

PRÓLOGO

Cuando Manuel y Soraya me abordaron para proponerme la realización del prefacio para este volumen no negaré que me sorprendí y me sentí alagado. Para un sencillo maestro como soy yo este era un reto mayúsculo. Verdaderamente ha sido un libro con un enorme éxito y en tan solo dos años se agotó. Por eso, esta reedición es muy bienvenida por su actualización temática y por la necesidad de volúmenes como este en la docencia de futuros maestros.

En la actualidad, la enseñanza de lenguas extranjeras en las etapas de Educación Infantil y Primaria se ha consolidado como una prioridad educativa a nivel europeo; pero de una manera especialmente notable en España, que en los resultados de las últimas ediciones Eurydice mostraba esta importante carencia. Desde 1995, Murillo señala la demanda de programas bilingües y la implementación de metodologías como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) que reflejan no solo un compromiso institucional con el plurilingüismo, sino también una creciente conciencia sobre los beneficios cognitivos, sociales y culturales del aprendizaje temprano de una lengua adicional; tal y como ha señalado la investigación, y muy especialmente especialistas como Díez Bedmar y Pérez Cañado desde muy diferentes perspectivas.

La adquisición de lenguas nos muestra que los primeros años de vida son un período clave para la plasticidad cerebral, la fonética y la receptividad lingüística. Teorías clásicas y recientes –como la teoría sociocultural de Vygotsky, la del andamiaje de Bruner, el enfoque input-interaction-output de Long; o modelos como el *Usage-Based Learning* (Ellis, Tomasello)– coinciden en que la exposición rica, contextualizada y significativa facilita la adquisición del idioma, tal y como hace 50 años ya señaló Krashen. Para alcanzar este *input* rico que sustenta el aprendizaje de una lengua. Tal y como señala Richard Ellis, la interacción social, la participación activa y el juego estructurado son pilares esenciales en estas etapas.

El enfoque CLIL, al integrar el contenido curricular con la lengua extranjera, resulta especialmente eficaz en este nivel y, además, permite que los niños interioricen progresivamente y de manera coordinada sus conocimientos lingüísticos con los de la ciencia y el mundo que les rodea. Esta metodología no solo fomenta la competencia lingüística en inglés, sino que mejora el aprendizaje global al presentar el idioma

como una herramienta comunicativa funcional, no como un fin en sí mismo. El uso de narraciones, canciones, movimiento y tecnologías educativas, alineadas con el currículo infantil, convierte al aula en un entorno multisensorial que respeta la lógica del desarrollo infantil.

El libro coordinado por Manuel Rábano y Soraya García ofrece una estructura clara, práctica y coherente: cada capítulo se abre con una introducción teórica sobre cuestiones latentes de gran interés para la formación del profesorado de lenguas. A continuación se ofrecen una serie de ejercicios prácticos, susceptibles de ser utilizados en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y sus didácticas. Por último, se ofrece amplia bibliografía y webgrafía; así como, en su caso, una serie de Apéndices con la doble finalidad teórico-práctica de servir de facilitadores para las actividades propuestas, o bien de ampliación conceptual sobre la temática que se aborda en cada capítulo. Cada capítulo está elaborado por especialistas del ámbito universitario y escolar, con gran experiencia docente e investigadora. Así, el lector encontrará los siguientes contenidos en el volumen:

En primer lugar, el libro se abre con una aproximación esencial a los fundamentos sonoros del idioma con el capítulo «Aspectos de pronunciación inglesa» de Eva Estebas Vilaplana. En él se abordan los componentes fonológicos más relevantes –vocales, consonantes, acento, ritmo, entonación, entre otros–, proporcionando herramientas precisas para una producción oral clara y eficaz, especialmente adaptadas a las necesidades de los maestros y maestras, tanto en formación como en ejercicio, proponiendo actividades susceptibles de ser aplicadas, también, en las aulas de Infantil y Primaria.

A continuación, Ramiro Durán-Martínez y Fernando Beltrán Llavador plantean en «El desafío CLIL en los grados de maestro: la formación del profesorado en Infantil como base para el éxito de la enseñanza bilingüe en Primaria» una reflexión sobre la aplicación del enfoque CLIL en contextos tempranos, subrayando, tanto los desafíos metodológicos, como la urgencia de una adecuada preparación del profesorado para implementar este modelo.

Seguidamente, Soraya García Esteban introduce el potencial del cuento como vehículo de aprendizaje integrado en «*Storytelling* como recurso de enseñanza y aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera». En este capítulo, se profundiza en cómo el relato oral, adaptado a las necesidades cognitivas y emocionales de los niños, puede fomentar tanto la adquisición del idioma como habilidades transversales.

En el siguiente capítulo, Daniel Migueláñez Munilla y Elisa Rojas Sánchez abordan, de manera eminentemente práctica, una temática de gran actualidad e interés, bajo el título «Aprendizaje activo e inteligencia artificial: nuevas fronteras en la formación docente y el diseño educativo»; en el cual, después de una breve introducción teórica, se ofrece una selección de actividades que, entre otras cuestiones, muestran cómo hacer uso de la inteligencia artificial (IA) como apoyo del aprendizaje activo. En cada actividad, se incluye una detallada explicación de los pasos y

una breve reflexión sobre su utilidad en el aula. También se proporciona orientación sobre cómo evaluar estas actividades y cómo adaptarlas para fomentar la inclusión y el desarrollo docente.

Este capítulo supone una novedad con respecto a la anterior edición, y ocupa el espacio que se dedicaba al análisis de materiales y recursos para la enseñanza del inglés en educación infantil, en consonancia con la pretensión de diversificar y hacer extensivo el manual a todo el ámbito del grado en magisterio; lo cual ha requerido actualizar, modificar y diversificar algunos títulos y contenidos de cada uno de los capítulos que componen esta nueva edición.

Posteriormente, Manuel Rábano Llamas desarrolla en «Hacia las competencias profesionales (CC y CI) mediante la enseñanza reflexiva» una visión formativa centrada en la competencia comunicativa e intercultural del docente en formación, argumentando que la reflexión experiencial es una vía sólida para consolidar aprendizajes significativos y transformadores. Estas aportaciones incluyen instrumentos concretos para la planificación docente, la autoevaluación y la observación sistemática, lo cual resulta de gran utilidad tanto para docentes en formación como para profesionales en ejercicio.

