
La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español

Francisco Gallardo del Puerto y Esther Gómez Lacabex*

Resumen

El presente trabajo versa sobre la enseñanza de las vocales inglesas a estudiantes españoles. En la introducción se analiza la importancia que tiene abordar la pronunciación en el aula de lengua extranjera en la persecución del logro de un acento nativo o de una pronunciación inteligible, se enfatiza el papel tan importante que juega el sistema de sonidos de la primera lengua a la hora de adquirir la pronunciación de un segundo idioma y se revisa el papel del profesor en la enseñanza de la pronunciación. La segunda parte presenta un estudio comparativo de los sistemas vocálicos del inglés y del castellano que ayuda en la comprensión de las diferencias y similitudes existentes entre ambos sistemas a fin de poder entender muchos de los fenómenos presentes en la pronunciación de las vocales inglesas por parte de los hablantes de español. La última sección incluye una serie de recursos didáctico-pedagógicos para la instrucción formal de la pronunciación del inglés, con especial referencia al componente vocálico.

Palabras Clave:

Pronunciación, vocales, lengua extranjera, inglés.

Abstract

This paper focuses on the teaching of English vowels to Spanish students. The introduction discusses the importance of addressing pronunciation in the foreign language classroom in order to achieve a native or intelligible accent, it emphasizes the relevance of the first language sound system when acquiring the pronunciation of a second language, and it reviews the role of the teacher in pronunciation teaching. The second part presents a comparative study of English and Spanish vowel systems, which helps to understand the differences and similarities between the two languages and, consequently, many of the phenomena found in the pronunciation of English vowels by Spanish speakers. The last section includes a series of didactic and pedagogic resources for the formal instruction of English pronunciation, with special reference to the teaching of vowels.

Keywords:

Pronunciation, vowels, foreign language, English.

*Universidad del País Vasco
francisco.gallardo@ehu.es / esther.glacabex@ehu.es

1. Introducción

1.1 La importancia de la pronunciación

La pronunciación es uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de una segunda lengua. Setter y Jenkins (2005) consideran este componente lingüístico como el principal factor para conseguir una comunicación oral con éxito e indican que la pronunciación juega un papel muy importante en la vida personal y social de cualquier individuo. De hecho, es el componente lingüístico que más íntimamente ligado está a los conceptos de identidad personal y pertenencia al grupo (Levis, 2005). Como Beebe (1978) señaló, el simple acto de pronunciar constituye una parte esencial de los que comunicamos sobre nosotros mismos y sobre los demás. Está claro, por tanto, que un aprendiz con una pronunciación muy defectuosa, por muy buena que sea su gramática, no puede ser considerado un aprendiz óptimo, ya que muchas veces desviará la atención de quien lo escucha del mensaje en sí mismo hacia la forma en que dicho mensaje se emite, más aún cuando su pronunciación llega incluso a dificultar la comunicación porque el oyente no puede entenderle (Álvarez Baz y Herrero Hernández, 1995) y lo que dice puede sonar cómico, infantil o poco serio.

No queda duda, por tanto, de que una pronunciación inteligible constituye un aspecto esencial de la competencia comunicativa (Morley, 1994). Sin embargo, la primacía de este componente lingüístico no siempre ha visto su reflejo en el aula de lengua extranjera. Si bien los enfoques metodológicos estructuralistas en enseñanza de segundas lenguas de los años 40, 50 y 60 del siglo pasado (e.g.: *audiolingual method*, *direct approach*, *silent way*, *counselling learning*) consideraban el logro de una buena pronunciación como una de sus principales prioridades, el enfoque cognitivo y el marco comunicativo posteriores relegaron este aspecto lingüístico a un segundo plano, cuestionándose la importancia del componente fonético como elemento de instrucción, ya que se pensaba que la pronunciación no se podía enseñar y que los aprendices la aprendían por sí mismos. Con referencia a la enseñanza del inglés, por ejemplo, Morley (1991) señala que algunos de los programas educativos dentro de este enfoque llegaron incluso a prescindir totalmente de la enseñanza de la pronunciación. Sin embargo, ya desde los años 90 del siglo pasado existe un interés creciente por retomar la enseñanza de la pronunciación y los especialistas en la materia han inventado formas de incorporar la instrucción de esta área lingüística dentro del marco comunicativo por medio del diseño de actividades en las que la pronunciación contribuye al sentido dentro de un contexto, lo que resultó en una atención creciente a los aspectos suprasegmentales en detrimento de los segmentales (Setter y Jenkins, 2005).

No obstante, según Derwing y Munro (2005), a pesar de estos intentos, la pronunciación sigue siendo un área marginada dentro de la lingüística aplicada, señalando como prueba de ello la escasez de artículos sobre este aspecto lingüístico en las revistas dirigidas a los profesores, la escasa atención que los libros de texto prestan a la pronunciación y la nula relación entre los resultados de la investigación y la práctica docente. Como consecuencia de este estatus marginal, muchos profesores de segundas lenguas no cuentan con la preparación formal necesaria para enseñar pronunciación y se ven a abocados a tener que confiar en su intuición para tratar, si es que se trata, dicho aspecto en el aula. En este sentido, Gallardo del Puerto (2005) señala, con referencia a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto escolar español, que el tiempo dedicado a la pronunciación en el aula es muy difícil de medir y que depende en gran medida de las características e intereses de los profesores, los cuales muchas veces, ante la necesidad de cubrir los temarios, suelen prescindir de la práctica fonética antes que de otro tipo de ejercicios. Por otro lado, Derwing y Munro (2005) señalan que aquellos docentes que deciden abordar esta área suelen basarse en libros de texto generales que no tienen en cuenta los problemas específicos de sus estudiantes o en material informático igualmente diseñado para atraer al mercado en masa. Además, es muy frecuente que los profesores no posean un buen conocimiento de fonética, lo que puede llevar a que a veces los aprendices reciben instrucción fonética errónea. Por ejemplo, muchos profesores de inglés insisten en la duración vocálica al contrastar las vocales inglesas /i:/ e /ɪ/ (sheep-ship) olvidándose de la diferencia existente entre estas dos vocales en función de la calidad vocálica (Wang y Munro, 2004).

1.2 En busca de la inteligibilidad y/o el acento nativo

Levis (2005) señala que la investigación y la pedagogía de la pronunciación se han visto influidas por dos ideologías distintas. En una de las ideologías rige el principio del acento nativo, el cual sostiene que es deseable y posible alcanzar un nivel de pronunciación en la segunda lengua similar al de un hablante nativo de la misma. Los modelos de pronunciación a imitar han sido -y son- principalmente los de los acentos de prestigio del Reino Unido y Estados Unidos, es decir, el *Received Pronunciation* (RP) (Cruttenden, 2001; Roach, 2000) y el *General American* (GA) (Kreidler, 2004) respectivamente, si bien en Europa ha sido el RP el que generalmente se ha tomado como referencia. Este principio fue el paradigma claramente dominante hasta los años del 60 del siglo pasado. Sin embargo, la constatación de la existencia de un periodo de edad crítico para la adquisición de la pronunciación según el cual el logro de un acento nativo por los aprendices adultos es la excepción más que la norma (Moyer, 2004) supuso la caída del principio de acento nativo y la irrupción del segundo del los

principios: el principio de inteligibilidad. Según esta nueva ideología, los aprendices de segundas lenguas deben perseguir simplemente que los hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo les entiendan, sin necesidad de conseguir un acento totalmente nativo. La investigación realizada dentro de esta ideología parece señalar que son los aspectos suprasegmentales de la producción de los aprendices los que provocan una mayor dificultad a los hablantes nativos de inglés (e.g.: Anderson-Hsieh, 1992; Benrabah, 1997; Major et al., 2002; Munro & Derwing, 1995, 1998).

Sin embargo, el principio de inteligibilidad se ha visto afectado recientemente por la rápida expansión del inglés en los países en los que esta lengua no tiene estatus oficial (Kachru, 1992) y por la evidente constitución del inglés como *lingua franca* o lengua de comunicación internacional. Este nuevo escenario sociolingüístico ha modificado el concepto de inteligibilidad, ya que en estos nuevos contextos la inteligibilidad no se mide tanto en función de la comprensión de los hablantes nativos sino en función del entendimiento por parte de otros hablantes no-nativos de inglés. Por consiguiente, el objetivo a perseguir en el escenario internacional sería el de la mutua inteligibilidad entre los aprendices de inglés con distintas lenguas maternas. Si bien, como señalan Derwing y Munro (2005), aún son muy escasos los trabajos empíricos llevados a cabo con oyentes no nativos (ver, por ejemplo, Gallardo del Puerto et al., 2005; Riney et al., 2005) y más aún aquellos que cuentan con jueces que no conocen la lengua nativa de los hablantes (ver, por ejemplo, Mackay et al. 2006; Major, 2007), Setter & Jenkins (2005) señalan que la investigación realizada dentro de esta ideología parece concluir que los aspectos segmentales juegan un papel más importante en el inglés como lengua internacional. Basándose en sus propios trabajos empíricos, Jenkins (2000) propone su *Lingua Franca Core* (LFC) como un repertorio de elementos fonéticos que claramente ayudan a la inteligibilidad y que, sugiere, deben abordarse en el aula. Por lo que respecta al componente vocálico, por ejemplo, el LFC recoge la distinción entre las llamadas vocales largas y cortas del inglés, la no confusión de la vocal /ɜ:/ y el acortamiento de las vocales delante de consonantes sordas (e.g.: *bat, pick, neat*) y el alargamiento delante de sonoras (e.g.: *bad, pig, need*).

