



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

Facultad de Lenguas

Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

Trabajo Final Integrador

La enseñanza de elementos segmentales de la pronunciación del inglés a niños hispanoparlantes de escuela primaria:

Diseño de una secuencia didáctica

Presentado por: Prof. María Garay

Directora: Mgtr. Florencia Giménez

Córdoba, noviembre de 2017



Agradecimientos

La realización – y finalización - de este Trabajo Final Integrador llevó muchos meses de arduo trabajo que solo fue posible gracias a la ayuda y apoyo de muchas personas. Concluida esta tarea, aprovecho este espacio para brindarles, una vez más, mi sincero agradecimiento.

En primer lugar, a mi directora, Florencia Giménez, por haber aceptado este rol y haber dedicado largas horas a reuniones, consultas y correcciones a lo largo de este largo proceso de redacción. Nada hubiese sido posible sin su apoyo, experiencia, conocimientos e invaluable sugerencias. Gracias por la paciencia y creatividad para interpretar, organizar y desarrollar mis ideas.

A Emilia y Laura, mis dos evaluadoras, por su buena predisposición y ayuda incondicional. El análisis detallado de cada una de las muestras analizadas fue de suma importancia en la etapa inicial de este trabajo.

Al Colegio San Patricio, por la confianza puesta en mí durante tantos años y por permitirme realizar esta intervención en el grado donde tengo el placer de enseñar.

Finalmente a mi familia: mis padres, hermanos e hijas. Gracias por alentarme a avanzar y superarme en cada etapa de mi vida.

La enseñanza de elementos segmentales de la pronunciación del inglés a niños hispanoparlantes de escuela primaria: Diseño de una secuencia didáctica

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la Especialización en Didáctica de Lenguas Extranjeras y constituye el paso final para completar el programa de estudio ofrecido por la Facultad de Lenguas, UNC. Para este proyecto se propuso un plan de trabajo que permitiese detectar puntos débiles en cuanto a la pronunciación de un grupo de estudiantes hispanohablantes de nivel primario de nivel A2 para, a partir de ese análisis, poder diseñar una secuencia didáctica que aborde esos rasgos y permita mejorar su conocimiento del sistema fonológico del inglés y su proficiencia como parte de su formación como hablantes de inglés en un centro de formación bilingüe de la ciudad de Córdoba, Argentina.

PALABRAS CLAVE: Interlengua, didáctica, fonología, pronunciación, hispanohablantes

This Project is the final step to complete the study programme proposed by the Specialization in Foreign Language Didactics at the School of Languages UNC. The main objective of this project was to improve the pronunciation of a group of Spanish-speaking students at A2 level by conducting a test set to analyze their IL and, based on the results yielded by that test, to design a learning sequence to help those students improve their knowledge of the phonologic system and improve their performance as speakers of English in a bilingual school in Cordoba, Argentina.

KEY WORDS: Interlanguage, didactics, phonology, pronunciation, Spanish speakers

Índice

CAPÍTULO 1: Introducción

- 1.1 Planteo del problema y propósito del trabajo9
- 1.2 Objetivos generales y específicos 10

CAPÍTULO 2: Antecedentes y estado de la cuestión

- 2.1 Factores que inciden en la adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera.....11
- 2.2 La enseñanza de la pronunciación y el uso de TICs 13

CAPÍTULO 3: Marco teórico

- 3.1 La enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera 16
- 3.2 La fonología de la Interlengua 17
- 3.3 Criterios para la selección de contenidos 19
- 3.4 Elaboración de materiales didácticos 20
- 3.5 El uso de las TIC en la educación 22

CAPÍTULO 4: Metodología

- 4.1 Contexto..... 24
- 4.2 Diagnóstico de la IL de los alumnos 25
 - 4.2.a Diseño de la evaluación diagnóstica y recolección de datos 25
 - 4.2.b Análisis de los datos obtenidos26

CAPÍTULO 5: Elaboración de la secuencia didáctica

- 5.1 Parte 1: los sonidos /i:,ɪ/ 30
- 5.2 Parte 2: los sonidos /s, z/ 39
- 5.3 Parte 3: el sonido /ə/ 46

CAPÍTULO 6: Consideraciones finales

6.1 Lineamientos para futuras acciones	52
Referencias bibliográficas.....	53
Referencias de imágenes utilizadas	58
APENDICE A: Carga funcional de los sonidos consonantales y vocálicos del inglés	60
APENDICE B: Evaluación diagnóstica.....	63
APENDICE C: Grilla de evaluación para utilizar en la evaluación diagnóstica	65
APENDICE D: Tabulación de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica	68

Listado de tablas

Tabla 1: Funciones del material didáctico

Tabla 2: Resultados de la aplicación de la evaluación de diagnóstico

Listado de siglas

LE	Lengua extranjera
TIC	Tecnología de la información y comunicación
LM	Lengua materna
AICLE	Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera
L2	Segunda lengua
EVA	Entorno virtual de aprendizaje
AC	Análisis contrastivo
AE	Análisis de errores
IL	Interlengua
GU	Gramática universal
MCER	Marco común europeo de referencia

CAPÍTULO 1: Introducción

Este capítulo introductorio está organizado en tres secciones. La primera ofrece un esquema general de los diferentes capítulos que forman parte de este trabajo. La segunda presenta el planteo del problema y el propósito para el que ha sido realizado. Finalmente, la tercera formula los objetivos generales y específicos que sirvieron de guía para su ejecución.

I. 1 Esquema general del trabajo

Este trabajo consta de seis capítulos, cada uno organizado en diferentes secciones. El Capítulo I, Introducción, describe de manera detallada la necesidad de abordar la enseñanza de la pronunciación dentro de la materia Lengua Inglesa de un colegio bilingüe de la ciudad de Córdoba y presenta los objetivos generales y específicos propuestos.

El Capítulo II, Antecedentes y estado de la cuestión, hace referencia a distintas investigaciones que se centran en la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera (LE) y que constituyen las bases de este trabajo.

El Capítulo III, Marco Teórico, hace referencia a la enseñanza de la pronunciación de una LE desde sus inicios hasta la actualidad y describe las tendencias actuales que proponen la instrucción en esta área atendiendo a distintas modalidades (visual, auditiva, táctil y kinestésica) y al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Este capítulo también introduce las pautas para la elaboración de material didáctico que se tuvieron en cuenta al diseñar esta secuencia didáctica.

