tʃ/ contra /dʒ/ durante la sesión 3.

Cuatro de los alumnos (20%) han conseguido alcanzar el objetivo de identificar y producir el par mínimo de sonidos labiodentales /f/ (sordo) y /v/ (sonoro). Sin embargo, otros cuatro (20%) aún están en proceso y quizá necesiten algo más de refuerzo auditivo a través de canciones, rimas, repetición a través de *flashcards*, entre otros para lograr su identificación y producción. Por otro lado, los alumnos 7 y 10 (10%), no han conseguido los objetivos propuestos para esta actividad y, por tanto, no son capaces de

diferenciar correctamente estepar mínimo. De hecho, estos dos alumnos no han mostrado dificultades con el fonema labiodental /f/ (sordo), pero si con el labiodental /v/ (sonoro) las sesiones 1 y 2. Esto indica que la principal causa por la que no consiguen diferenciar el par mínimo labiodental /f/ (sordo) contra /v/, se debe a que aún necesitan mejorar la producción del segundo fonema de este par mínimo.

En cuanto a la pronunciación de pares mínimos con fonemas postalveolares /tʃ/ (sordo) y /dʒ/ (sonoro), dos alumnos (10%) han conseguido la identificación y producción de estos fonemas, en comparación con. el resto de los ocho alumnos (40%) que aún está en proceso de alcanzar estos objetivos. Se asume que con una mayor dedicación en su aprendizaje no tardarán en la discriminación de este par mínimo.

En términos generales y como resume el gráfico 3, se observan resultados diferentes a las dos sesiones anteriores, lo que indica que los alumnos no han progresado lo suficiente en la discriminación de sonidos pares a pesar de que se hayan trabajado individualmente en las dos primeras sesiones.

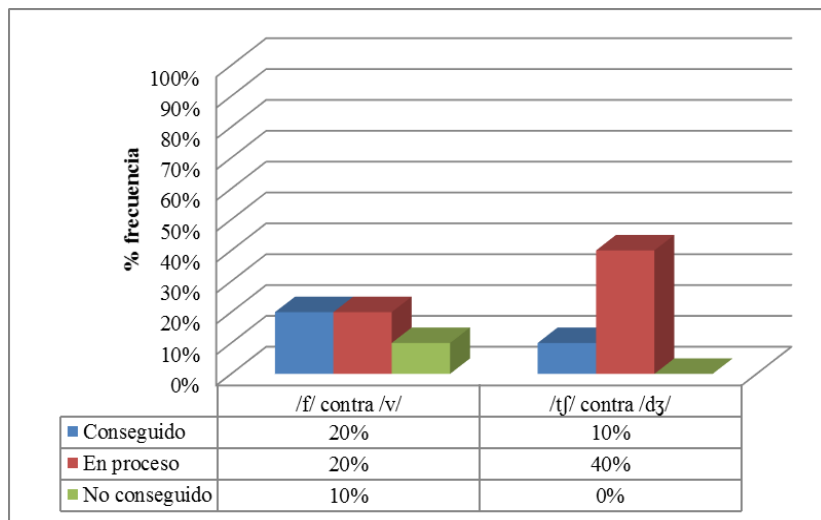


Gráfico 3. Resultados globales acerca del grado de consecución de los pares mínimos /f/ contra /v/ y /tʃ/ contra /dʒ/ durante la sesión 3.

Esto puede deberse a dos posibles factores: (a). la actividad planteada en esta sesión 3 tiene un grado de dificultad alto para el tiempo de trabajo dedicado a los fonemas o (b) los alumnos requieran de un *input* mayor para poder alcanzar el grado de consecución deseado.

8. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos durante las primeras dos sesiones han resultado favorables y se observa un progreso entre sesiones. Se ha observado un mayor grado en la pronunciación de los fonemas /f/, /v/, /tʃ/ y /dʒ/ (62,5% en la primera sesión, 75% en la segunda sesión) aunque hay un número menor de alumnos que aún están en proceso (37,5% en la primera sesión, 25% en la segunda sesión). En general, el método de aprendizaje por repetición empleado en las dos primeras sesiones ha favorecido la correcta pronunciación de los cuatro fonemas a pesar de que algunos de estos sonidos (/v/ y /dʒ/) difieran de la lengua materna de los alumnos (es decir, español).

No obstante, la tercera sesión refleja que la identificación de sonidos agrupados en pares mínimos con palabras con las que los alumnos no están familiarizados todavía necesita mejoría. De hecho, se observan varias respuestas <<en proceso>> (20% para /f/ contra /v/; 40% para /tʃ/ contra /dʒ/) y algunas de ellas como <<no conseguido>> (10% para /f/ contra /v/).

Si se quiere lograr un alto grado de consecución en la discriminación de pares mínimos en la última sesión, el desarrollo de las dos primeras sesiones debería haberse extendido en al menos otras dos sesiones adicionales. En otras palabras, se debe fomentar una mayor exposición o *input* en estos pares mínimos. Además, en una intervención didáctica futura se puede hacer uso de canciones o cuentos que incluyan los fonemas objeto de aprendizaje en este estudio con el fin de favorecer su escucha y su repetición.