A su vez, Soraya García Esteban regresa con «Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Infantil y Primaria», un capítulo que articula con rigor el currículo, la programación didáctica, la planificación por secuencias y la evaluación, todo ello integrado con el aprendizaje de una lengua extranjera. Aquí se subraya cómo el inglés no es un añadido, sino un componente estructural del proyecto educativo de centro.

Continuando en esta línea de formación inicial, Ramiro Durán-Martínez y Fernando Beltrán Llavador analizan en «El desafío CLIL en los grados de maestro: la formación del profesorado en Infantil como base para el éxito de la enseñanza bilingüe en Primaria» el papel que deben asumir los estudios universitarios en la preparación de futuros docentes para afrontar con éxito los contextos bilingües actuales. Además, ponen el acento en la necesaria coherencia entre etapas y en la progresión del enfoque CLIL desde la educación preescolar hasta la primaria.

Por último, y no por ello menos importante, Raymond Kerr aporta un enfoque eminentemente práctico en «*Total Physical Response (TPR)*», donde expone una metodología basada en la relación entre lenguaje y movimiento, altamente eficaz en edades tempranas por su carácter kinestésico y su potencial para favorecer la comprensión y retención del léxico y las estructuras básicas.

El interés temático de este volumen radica en su doble vocación: formativa y transformadora. Por un lado, responde a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior, al integrar contenidos teóricos, actividades prácticas y reflexión crítica. Por otro, anticipa escenarios educativos en los que el profesorado de Infantil y Primaria ha de ser un agente activo en la construcción de ciudadanía plurilingüe, sensible a la diversidad, innovador en sus prácticas y comprometido con el desarrollo integral de sus alumnos.

Los autores y coordinadores de esta segunda edición son especialistas de referencia en el campo de la didáctica de lenguas, la lingüística aplicada, la pedagogía infantil y la innovación docente universitaria. Los capítulos combinan rigor y accesibilidad. Las propuestas de actividades son realistas, transferibles y muy adecuadas para futuros maestros y maestras que requieran familiarizarse con proyectos bilingües o de innovación metodológica. Se incluyen también Apéndices con plantillas, rúbricas y fichas útiles para la planificación didáctica y la evaluación formativa.

Esta nueva edición bilingüe contempla, básicamente, las siguientes novedades con respecto a la anterior: en primer lugar, como indica el propio título del volumen, se ha hecho extensivo al grado en magisterio en general, tanto de infantil, como de primaria; lo cual ha requerido, además de la inclusión de un nuevo capítulo, la actualización de los contenidos, especialmente en las propuestas de actividades, así como en la revisión de la bibliografía y webgrafía.

Por otra parte, se ha cambiado el modo de acceso a los audios correspondientes al primer capítulo, dedicado a la pronunciación de la lengua inglesa, sustituyendo el CD que acompañaba la edición anterior por un QR y un enlace, que se incluyen al final del capítulo.

Este libro, magníficamente coordinado por Manuel F. Rábano Llamas y Soraya García Esteban, no solo se dirige al alumnado del Grado en Magisterio sino también a docentes en activo, opositores, asesores de formación y equipos directivos interesados en implementar o mejorar programas de inglés o bilingüismo. Su lenguaje claro, estructura modular y enfoque práctico lo hacen accesible a cualquier lector, sin perder profundidad ni perspectiva académica.

De manera sucinta felicito tanto a los coordinadores como a los autores de «Inglés para el Grado en Magisterio. Aspectos básicos, propuestas y actividades», puesto que en esta continuación, como en su primera edición, destacan la sencillez para el lector y el rigor demandado en su funcionalidad para discentes, maestros en activo y coordinadores de programas en lengua extranjera, educación bilingüe o CLIL ; ya que, hasta ahora, eran escasos los materiales que abordaban la enseñanza del inglés para Magisterio desde una perspectiva global, actualizada y pedagógicamente fundamentada; quizás con la excepción del volumen de Ana Otto y Beatriz Cortina, aunque aquel iba, casi íntegramente, dedicado a la tecnología en el aula de Educación Infantil para la enseñanza del inglés.

Este libro se convierte así en una obra imprescindible para las Facultades de Educación de toda España, al proporcionar una base teórico-práctica sólida que contribuye al desarrollo profesional docente en un ámbito clave para nuestra futura ciudadanía.

Jesús García Laborda
Universidad de Alcalá

I. ASPECTOS DE PRONUNCIACIÓN INGLESA

Eva Estebas Vilaplana. UNED

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la enseñanza del inglés como segunda lengua empieza a gestarse desde edades muy tempranas, tanto en el propio seno familiar, donde padres con conocimiento de esta lengua inician el primer contacto de sus hijos con el inglés, normalmente a través de vocabulario y expresiones sencillas, como en las aulas de Educación Infantil y Primaria, donde el inglés va adquiriendo una mayor presencia tanto en horas de impartición como en materias. La principal ventaja de este contacto temprano con el inglés es que los niños están expuestos a este idioma durante el período de adquisición innata de una lengua, que suele fijarse alrededor de los doce años, lo que conlleva la posibilidad de interiorizar de manera espontánea aspectos de una lengua que son muy difíciles de adquirir una vez superada esta etapa. Una de las áreas cuya adquisición temprana tiene mayor impacto en el posterior dominio de una lengua, sobre todo a nivel oral, es la pronunciación.

La interiorización del sistema fonológico de una segunda lengua (L2) se complica enormemente pasado este período ya que los hablantes de una L2 no son capaces de percibir ni producir contrastes fonológicos que no ocurran en su primera lengua (L1). Por ejemplo, un hablante de español interpreta los dos sonidos vocálicos ingleses de *bin* [bɪn] y *bean* [bi:n] como un único sonido [i] ya que en español no existe el contraste [ɪ]/[i:]. Esto tiene importantes repercusiones en cuanto a inteligibilidad ya que si un hablante español dice «I have a [bɪn]», su interlocutor inglés no sabrá si tiene un contenedor o una judía.