El Capítulo IV, Metodología, detalla el contexto para el que se diseñó la secuencia didáctica, objeto de este trabajo, y se describen los pasos que se siguieron y las herramientas utilizadas para alcanzar los objetivos propuestos.

El Capítulo V, Secuencia didáctica, presenta el material diseñado juntamente con una descripción pormenorizada de los pasos a seguir para su implementación.

Por último, el Capítulo VI, Consideraciones finales, ofrece conclusiones derivadas del trabajo y lineamientos para acciones futuras en relación con la implementación del material diseñado y el desarrollo de nuevos materiales.

1.1 Planteo del problema

La adquisición de una pronunciación similar o parecida a la de un hablante nativo ha dejado de ser un objetivo importante en la enseñanza del inglés como LE (Jenkins, 2000). Sin embargo, existen contextos, como el de este trabajo, en los que alcanzar un elevado nivel de competencia en pronunciación sería posible e incluso deseable. Numerosos estudios, como los descritos por Kenworthy (1987) y Piske, MacKay y Flege (2001) desarrollados en la sección de antecedentes del presente trabajo, se han llevado a cabo para determinar si es factible y en qué condiciones se puede lograr que un estudiante adquiera una competencia lingüística oral lo más similar posible a la de un hablante nativo. Respecto de la pronunciación específicamente, no todos estos estudios han arribado a las mismas conclusiones. Sin embargo, la gran mayoría coincide en la importancia de una exposición temprana al idioma como un factor clave para adquirir una buena pronunciación (Asher & García, 1969; Suter, 1976; Flege, Frieda & Nozawa, 1997). Pese a estos hallazgos, son muy pocos los recursos que se encuentran disponibles en distintos soportes para la enseñanza de la pronunciación del inglés a niños y adolescentes en nuestro país. Asimismo, los recursos que se encuentran disponibles no apuntan específicamente a las dificultades de estudiantes de inglés hispano hablantes sino a grupos plurilingües con variadas necesidades (Hewings, 2004; O'Connor & Fletcher, 1989). Por otro lado, la institución en la que se llevará adelante la intervención, un colegio bilingüe de la ciudad de Córdoba en el que la autora de este trabajo se desempeña como docente, se ha propuesto por primera vez abordar la enseñanza de aspectos fonético-fonológicos en la asignatura Lengua Inglesa. La falta de material específicamente diseñado para este fin que ya mencionáramos y la modalidad de trabajo que caracteriza a la institución obligan a que sean los mismos docentes quienes elaboren el material didáctico que los alumnos utilizan¹. Es por este motivo que este contexto resulta ideal para realizar la intervención que aquí se propone.

Este trabajo integrador tiene como objetivo el diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de rasgos segmentales de la pronunciación del inglés a niños de 12 años hablantes de español como lengua materna (LM). Para alcanzar esta meta, se recurrirá a los aportes de distintas asignaturas de la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras tales como Análisis de la Interlengua, Análisis Contrastivo, Enseñanza de Lenguas Extranjeras a Niños, Lenguas y TIC, y Diseño de Cursos y

¹ Esta institución bilingüe propone la enseñanza del inglés basada en contenidos de distintas disciplinas, método comúnmente conocido como AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras). En Lengua Inglesa, se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas a través de cuentos que sirven de disparadores para la presentación del vocabulario, estructuras gramaticales, funciones del lenguaje, y contenidos que se utilizan para desarrollar la comprensión lectora y auditiva, así como también para realizar tareas de producción escrita y oral. La falta de materiales didácticos en el mercado que se adaptan a esta modalidad y carga horaria llevan a la institución a solicitar a los docentes la elaboración de gran parte del material con el que se trabaja en el aula.

Materiales, a bibliografía específica sobre el tema en cuestión y a los conocimientos que la autora posee como docente de fonética y fonología del inglés.

1. 2 Objetivos generales y específicos

Partiendo de lo ya expuesto, se propone como objetivo general para este trabajo de investigación:

- Contribuir al entrenamiento fonético-fonológico de alumnos de 12 años de un colegio bilingüe de la ciudad de Córdoba a través del diseño de una secuencia didáctica que se integre a las tres unidades del programa.

De aquí se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar una evaluación diagnóstica con el fin de analizar la fonología de la Interlengua (IL) del grupo de alumnos que integran el curso para el cual se diseñará la secuencia didáctica.
- Analizar los errores cometidos por el grupo de alumnos y determinar el grado de adquisición de rasgos segmentales del inglés y detectar necesidades en base a la información obtenida.
- Seleccionar los rasgos segmentales a incluir en las secuencias didácticas teniendo en cuenta aquellos que no son parte del sistema fonológico del español, la frecuencia de uso y la carga funcional que estos segmentos tienen en inglés.
- Diseñar una secuencia didáctica para cada unidad que integre dichos rasgos segmentales al programa de la materia Lengua Inglesa del curso mencionado.

CAPÍTULO 2: Antecedentes y estado de la cuestión

2.1 Factores que inciden en la adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera

Existe una gran cantidad de literatura respecto de la adquisición de la pronunciación de una LE que da cuenta no solo del número de variables intervinientes en dicho proceso, sino también de la dificultad para aislar dichas variables y así determinar el impacto de cada una de ellas (Piske et al, 2001). Sin embargo, y como se desarrollará a continuación, podemos decir que aquellas investigaciones que estudiaron la influencia de la edad en la que comenzó la exposición a la LE (Asher & García, 1969), la instrucción formal (Bongaerts, van Sumeren, Plakten & Schils, 1995) y el grado de uso de la LM y LE (Suter, 1976, Flege & Freida, 1997) parecen arrojar evidencia más concluyente.

Asher y García (1969) fueron pioneros en el área al solicitar a 61 inmigrantes cubanos que ingresaron a los Estados Unidos entre uno y trece años de edad que leyesen y grabasen cuatro oraciones en inglés con fonemas que generalmente presentan dificultades a hablantes de español como LM. Las producciones de este grupo de niños y adolescentes fueron comparadas con producción de las mismas oraciones grabadas por hablantes nativos de inglés. Estas muestras fueron escuchadas y evaluadas por 19 jueces no expertos utilizando una escala de cuatro puntos. El análisis reveló que aquellos participantes que habían aprendido la LE tenían una mejor pronunciación que aquellos que lo habían hecho más tarde. Los hallazgos de este estudio sugieren entonces que la edad en la que una persona comienza su exposición a una LE es un factor clave en la adquisición de una pronunciación similar a la de un hablante nativo. El sustento teórico de esta investigación parte de la Hipótesis del Período Crítico³ (Lenneberg, 1967) para justificar la pérdida de plasticidad como un obstáculo importante en la adquisición de la fonología de una segunda lengua⁴ (L2). Si bien numerosos teóricos (Long, 1990; Birdsong, 1999; Bialystok & Hakuta, 1994, 1999; Flege, 1999) han cuestionado la validez de distintos elementos de esta hipótesis, estudios recientes como el de Hyltenstam & Abrahamsonaun (2009) validan la edad de exposición a una LE como un predictor de éxito.