Sin embargo, no falta quien hace una visión crítica a la propuesta de Jenkins (2000). Dauer (2000), por ejemplo, señala que los alófonos vocálicos señalados más arriba son uno de los aspectos más difíciles de aprender por los estudiantes y a menudo, según sus datos, ni siquiera los aprendices que producen un discurso más fluido producen estas distinciones. Además, esta autora señala que la exclusión de la reducción vocálica del LFC resultará en un tipo de discurso, aunque puede que no menos inteligible, claramente menos fluido. Levis (2005), por su lado, apunta que la

adecuación del LFC a los contextos de inglés como lengua extranjera plantea una serie de problemas ya que normalmente en estos contextos los estudiantes suelen compartir una misma lengua nativa, lo que hace que su pronunciación converja hacia un tipo de acento fuertemente influido por la primera lengua, alejándose, por tanto, del objetivo de una pronunciación internacionalmente inteligible. Este autor añade, además, que los profesionales de la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas reconocen que incluso una pronunciación completamente inteligible pero no nativa puede ser evaluada negativamente y que los materiales de pronunciación que se publican actualmente son más consistentes con el principio de acento nativo al tomar como referencia los acentos RP o GA como los modelos de pronunciación. Incluso, la propia Jenkins (2005), tras los resultados de un estudio con entrevistas a profesores de inglés como lengua extranjera, ha reconocido posteriormente que no se puede dar por hecho que los hablantes de inglés en estos contextos deseen usar su pronunciación no-nativa para expresar su identidad o pertenencia a una comunidad internacional de hablantes de inglés. De hecho, muchos de sus entrevistados persiguen el objetivo de un acento nativo expresado en una identidad como hablante nativo de inglés y siguen calificando al modelo nativo con adjetivos como correcto, bueno, perfecto, real, y competente mientras que la pronunciación no-nativa recibe calificativos tales como mala, errónea, incorrecta y deficiente.

1.3 La influencia de los sonidos de la primera lengua

Una gran parte de la investigación sobre la adquisición de la pronunciación de segundas lenguas ha girado en torno a la identificación de los factores que predicen el grado de acento. El factor de la transferencia, esto es, la influencia la primera lengua, ha ocupado miles de páginas en dicha discusión. De hecho, la influencia de la primera lengua en la pronunciación de un segundo idioma da como resultado un acento tal en éste que muchas veces podemos identificar la lengua nativa del hablante no-nativo por la forma en que pronuncia la segunda lengua (Fernández González, 1988). Como señala Pennington (1997), esta influencia puede darse, por un lado, tanto en los niveles segmentales como suprasegmentales y, por otro, puede tener un carácter absoluto o parcial, esto es, puede ocurrir en todos los ejemplos con la misma forma fonética o afectar a unas palabras y no a otras o, lo que es lo mismo, darse en algunos contextos y no en otros. Lo que parece claro es que tal vez sea en el área de la pronunciación, en comparación con otros aspectos lingüísticos, donde la influencia de la primera lengua es especialmente evidente (Ellis, 1994) y en donde el análisis contrastivo resulta especialmente útil a la hora de poder entender muchos de los fenómenos fonético-fonológicos de los aprendices de segundas lenguas.

No obstante, se ha comprobado la existencia de una serie de factores que pueden inhibir o promover la transferencia fonológica. El *Ontogeny Model* de Major (1986, 1987, 1999; 2002) sugiere que los efectos de la transferencia fonética dependen del nivel de desarrollo del interlenguaje y de la formalidad del discurso, situando un mayor peso de la misma en los primeros estadios de aprendizaje de la segunda lengua y en los contextos más informales de comunicación. Sin embargo, el factor que mayor atención ha recibido en la comunidad científica ha sido el de la edad. En este sentido, el *Speech Learning Model* de Flege (1987, 1991, 1992, 1995) propone que la creación de las categorías fonéticas adecuadas en la segunda lengua, y por tanto, la correcta pronunciación de las mismas, es más difícil una vez que el aprendiz supera los 6 años de edad, ya que a esta edad culmina el proceso de adquisición de las categorías fonéticas de la primera lengua. El modelo sugiere que una vez que las categorías fonética nativas han sido adquiridas, éstas van a interferir en la percepción de los sonidos de la segunda lengua provocando que muchos de estos sonidos sucumban al mecanismo de “clasificación de equivalencia” según el cual los sonidos similares -que no iguales- entre la primera y segunda lengua serán percibidos como idénticos, lo que impedirá la creación adecuada de las categorías de la segunda lengua e impedirá, en última instancia, que el aprendiz desarrolle una pronunciación nativa. A modo de ejemplo, podemos mencionar la evidente dificultad en la discriminación auditiva de las vocales inglesas /æ, ʌ, ɑ:/ por parte de los hablantes de español, ya que los tres sonidos tienden a percibirse como la categoría más cercana existente en la primera lengua: la vocal española /a/. El modelo va más allá aún al afirmar que, si bien los aprendices que comienzan su exposición a la lengua meta a una edad temprana muestran una mejor pronunciación que los que lo hacen más tarde, sus producciones no son exactamente iguales a las de los nativos (Flege, 2002), por lo que estos aprendices no pueden ser considerados como bilingües equilibrados o perfectos. La explicación de este hecho reside, según el modelo, en la existencia de un espacio fonológico común en los hablantes bilingües que hace que los sonidos de la primera y segunda lengua se influyan e interaccionen mutuamente.

1.4 El papel del profesor en la enseñanza de la pronunciación

Los resultados de todas las investigaciones revisadas en los apartados anteriores no ponen si no de manifiesto que la aplicación de la enseñanza de los aspectos fonéticos en el aula de segunda lengua implica una revisión de la labor del profesor. En primer lugar, el docente ha de poseer un conocimiento general sobre la teorías del aprendizaje en general, y más específicamente, sobre lo que se conoce en torno al aprendizaje de lenguas, más concretamente en lo referente al aspecto fonético-fonológico (Pennington,

1997). Además dicha formación debe completarse con una formación teórica con respecto a los sistemas de sonidos tanto de la lengua meta como de la lengua origen (Dalton & Seidlhofer, 1994). Ya hemos señalado anteriormente que los sonidos de la primera lengua influyen en la percepción de los sonidos de la nueva lengua; el conocimiento de los sonidos de la primera lengua es una herramienta que el profesor puede utilizar para establecer comparaciones de similitud o distancia lingüística con los sonidos de la lengua meta que pueden ser de gran ayuda para el aprendiz. Pennington (1997) señala que puede ser especialmente interesante llamar la atención sobre ciertos contrastes entre la primera y segunda lengua que, de otra manera, pasarían inadvertidos para el aprendiz, el cual podría interpretarlos erróneamente como elementos idénticos entre las dos lenguas. Como la misma autora señala, no debemos olvidar que gran parte del avance en el aprendizaje de una segunda lengua proviene del apercebimiento y de la atención consciente por parte del aprendiz (Schmidt, 1990), por lo que es necesario potenciar el nivel de atención de éste hacia una conciencia explícita para lograr la adquisición de ciertos aspectos fonéticos. Esto puede lograrse a través de la práctica fonética y el *feedback* del profesor:

As the physical manifestation of language (i.e., through the movements of the articulators), phonology is an aspect of language where, even more than in the learning of words and grammatical rules, practice and feedback are crucial (...). Practice in pronunciation is essential for learning at both a cognitive and a physiological (i.e., articulatory) level, so that behaviour can become routinised and automatic (...). Without feedback, learning will be slow and errors can become ingrained, resulting in "fossilized" phonological performance that can have a negative effect on communication (Pennington, 1997: 82-83)

Es por ello que el profesor debe tener una formación didáctico-pedagógica que le permita contar con una serie de recursos para la enseñanza de la pronunciación (Pavón Vázquez, 2000). En primer lugar, el docente debe tener bien presente que la competencia pedagógica en la lengua meta no se deriva de la competencia lingüística en la misma (Dalton y Seidlhofer, 1994; Medgyes, 1992), esto es, el hecho de dominar una lengua no implica que uno sea capaz de aplicar métodos de enseñanza y señalar dificultades. Además, el profesor de lengua ha de proveer contextos de aprendizaje mediante los cuales el alumno trabaje tanto la percepción como la producción de los nuevos sonidos (Kenworthy, 1989). Hemos de mencionar, no obstante, que en este caso la mera imitación suele ser una herramienta insuficiente, sobre todo cuando los aprendices son adultos, y que se hace necesaria la utilización de pistas articulatorias (modos y puntos de articulación) como la noción de sonido sordo o sonoro (vibración de las cuerdas vocales) o el papel de los labios en la realización de las vocales (estirados,

redondeados o neutros). Thornbury (1997), por ejemplo, propone la alternancia de la práctica de percepción y producción del siguiente modo: comenzamos con ejercicios de percepción en los que se presentan oposiciones en pares mínimos (*hat-hut*) con el fin de hacer un entrenamiento auditivo y que el alumno perciba las diferencias de cualidad a nivel perceptivo; una vez que se distinguen los sonidos auditivamente, se facilitan pistas articulatorias para que el alumno pueda posteriormente producir dichos sonidos en ejercicios de producción en contextos de pares mínimos; por último se procede a la práctica de la percepción y de la producción de dichos sonidos a nivel de frase.