Dada la oportunidad que actualmente tienen los niños españoles de familiarizarse con el inglés desde una temprana edad, es muy importante que el *input* oral que reciban sea el adecuado, es decir, es crucial que los profesores dominen los contrastes

fonológicos del inglés para así trasladarlos en el aula. De esta forma, si en clase se habla, por un casual, de *bins* y *beans*, el profesor no solamente debe tratar sus diferencias semánticas y gráficas sino también transmitir sus diferencias fónicas para que el alumno fije el contraste lo antes posible.

Es, por todo ello, de suma importancia que los estudiantes de Magisterio de la especialidad de inglés tomen consciencia de la necesidad imperiosa de aprender y dominar las principales características fonéticas de esta lengua para poder integrarlas en el aula y dotar a sus alumnos de una formación más sólida en lengua inglesa. Conocer el sistema fónico del inglés tiene múltiples ventajas, tanto directas como indirectas, para los alumnos de Infantil y Primaria. Si el profesor domina las peculiaridades de la pronunciación inglesa puede trabajarlas de manera directa en el aula, mediante ejercicios auditivos, de repetición, con canciones, etc., y hacer que los alumnos sean conscientes de sus carencias y necesidades al hablar inglés. Asimismo, si el profesorado ha adquirido los principales contrastes fonológicos del inglés y los produce de forma innata cuando habla esta lengua, transmite indirectamente al alumnado los sonidos esperados, lo que les ayuda a procesarlos con naturalidad.

En este capítulo presentaremos una breve introducción a las principales características del sistema fonológico inglés en relación con el español. Nos centraremos tanto en sus divergencias como en sus similitudes para, no únicamente trabajar los aspectos que puedan presentar mayor dificultad, sino también beneficiarse de los puntos en común. Esta introducción incluye los siguientes aspectos de la pronunciación inglesa: 1) vocales, 2) consonantes, 3) combinación de sonidos, 4) procesos de habla secuenciada, 5) acento, 6) ritmo, 7) foco y 8) entonación. La metodología de trabajo consistirá en la presentación de los principales contrastes fonológicos a través de *pares mínimos*, es decir, de palabras o frases que difieren en un único sonido o rasgo prosódico. Para mayor claridad de estudio, se incluirá la transcripción fonética de los ítems. Este método ayuda al estudiante a centrarse en el aspecto fonético que pretende adquirir y elimina posibles interferencias de sonidos colindantes. Por ejemplo, si queremos interiorizar el contraste [ɪ]/[i:] en inglés, lo haremos a través de un par mínimo como *bin/bean* en el que el único sonido distinto es la vocal estudiada. Este manual dispone de material audio para presentar los contrastes fónicos. Esto se indica mediante el símbolo .

El sistema de pares mínimos puede utilizarse tanto para el aprendizaje autónomo como para la enseñanza dentro del aula. Una vez adquiridos los contrastes fonológicos del inglés y su simbología, el hablante debería poder reconocerlos a nivel oral, así como reproducirlos a través de las transcripciones fonéticas que se pueden consultar en diccionarios especializados u on-line. El modelo fonológico que presentaremos en este capítulo es el correspondiente al acento británico estándar, RP (*Received Pronunciation*).

Este capítulo aborda los siguientes aspectos de la pronunciación del inglés: vocales, consonantes, combinaciones de sonidos, procesos de habla secuenciada, acento, ritmo, foco y entonación. Cada sección se complementa con ejemplos en audio,

identificados mediante el símbolo. Cada apartado viene acompañado de ejemplos en audio que facilitan la adquisición de los contrastes fónicos característicos de esta lengua. El material audio se indica mediante el símbolo .

Para cada apartado se ofrecen dos tipos de ejemplos sonoros. Por un lado, se presentan grabaciones que ilustran la pronunciación de un rasgo fónico específico en inglés, contrastándolo con la pronunciación errónea típica de un hispanohablante. En este enfoque, se parte del error común para, a través de la comparación, resaltar la pronunciación esperada. Por otro lado, se incluyen ejemplos de pares mínimos: palabras que son casi idénticas, pero que difieren en un solo sonido o rasgo prosódico, precisamente el que se estudia. Este recurso, de amplia tradición en la enseñanza de la pronunciación del inglés, ha demostrado ser especialmente eficaz, ya que permite al estudiante concentrarse únicamente en el sonido o en el rasgo prosódico que debe aprender.

En la sección dedicada a la entonación, los audios se acompañan de representaciones gráficas del contorno melódico, lo que permite visualizar la trayectoria entonativa y facilitar su comprensión.

Además, cada sección incorpora un apartado con orientaciones y sugerencias sobre ejercicios y actividades que pueden emplearse en el aula para trabajar los distintos fenómenos fónicos. Muchas de estas recomendaciones incluyen recursos adicionales en audio, como canciones o poemas, que enriquecen el aprendizaje y fomentan la práctica contextualizada.

2. LAS VOCALES

Mientras que el sistema vocálico español consta de cinco vocales, el inglés contiene doce. Aunque existan similitudes entre los sonidos de ambas lenguas, no hay ninguna vocal española que corresponda íntegramente con un sonido vocálico inglés.

A diferencia del español cuyas vocales sólo se distinguen por su cualidad o timbre ([a, e, i, o, u]), las vocales inglesas difieren tanto en calidad como en duración. En inglés, por tanto, existen vocales cortas ([ɪ, e, æ, ɒ, ʌ, ʊ, ə]) y vocales largas ([i:, u:, ɜ:, ɔ:, ɑ:]). En inglés, las vocales largas se marcan con [:]. Retomando el ejemplo de *bin/bean*, las vocales [ɪ]/[i:] se distinguen tanto por su cualidad como por su duración. La cualidad de [i:] es muy parecida a la [i] española pero su producción debe ser más larga. La vocal inglesa [ɪ] se asemeja más a la [e] española que a la [i], tanto en cualidad como en duración.