³ La Hipótesis del Período Crítico fue propuesta por Lenneberg en 1967, quien explica que existe un período que él ubica previo al comienzo de la pubertad durante el cual una persona puede adquirir un completo dominio de una segunda lengua. Debido a la progresiva especialización de las funciones cerebrales y la pérdida de la plasticidad cerebral, pasada la edad de los 12 años, el proceso de adquisición de una segunda lengua se torna consciente y trabajoso y no permite al aprendiente alcanzar la maestría total de esa lengua.

⁴ Si bien se sabe que una L2 y una LE difieren en cuanto a contextos de aprendizaje, sus procesos presentan algunas características en común por lo que resulta pertinente mencionar investigaciones de esta naturaleza.

En 1995 Bongaerts, Plakten y Schils publicaron un estudio donde dieron cuenta del rol de la instrucción formal en la adquisición de la pronunciación de una L2. Estos investigadores solicitaron a tres grupos compuestos por un total de 22 sujetos (cinco hablantes nativos de inglés que conformaron el grupo control, y dos grupos de hablantes de danés que habían comenzado su aprendizaje del inglés a los quince años aproximadamente, divididos en alumnos altamente exitosos y alumnos de desempeño variado) que realizasen tareas de lectura de palabras individuales, oraciones y párrafos, así como también que produjesen muestras de habla espontánea. Dichas producciones fueron evaluadas por cuatro jueces no expertos utilizando una escala de cinco puntos. Debido a que los puntajes obtenidos por el grupo de hablantes daneses con un alto desempeño lingüístico en inglés fueron similares a los obtenidos por el grupo control, se pudo determinar que existen otros factores con un alto grado de incidencia en la adquisición de la pronunciación de una L2. Al estudiar los trayectos de este grupo de hablantes considerados exitosos, los investigadores identificaron la exposición intensiva, la instrucción formal y la motivación como otras variables de gran influencia en este proceso.

Suter (1976) comparó la producción espontánea de 61 hablantes no nativos de inglés con un grupo compuesto por hablantes de árabe, japonés y tailandés en busca de distintos predictores en la adquisición de la pronunciación. Al analizar los resultados obtenidos, se concluyó que las variables que más influyen en la adquisición de la pronunciación, además de la edad de exposición a la L2 ya identificada por Asher y García (1969), son la LM, la motivación del hablante no nativo para mejorar su desempeño en esta área y el grado de uso de la L2. Este estudio también desestimó factores como el sexo y la personalidad de quien aprende una segunda lengua como predictores de la adquisición de rasgos de la pronunciación.

Flege y Freida (1997) realizaron contribuciones al estudio de las variables intervinientes en la adquisición de la pronunciación de una LE al analizar la influencia que tiene el grado de uso de una LM en la pronunciación de la L2. Para este trabajo los investigadores evaluaron las grabaciones de tres oraciones en inglés producidas por 240 hablantes nativos de italiano que inmigraron a Canadá entre los dos y los diez años de edad. Este grupo de hablantes difería principalmente en el grado de uso de ambas lenguas, distinguiéndose un grupo de uso frecuente y un grupo de uso escaso del italiano. Veinticuatro jueces no expertos evaluaron las muestras utilizando una escala de siete puntos. Los resultados obtenidos se compararon y se concluyó que, a mayor uso de la LM, mayor es la influencia de esta lengua en la pronunciación de la L2.

Los hallazgos de las investigaciones mencionadas realizadas en el campo de la adquisición de la pronunciación de lenguas segundas o extranjeras sugieren que existen ciertos factores determinantes que afectan la adquisición de la pronunciación de una LE y, como tales, deben ser tenidos en cuenta no solo

para decidir el momento en el que resulta adecuado abordar la enseñanza de la pronunciación de un LE, sino también para diseñar material para dicho abordaje sea exitoso. Esto resulta de particular interés en el caso de la propuesta que se presenta en este trabajo debido a que apunta a la instrucción formal de rasgos segmentales de la pronunciación del inglés como LE dirigido a un grupo de hispano hablantes que se encuentran dentro del tiempo óptimo para la adquisición de la pronunciación de una LE por su edad y a quienes se puede motivar con una propuesta que integre distintos recursos didácticos, en especial aquellos que implican el uso de nuevas tecnologías.

2.2 El uso de las TICs en la enseñanza de una LE

Las Tecnologías de la información y comunicación (TICs) son una fuente constante de nueva literatura en el ámbito de la educación. Numerosos autores (Elaziz, 2008; Castro & Leceta, 2012; Pinto-Llorente, Sánchez Gómez, García Peñalvo & Casillas Martín, 2017; Leceta, 2016) han tratado diferentes aristas de este tema tan interesante como relevante para la práctica docente de cualquier disciplina y en especial para el docente de pronunciación de LEs. En la última década, la investigación sobre el uso de las TICs para la enseñanza de rasgos fonéticos y fonológicos del inglés como LE se ha centrado en las ventajas y desventajas de su aplicación por un lado y en el análisis de distintos recursos tecnológicos para el abordaje de los rasgos segmentales y suprasegmentales.

Al describir las ventajas de abordar el entrenamiento fonético y fonológico de una LE mediante el uso de TICs, estudios llevados a cabo en el exterior (Elaziz, 2008) y en nuestro país (Castro & Leceta, 2012) mencionan principalmente la motivación que despierta en el alumno, nativo digital, y el desarrollo de la autonomía al permitir que éste trabaje fuera del aula accediendo al contenido de manera asincrónica. Como parte de su tesis de maestría, Elaziz (2008) describe de manera más detallada otras ventajas de introducir el uso de TICs en el aula para el desarrollo de la competencia oral. Entre ellas, menciona la posibilidad de:

- adaptar la clase a las circunstancias y necesidades del alumno;
- introducir material auténtico y actualizado;
- proporcionar distintos modelos de hablantes nativos y no nativos;
- incorporar elementos multimedia que hagan la clase más atractiva;
- trabajar la pronunciación apelando a distintos estilos perceptuales de aprendizaje (visual, auditiva y kinestésica);

- promover la colaboración y participación del alumnado;
- brindar devolución sin la necesidad de la intervención inmediata del docente;
- repetir las actividades de manera individual y privada fuera del aula para aquellos alumnos que no participan de manera activa por vergüenza o timidez.