La administración de la corrección oral es otra labor estratégica que el profesor ha de considerar con tiento. Se pueden seguir las recomendaciones de manuales dentro del marco comunicativo (e.g.: Harmer, 2004), los cuales abogan por un tratamiento menos autoritativo del error que da opción a la autocorrección o a la notificación del error por parte del profesor siguiendo criterios de inteligibilidad así como a la administración de “corrección/reacción positiva” mediante el elogio de aspectos positivos logrados etc. a fin de estimular y fomentar la auto-confianza. Admitiendo que los errores son parte de cualquier proceso de aprendizaje, tanto el profesor como los alumnos se beneficiarán de desarrollar una atmósfera permisiva hacia los errores en la que tanto el profesor como los alumnos no muestran angustia, vergüenza o bochorno ante un error sino que son capaces de crear una atmósfera en la que hay espacio para la intuición y conjetura hacia los aspectos problemáticos que se presenten (Pennington, 1997).

El profesor, además, también ha de establecer prioridades a la hora de enseñar la pronunciación. Éstas han de basarse en el tiempo disponible y los objetivos a cumplir, las necesidades individuales del alumno, el análisis de su interlengua y errores, así como en el establecimiento de una jerarquía de los mismos en función de criterios de inteligibilidad y eficacia de la instrucción (Llisterri, 2003).

No queremos terminar esta sección sin mencionar que es sorprendente el escaso número de estudios que evalúan la eficacia de la enseñanza de la pronunciación. Sin embargo los resultados disponibles parecen señalar que la enseñanza explícita de esta área lingüística es capaz de mejorar tanto la percepción fonética (Cenoz & García Lecumberri, 1999) como la producción oral (Derwing y Munro, 2005) de los aprendices de segundas lenguas y que se pueden obtener beneficios tanto de la práctica segmental como de la suprasegmental (Derwing et al., 1998, Derwing & Rossiter, 2003) e igualmente tanto del entrenamiento perceptivo como del productivo (Bradlow et al., 1997).

2. Análisis contrastivo de las vocales del inglés y del castellano

2.1 Características de los sonidos vocálicos

Con anterioridad hemos indicado que el profesor de pronunciación debe conocer el sistema de sonidos de la primera y segunda lengua al objeto de una mejor comprensión de los fenómenos presentes en las pronunciaciones de los aprendices. Sin embargo, antes de comenzar con la comparación entre ambos sistemas, debemos adelantar una serie de principios fonéticos fundamentales sobre los sonidos vocálicos en general que nos ayudarán a entender la posterior comparación (ver Gil, 1988). Las vocales son sonidos que se producen con las cuerdas vocales, por lo que se trata siempre de sonidos sonoros en los que las cuerdas vocales no dejan de vibrar. Los factores que determinan la calidad de una vocal son principalmente la forma de la boca y la posición de la lengua. Para dar forma a la boca nos valemos de dos tipos de movimientos: el movimiento de la mandíbula (vocales abiertas o cerradas) y el movimiento de los labios (vocales estiradas o redondeadas). En cuanto a la lengua, podemos ir desde posiciones cercanas a los labios a otras cercanas a la úvula (vocales anteriores o posteriores). Además de la calidad vocálica, las vocales pueden diferir en función de su longitud, esto es, la duración del sonido (vocales cortas y largas) o en función del orificio (nariz o boca) por donde sale el aire (vocales nasales y orales). A continuación procedemos con la comparación de las vocales castellanas e inglesas. Los modelos que se han tomado como referencia son el castellano culto (Navarro Tomás, 1967) y el inglés RP (Cruttenden, 2001; Roach, 2000), por ser éste el tipo de acento más extendido en la enseñanza del inglés en España y Europa.

2.2 El número de fonemas y su distribución

La figura 1 presenta la distribución de los sonidos vocálicos ingleses (en negro) y castellanos (en gris) en el espacio vocálico. El eje de coordenadas horizontal ilustra la posición de la lengua mientras que el eje vertical refleja la posición de la mandíbula. Como observamos a primera vista, el sistema vocálico inglés difiere mucho del sistema vocálico del castellano. La primera diferencia que podemos señalar es que el inglés tiene un sistema vocálico más rico que el castellano en número de fonemas. El castellano presenta 5 fonemas vocálicos simples (/i, e, a, o, u/) mientras que el inglés cuenta con un número de doce unidades básicas (/i:, ɪ, e, æ, ʌ, ɑ:, ɒ, ɔ:, ʊ, u:, ɜ:, ə/).

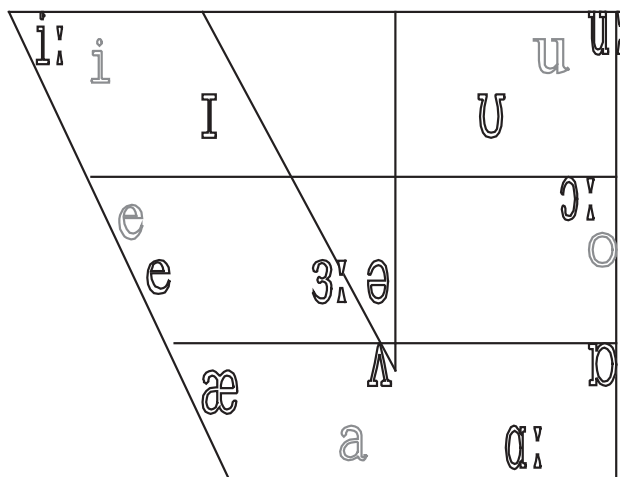


Figura 1: Diagrama de las vocales del castellano y del inglés

Con respecto a la distribución de los fonemas en el espacio vocálico, comprobamos que si bien el castellano concentra todas sus unidades en la periferia del diagrama, el inglés presenta fonemas centrados. Por ejemplo, las vocal /ɜː/ o /ə/ inglesas ocupan el mismo espacio en el centro del diagrama, si bien también existen otras vocales ligeramente centradas (/ɪ, ʊ, ʌ/).

En cuanto a la distribución fonotáctica de los fonemas, las cinco vocales del castellano pueden aparecer en todas las posiciones dentro de la palabra (inicial, media y final), tanto en sílabas libres como trabadas o átonas como tónicas. En la lengua inglesa, sin embargo, existen una serie de restricciones en las posiciones que determinados segmentos vocálicos pueden ocupar. Así, por ejemplo, las vocales cortas /e, æ, ʌ, ɒ/ nunca ocurren en sílaba abierta en posición final de palabra y la /ə/ no puede aparecer en sílabas acentuadas (Cruttenden, 2001; Finch y Ortiz Lira, 1982).

2.3 La duración vocálica

Con respecto a la longitud de las vocales, debemos resaltar la existencia en inglés de fonemas vocálicos largos frente a otros cortos. Entre los fonemas vocálicos largos del inglés RP se encuentran /iː, uː, ɑː, ɔː, ɜː/. Las vocales /e, æ, ʌ, ɒ/ se clasifican como vocales breves, mientras que /ɪ, ʊ, ə/, en las que la duración es aún menor, suelen denominarse vocales débiles. Sin embargo, la cantidad vocálica en inglés no

es un factor distintivo, ya que en las oposiciones entre vocales largas y breves también existen diferencias de cualidad vocálica, esto es, ningún par mínimo vocálico corto-largo se distingue exclusivamente por la duración (e.g.: /i: - ɪ/).