La clasificación del sistema vocálico de una lengua se articula según tres parámetros: 1) posición de la lengua en relación al paladar (anterior, central, posterior), 2) grado de aproximación de la lengua al paladar (cerrado, medio, abierto) y 3) posición de los labios (redondeados o no). Normalmente las vocales se distribuyen en un cuadrante que refleja la posición de la lengua y su aproximación al paladar. La Figura 1 incluye la distribución de las vocales españolas en el cuadrilátero. Así, por ejemplo, [i] es una vocal anterior y cerrada mientras que [a] es central y abierta.

Las vocales inglesas se distribuyen en el mismo espacio bucal que las españolas, pero, debido a su mayor número de contrastes, dividimos la apertura de la lengua en cuatro grados (cerrado, semi-cerrado, semi-abierto, abierto). La distribución de las vocales inglesas en el cuadrilátero se ilustra en la Figura 2.

Para poder ver las diferencias entre las vocales inglesas y las españolas, las agruparemos en cinco áreas que en cierta manera corresponden a las cualidades [a, e, i, o, u].

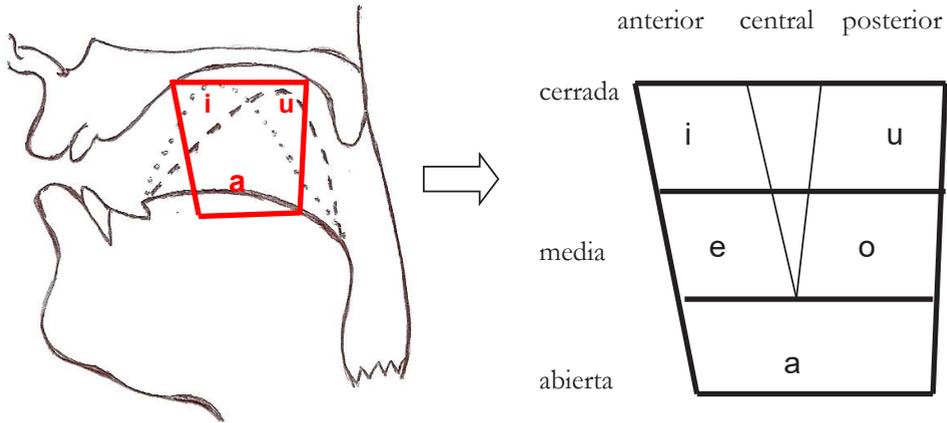


Figura 1. Distribución de las vocales españolas

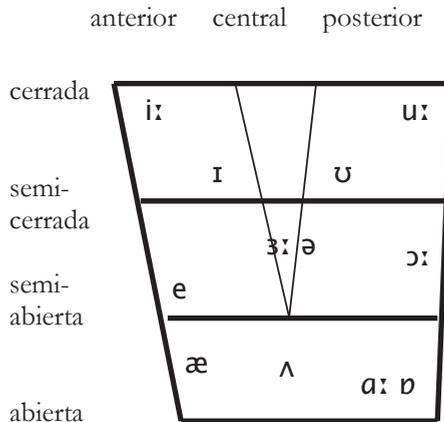


Figura 2. Distribución de las vocales inglesas.

2.1. Vocales con cualidad parecida a la [a]

Mientras que el sistema fonológico del español tiene un único contraste vocálico en el área de la [a], en inglés existen tres contrastes en esta región: [æ] (*cat*), [ʌ] (*cut*)

y [ɑ:] (*cart*). Es frecuente que los hispanohablantes usen la [a] española en estas tres palabras. Esto puede ocasionar problemas de comprensión a un interlocutor inglés, ya que si no se produce la cualidad vocálica adecuada es imposible identificar qué palabra se produce en inglés británico. En inglés americano, la palabra *cart* es más fácil de identificar si se pronuncia la [r], pero aun así la vocal no es la esperada. A continuación, se contrasta la pronunciación inexacta de estas palabras por parte de un hispanohablante con la pronunciación inglesa.

🗣️ 2.1.1	<i>cat</i>	<i>cut</i>	<i>cart</i>
Pronunciación española	[kat]	[kat]	[kart]
Pronunciación inglesa	[kæt]	[kʌt]	[kɑ:t]

Para practicar la pronunciación de las vocales inglesas, los hispanohablantes pueden tener en cuenta las siguientes indicaciones:

- [æ] tiene una cualidad entre la [a] y la [e] españolas. Para practicar la pronunciación de [æ] se puede empezar con una [e] española y, paulatinamente, ir abriendo la boca (bajar la lengua).
- [ʌ] es la vocal más parecida a la [a] española. Su producción puede realizarse a partir de una [a] española pero más corta.
- [ɑ:] es una vocal posterior y larga. Se puede practicar haciendo un bostezo.

Para identificar los contrastes entre estas tres vocales se recomienda trabajar con pares mínimos como los siguientes.

🗣️ 2.1.2	bad	[bæd]	bud	[bʌd]	bard	[bɑ:d]
	match	[mætʃ]	much	[mʌtʃ]	march	[mɑ:tʃ]
	back	[bæk]	buck	[bʌk]	bark	[bɑ:k]

2.2. Vocales con cualidad parecida a la [e]

Aunque el símbolo fonético que se utiliza para transcribir la [e] inglesa en una palabra como *head* es el mismo símbolo que el de la [e] española en, por ejemplo, el vocablo *ser*, las dos vocales presentan sonidos muy distintos. La [e] inglesa es más abierta que la [e] española y por tanto se debe producir con una mayor apertura de la lengua. La vocal inglesa [ɜ:] de *heard* tampoco existe en el sistema fonológico del español. Este fonema es parecido al sonido paralingüístico usado al pensar en alto (*eeehhhh*). A nivel gráfico, el sonido [ɜ:] suele ir seguido de una «r» en la misma sílaba que no se pronuncia en inglés británico, pero sí en otros acentos como el

americano. El principal error de los hablantes de español al hablar inglés es producir ambos sonidos como la [e] española.

☞ 2.2.1	<i>head</i>	<i>heard</i>
Pronunciación española	[hed]	[herd]
Pronunciación inglesa	[hed]	[hɜ:d]

- Para producir una [e] inglesa se puede empezar con una [e] española y abrir un poco la boca (bajar la lengua), pero no tanto como para [æ].
- La vocal inglesa [ɜ:] se produce sin demasiada exigencia de los órganos articulares. Se puede empezar con la posición de respiro por la boca y luego articular el sonido.