Estos aspectos podrían llegar a ser factores que ayuden a desarrollar la identificación entre pares mínimos de fonemas y una correcta pronunciación en una sesión de evaluación posterior que presente los mismos criterios de evaluación que aquellas elaboradas en este trabajo.

Como se demuestra en los estudios previos citados en el presente trabajo (sección 5.2.3.2), en un estudio realizado por Maye y Gerken (2010) queda demostrado que los humanos establecen unos patrones mentales que les permiten aprender los fonemas sin conocer el significado de las palabras. Este parámetro ha sido llevado a cabo durante las tres sesiones de esta intervención ya que el objetivo no era el léxico (es decir, el aprendizaje de vocabulario) sino el aprendizaje de los fonemas.

Los resultados de esta intervención han demostrado que el aprendizaje de la pronunciación de una L2 a través de pares mínimos no dado lugar a resultados

altamente satisfactorios. Esto contradice a Luu Trong (2010) quien concluye que resultados de la enseñanza de la fonética a través de pares mínimos se trata de un método que llega a producir grandes beneficios.

En base a estas apreciaciones, se considera que la pronunciación de los sonidos en inglés en alumnos de Educación Infantil es un trabajo laborioso pero eficaz ya que, según se ha detallado en este estudio, su enseñanza ha revelado grandes beneficios en los alumnos. La elaboración de estas sesiones ofrece grandes posibilidades dentro del aula. Además, la presente intervención se puede extenderse a la enseñanza de otros pares mínimos de fonemas como una posible unidad didáctica aplicable en cualquier centro educativo, no sólo en la etapa de Educación Infantil, sino en etapas posteriores (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, entre otras).

REFERENCIAS

- Cámara Arenas, E. (2012). *Curso de Pronunciación de la Lengua Inglesa para Hispano-hablantes. A Native Cardinalit Method*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- DfES (2007) *Letters and Sounds*. London: DfES. Disponible en www.standards.dfes.gov.uk/local/clid/las.html
- F. Finch, D., Ortiz Lira, H. (1982) *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Hooke, R., Rowell, J. A. (1982). *Handbook of English Pronunciation*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.
- House, S., Beltrán Llavador, F., Hobbs, V., Llinares, A., Motteram, G., Paran, A., Sánchez-Reyes, S., Whittaker, R. (2011). *Inglés: Complementos de Formación Disciplinar. Theory and practise in english language teaching*. Barcelona: Graó.
- Jolly, C. (1987) *Jolly Learning Educational Publisher*. Disponible en: <http://jollylearning.co.uk/>. Consultado el 10 de febrero de 2017.
- Ladefoged, P. (1999). “*American English*”. En *Handbook of the International Phonetic Association* (41-44). Press Syndicate of the University of Cambridge (editores). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lloyd, S. (1998) *The Phonics Handbook*. United Kingdom: Jolly learning Ltd.
- Luu Trong T. (2010). “Teaching English Discrete Sounds through Minimal Pairs”. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 540-561.
- Maye J., Gerken L. (2000). *Learning Phonemes without Minimal Pairs*. *BUCLD 24 Proceedings*. Howell C., Fish S., Sarah A. Fish, Keith-Lucas T. (editores). Somerville, MA: Cascadilla Press, 522-533.
- Mott, B. (1991). *A Course in Phonetics and Phonology for Spanish Learners of English*. Barcelona: Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Moyano Conde, A., Muñoz de Lacalle, A., Pérez Esteve, P., (1996) *Enseñar y Aprender una Lengua Extranjera en el Segundo Ciclo de Educación Infantil*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Murado Bouso, J. L. (2010). *Didáctica del Inglés en Educación Infantil: métodos para enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa*. Vigo: Ideas Propias.
- Pegg, J. E., Werker J. F. (1997). “Adult and infant perception of two English phones”. *English Phonetic Perception*, 102(6), 3742-3753.
- Roach, P. (1983). *English Phonetics and Phonology. A Practical Course*. Great Britain: University of Cambridge.

Vioque Rocha, S. (2015). *Análisis de la Influencia de una Primera y Segunda Lengua en la Adquisición de la Fonología de una Tercera: un Estudio Comparativo de las Consonantes Oclusivas y Africadas del Español, Inglés y Alemán*. Tesis doctoral: Universidad de Córdoba.