En castellano, a diferencia del inglés, no hay fonemas vocálicos largos “per se”. Sin embargo, las vocales castellanas sí que sufren modificaciones en su duración dependiendo del contexto fonético y de si se encuentran en posición acentuada o no. García Lecumberri y Elorduy (1994) señalan que las vocales del castellano se asemejan en su duración o longitud a las vocales cortas inglesas (/e, æ, ʌ, ɒ/), mientras que las vocales largas inglesas pueden doblar en longitud a las vocales castellanas. Ahora bien, en inglés la duración también se puede ver modificada alofónicamente y, como ya hemos mencionado anteriormente, las vocales largas se acortan y las vocales cortas se alargan en función de determinados contextos fonéticos, llegándose a dar casos en los que la longitud de los sonidos largos y breves prácticamente se igualan (e.g.: *beat-bid*) (Cruttenden, 2001; García Lecumberri y Cenoz; 1997).

2.4 La cualidad vocálica

Si comparamos la cualidad de las vocales inglesas y castellanas, comprobamos que sus áreas de realizaciones posibles no coinciden en ningún caso (ver figura 1), si bien algunos de los fonemas vocálicos ingleses se acercan mucho, o resultan muy parecidos, a algunos de los castellanos. De hecho, las vocales inglesas /i:, e, ɔ:, u:/ podrían tomarse como casi equivalentes a las vocales castellanas /i, e, o, u/, respectivamente. Sin embargo, la /i:/ y la /u:/ inglesas son algo más cerradas que la /i/ e /u/ del castellano, la /e/ inglesa es un poco más abierta que la castellana y la /ɔ:/ inglesa es más cerrada que la /o/castellana.

El resto de vocales inglesas difiere de las vocales castellanas en un grado mayor. El castellano, al no poseer sonidos en el centro del diagrama vocálico, no tiene vocales que se acerquen a las vocales centrales y débiles inglesas (/ɜ:, ə, ɪ, ʊ/). Además, mientras que en inglés la /ɒ/ y la /ɑ:/ ocupan la parte inferior derecha del diagrama vocálico, en castellano este espacio se encuentra vacío, si bien contamos con un alófono posterior de la vocal /a/ que se acercaría a la /ɑ:/ inglesa en sílaba trabada (e.g.: oral) y delante de /u/ (e.g.: Raúl) y /x/ (e.g.: majo) (García Lecumberri y Elorduy, 1994; Navarro Tomás, 1967).

Resulta interesante en este punto mencionar la interpretación de los sonidos vocálicos ingleses que hacen los hablantes de español según Finch y Ortiz Lira (1982). Estos autores afirman que la /i:/ y la /ɪ/ inglesas se interpretan como la /i/ española, la /e/ y la /ɜ:/ inglesas como la /e/ española, la /æ/, /ʌ/ y /ɑ:/ como la /a/ española, la /u:/ y

la /ʊ/ inglesas como la /u/ española, la /ɒ/ inglesa como la /o/ o la /a/ españolas, la /ɔ:/ como la /o/ española, y la /ə/ inglesa como la /e/ o la /a/ española.

2.5 El debilitamiento vocálico

Por lo que se refiere al debilitamiento vocálico, debemos resaltar que en castellano éste solo se da en un nivel alófonico. Las vocales castellanas /e, o, u, i/ se relajan en sílaba inacentuada entre acento principal y secundario (e.g.: *aleluya*) y la /e/ y /o/ también lo hacen en la última sílaba de una palabra llana seguida de pausa (e.g.: *vale*). En inglés, sin embargo, la reducción vocálica es un fenómeno más importante ya que esta lengua es una lengua de ritmo acentual (Finch y Ortiz Lira, 1982). A veces, el debilitamiento llega a alcanzar niveles de distinción fonológica como el caso del oscurecimiento vocálico de las sílabas inacentuadas en palabras léxicas (e.g.: *violet* /vaɪələt/ - *violate* /vaɪələɪt/) (Fudge, 1984) o la reducción vocálica de las palabras gramaticales, donde conviven una forma fuerte para las escasas posiciones acentuadas y una forma débil, mucho más frecuente, para las posiciones no acentuadas (e.g.: *can* /kæn/ - /kən/) (Cruttenden, 2000).

2.6 La ortografía

No debemos olvidarnos de la influencia que la ortografía puede ejercer sobre el aprendizaje de la pronunciación en una segunda lengua, sobre todo cuando éste se produce en un contexto de instrucción estrictamente formal. A este respecto, Finch y Ortiz Lira (1982) señalan que los cinco fonemas vocálicos del castellano suelen corresponder a las cinco grafías vocálicas (a, e, i, o, u), aunque algún sonido cuenta con alguna grafía más (“ui” e “y” para la /i/, “ue” para la /e/). En inglés, sin embargo, estos mismos autores recogen que las doce vocales simples del inglés se corresponden con setenta representaciones ortográficas comunes y otras setenta grafías de menor frecuencia, lo que puede dar una idea de la dificultad añadida en el aprendizaje de la pronunciación de las vocales inglesas por parte de cualquier aprendiz.

3. Recursos didácticos

Esta sección presenta una dimensión práctica del tratamiento de la enseñanza de las vocales en el aula de lengua extranjera. Se recogen en ella una serie de recursos

didácticos que el profesor puede emplear en el aula tanto para potenciar la concienciación fonética como para trabajar distintos aspectos de los sonidos vocálicos ingleses.

3.1 Promoviendo la conciencia del componente fonológico

El concepto de “conciencia lingüística” puede describirse desde dos ángulos diferentes. Por un lado, se entiende como el nivel de conocimiento reflexivo y explícito que posee el alumno sobre el aspecto lingüístico que está aprendiendo así como el desarrollo deliberado de estrategias de aprendizaje. Por otro lado, se refiere a la estimulación de la curiosidad, motivación e interés por la lengua y/o aspectos de la lengua meta. Estudios empíricos han demostrado que el aprendizaje se beneficia de este recurso (Rosa y O’Neil 1999, Leow, 2000) y muchos manuales de enseñanza hacen hincapié en su importancia (Kenworthy 1989, Dalton y Seidlhoffer 1984). En el caso del aprendizaje de la pronunciación es indispensable hacer referencia a la conciencia fonológica o al desarrollo de la sensibilidad hacia los sonidos lingüísticos. En esta sección, se propondrán varios ejercicios generales que impulsan la concienciación hacia la pronunciación de la segunda lengua, así como ejercicios más específicos que trabajan tanto la conciencia fonológica como la conciencia articularia.

3.1.1 *La conciencia de la pronunciación*

La conciencia de la pronunciación puede desarrollarse a través de cuestionarios que, no estando directamente relacionados con la práctica de lengua, pueden ayudar a reflexionar sobre aspectos como la importancia de la pronunciación como rasgo de identidad, la inteligibilidad o los problemas de comunicación que puede conllevar una mala pronunciación. Fitzpatrick (1999: 5) propone las siguientes preguntas abiertas:

1. Do you like the way English sounds?
2. What do you know about English pronunciation?
3. Is it different from your own language? How?
4. Do you think learning about pronunciation is important?
5. Would you prefer to just pick it up as you go along?
6. Is it possible to learn to speak English without a foreign accent? Is it important to you?
7. Is pronunciation work different from grammar or vocabulary work? Is it more or less important or interesting?
8. Is pronunciation more difficult than other aspects of language?
9. How important is doing pronunciation for understanding? Why?
10. How can you study pronunciation? How can your teacher help?

Por medio de estas preguntas se da pie a la reflexión individual o en grupo de las actitudes de los alumnos hacia los sonidos de inglés así como hacia la implementación de la enseñanza del inglés en el aula, la inteligibilidad o el acento. Estas preguntas pueden servir al profesor no solo para averiguar las actitudes de los alumnos hacia la lengua y hacia el aprendizaje de la pronunciación sino también como punto de partida de debate en fases previas a la enseñanza explícita de las habilidades orales. Kenworthy (1994: 54-55), sin embargo, se plantea estos mismos objetivos en un cuestionario con preguntas cerradas para trabajar en grupo:

1. Imagine you are talking in your own language with a foreigner. The person does not speak your language very well and it is very difficult to understand. What do you do? Do you:
 - (a) pretend you understand even when you don't?
 - (b) ask him or her to repeat everything slowly or carefully?
 - (c) try to get away?

2. What do you say when the foreign speaker apologizes for his poor accent?
 - (a) tell him his accent is very good even when it isn't?
 - (b) tell him that his poor accent does not matter?
 - (c) tell him that his accent is very bad and that he must work hard to improve it?