Veamos los siguientes pares mínimos.

☞ 2.2.2				
	bed	[bed]	bird	[bɜ:d]
	lent	[lent]	learnt	[lɜ:nt]
	bled	[bled]	blurred	[blɜ:d]

2.3. Vocales con cualidad parecida a la [i]

La [i:] inglesa de *bean* es parecida a la [i] española, pero es más larga. La [ɪ] inglesa de *bin* es abierta y más corta que [i:] y su cualidad se asemeja a la [e] española. El principal error de los hablantes de español al hablar inglés es producir ambos sonidos como la [i] española.

☞ 2.3.1	<i>bin</i>	<i>bean</i>
Pronunciación española	[bin]	[bin]
Pronunciación inglesa	[bɪn]	[bi:n]

- Para producir la [i:] inglesa debemos alargar la [i] española. Para ello podemos ayudarnos de palmadas. La [i] española correspondería al tiempo de una palmada, mientras que la [i:] inglesa abarcaría dos palmadas.
- Para realizar la vocal inglesa [ɪ] podemos partir de una [e] española y producirla un poco más corta.

Veamos los siguientes pares mínimos.

☛ 2.3.2	dip	[dɪp]	deep	[di:p]
	ship	[ʃɪp]	sheep	[ʃi:p]
	chip	[tʃɪp]	cheap	[tʃi:p]

2.4. Vocales con cualidad parecida a la [o]

La [ɔ:] inglesa de *port* tiene la misma cualidad que la [o] española pero es más larga. A veces, [ɔ:] va seguida de la grafía «r» en la misma sílaba. Esta «r» no se pronuncia en inglés británico, pero sí americano. La [ɒ] inglesa de *pot* es corta y más abierta que [ɔ:].

☛ 2.4.1	<i>pot</i>	<i>port</i>
Pronunciación española	[pot]	[port]
Pronunciación inglesa	[pɒt]	[pɔ:t]

- Para producir la [ɔ:] inglesa debemos alargar la [o] española. Como en el caso de la [i:], la [ɔ:] inglesa debe realizarse en el tiempo dos palmadas seguidas.
- Para realizar la vocal inglesa [ɒ] podemos partir de [ɔ:] pero debemos abrir un poco más la boca (bajar la lengua) y hacerla más corta.

Veamos los siguientes pares mínimos.

☛ 2.4.2	shot	[ʃɒt]	short	[ʃɔ:t]
	spot	[spɒt]	sport	[spɔ:t]
	fox	[fɒks]	forks	[fɔ:ks]

2.5. Vocales con cualidad parecida a la [u]

La [u:] inglesa de *pool* es igual que la [u] española, pero es más larga. La [ʊ] inglesa de *pull* es corta, más baja y más central. El principal error de los hispanohablantes al hablar inglés es producir ambos sonidos como la [u] española.

☛ 2.5.1	<i>pull</i>	<i>pool</i>
Pronunciación española	[pul]	[pul]
Pronunciación inglesa	[pʊl]	[pu:l]

- Para producir la [u:] inglesa debemos alargar la [u] española. Como en los casos anteriores, la [u:] inglesa debe realizarse en el tiempo dos palmadas seguidas.
- Para la articulación de [ʊ] debemos realizar una calidad vocálica entre la [u] y la [e] españolas.

Veamos los siguientes pares mínimos.

🗣️ 2.5.2	full	[fʊl]	fool	[fu:l]
	bull	[bʊl]	boule	[bu:l]
	suit	[sʊt]	soot	[su:t]

2.6. La vocal débil [ə]

En inglés existe otra vocal, denominada *schwa* [ə], que se articula igual que la vocal [ɜ:] pero es mucho más corta. La principal peculiaridad de [ə] es que sólo puede aparecer en sílabas átonas y por ello recibe el nombre de *vocal débil*. Como veremos con más detalle en el apartado 6, la *schwa* se usa en la mayoría de las palabras funcionales inglesas y es crucial para mantener la estructura rítmica del inglés. Además, es la vocal más frecuente del inglés. A continuación, vemos una serie de palabras con *schwa*. La sílaba acentuada se marca con [ˈ]. El principal error de los hispanohablantes es pronunciar las sílabas donde se espera una [ə] con la vocal de la grafía.

🗣️ 2.6.1	Pronunciación española	Pronunciación inglesa
<i>banana</i>	[baˈnana]	[bəˈnɑ:nə]
<i>apple</i>	[ˈapel]	[ˈæpəl]
<i>doctor</i>	[ˈdɔktɔr]	[ˈdɒktə]

3.4. Los diptongos

El sistema fonológico del inglés consta de ocho diptongos. Tres de ellos acaban en [ɪ], otros tres en [ə] y dos en [ʊ]. La siguiente tabla incluye los diptongos ingleses seguidos de un ejemplo. Los diptongos acabados en [ɪ] y [ʊ], es decir, los diptongos que no contienen una *schwa*, no suelen presentar problemas para los hispanohablantes ya que son parecidos a diptongos del español. Los hispanohablantes tienden a producir el diptongo [əʊ] como [oʊ]. Esta combinación, típica del inglés americano, se usa cada vez más también en británico y por tanto se puede considerar aceptable en este acento. En relación a los diptongos que acaban en [ə], los hispanohablantes

tes suelen sustituir este sonido por una [a], lo que causa un acento extranjero muy fuerte. Es importante que se intente usar la *schwa* en estos casos. El diptongo [ʊə] de palabras como *poor* [pʊə] o *sure* [ʃʊə] está sufriendo un proceso de cambio lingüístico, por lo que es cada vez más frecuente su producción como la vocal [ɔ:], así [pɔ:] y [ʃɔ:]. Este cambio puede resultar beneficioso para los hispanohablantes; ya que, como acabamos de ver, la vocal [ɔ:] se pronuncia como una [o] española pero más larga.