Otra arista en las investigaciones sobre el uso de TICs para la enseñanza de la pronunciación es el tratamiento de distintos recursos tecnológicos transmisivos (aquellos que utiliza el docente para presentar información) e interactivos (aquellos con los que el alumno puede trabajar por su cuenta e interactuar y manipular tanto de manera individual como en grupo) y su aplicación al entrenamiento fonético de los alumnos que aprenden inglés como LE. Recientemente, estudios como el de Pinto-Llorente, Sánchez Gómez, García Peñalvo & Casillas Martín (2017) describen la utilidad de los *podcasts*, *videocasts*, cuestionarios online y foros para hacer más eficaz el aprendizaje de la pronunciación inglesa y desarrollar autonomía en el aprendizaje. En su estudio, estos autores reportan un mejor desarrollo en las capacidades receptivas y productivas así como también en un mayor grado de satisfacción por parte de los alumnos con respecto a lo logrado. Leceta (2016) describe el potencial uso de aplicaciones como *Word*, *PowerPoint*, *Hot Potatoes* y *Audacity* y de herramientas basadas en la red como *Prezi*, *Cmaps*, *podcasts*, *e-mail*, *forums*, *FAQs*, *Facebook*, *youtube* y *gdocs*. Integradas a un entorno virtual de aprendizaje (EVA), estos recursos fueron utilizados para trabajar ciertos sonidos vocálicos del inglés fuera del aula como complemento de lo hecho en clase. La autora reconoce la creación de un nuevo paradigma de enseñanza donde “se borran los límites de tiempo y espacio y se generan nuevos roles para el docente y el alumno⁵” (p.47), quien toma un rol protagónico en su aprendizaje.

Otro recurso tecnológico mencionado con frecuencia para la enseñanza de la pronunciación de una LE y el trabajo con TICs en general es el de la pizarra interactiva. Elaziz (2008) ejemplifica los usos de esta herramienta al describir como el docente puede generar notas sobre imágenes y textos mostrados en la pantalla a los cuales todos los alumnos pueden acceder luego de la clase. Las matrices de actividades prácticas y juegos que vienen incluidos en la pantalla son de gran utilidad al momento de desarrollar actividades tanto para el trabajo de pronunciación como de otros subsistemas de la lengua. La posibilidad de almacenar y compartir materiales con otros docentes de la misma u otras instituciones también colabora con la riqueza y variedad de actividades que pueden presentarse a través del uso de este tipo de pizarra. En el estudio realizado por el autor, también se relata cómo este recurso repercutió en mayor participación e interés por parte del alumnado, en mayor colaboración entre alumnos al compartir las producciones individuales en la pantalla y en una mejora en la capacidad de comprensión de ciertos

⁵ Todas las citas de fuente en inglés son traducciones propias.

conceptos al ser presentados mediante distintos recursos visuales, auditivos y táctiles. Según esta investigación, estos resultados fueron aún más destacados al tratarse de niños, quienes apreciaron la posibilidad de interactuar con la pantalla, acceder a juegos y mantenerse concentrados en la clase gracias a la disponibilidad de un gran repertorio de actividades.

Cabe destacar la relevancia de los resultados obtenidos ya que, como en el caso de este trabajo, la intervención se llevó adelante con niños, quienes demostraron una mayor capacidad de atención y se mostraron más motivados al poder interactuar con la pantalla y acceder a un repertorio más amplio de actividades. La secuencia didáctica que se presenta en este trabajo utiliza, como en el caso de Elaziz (2008), la pizarra interactiva. Asimismo, prevé la utilización de distintas aplicaciones, como generadores de códigos QR y grabadores de voz, con el propósito de generar nuevos entornos para la presentación y práctica de los sonidos incluidos en la secuencia didáctica.

CAPÍTULO 3: Marco Teórico

Resulta de vital importancia integrar estas investigaciones previas que resultan relevantes para este trabajo a un marco teórico constituido por teorías relacionadas con la adquisición de lenguas segundas o extranjeras. Para el diseño de la secuencia didáctica objeto de este trabajo, este estudio se basará, principalmente, en el foco actual para la enseñanza de la pronunciación de una LE que tiene a la inteligibilidad como fin y en los aportes del Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y de la Interlengua (IL). Asimismo, se recurrirá a las categorías y lineamientos propuestos por Manuel Area Moreira (2001) para el diseño de materiales y a los principios de secuenciación de contenidos presentados en Mackey (1965) y en los beneficios que distintos recursos TIC brindan al momento de diseñar material.

3.1 La enseñanza de la pronunciación de una LE

Como explican Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (2010), la enseñanza de la pronunciación de una LE, y del inglés más específicamente, ha transitado un camino más corto en la historia que otros subsistemas del idioma como la gramática y el vocabulario. Hasta finales del siglo XIX, relatan estas autoras, la enseñanza de la pronunciación era solo abordada desde una perspectiva intuitiva a partir de la cual el docente buscaba que el aprendiente imitase el modelo provisto y solo contaba con pautas brindadas a partir de una observación impresionista sobre los sonidos y su relación con la palabra escrita. Con la creación de la Asociación Fonética Internacional en 1886, el estudio de la fonética se posicionó como una ciencia y la enseñanza de la pronunciación se vio favorecida con herramientas como el alfabeto fonético internacional y con un abordaje más analítico que intuitivo. Esta nueva aproximación a la enseñanza de la pronunciación dio lugar a métodos como el Audiolingualismo a mediados del siglo XX. Debido a que las actividades en el aula se centraban en la repetición mecánica de pares mínimos y oraciones que no tenían un impacto directo en el desempeño del alumno fuera de esa práctica, el rol de la pronunciación en la enseñanza de un idioma perdió relevancia y, en algunos casos, fue eliminado por completo (Hişmanoğlu, 2006).

Con el surgimiento del método comunicativo en los años 80, la enseñanza de la pronunciación adquirió un nuevo rol al tener a la competencia comunicativa como objetivo final. Trabajar la pronunciación de una LE pasó a ser considerado esencial para no solo la comprensión auditiva sino también la inteligibilidad las que, como explica Morley (1991), deben alcanzar un umbral mínimo para

que el hablante pueda desempeñarse en la LE. Con esta nueva mirada sobre el rol de la enseñanza de la pronunciación, Morley describe que ésta debe apuntar a la adquisición de una inteligibilidad funcional así como también al desarrollo de estrategias de auto monitoreo.