3. How do you feel when a foreigner pronounces your name wrong?
 - (a) very angry
 - (b) it bothers me a little
 - (c) it bothers me a lot
 - (d) it does not bother me at all

4. How do you feel when you meet a foreigner who speaks your language with a very good accent?
 - (a) surprised
 - (b) pleased
 - (c) not surprised
 - (d) full of admiration
 - (e) don't care or think about it

5. In the future, who will you speak English to?
 - (a) mostly English people visiting my country who don't know my language
 - (b) mostly English-speaking people in Britain, USA, etc...
 - (c) mostly non-English people who don't know my language and whose language I don't know, so that we speak English together
 - (d) don't know

6. Do you think it is more important to have a good pronunciation when:
 - (a) you are speaking English to English people?
 - (b) you are speaking English to non-English people?

7. Below are some situations. When is it most important to pronounce well? Put them in order of importance with a number you want.
 - (a) speaking on the phone
 - (b) meeting someone for the first time
 - (c) talking to someone you know very well (a good friend) in an informal situation (e.g. at a party)

No obstante, existen también cuestionarios en los que se procura una reflexión menos holística sobre la pronunciación. La propuesta de Hewings (2004: 25-26) incluye preguntas mediante las cuales el alumno reflexiona sobre sus méritos y carencias en relación a aspectos fonéticos específicos tanto segmentales como suprasegmentales:

1. How good is your English pronunciation? (Circle your answer: 1 = high, 5 = low)

vowels	1	2	3	4	5
consonants	1	2	3	4	5
consonant clusters	1	2	3	4	5
word stress	1	2	3	4	5
intonation	1	2	3	4	5

2. Note any particular problem you have in English.

vowels

consonants

consonant clusters

word stress

intonation.....

3. How important is it for you to have a good English pronunciation? (Circle your answer: 1 = high, 5 = low)

When you talk to fellow students?	1	2	3	4	5
When you talk to your teacher?	1	2	3	4	5
When you talk to native speakers of English?	1	2	3	4	5
When you talk to other native students of English?	1	2	3	4	5

Cabe señalar que las propuestas mencionadas son orientativas en cuanto que para la elaboración y administración de una actividad de estas características el profesor

tiene una importancia fundamental puesto que se ve necesaria la adaptación de estos materiales en base a factores como el perfil de alumnado (nivel en la lengua meta, motivación, etc.) o del curso (tiempo disponible, contenidos, etc.). En el caso de alumnos principiantes, por ejemplo, sería recomendable realizar el cuestionario en la lengua materna y no incluir preguntas de reflexión sobre la propia pronunciación como muestra el cuestionario de Hewings (2004) ya que puede desmoralizar al aprendiz. Este tipo de preguntas, sin embargo, puede funcionar muy bien con alumnos de nivel avanzado, pues estos alumnos poseen más capacidad para observar su propia pronunciación. Así pues, en el caso de las vocales del inglés podríamos modificar el cuestionario de Hewings (2004) con el fin de que los alumnos reflexionen sobre su pronunciación de las mismas:

1. How good is your English pronunciation? (Circle your answer: 1 = high, 5 = low)

/ɑ: /	(as in heart)	1	2	3	4	5
/æ /	(as in hat)	1	2	3	4	5
/ʌ /	(as in hut)	1	2	3	4	5
/e /	(as in bed)	1	2	3	4	5
/ɜ: /	(as in bird)	1	2	3	4	5
/ɪ /	(as in bid)	1	2	3	4	5
/i: /	(as in bead)	1	2	3	4	5
/ɒ /	(as in pot)	1	2	3	4	5
/ɔ: /	(as in port)	1	2	3	4	5
/ʊ /	(as in full)	1	2	3	4	5
/u: /	(as in fool)	1	2	3	4	5
/ə /	(as in <u>o</u> clock)	1	2	3	4	5

3.1.2 La conciencia fonológica

La promoción de una mayor conciencia fonológica puede hacerse también por medio del uso de actividades orientadas al aprendizaje de otras áreas lingüísticas. Por ejemplo, “*Find the rule*” (Hancock 2000: 69) es una actividad de adivinanza utilizada en la práctica de vocabulario que consiste en el establecimiento por parte del profesor de una categoría léxica (e.g.: frutas) que los alumnos han de averiguar mediante la aceptación o el rechazo de sus propuestas (*I am taking an orange. Can I go with you?*). Nuestro interés es el de integrar esta actividad con el fin de crear una conciencia fonética hacia la lengua. Así pues, la propuesta consistiría en iniciar la actividad desde el punto de vista de práctica de vocabulario para garantizar que los alumnos se familiaricen con el procedimiento de la actividad e introducir más adelante una nueva categoría fonética

(e.g.: la vocal /ɑ:/). Es aconsejable no anticipar el cambio en el tipo de categoría para que sean los alumnos quienes descubran el nuevo enfoque:

Teacher: I'm going to the moon and I am taking a car. Would you like to come with me?

Student 1: I am taking a bike. Can I go with you?

Teacher: No, you cannot come with me.

Student 2: I am taking a banana. Can I come with you?

Teacher: Yes, you can come with me.

3.1.3 La conciencia articulatoria

Incluir la dimensión articulatoria de la pronunciación en cursos de lengua tiene como fin desarrollar un conocimiento más exhaustivo de la realización de los sonidos, lo cual ayudará al profesor en la explicación de los nuevos sonidos o en la corrección fonética y al aprendiz a desarrollar su capacidad de “propiocepción” (Llisterri, 2003), es decir, la habilidad para reconocer la posición de los propios articuladores así como para modificarla siguiendo las explicaciones articulatorias y el estímulo auditivo a imitar.

A continuación describiremos algunos ejercicios de concienciación articulatoria que tienen como finalidad descubrir las tres dimensiones articulatorias que caracterizan a los sonidos vocálicos, esto es, la posición de la lengua (vocales anteriores o posteriores), mandíbula (vocales abiertas o cerradas) y labios (vocales estiradas o redondeadas). En cuanto a la primera de las dimensiones, Underhill (1994) propone un ejercicio que tiene como objetivo mostrar el movimiento de la lengua en la realización de sonidos vocálicos anteriores y posteriores en inglés por medio de pares de sonidos opuestos en cuanto a esta dimensión (/i: - u:/, /e - ɔ:/, /æ - ɒ/). Tal vez, es conveniente comenzar analizando estas oposiciones en los sonidos vocálicos de la lengua materna (/i - u/ , /e - o/ en castellano). Una vez presentados estos contrastes se pide al alumno que observe y reflexione sobre su propia articulación pidiéndole que alterne la producción de ambos sonidos (/i: . . . u: . . . i: . . . u: . . ./) a diferentes ritmos (espacio, más rápido) y volumen o incluso en silencio para focalizar al máximo la atención en la posición del órgano articulador y no tanto en la producción auditiva. En este tipo de ejercicio la ayuda de un espejo suele ser recomendada como apoyo visual a la observación motora. Un paso más en este ejercicio sería la utilización de un lápiz que en contacto con la punta o ápice de la lengua muestre el movimiento de la misma hacia delante o atrás.

Con respecto a la altura vocálica, Underhill (1994) propone el siguiente ejercicio: realizar el sonido inglés /i:/ (también puede hacerse con la vocal española /i/) y proceder a cerrar la cavidad poco a poco con el fin de sentir la fricción y posterior cerramiento de la misma. Estas dos últimas posiciones son características de sonidos consonánticos (el cerramiento de los órganos articuladores describe sonidos oclusivos mientras que la fricción en esa posición describe la semivocal/semiconsonante /j/). Así podemos explicar que la vocal anterior, alta y estirada es el sonido vocálico más alto realizable sin llegar a causar fricción. Seguidamente propondremos la realización de una vocal baja (la inglesa /ɑ:/ o la española /a/) para así ver con más claridad el aumento de distancia entre la zona maxilar y la posición de la lengua en la realización de vocales bajas. Para este paso nos podemos ayudar de posicionar el dedo índice en el puente de la nariz y el dedo pulgar en la barbilla con el fin de facilitar la observación del movimiento de la mandíbula. En un estadio más avanzado del ejercicio, resultaría interesante también presentar los sonidos vocálicos ingleses /ɪ/ e /ʊ/ y analizar sus diferencias de altura, y no tanto de longitud, con respecto a los sonidos /i:/ e /u:/.

La observación del efecto de los labios en la pronunciación de los sonidos vocálicos es relativamente fácil al ser órganos externos, por lo que un espejo resulta de gran ayuda en este caso. Las vocales inglesas presentan tres posiciones labiales principales: estirada, redondeada y neutra. Se puede pedir a los alumnos que realicen las vocales inglesas estiradas (/i:/, ɪ, e, æ/) o redondeadas (/u:/, ʊ, ɔ:/, ɒ/) (o las españolas /i, e/ y /u, o/ si se prefiere) para observar los movimientos labiales (Underhill, 1994). Sin embargo, es recomendable dedicar tiempo a la posición neutra o relajada de los labios en algunos fonemas ingleses (/ʌ, ɜ:/, ə/), ya que las vocales españolas no presentan esta posición.