🗣️ 2.7.1.a Terminación en [ɪ]		🗣️ 2.7.1.b Terminación en [ʊ]		🗣️ 2.7.1.c Terminación en [ə]	
[aɪ]	pie [paɪ]	[aʊ]	now [naʊ]	[eə]	bear [beə]
[eɪ]	pay [peɪ]	[əʊ]	know [nəʊ]	[ɪə]	dear [diə]
[ɔɪ]	toy [tɔɪ]			[ʊə]>[ɔ:]	poor [pʊə]/[pɔ:]

En el aula de Educación Infantil o Primaria

Para practicar las vocales en clase, aconsejamos usar el mismo sistema de pares mínimos que presentamos en este capítulo, con las adaptaciones pertinentes al nivel y edad de los alumnos. Se pueden considerar las siguientes actividades:

- Presentar a los alumnos dos dibujos que ilustren un contraste fonológico, por ejemplo, fox-forks, y pedirles que identifiquen la palabra (imagen) que dice el profesor.
- Utilizar las mismas imágenes para que uno de los alumnos produzca una de las dos palabras y ver si los demás alumnos pueden percibirla. Si el alumno lo hace mal, sus compañeros no deberían poder decir a qué imagen corresponde la palabra.
- Realizar ejercicios de detección de errores sobre sonidos concretos para que los alumnos desarrollen su sentido crítico y sepan discernir si un determinado sonido es el esperado o no (por ejemplo, alternar la producción correcta de forks, con [ɔ:], y la incorrecta, con [o]).
- Para que los alumnos de edades tempranas puedan empezar a captar las diferencias fonéticas, aconsejamos que siempre que se trate un sonido nuevo se asocie a un vocablo. Por ejemplo, si hablamos de la «o» de forks, una vez tengan interiorizado el sonido [ɔ:], podemos decir que la misma vocal aparece en otras palabras, como more, saw, tall, etc.
- Para cursos más avanzados (a partir de segundo de primaria) se pueden empezar a introducir los símbolos fonéticos para que los alumnos vayan familiarizándose con ellos y puedan usarlos en un futuro. En este caso, si hemos asociado un sonido a una palabra, sólo debemos añadir el símbolo. Por ejemplo, la «o» de forks es [ɔ:].

3. LAS CONSONANTES

Los sonidos consonánticos se clasifican según tres parámetros: 1) lugar de articulación, 2) modo de articulación y 3) posición de las cuerdas vocales, que pueden es-

tar abiertas (para los sonidos sordos) o casi cerradas (para los sonidos sonoros). Las consonantes del inglés se presentan en el siguiente cuadro. En la parte horizontal se indica el lugar de articulación. El vértice vertical incluye los modos de articulación. En cada caja, la vocal de la derecha es sonora y la de la izquierda sorda. Los recuadros señalan que estas consonantes no existen en el sistema fonológico español. El círculo indica que estos sonidos también existen en el sistema consonántico español, pero presentan peculiaridades especiales de pronunciación.

En cuanto al lugar de articulación, las consonantes inglesas se producen con los siguientes órganos: los labios (bilabial), el labio inferior contra los dientes superiores (labiodental), la punta de la lengua contra los dientes (dental), la punta de la lengua contra los alvéolos (alveolar), la punta de la lengua contra la zona post-alveolar (post-alveolar), el centro de la lengua contra el paladar (palatal) y las dos cuerdas vocales (glotal).

Tabla 3. Las consonantes

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velar	Glotal	Labio-velar
Oclusiva	p b			t d			k g		
Fricativa		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ			h	
Africada					tʃ dʒ				
Nasal	m			n			ŋ		
Aproximante					r ɹ	j			w
Lateral				l					

El modo de articulación tiene que ver con el grado de aproximación de los articuladores. El modo de articulación puede implicar una cerrazón completa (oclusiva), una aproximación estrecha (fricativa), una aproximación abierta (aproximante), una oclusión seguida de fricción (africada), una oclusión en la cavidad bucal con expulsión del aire por la nariz (nasal) y una aproximación en la parte central de la boca con expulsión del aire por ambos lados de la lengua (lateral).

3.1. Oclusivas

Las consonantes oclusivas inglesas ([p/b], [t/d], [k/g]) son las mismas que en español, con la única diferencia que en español [t/d] se producen con una cerrazón en la zona dental mientras que en inglés la oclusión es posterior, concretamente en los alvéolos. De todas formas, esta diferencia es menor y apenas se percibe. La principal divergencia en la producción de las oclusivas inglesas tiene que ver con dos

fenómenos: 1) la sonoridad y 2) la aspiración. Tanto en inglés como en español, las oclusivas se dividen en sordas ([p, t, k]) y sonoras ([b, d, g]). Mientras que en español el contraste de sonoridad se mantiene, por lo general, en todas las posiciones de una palabra (inicio, mitad y final de palabra), en inglés las consonantes sonoras ensordecen a principio y final de palabra, es decir, en estas dos posiciones se producen casi como una consonante sorda (sin vibración en las cuerdas vocales).

A principio y a fin de palabra, por tanto, la distinción entre [p/b], [t/d] y [k/g] ya no se realiza mediante la presencia o ausencia de sonoridad sino a través de otros fenómenos. Cuando una palabra empieza por una sílaba acentuada, la distinción entre las oclusivas sordas y las sonoras viene marcada por la *aspiración* de [p, t, k]. La aspiración es un fenómeno que se caracteriza por el ensordecimiento de parte de la vocal que sigue la oclusiva sorda. Esto implica que la vibración de las cuerdas vocales para la producción de la vocal sufre un retraso y parte de la vocal se produce como un susurro. La Figura 3 refleja la vibración de las cuerdas vocales (línea curva) y la falta de vibración (línea recta) en palabras parecidas del inglés y del español. La aspiración se marca con una [h] pequeña y el ensordecimiento con un círculo arriba (o debajo) del sonido ensordecido.