En la actualidad, la enseñanza de la pronunciación del inglés se encuentra influenciada por distintas disciplinas complementarias. En primer lugar, la psicología y la programación neurolingüística buscan establecer relaciones interpersonales que favorezcan la interacción en el aula y ayuden a crear un estado mental relajado a fines de reducir o eliminar completamente los factores emocionales y de identidad que puedan surgir al momento de expresarse en una LE y trabajar rasgos fonéticos y fonológicos (Wrembel, 2001). Asimismo, teorías como la de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner (1983) han sido aplicadas a la enseñanza de la pronunciación para promover el aprendizaje a través de distintas modalidades (visual, auditiva, kinestésica, etc.) y permitir a cada aprendiente reforzar o fortalecer su perfil de aprendizaje atendiendo a sus fortalezas y debilidades (Hişmanoğlu, 2006). Finalmente, el uso de tecnologías para la presentación de contenidos y retroalimentación sobre el desempeño oral de un alumno ha comenzado a incorporarse gradualmente en la clase de pronunciación, principalmente para trabajar la enseñanza de la entonación de una LE (Olson, 2014).

La secuencia didáctica que se presenta en este trabajo intenta retomar los aportes de las distintas disciplinas de las que se ha nutrido el área de pronunciación. Las actividades propuestas apuntan a focalizarse en la pronunciación a través de la participación en eventos comunicativos. Asimismo, se propone satisfacer a aprendientes con distintas modalidades perceptuales de aprendizaje, en un ambiente relajado y motivador que incluya el uso de recursos tecnológicos.

3.2 La Fonología de la IL

Resulta pertinente hacer referencia en este trabajo a las diferentes teorías que se han desarrollado ante la necesidad de explicar el comportamiento lingüístico, del cual la fonología forma parte, de aprendientes de una LE.

El AC es una corriente que surge con la publicación de los trabajos de teóricos como Fries (1945), Weinrich (1953) y Lado (1957), quienes procuraron “identificar las similitudes y diferencias entre dos sistemas lingüísticos para poder determinar áreas de dificultad y, por consiguiente, [predecir] el tipo de errores que los aprendientes [pudiesen] cometer” (Gargiulo & Giménez, 2014, p.5). Según el AC, las diferencias traían aparejadas dificultades (Transferencia Negativa o Interferencia), mientras que las

similitudes facilitaban el proceso de aprendizaje (Transferencia Positiva). Si bien estudios posteriores demostraron que no todos los errores que los aprendientes producían tenían su origen en las diferencias entre las lenguas en contacto, el AC resulta sumamente útil especialmente en el campo de la pronunciación dado que la influencia de la LM en este nivel lingüístico no puede negarse (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996). De hecho, Kenworthy (1987) y O'Connor y Fletcher (1989) recurren a un análisis contrastivo entre el inglés y otras lenguas, entre ellas el español, a fin de poner de manifiesto potenciales dificultades que aprendientes de inglés como LE pueden enfrentar. Los análisis contrastivos entre el español y el inglés que estos autores presentan han servido como punto de partida para la confección de la secuencia didáctica objeto de este trabajo, en particular, en el desarrollo de la evaluación diagnóstica.

El trabajo de Noam Chomsky acerca de la Gramática Universal (GU) permitió considerar al aprendiente como un sujeto activo y no meramente reactivo a la enseñanza del docente. En consecuencia, como ya lo dijéramos, sus producciones no siempre reflejaban las mismas dificultades que el AC predecía era posible que se presentaran. Estos hallazgos sobre el comportamiento lingüístico del aprendiente de LE dio un nuevo rol a los errores, por lo que se desarrollaron distintas taxonomías para clasificarlos, dando lugar al AE (Corder, 1967). Esta corriente tuvo como objetivo el análisis sistemático de corpus de errores para identificar sus orígenes y posibles implicancias pedagógicas.

La teoría de la IL de Selinker (1969) superó al AE en 1972. Ésta concibe a las producciones idiosincrásicas de los aprendientes como reflejos de un sistema lingüístico único, incompleto y dinámico. Santos Gargallo (1993) define este constructo como:

“el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa y la lengua meta, cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere” (p. 128).

De este modo, la IL de un alumno está compuesta por las intuiciones que éste tiene con respecto a la LE y que no siempre responden a las reglas de la LE ni de la LM. Este constructo es además variable ya que el alumno genera nuevas hipótesis que reformulan el conocimiento ya adquirido y modifican su estructura al interactuar el aprendiente con su entorno a través de los procesos de transferencia, simplificación y sobregeneralización y estrategias de aprendizaje y comunicación (Gargiulo & Giménez, 2014).

Como ya mencionáramos, estas tres corrientes teóricas han sido de suma utilidad para diseñar la evaluación diagnóstica, interpretar los datos obtenidos luego de su administración y seleccionar los contenidos a incluir en la secuencia didáctica objeto de este trabajo.

3.3 Criterios para la selección de contenidos

Durante décadas la discusión en torno a qué contenidos abordar al trabajar la pronunciación de una LE ha sido álgida. Esta controversia gira alrededor de qué rasgos, segmentales o suprasegmentales, tienen mayor incidencia en la inteligibilidad. Numerosos estudios (Derwing & Munro, 2005; Isaacs, 2008; Kennedy & Trofimovich, 2008) han buscado identificar los rasgos con mayor incidencia en la inteligibilidad de un hablante no nativo de inglés y muchos de ellos han arribado a resultados dispares.

Levis (2005) sugiere que, si bien los rasgos prosódicos influyen más directamente en la capacidad de un hablante no nativo de ser comprendido por otro, la enseñanza de la pronunciación no debe focalizarse exclusivamente en lo suprasegmental sino que debe dar lugar a lo segmental también. Por otro lado, Derwing, Thomson y Munro (2006), afirman que existen algunos sonidos vocálicos y consonantales (rasgos segmentales) que afectan la inteligibilidad de un hablante no nativo de manera significativa. En consecuencia, al momento de seleccionar sonidos a ser abordados, deben analizarse las necesidades de cada grupo en particular partiendo de un análisis contrastivo inicial que permita predecir algunos rasgos que, debido a la transferencia negativa, resulten problemáticos a nivel general. Asimismo, estos autores proponen complementar esta información con un análisis del trayecto de aprendizaje y así descartar aquellos rasgos que el aprendiente tiene la capacidad de incorporar sin la necesidad de intervención docente. De esta manera, concluyen Munro et al (2006) y Munro, Derwing y Thomson (2015), se puede arribar a una selección que aborde los rasgos prioritarios para un grupo y para las necesidades individuales de sus integrantes.