3.2 Incidiendo en la variedad de vocales

El uso de preguntas directas (ver el uso de esta técnica en Kenworthy, 1989) para aprendices que ya saben distinguir entre qué es un sonido y qué una letra puede ser de gran ayuda para hacer entender que el número de sonidos en inglés es mayor que el número de sonidos vocálicos en español.

- | | |
|--|----|
| 1. How many vowel letters does Spanish have? | 5 |
| 2. How many vowel sounds does Spanish have? | 5 |
| 3. How many vowel letters does English have? | 5 |
| 4. How many vowel sounds does English have? | 12 |

Por otro lado, la activación visual de las 12 unidades vocálicas inglesas a través del uso de símbolos fonéticos, asociaciones sonido-palabra/dibujo/personaje o diagramas de punto de articulación (Kelly, 2003), dependiendo del nivel de los alumnos, ayudará al estudiante a entender que el número de fonemas vocálicos en inglés es superior al del castellano. Además, la representación visual del sonido ayuda a desarrollar la memoria perceptiva de la representación acústica del mismo. Esta estrategia supone la integración de la herramienta elegida (símbolo, palabra, dibujo, personaje, etc.) en soporte visual (poster, pizarra, tarjetas, etc.) en el aula, refiriéndose a ella en un momento de corrección, dedicándole una actividad, juego o lección. Si bien es una práctica común valerse de apoyos visuales en el aprendizaje, hacerse con un soporte visual de las 12 vocales inglesas es una herramienta de gran ayuda para el aprendiz, en especial si dicha herramienta se convierte en material perenne en el aula, ya que la corrección o explicación fonética tiene en muchas ocasiones carácter reactivo, esto es, se inicia a partir de una duda o producción espontánea del estudiante.

Otra forma de potenciar la variedad vocálica es la actividad denominada *couple-matching* (Hewings, 2004), en la que se pide a los estudiantes que emparejen una serie de nombres propios masculinos y femeninos en función de la vocal que tengan en común (/æ/: Pam-Sam; /u :/: Bruce-Ruth; /ɪ/: Chris-Kim; /e/: Ted-Meg; /i :/: Keith-Jean; /ɔ :/: Paul-Dawn; etc.).

3.3 Enfatizando las diferencias de longitud vocálica

Si bien hemos comentado que la duración vocálica no es un rasgo distintivo del sistema vocálico inglés, los ejercicios de contraste vocal larga/breve en pares mínimos de palabras que sólo se diferencian en un fonema (Baker, 2006) puede ser de utilidad para concienciar a los estudiantes sobre este nuevo rasgo de las vocales en inglés (e.g.: /ɪ-ɪ :/: *ship-sheep*; /æ-ɑ :/: *cap-carp* etc.) (ver secciones 3.4 y 3.6). Es importante, sin embargo, insistir en que, como hemos mencionado anteriormente, además de la duración, existen otros factores (la cualidad vocálica) por los que estos pares mínimos de vocal larga /breve se distinguen.

En cualquier caso, para concentrarnos de una forma más exclusiva en la duración del sonido, podemos valernos de una actividad (Vaughan-Rees, 2002) en la que, utilizando de nuevo un repertorio de nombres propios, se propone una clasificación de los mismos de acuerdo con la duración de las vocales acentuadas (vocales cortas: *Mick, John, Pam*, etc.; vocales largas: *Susan, Bert, Pete*, etc.).

3.4 Promoviendo las distinciones de cualidad vocálica

Una de las técnicas más utilizadas a la hora de trabajar la cualidad de las 12 vocales inglesas son los ejercicios de pares mínimos de palabras (e.g. *ship-sheep*). Al objeto de evitar la influencia que la representación ortográfica ejerce sobre la percepción y producción de sonidos, se puede optar por realizar ejercicios de discriminación y/o producción de pares mínimos sin representación ortográfica. A continuación presentamos algunos ejemplos de cómo llevar a cabo esta práctica (ejercicios similares en Baker, 2006; O'Connor y Fletcher, 2002; Hancock, 2003; Hewings, 2004). Se puede, por ejemplo, pedir al alumno que escuche el estímulo auditivo y lo relacione con uno de dos dibujos que representan el posible significado del mismo:

Circle the picture you hear:

- | | | |
|----------------------------|-----------------------------|----------------|
| 1a. (the picture of a cat) | 1b. (the picture of a cart) | (input: /kæt/) |
| 2a. (the picture of a bin) | 2b. (the picture of a bean) | (input: /bɪn/) |

Otra técnica de percepción de pares mínimos sin representación ortográfica es la de presentar dos palabras en secuencia auditiva siendo éstas en ocasiones pares mínimos reales o la misma palabra repetida. En este caso los alumnos han de señalar si las palabras que ha escuchado son una misma palabra o dos diferentes:

Write “*same*” if the words you hear are the same and “*different*” if they are different:

- | | |
|--------------|-------------------------|
| a. different | (input: /fɔ:ks...fɔks/) |
| b. same | (input: /tʃɪp...tʃɪp/) |

En otra opción se asigna previamente un número a cada dibujo del par y se le pide al alumno que después de escuchar cada estímulo presentado diga el número que se corresponde con el del dibujo que representa el estímulo auditivo que acaba de escuchar

In the following sequence of words, say 1 if the word you hear corresponds to picture 1 (the picture of a bed) and 2 if it corresponds to picture 2 (the picture of a bird):

- a. 1...1...2...1...2 (input: /bed...bed...bɜ:d...bed...bɜ:d.../)

Por último, en otra variedad el alumno escucha la repetición de uno de los miembros del par mínimo en secuencia de cuatro con la inserción en una de esas posiciones del par contrastivo. El alumno ha de señalar en qué posición ha ocurrido el estímulo auditivo diferente.

Underline the odd one out:

a. 1 2 3 4 (input: /lʊk...lʊk...lu:k...lʊk/)

b. 1 2 3 4 (input: /wɜ:kt...wɔ:kt...wɜ:kt...wɜ:kt /)

Además de estos ejercicios de discriminación por pares, el profesor puede adaptar una serie de juegos populares como el “bingo” o el “tres en raya” para la práctica de la cualidad vocálica (Kelly, 2003). En el caso del “bingo”, se necesitan una serie de tarjetas (ver tabla 1) que, en vez de números, contienen la representación de los sonidos que se quieren practicar. El profesor pronuncia una serie de palabras (e.g: *sheep, cod, bed*, etc.) y los alumnos tiene que ir tachando los símbolos si la palabra escuchada contiene dicho sonido. La utilización de símbolos fonéticos y lectura en voz alta de la palabra garantiza una práctica más puramente auditiva, que tiene como finalidad la focalización en el sonido y su representación auditiva y simbólica. Una alternativa a esta práctica es la utilización de representación ortográfica sustituyendo los símbolos fonéticos por la representación ortográfica de las palabras.

i:	ɜ:	u:
	ə	
e		ɒ

Tabla 1: tarjeta de bingo

Por lo que respecta al “tres en raya”, la adaptación consiste en que los alumnos ganan la casilla si son capaces de decir una palabra que contenga el sonido representado en la misma por el símbolo fonético (ver tabla 2). La contribución es valorada por todos los jugadores, quienes emiten un juicio positivo o negativo sobre la aportación; el profesor monitoriza los juicios y solventa dudas.

i:	ɜ:	u:
e	ə	ɔ:
æ	ʌ	ɑ:

Tabla 2: tarjeta de tres en raya

3.5 Trabajando el debilitamiento vocálico

Existen varias técnicas que permiten desarrollar una mayor conciencia del fenómeno del debilitamiento vocálico tan característico del inglés. La actividad *Stand up and be counted* (Kelly, 2003), por ejemplo, tiene como objetivo mostrar la alta frecuencia de la vocal débil *schwa* (/ə/) en palabras léxicas. En esta actividad se distribuyen una serie de tarjetas con los símbolos vocálicos a los alumnos, bien individualmente bien

por grupos en función del número de alumnos. Se selecciona un grupo de palabras polisilábicas en inglés, las cuales muy probablemente tendrán la vocal *schwa* como núcleo de las sílabas inacentuadas. A continuación el profesor irá pronunciando estas palabras y se pide a los alumnos que se levanten cada vez que escuchen el sonido vocálico en su tarjeta. Sin duda, los alumnos que más se levanten serán los que tienen el símbolo fonético de la vocal *schwa*. El reto consiste en que los alumnos mantengan en secreto su símbolo y que la clase adivine qué sonido está en poder de quienes se han levantado más veces.

Por otro lado, el carácter fonológico de *schwa* en inglés puede trabajarse como rasgo distintivo con técnicas de pares mínimos (e.g.: /ə/-/eɪ/: violet-violate; /ə/-/ɒ/: exercise-exorcise; /ə/-/e/: palate-palette; /ə/-/ɑ:/: forum, forearm) similares a las descritas en las secciones 3.4. y 3.6.