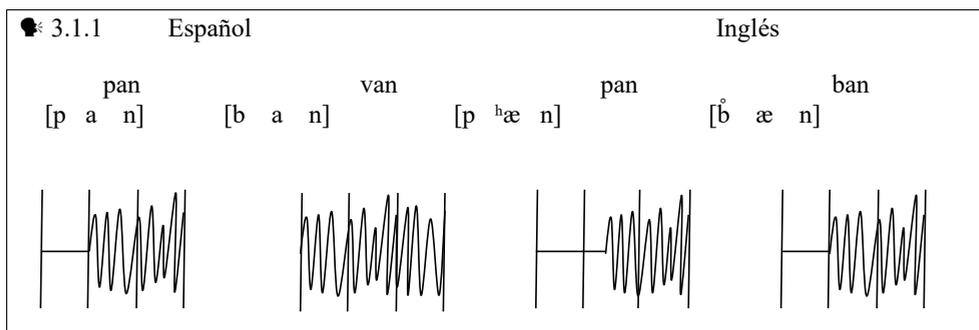


Figura 3. Posición de las cuerdas vocales en la producción de las oclusivas sordas y sonoras en español y en inglés.

Cuando la sílaba es inacentuada (por ejemplo, *tomato* [tə'mɑ:təʊ]) o es acentuada, pero empieza por [s] (*spy* [spai]) no se produce la aspiración. A continuación, comparamos la pronunciación española e inglesa de [p, t, k] en posición inicial de sílaba acentuada.

3.1.2	Pronunciación española	Pronunciación inglesa
pie	[pai]	[p ^h ai]
toy	[toi]	[t ^h ɔi]
kite	[kait]	[k ^h ait]

Para practicar el fenómeno de la aspiración en inglés, de nuevo recurriremos a los pares mínimos, como los siguientes ejemplos.

🔊 3.1.3			
park	[p ^h ɑ:k]	bark	[b ^o ɑ:k]
town	[t ^h aʊn]	down	[d ^o aʊn]
coat	[k ^h əʊt]	goat	[g ^o əʊt]

En posición final de palabra las oclusivas sonoras también ensordecen, por lo que la distinción entre [p/b], [t/d], y [k/g] de nuevo no radica en la ausencia/presencia de sonoridad sino, en este caso, en la duración de la vocal. Cuando la vocal viene seguida de una consonante inicialmente sorda ([p, t, k]) es más corta que cuando la consonante que la sigue está ensordecida. Veamos unos ejemplos.

🔊 3.1.4			
mop	[mɒp]	mob	[mɒb ^o]
write	[raɪt]	ride	[raɪd ^o]
back	[bæk]	bag	[bæg ^o]

3.2. Fricativas y africadas

En relación con las consonantes fricativas ([f/v], [θ/ð], [ʃ/ʒ], [s/z], [h]) y africadas inglesas ([tʃ/dʒ]), el principal problema para los hispanohablantes es la producción de las consonantes sonoras; ya que ninguna de ellas existe en el sistema fonológico español. Para practicar estas consonantes, se recomienda empezar a producir el sonido sordo y luego añadir sonoridad (o canto); lo que lo convierte en sonoro. Todas las fricativas y africadas sordas del inglés existen en el sistema fonológico del español, a excepción de [ʃ] y [h]. Una vez sepamos cómo pronunciar los sonidos fricativos y africados sonoros, de nuevo podemos trabajar con pares mínimos, cuando los haya. En todos los casos siguientes partiremos de la consonante sorda para aprender a realizar la sonora.

🔊 3.2.1			
[f] (como al principio de la palabra española <i>feo</i>) > [v] (como una [f] cantada)			
fat	[fæt]	vat	[væt]
few		[fju:]	view [vju:]

👤 3.2.2

[θ] (como al principio de la palabra española *zapato*) > [ð] (como una [θ] cantada)

thought	[θɔ:t]	though	[ðəʊ]
think		[θɪŋk]	this [ðɪs]

Es importante fijarse que muchos determinantes o demostrativos en inglés empiezan con [ð], por ejemplo, *the* [ðə], *them* [ðəm], *that* [ðæt], *these* [ði:z], etc.

👤 3.2.3

[ʃ] (como en la onomatopeya de silencio *ssshhh*) > [ʒ] (como una [ʃ] cantada)

fashion	[ˈfæʃən]	leisure	[ˈleɪʒə]
nation	[ˈneɪʃən]	closure	[ˈkləʊʒə]

👤 3.2.4

[s] (como al principio de la palabra española *sol*) > [z] (como una [s] cantada)

sip	[sɪp]	zip	[zɪp]
racing		[ˈreɪsɪŋ]	raising [ˈreɪzɪŋ]

👤 3.2.5

[tʃ] (como al principio de la palabra española *choza*) > [dʒ] (como una [tʃ] cantada)

cheap	[tʃi:p]	jeep	[dʒi:p]
chill	[tʃɪl]	Jill	[dʒɪl]

Tal y como vimos con las oclusivas sonoras, las fricativas y africadas sonoras del inglés también ensordecen en posición final de palabra. De nuevo la distinción entre un sonido sordo y un sonido ensordecido en esta posición viene marcada por la duración de la vocal anterior, que es más corta cuando el sonido es originalmente sordo.

👤 3.2.6

leaf	[li:f]	leave	[li:v̆]
rice	[raɪs]	rise	[raɪz̆]
H	[eɪf]	age	[eɪdʒ̆]

La consonante fricativa inglesa [h] tampoco existe en español. Es frecuente que los hispanohablantes produzcan esta consonante como [x], es decir, como el sonido inicial en la palabra española *jarabe*. Esta pronunciación debe evitarse en inglés, y se tiene que producir como un sonido parecido a una fuerte expulsión de aire. Veamos el contraste en los siguientes ejemplos.

👤 3.2.7

	Pronunciación española	Pronunciación inglesa
hello	[xe'lou]	[hə'ləʊ]
hat	[xat]	[hæt]

3.3. Nasales

El sistema fonológico del inglés tiene tres consonantes nasales: [m], como en *some* [sʌm], [n], como en *sun* [sʌn], y [ŋ], como en *sung* [sʌŋ]. La producción de [m] y [n] no causan problemas a los hispanohablantes ya que los mismos sonidos existen también en español. [ŋ], por el contrario, sólo aparece en español como variante de [n] delante de una consonante velar ([k] y [g]), como en *manga* [ˈmaŋga]. La [ŋ] inglesa nunca ocurre en posición inicial de sílaba, sólo en posición final, como en *sing* [sɪŋ]. A veces, [ŋ] va seguida de [k] como en *sink* [sɪŋk]. Este caso no presenta problemas de producción para los hispanohablantes; ya que el sonido velar final causa la correcta producción de la nasal. Por el contrario, la principal dificultad radica en aquellos vocablos en que la [ŋ] no va seguida de [k]. Por ejemplo, en las formas verbales de gerundio (acabadas en *-ing* [ɪŋ]) es frecuente que los hispanohablantes usen [n] final. De nuevo, es importante trabajar con pares mínimos para interiorizar el contraste.