Resulta conveniente complementar estos criterios de selección con los conceptos de frecuencia de uso y carga funcional descritos por Dalton y Seidlhofer (1994). El primero, tan utilizado en la selección de vocabulario en la enseñanza de una LE, también es aplicable a la selección de fonemas en la enseñanza de la pronunciación de una LE en vistas al desarrollo de la inteligibilidad. En este sentido, aquellos fonemas que aparecen con mayor frecuencia en el inventario de una LE, en este caso del inglés, son particularmente relevantes para su tratamiento en el aula. Siguiendo lo propuesto por Fry (1957) citado en Gimson (1989) y Taylor (1993), existe una serie de fonemas que tienen prioridad por sobre el resto debido a su mayor aparición en el inventario del idioma inglés. Entre ellos se encuentra /ə/, uno de los fonemas que se seleccionó para ser practicado en la secuencia didáctica que aquí se presenta.

Por su parte, la carga funcional hace referencia al número de palabras de una lengua en las que un cierto contraste fonémico ocurre. Catford (1987) presenta estos contrastes de fonemas del inglés y les asigna un número del 1 al 100 para representar su carga funcional (ver Apéndice A). Entre aquellos con

una carga funcional alta y media se encuentran los contrastes /i:/-/ɪ/, /s,z/ que resultaron seleccionados para ser practicados en la secuencia didáctica diseñada.

3.4 Elaboración de materiales didácticos

Para este trabajo se tuvo en cuenta la diferencia conceptual entre material educativo y material didáctico propuesta por Laime Ferrufino (2006). Según estos autores, un material educativo es cualquier material que se utiliza con un fin pedagógico mientras que el didáctico es aquel intervenido por un profesor en vistas a mediar entre el material, la capacidad comunicativa y conocimiento del mundo de su grupo de estudiantes. El material que se presenta en este trabajo es de naturaleza didáctica ya que ha sido especialmente diseñado para el entrenamiento fonológico de este grupo de alumnos. Al analizar las funciones del material didáctico se recurrió a lo expuesto por Ballestra Pagán (1996) y Area Moreira (2001) quienes los clasifican según los criterios que se presentan a continuación:

Función	Ilustrativo, informativo, experimental
Uso	Transmisión de contenidos, ejercitación, evaluación
Soporte	Escrito, manipulable, digital
Grado de estructuración	Fotocopias, libros, material multimedia con diversas fuentes de input
Modalidad de uso	Presencial o a distancia
Uso	Intensivo o extensivo

Tabla 1: Funciones del material didáctico

Teniendo en cuenta las funciones mencionadas anteriormente, el material objeto de este trabajo puede caracterizarse como informativo y de ejercitación según su función y uso. Este material será de soporte escrito dado que será incorporado al material impreso con el que trabajarán los alumnos dentro del aula, pero también será posible acceder al mismo a través de la plataforma *Google classroom* con la que la institución cuenta para facilitar el trabajo asincrónico. Esta secuencia didáctica se presentará a modo de fotocopias en el material del alumno y también mediante la pizarra interactiva como modo de acceso al material multimedial allí incluido. Se busca que esta secuencia sea trabajada de manera presencial y de modo intensivo.

Finalmente, al describir las características de un buen material didáctico estos autores plantean la necesidad de que un material didáctico sea relevante, factible, atractivo, coherente, variado, durable, interactivo, pertinente, creativo, útil y adecuado a los intereses y necesidades de sus destinatarios. El material diseñado apunta a cumplir con todas o la mayoría de estas características.

En cuanto a la secuencia didáctica y los pasos a seguir al momento de su elaboración, se ha tenido en cuenta lo propuesto por Bierbrauer y Gebauer (2015), quienes plantean un ciclo que parte del análisis de necesidades y la selección de objetivos para continuar con la selección de recursos y elaboración de un diseño que luego es puesto en práctica a fin de evaluarse y realizar los ajustes pertinentes.

Dentro de un enfoque comunicativo, Firth (1992) propone abordar la enseñanza de la pronunciación a modo de “zoom” (citado en Isaacs, 2009). Así, se espera que el docente utilice distintos momentos de una actividad para enfocarse en elementos segmentales y suprasegmentales relevantes a dicha tarea, alternando las actividades con foco en el entrenamiento fonético (actividades de capacitación) y aquellas con foco en la transmisión de significados (actividades de significado) para que la enseñanza sea situada, comunicativa y factible de ser transferida a producciones espontáneas posteriores. Dentro de este marco para la enseñanza, se enfatiza la necesidad de brindar al alumno retroalimentación sobre su desempeño y proponer actividades que le permitan repasar y combinar los rasgos abordados previamente (Derwing, Diepenbroek & Foote, 2012).

Este abordaje es respaldado, a su vez, por Watts y Huensch (2012) quienes indican que una secuencia de contenidos debe integrar la práctica de la pronunciación con tareas de escucha y producción oral. Asimismo, estos autores sostienen que es necesario establecer relaciones entre los distintos temas a presentar en un programa para que el alumno pueda entender el sistema de pronunciación de una lengua y no solo practicar rasgos aislados e invitan a los diseñadores de materiales a ir más allá de las actividades que solo piden al alumno escuchar y repetir. Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (2010) proponen para esto acompañar la repetición con movimientos del cuerpo e incorporar material auténtico que genere respuestas tanto preparadas por parte del alumno como espontáneas o semi espontáneas.

Teniendo estos conceptos en cuenta, al desarrollar las tres secuencias didácticas se procuró hacerlas relevantes a los temas desarrollados en el programa de la materia Lengua Inglesa y atractivas por el uso de distintos recursos, variedad de agrupamientos y fuentes de exposición a la lengua. Para su elaboración se siguió también el ciclo propuesto por Bierbrauer y Gebauer (2014) dado que se partió del análisis de necesidades para la determinación de objetivos prioritarios al momento de seleccionar los rasgos segmentales abordados. El alcance de este trabajo, sin embargo, no contempló la finalización de este ciclo dado que el aporte del mismo fue el diseño de material y no su puesta en práctica. Siguiendo los lineamientos de Firth (1992) se previeron actividades variadas tanto de significado y capacitadoras a lo

largo de cada una de las tres secuencias didácticas que elicitaban distintas respuestas por parte del alumno (actividades de práctica controlada y guiada y de producción semi espontánea) y se previó el rol docente de brindar retroalimentación sobre la producción oral de cada alumno. Cada actividad se previó para un momento específico en el desarrollo del programa de modo de integrar el entrenamiento fonológico al trabajo con las distintas materias y se tomó como punto de partida la exposición a material auténtico producido por hablantes nativos de inglés.