La propuesta de Vaughan-Rees (2002) tiene como objetivo concienciar sobre la distinción entre las formas fuertes y débiles en las palabras gramaticales en inglés por medio de un ejercicio de predicción en el que, una vez presentados los contextos de debilitamiento frente a los casos en los que la palabra gramatical se utiliza en su forma fuerte, los alumnos deducen qué forma se aplicaría en los ejemplos:

	weak	strong
A: Who did you give the money <u>to</u> ?		✓
B: <u>To</u> my sister	✓	
1. I'd like a cup <u>of</u> coffee.	_____	_____
2. A: My sister used to go out with Elvis.		
B: Not <u>the</u> Elvis.	_____	_____
3. What's your dress made <u>of</u> ?	_____	_____
4. That's <u>her</u> ! Over there!	_____	_____
5. A: <u>Do</u> you like Jazz?	_____	_____
B: Yes, I <u>do</u> .	_____	_____

Podríamos ampliar el uso de la propuesta de Vaughan-Rees (2002) siguiendo las pautas sugeridas por Thornbury (1997) (ver sección 1.4.). Según éstas, el profesor podría comenzar con la presentación de los sonidos en contexto con ejemplos ajenos al ejercicio, explicando las reglas y facilitando ejemplos a nivel perceptivo. A continuación, los alumnos completarían el ejercicio de predicción para autocorregirse después por medio de la escucha del estímulo auditivo. Y por último, podríamos proceder a la práctica oral de los ejemplos por parejas.

3.6 Reparando en la ortografía

Es necesario abordar en el aula la falta de correspondencia grafía-sonido en las vocales inglesas debido a la ya comentada variabilidad de grafías que representan un mismo sonido y viceversa. Sin embargo, se puede trabajar las consistencias dentro de esta variabilidad. Para aumentar la conciencia sobre dicha correspondencia proponemos la utilización de cuestionarios con preguntas directas de observación (ver el uso de esta técnica en Kenworthy, 1989) a partir de un corpus creado y/o adaptado por el profesor en función de factores como el nivel de los estudiantes, el tiempo disponible, etc.:

1. What is the role of the final letter "e"?"
2. What is the role of the letter "r" after a vowel?"
3. Which type of vowel is likely to occur before a single consonant sound: short or long?
4. Which type of vowel is likely to occur before two consonant sounds: short or long?
5. Which type of vowel do we expect if we have two vowel letters: short or long?

Por otro lado, los ejercicios de oposición de pares mínimos también resultan muy interesantes para trabajar la relación entre sonido y escritura. A continuación ofrecemos algunas variantes de este tipo de ejercicios (ejercicios similares en Baker, 2006; O'Connor y Fletcher, 2002; Hancock, 2003; Hewings, 2004). Una de las formas de afrontar este tipo de práctica presenta al alumno las palabras con representación ortográfica y les pide que identifiquen el estímulo auditivo escuchado.

Underline the word you hear:

- | | | |
|----------------|---------------|-----------------|
| a. eat | <u>i</u> t | (input: /'ɪt/) |
| b. <u>ba</u> n | bu <u>r</u> n | (input: /'bæn/) |

Una segunda variante facilita la representación de la palabra que los alumnos han de seleccionar y ésta se presenta en medio de una secuencia que contiene el par mínimo con el que contrasta. Los alumnos han de señalar en qué posición numérica de la secuencia se ha dicho la palabra seleccionada.

Underline 1 if it was the first word said, 2 if it was the second word said and 3 if it was the third word said:

- | | |
|--|------------------------------------|
| a. When was <i>pool</i> said? 1 2 <u>3</u> | (input: /'pɜ:l... 'pu:l... 'pu:l/) |
| b. When was <i>nut</i> said? <u>1</u> 2 3 | (input: /'nʌt... 'nɒt... 'nɒt/) |

Otra opción facilita la representación escrita de todas las palabras que se producirán y el alumno ha de ordenarlas según el orden de producción.

Order the words according to the sequence in which you hear them:

- a. cap 3 (input: /'kɑ:p... 'kʌp... 'kæp)
 cup 2
 carp 1

- b. hat 2 (input: /'hɜ:t... 'hæt... 'hʌt... 'hɑ:t/)
 hurt 1
 hut 3
 heart 4

Por último, otra técnica que sugeriremos es la facilitación parcial de la representación ortográfica, siendo el alumno quien ha de completar las letras eliminadas, representativas de los sonidos vocálicos.

Write the missing letters:

- a. f o r ... f u r (input: (/ 'fɔ: ... 'fɜ: /))
 b. f i r m ... f a r m (input: (/ 'fɜ:m ... 'fɑ:m /))

Cuando sea de interés focalizar la práctica de un sonido específico y muchas de sus posibles representaciones ortográficas, la actividad *Simple sound maze* (Hancock, 2000) propone un laberinto (tabla 3) en el que, para buscar la salida, el alumno debe pasar de una casilla a otra identificando las palabras que contienen el mismo sonido vocálico.

START ↓ who	put	law	core	loom
↓ chew	pawn	mud	shore	gloom
↓ flu	thud	pot	put	hood
↓ threw	→through	→too	→two	could
cut	foot	full	↓ fool	pool → END

Tabla 3: simple sound maze

4. Conclusión

En este artículo hemos abordado uno de los aspectos de la pronunciación del inglés: las vocales simples. De una manera más general, hemos comenzado recalcando la importancia del componente fonético en el aprendizaje de una segunda lengua y discutiendo la necesidad de alcanzar o bien un acento nativo o bien una pronunciación inteligible en la lengua meta, no sin olvidarnos de que la lengua materna es uno de los factores que explican gran parte de los fenómenos presentes en la adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera. Este análisis nos ha llevado a poner de manifiesto que la aplicación de la enseñanza de los aspectos fonéticos en el aula de lengua extranjera implica una revisión de la labor del profesor. Nuestra propuesta es que dicho profesor debe poseer unos conocimientos generales sobre fonética y sobre los sistemas de sonidos de las lenguas origen y meta de sus alumnos, así como conocer una serie de estrategias didácticas para abordar la enseñanza de la pronunciación o la corrección fonética en el aula. Consecuentemente, con la convicción de que este conocimiento puede resultar una herramienta muy útil para el profesor, hemos ofrecido primeramente un estudio contrastivo de los sistemas vocálicos del inglés y del español. A través de este estudio hemos comprobado que dichos sistemas son muy distintos, lo que resulta en la dificultad que los hablantes de español encuentran en el aprendizaje de los sonidos vocálicos ingleses. En segundo lugar, hemos presentado una batería de actividades distintas para abordar la instrucción formal de distintos aspectos de los sonidos vocálicos ingleses (cualidad, cantidad, debilitamiento, ortografía), así como enfatizado la importancia de incidir en aspectos metalingüísticos a la hora de enseñar una lengua, que en el caso de la pronunciación se traduce en la presentación de una serie de ejercicios destinados a promover la conciencia fonológica.

5. Referencias

- ÁLVAREZ BAZ, A., HERRERO HERNÁNDEZ, A.M. (1995): "La pronunciación en el aula." En: BARRO, P., BECERRA, J. M., MARTÍNEZ, A. Y MOLINA, J. A. (eds.) *Aspectos de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (pp. 87-93). Granada, Universidad de Granada.
- ANDERSON-HSIEH, J., JONSON, R. Y KOEHLER, K. (1992): "The relationship between native speaker judgements of non-native pronunciation and deviance in segmentals, prosody and syllable structure." *Language Learning*, 42/4, 529-555.
- BAKER, A. (2006): *Ship or Sheep?* (3rd edition). Cambridge, Cambridge University Press.
- BENRABAH, M. (1997): "Word-stress: a source of unintelligibility in English." *International Review of Applied Linguistics*, 35/3, 157-165.

BRADLOW, A. R., PISONI, D. B., AKAHANE-YAMADA, R. Y TOHKURA, Y. (1997): "Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech production." *Journal of the Acoustical Society of America*, 101, 2299-2310.

CENOZ, J. & GARCÍA LECUMBERRI, M. L. (1999): "The effect of training on the discrimination of English Vowels." *International Review of Applied Linguistics*, 37, 261-275.

CRUTTENDEN, A. (2001): *Gimson's Pronunciation of English* (6th edition). London, Arnold.

DALTON, C. & SEIDLHOFER, B. (1994): *Pronunciation*. Oxford, Oxford University Press.

DAUER, R. M. (2005): "The Lingua Franca Core: A new model for pronunciation instruction?" *TESOL Quarterly*, 39/3, 543-550.

DERWING, T. M., MUNRO, M. J. Y WIEBE, G. (1998): "Evidence in favor of broad framework for pronunciation instruction." *Language Learning*, 48, 393-410.