☛ 3.3.1			
sun	[sʌn]	sung	[sʌŋ]
sin	[sɪn]	sing	[sɪŋ]

3.4. Lateral y aproximantes

La consonante lateral inglesa [l] se produce igual que la española cuando aparece delante de vocal, como en *light* [laɪt]. Sin embargo, cuando [l] está situada en posición final de palabra, como en *pill*, o va seguida de una consonante (*silk*), la [l] se *velariza*. Esto quiere decir que la [l] se articula con una aproximación simultánea de la parte posterior de la lengua con el velo del paladar como en la producción de una [u]. El símbolo fonético que indica velarización es [ɫ]. Es común que los hispanohablantes produzcan la misma [l] en todas las posiciones. Veamos a continuación cómo debería producirse la [ɫ] velar en inglés.

☛ 3.4.1	Pronunciación española	Pronunciación inglesa
pill	[pil]	[pɪɫ]
silk	[sɪlk]	[sɪɫk]

El sistema consonántico del inglés consta de tres aproximantes: [w], como en *why* [waɪ], [j], como en *yet* [jet], y [r], como en *red* [red]. Las consonantes [w] y [j] existen también en español en palabras como *huevo* y *hierba*. Aunque se clasifiquen como consonantes debido a su posición en la sílaba, su articulación es parecida a las vocales [u] e [i]. En varios dialectos del español, la [j] en posición inicial de sílaba se hace fricativa [ç]. Es importante evitar este sonido al hablar inglés y mantener la

aproximante [j]. Asimismo, los hispanohablantes deben también evitar la producción de [x] ante [w]. En cuanto a la [r], aunque ambas lenguas usen el mismo símbolo fonético, el sonido que representan es distinto. Mientras que la [r] española es un sonido vibrante como el que aparece en la palabra *perro*, la [r] inglesa se produce con una aproximación (sin contacto) de la lengua hacia la zona post-alveolar con labios redondeados. Veamos la pronunciación errónea de los siguientes vocablos por parte de los hispanohablantes en contraste con la pronunciación inglesa.

3.4.2	Pronunciación española	Pronunciación inglesa
why	[xwai]	[wai]
jet	[jet]	[jet]
red	[red]	[red]

Imagen 3.4. Lateral y aproximantes

En el aula de Educación Infantil o Primaria

Al igual que con las vocales, para practicar las consonantes en clase, recomendamos usar el sistema de pares mínimos, tanto en percepción como en producción, mediante imágenes. Además de los pares mínimos que hemos presentado, se pueden trabajar pares mínimos que el profesor considere problemáticos como la distinción entre [b]-[v] o [ð]-[d].

3.4.3

best	[best]	vest	[vest]
boat	[bəʊt]	vote	[vəʊt]

3.4.4

they	[ðei]	day	[dei]
those	[ðəʊz]	doze	[dəʊz]

Recomendamos que el profesor haga notar a los alumnos la falta de equivalencia entre grafía y sonido en inglés. Así, por ejemplo, un único sonido puede corresponder a grafías muy distintas y a la inversa.

3.4.5

[ʃ]	«sh» short	[ʃɔ:t]	«s» sugar	[!ʃʊgə]	«ss»
passion	[!pæʃən]				
«t» nation	[!neɪʃən]	«c» precious	[!preʃəs]	«ch» machine	
[mə!ʃi:n]					

Una vez los alumnos tengan cierto dominio de los sonidos del inglés, se pueden trabajar los *homófonos* (palabras que suenan igual pero que se escriben de manera diferente).

☛ 3.4.6

eight-ate [eɪt]
flower-flour [flaʊə]

which-witch [wɪtʃ]
board-bored [bɔ:d]

4. COMBINACIÓN DE SONIDOS

Aparte de las diferencias que acabamos de presentar con relación al inventario de sonidos del inglés y del español, ambas lenguas también difieren en las posibles combinaciones de dichos sonidos. Mientras que el español permite de cero a dos consonantes pre y post-vocálicas en una misma sílaba, el inglés consta de cero a tres consonantes pre-vocálicas y de cero a cuatro post-vocálicas. El siguiente cuadro incluye un ejemplo del número de combinaciones consonánticas permitidas antes y después de una vocal en ambas lenguas.

Imagen 4. Combinación de sonidos

Nº de C	Combinaciones de consonantes en posición pre-vocálica		Combinaciones de consonantes en posición post-vocálica	
	Español	☛ 4.1 Inglés	Español	☛ 4.2 Inglés
0	o [o]	a [eɪ]	te [te]	pay [peɪ]
1	no [no]	pay [peɪ]	tes [tes]	pain [peɪn]
2	pro [pro]	prey [preɪ]	tex(-to) [teks]	pains [peɪnz]
3		spray [spreɪ]		text [tekst]
4				texts [teksts]

Los hablantes de español tienen que prestar atención a los siguientes aspectos cuando hablan inglés. 1) En las combinaciones consonánticas del inglés en posición pre-vocálica [s]+C (*stay*) o [s]+CC (*stray*), los hablantes de español deben evitar insertar una [e]. 2) Al igual que con la aspiración (véase apartado 3.1), las aproximantes ([l r w j]) que siguen a las oclusivas sordas ([p t k]) en posición inicial de una sílaba acentuada (*train*, *plane*) pierden parte de su sonoridad y se producen como sordas o parcialmente sordas. La [s] inicial en palabras como *spray* o *strange* bloquea el ensordecimiento de la aproximante. A continuación, comparamos la pronunciación española y la inglesa de estas combinaciones consonánticas.

☛ 4.3	Pronunciación española	Pronunciación inglesa
stay	[es'teɪ]	[steɪ]
stray	[es'treɪ]	[streɪ]
train	[treɪn]	[treɪn]
plane	[pleɪn]	[pleɪn]