3.5 El uso de las TIC en la educación

Desde su incorporación a las aulas en los años 70 en forma de grabadores, televisores y laboratorios, el uso de las TICs ha traído múltiples beneficios estimulando la motivación y potenciando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el ámbito de la enseñanza del inglés como LE más específicamente, autores como Gavin Dudeney y Nicky Hockley (2007) proponen una serie de herramientas para lo que denominan *TELL* (*Technology Enhanced Language Learning*). Entre ellas, figuran herramientas básicas de búsqueda de información en Internet, publicación y creación de materiales electrónicos que permiten a los alumnos acceder a nuevos conocimientos y adquirir las habilidades digitales necesarias para operar en siglo XXI (Hockley, 2014) tales como el trabajo colaborativo y el desarrollo de la creatividad, entre otras. Numerosas aplicaciones permiten en la actualidad que un docente o equipo de docentes elabore o utilice recursos TIC para desarrollar temas dentro de la clase o fuera de ella. Dichos recursos pueden ser clasificados en:

- Recursos transmisivos en soporte digital como procesadores de texto, CD-ROMs y pizarras interactivas que pueden ser utilizados sin conexión a Internet.
- Recursos basados en la red (Dudeney & Hockley, 2007): desde el material de referencia online como diccionarios o concordancias, pasando por recursos interactivos como blogs o wikis y alcanzando el uso de redes sociales y aplicaciones de uso online exclusivamente.
- Aprendizaje basado en el uso de dispositivos móviles (Camacho & Lara, 2011): la geolocalización, los códigos QR, la realidad aumentada o las simulaciones, junto con la proliferación de numerosas aplicaciones educativas disponibles para celulares, tablets y otros dispositivos móviles.

Pese a esta clasificación atomizada, se observa una progresiva convergencia de uso en ambientes que aprovechan ambas modalidades en un nuevo enfoque pedagógico (Osguthorpe & Graham, 2003) para

interacciones tanto presenciales como mediadas por la tecnología. Estos nuevos entornos virtuales de aprendizaje (EVA) permiten una mayor flexibilidad de tiempo-espacio y centran el aprendizaje en el alumno, sus características, tiempos y necesidades (Lopez Alonso & Matesanz del Barrio, 2009).

Para la secuencia didáctica se buscó incluir recursos que respondiesen a los distintos tipos de recursos TIC: se utilizó la pizarra interactiva como medio para la presentación del material diseñado para los alumnos y para realizar práctica durante la clase. También se contempló la inclusión de recursos web como el uso del diccionario online, el generador de códigos QR y el grabador de voz para monitorear y compartir las producciones de los alumnos. Finalmente, también se utilizó la tecnología móvil para el trabajo individual y en pares. A su vez, se utilizó la plataforma *Google classroom* para facilitar el acceso al material utilizado y e incentivar la revisión de los contenidos presentados fuera del tiempo y espacio del aula.

CAPÍTULO 4: Metodología

Este capítulo describe el contexto para el que se diseñó la secuencia didáctica, un colegio bilingüe de la ciudad de Córdoba y detalla los pasos que se siguieron para elaborar el diagnóstico de la IL de los alumnos participantes así como también las herramientas utilizadas para la recolección y el análisis de los datos obtenidos. Finalmente, este capítulo presenta los resultados que dieron lugar al listado de contenidos a presentar y practicar en la secuencia didáctica objeto de este trabajo.

4.1 Contexto

El contexto en el que se enmarca esta intervención es un colegio bilingüe de la ciudad de Córdoba donde asisten alumnos de un nivel socio-económico medio-alto. En esta institución, los alumnos comienzan su exposición al inglés desde la sala de 3 años y, ya desde sala de 4 con el comienzo de la doble escolaridad, dedican la jornada de la tarde al aprendizaje formal de este idioma. Según el proyecto institucional que integra el aprendizaje de la LE con el estudio de contenidos propios de otras disciplinas, a partir de primer grado se incluye en el programa de estudio de cada grado otras materias que acompañan el aprendizaje del inglés. Las secuencias didácticas serán diseñadas para un curso de sexto grado del nivel primario integrado en la actualidad por veintinueve alumnos de 11 y 12 años de ambos sexos. Al comienzo del ciclo lectivo, los estudiantes poseen un dominio del idioma correspondiente al nivel A2 del MCER⁶. En este grado, los alumnos tienen 15 horas de inglés semanales durante las cuales aprenden la LE a través de las materias Lengua Inglesa, Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Literatura, Matemática, Teatro y Computación. Es en el desarrollo de la materia Lengua Inglesa donde se incorporará el entrenamiento fonológico que permitirá trabajar aquellos aspectos específicos de la

⁶ El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las Lenguas es un estándar elaborado por el Consejo de Europa y publicado en 2001. Apunta a propiciar la reflexión sobre determinadas cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y a facilitar la comunicación entre los profesionales del ámbito de las lenguas. Asimismo, brinda información a alumnos sobre los objetivos establecidos y sobre cómo alcanzarlos (Wilke & Furlan, 2015). Este estándar es utilizado en la actualidad para el diseño de materiales y la determinación de criterios de evaluación tanto a nivel local como internacional. El nivel A2 de este marco corresponde a un hablante que puede comunicarse al describir situaciones cotidianas y experiencias personales en intercambios caracterizados por interacciones relativamente breves y simples (MCER, 2002).

pronunciación que estos alumnos aún no han internalizado mediante la exposición al idioma y para los cuales la mera práctica oral no es suficiente⁷.

4.2 Diagnóstico de la IL de los alumnos

Como ya dijéramos, este trabajo es un proyecto de innovación educativa orientado al diseño de material didáctico destinado a la enseñanza de rasgos segmentales de la pronunciación del inglés para alumnos de 11 años. Durante la primera etapa de este trabajo se buscó estudiar la IL de los alumnos para así determinar qué rasgos segmentales estaban ya internalizados en los aprendientes y cuáles aún necesitaban trabajo sistematizado en clase. Para cumplir dicho objetivo, y en consonancia con lo realizado por Munro, Derwing y Thomson (2015), se elaboró y administró una evaluación diagnóstica al grupo de aprendientes que, luego del análisis de sus resultados, permitió determinar qué fonemas continuaban resultando problemáticos para luego elaborar el material que permita abordar las dificultades detectadas. Al igual que estos autores, consideramos de suma utilidad establecer prioridades en la enseñanza de la pronunciación basado en un análisis pormenorizado de las necesidades de los aprendientes.