DERWING, T. M. Y MUNRO, M. J. (2005): "Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach." *TESOL Quarterly*, 39/3, 379-397.

DERWING, T. M. Y ROSSITER, M. J. (2003): "The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 speech." *Applied Language Learning*, 13, 1-18.

ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1988): "Reflections on foreign accent." En: FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. Y DE SANTIAGO-GUERVÓS, J. (eds.) *Issues in Second Language Acquisition and Learning* (pp. 127-142). Valencia, Universitat de València.

FINCH, D. F. Y ORTIZ LIRA, H. (1982): *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. London, Heinemann.

FITZPATRICK, F. (1995): *A Teacher's Guide to Practical Pronunciation*. Hemel Hempstead, Phoenix ELT.

FLEGE, J. E. (1987): "A critical period for learning to pronounce foreign languages?" *Applied Linguistics*, 8, 162-177.

FLEGE, J. E. (1991): "The interlingual identification of Spanish and English vowels: Orthographic evidence." *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 43A/3, 701-731.

FLEGE, J. E. (1992): "Speech learning in a second language." En: FERGUSON, C., MENN, L. Y STOEL-GAMMON, C. (eds.) *Phonological Development: Models, Research, and Application* (pp.565-603). Timonium MD, York Press..

FLEGE, J. E. (1995): "Second language speech learning: Theory, findings and problems." En: E. W. STRANGE (ed.) *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issue* (233-277). Timonium, MD, York Press.

FLEGE, J. E. (2002): "No perfect bilinguals." *New Sounds 2000: The Fourth International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech* (pp.132-141). Amsterdam, Univeristy of Amsterdam.

- FUDGE, E. (1984): *English Word-Stress*. London, George Allen and Unwin.
- GALLARDO DEL PUERTO, F. (2005): *La Adquisición de la Pronunciación del Inglés como Tercera Lengua*. Leioa, Universidad del País Vasco.
- GALLARDO DEL PUERTO, F. GÓMEZ LACABEX, E. Y GARCÍA LECUMBERRI, M. L. (2005): "The assessment of foreign accent by native and nonnative judges". En: Maidment, J. (ed.) *Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference 2007* (CD format). London, Univeristy College London. En: http://www.phon.ucl.ac.uk/ptlc/proceedings/ptlcpaper_20e.pdf. 25/03/08.
- GARCÍA LECUMBERRI, M. L. Y CENOZ, J. (1997): "Identification by L2 learners of English vowels in different phonetic contexts". En: LEATHER, L. Y JAMES, A. (eds.) *New Sounds 97: Proceedings of the III International Symposium on the Acquisition of a Second Language Speech* (pp. 196-205). Klagenfurt, University of Klagenfurt.
- GARCÍA LECUMBERRI, M. L. Y ELORDUY URQUIZA, A. (1994): Sistema Fonológico de la lengua Inglesa I, II y III. En: *Temario para el Ingreso en el Cuerpo de Profesores De I. Bachillerato*. Madrid, Centro de Estudios Académicos.
- GIL, J. (1988): *Los Sonidos del Lenguaje*. Madrid, Síntesis.
- HANCOCK, M. (2000): *Pronunciation Games*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HANCOCK, M. (2003): *English Pronunciation in Use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HARMER, J. (2004): *The Practice of English Language Teaching* (3rd edition). Essex, Longman.
- HEWINGS, M. (2004): *Pronunciation Practice Activities*. Cambridge, Cambridge University Press.
- JENKINS, J. (2000): *The Phonology of English as an Internacional Language*. Oxford, Oxford University Press.
- JENKINS, J. (2005): "Implemeting an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity". *TESOL Quarterly*, 39/3, 535-543.
- KACHRU, B. (1992): "Teaching world Englishes". En: KACHRU, B. (ed.) *The Other Tongue. English across Cultures* (pp. 355-365). Urbana and Chicago, University of Illinois Press.
- KELLY, G. (2003): *How to Teach Pronunciation*. Harlow, Longman.
- KENWORTHY, J. (1989): *Teaching English Pronunciation*. New York, Longman.
- KREIDLER, C. W. (2004): *The Pronunciation of English: A Course Book in Phonology*. (2nd edition). Oxford and New York, Blackwell.
- LEOW, R. P. (2000): "A Study of the role of language awareness in foreign language behaviour. Aware versus unaware learners". *Studies in Second Lanague Acquisition*, 22, 557-584.
- LEVIS, J. M. (2005): "Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching". *TESOL Quarterly*, 39/3, 369-377.

LLISTERRI, J. (2003): "La enseñanza de la pronunciación". *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4/1, 91-114. En: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterrri_03_Pronunciacion_ELE.pdf

MACKAY, I. R. A., FLEGE, J. E. Y IMAI, S. (2006): "Evaluating the effects of chronological age and sentence duration on degree of perceived foreign accent". *Applied Psycholinguistics*, 27, 157-183.

MAJOR, R. C. (1986): "The ontogeny model: Evidence from L2 acquisition of Spanish r". *Language Learning*, 36, 453-504.

MAJOR, R. C. (1987): "A model of interlanguage phonology". En: IOUP, G. Y WEINBERGER, S. (eds.) *Interlanguage Phonology: The acquisition of a second language sound system* (pp.101-124). New York, Newbury House/Harper & Row.

MAJOR, R. C. (1999): "Chronological and stylistic aspects of second language acquisition of consonant clusters". En: LEATHER, J. (ed.) *Phonological Issues in Language Learning* (pp. 123- 151). Malden MA & Oxford, Blackwell.

MAJOR, R. C. (2002): "The ontogeny and phylogeny of second language phonology". En: *New Sounds 2000: The Fourth International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech* (pp.223-230). Amsterdam, University of Amsterdam.

MAJOR, R. C. (2007): "Identifying a foreign language in an unfamiliar language". *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 539-556.

MAJOR, R. C., FITZMAURICE, S. F., BUNTA, F. Y BALASUBRAMANIAN, C. (2002): "The effects of nonnative accents on listening comprehension: Implications for ESL assessment". *TESOL Quarterly*, 36/2, 173-190.

MEDGYES, P. (1992): "Native or Non-native: Who's Worth More?". *ELT Journal*, 46/4, 340-349.

MORLEY, J. (1991): "The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages". *TESOL Quarterly*, 25/3, 481-520.

MORLEY, J. (1994): "A multidimensional curriculum design for speech/pronunciation instruction". En: MORLEY, J. (ed.) *Pronunciation Pedagogy and Theory: New views new directions* (pp. 64-91). Alexandria, VA, TESOL

MOYER, E. (2004): *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Clevedon, Multilingual Matters.

MUNRO, M. J. Y DERWING, T. M. (1995): "Foreign accent, comprehension, and intelligibility in the speech of second language learners". *Language Learning*, 45/1, 73-97.

MUNRO, M. J. Y DERWING, T. M. (1998): "The effects of speaking rate on listener evaluations of native and foreign accented speech". *Language Learning*, 48/1, 159-182.

NAVARRO TOMÁS, T. (1967): *Manual de Pronunciación Española*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas Instituto "Miguel de Cervantes"

O'CONNOR, J. D. & FLETCHER, C. (2002): *Sounds English (14th edition)*. Edinburgh, Longman.

PAVÓN-VÁZQUEZ, V. (2000): *La enseñanza de la pronunciación del inglés*. Granada, Granada Lingüística.

PENNINGTON, M. C. (1997): "Phonology in language teaching: Essentials of theory and practice." En: BARDOVI-HARLIG, K.. & HARTFORD, B. (eds.) *Beyond Method: Components of second language teacher education* (pp. 67-87). Boston, McGraw-Hill.

ROSA, E. Y O'NEIL, M. D. (1999): "Explicitness, intake and the issue of awareness: Another piece to the puzzle." *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511-556.

RINEY, T. J., TAKAGI, N. & INUTSUKA, K. (2005): "Phonetic parameters and perceptual judgements of accent in English by American and Japanese listeners." *TESOL Quarterly*, 39/3, 441-466.

ROACH, P. J. (2000): *English Phonetics and Phonology: A Practical Course* (3rd edition) Cambridge, Cambridge University Press.

SCHMIDT, R. W. (1990): "The role of consciousness in second language acquisition." *Applied Linguistics*, 11, 129-158.

SETTER, J. & JENKINS, J. (2005): "Pronunciation." *Language Learning*, 38, 1-17.

THORNBURY, S. (1997): *About Language. Tasks for Teachers of English*. Cambridge, Cambridge University Press.

UNDERHILL, A. (1994): *Sound Foundations*. Oxford, Macmillan Heinemann.

VAUGHAN-REES, M. (2002): *Test your Pronunciation*. Essex, Penguin.

WANG, J. Y. & MUNRO, M. J. (2004): "Computer-based training for learning English vowel contrasts." *System*, 32: 539-552.