ANEXOS

- ❖ *Flashcards* utilizadas para el aprendizaje de los fonemas /f/, /v/, /tʃ/ y dʒ/ en las sesiones 1 y 2:



Figura 2. Flashcard sobre el fonema /f/ (fat)



Figura 3. Flashcard sobre el fonema /v/ (vat)



Figura 4. Flashcard sobre el fonema /f/ (fest)



Figura 5. Flashcard sobre el fonema /v/ (vest)

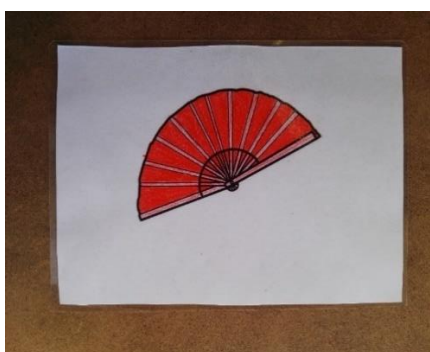


Figura 6. Flashcard sobre el fonema /f/ (fan)



Figura 7. Flashcard sobre el fonema /v/ (van)

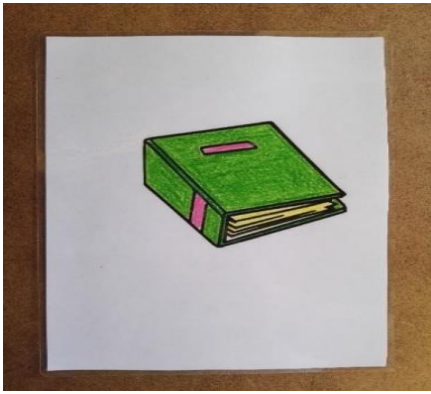


Figura 8. Flashcard sobre el fonema /f/ (file)

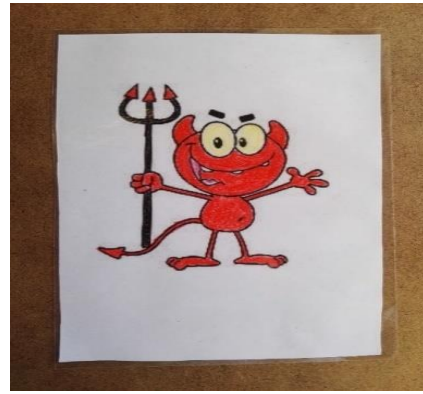


Figura 9. Flashcard sobre el fonema /v/ (vile)

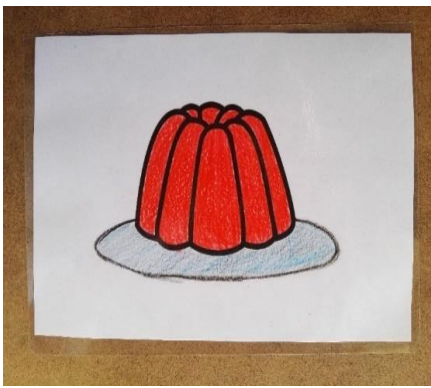


Figura 10. Flashcard sobre el fonema /dʒ/ (jello)



Figura 11. Flashcard sobre el fonema /tʃ/ (cello)



Figura 12. Flashcard sobre el fonema /dʒ/ (Jane)

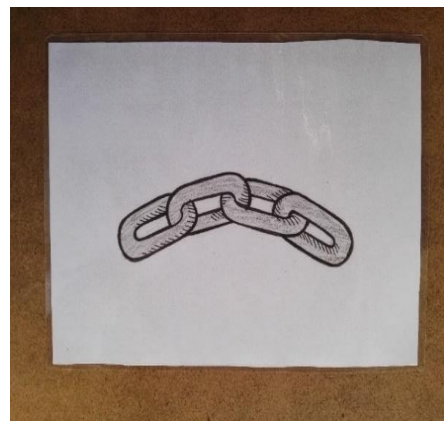


Figura 13. Flashcard sobre el fonema /tʃ/ (chain)



Figura 14. Flashcard sobre el fonema /dʒ/ (Jerry)

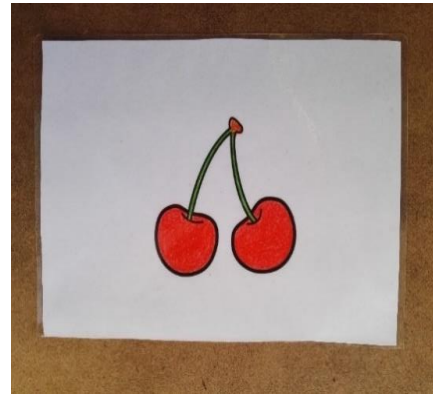


Figura 15. Flashcard sobre el fonema /tʃ/ (cherry)



Figura 16. Flashcard sobre el fonema /dʒ/ (joke)



Figura 17. Flashcard sobre el fonema /tʃ/ (choke)

- ❖ Ejemplos de las diapositivas elaboradas para la evaluación de los pares mínimos /f/ contra /v/ y dʒ/ contra /tʃ/ en la sesión 3:

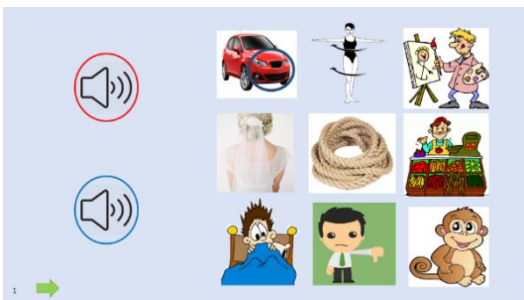


Figura 18. Diapositiva para la actividad de evaluación en la sesión 3: /f/ contra /v/.



Figura 19. Diapositiva para la actividad de evaluación en la sesión 3: /dʒ/ contra /tʃ/.