4.2.a Diseño de la evaluación diagnóstica y recolección de datos

Tomando los elementos del AC del sistema fonológico del español y del inglés propuestos por Kenworthy (1987) y O'Connor y Fletcher (1989) para el inglés y por autores como Moreno Fernandez (2000) para el español, se diseñó una evaluación diagnóstica con tareas de producción semi-espontánea y de lectura en voz alta a fin de poder detectar aquellos rasgos segmentales que presentaban mayor dificultad para este grupo de aprendientes de inglés como LE. El instrumento para la recolección constó por un lado de una imagen para que los alumnos describan de manera oral. La misma indujo a la utilización de palabras clave que contenían los rasgos segmentales que suelen presentar dificultad a hispano hablantes aprendientes de inglés como LE. Por otro lado, se incluyó una actividad de lectura en voz alta de cuatro párrafos que constituían una sinopsis de algunos de los cuentos que los alumnos leen durante el transcurso del en la materia Lengua Inglesa. Se procuró que cada uno de los rasgos ya

⁷ Durante su paso por el Nivel Medio los alumnos rinden exámenes internacionales pertenecientes a universidades tanto británicas como norteamericanas, por lo cual esta secuencia didáctica intentó exponer a los alumnos a estas dos variedades del inglés a través de los recursos seleccionados e identificar rasgos segmentales propios de ambas.

mencionados apareciese en al menos tres instancias y en distintas posiciones: inicial, media y final. Durante el período de elaboración de esas tareas, se prestó particular atención a la producción oral de los alumnos en clase para identificar errores de pronunciación frecuentes y así incorporar palabras o contextos que los incluyeran. Fue así como se agregó en los textos ya elaborados palabras transparentes⁸ (*separate, determine, communicate*), que presentan habitualmente dificultad y suelen ser causa de interferencia con la LM, así como también términos de uso frecuente como conectores propios de su nivel de desempeño lingüístico (*however, although*). Finalmente, se incorporaron imágenes relacionadas a la temática de cada cuento para hacer más atractiva y familiar la tarea a los alumnos participantes (ver Apéndice B). A continuación, se grabó la producción oral de los 29 alumnos que conforman el sexto grado para los que se diseñó la secuencia didáctica objeto de este trabajo. La recolección de datos se realizó con un grabador digital portátil profesional Zoom H2N que permitió obtener muestras de alta calidad y fidelidad de sonido y permitió el análisis realizado. Dos de las 29 muestras no fueron consideradas para el análisis de los evaluadores por ser no ser español su LM sino inglés en un caso y portugués en otro. En consecuencia, se trabajó con las 27 muestras restantes.

Para que el análisis de las muestras se realizase de manera uniforme, se elaboró una grilla *ad hoc* que facilitase la detección y posterior tabulación de los errores que los alumnos cometieran. Para pilotear este instrumento, se solicitó la colaboración de 2 evaluadores externos al proyecto, expertos en el área de fonética y fonología inglesa, quienes escucharon y analizaron 2 muestras elegidas al azar de las 27 que conformaron el corpus para el análisis. Durante la sesión de pilotaje se tomó nota de los problemas que el instrumento presentó a los evaluadores. La devolución realizada reveló la necesidad de reorganizar el diseño de la tabla para facilitar su manipulación. También se sugirió la posibilidad de dividir las tareas realizadas por cada alumno en distintos archivos de audio para facilitar la escucha y evaluación de cada instancia. Toda esta información resultó de suma utilidad para realizar los ajustes necesarios y así confeccionar la grilla definitiva (ver Apéndice C).

4.2.b Análisis de datos

Se solicitó a dos evaluadores externos al proyecto, expertos en el área de fonética y fonología inglesa, que analizaran las muestras utilizando la grilla antes mencionada. Cada evaluador analizó las muestras por separado y presentó sus resultados en grillas individuales para cada alumno, destacando no

⁸ Se incluyeron palabras que por su ortografía y significado, los alumnos consideran iguales a sus equivalentes en español y en las que la transferencia negativa de la LM dificulta su correcta pronunciación.

solo los errores y su frecuencia de aparición – aislada o recurrente – sino también indicando las características positivas y negativas más sobresalientes de cada producción. Las grillas de cada evaluador se tabularon para obtener una descripción general de la IL del grupo y determinar a través de porcentajes simples la frecuencia de los errores que los alumnos participantes cometieron. Luego se compararon las tabulaciones de los distintos evaluadores para establecer los rasgos a trabajar de manera prioritaria.

El resultado de esta comparación dio lugar al listado de contenidos a presentar y practicar en la secuencia didáctica objeto de este trabajo. Pese a algunas diferencias en la evaluación de la producción de algunas muestras¹⁰, los evaluadores coincidieron en los rasgos que con mayor frecuencia fueron producidos de manera poco precisa por los alumnos.

Tabla 2: Resultados de la aplicación de la evaluación de diagnóstico	
Característica negativa de las muestras escuchadas	Sonidos en posición final Uso de formas débiles
Característica positiva de las muestras escuchadas	Concatenación de palabras
Sonidos vocálicos	/i:,ɪ/ /ə/
Sonidos consonantales	/s,z/

Como se muestra en la Tabla 2, en el caso de los sonidos consonantales, ambos evaluadores coincidieron en que los sonidos /s, z/ presentaron mayor dificultad: cada uno por separado determinó que más de 20 de las 27 muestras evaluadas mostraban que este contraste no había sido adquirido hasta el momento. También se identificó que los sonidos finales fueron la característica negativa más sobresaliente de las 27 producciones analizadas. En cuanto a los sonidos vocálicos, nuevamente los evaluadores coincidieron en que el contraste /i:,ɪ/ y el sonido /ə/ eran los más necesarios para abordar en el trabajo de aula, con más de 20 alumnos nuevamente mostrando evidencia de esta necesidad en las grabaciones escuchadas. Los evaluadores también comentaron que uno de los rasgos intrínsecamente relacionado con el sonido /ə/ fue el uso de formas débiles y su incidencia en el ritmo de las producciones en más de un tercio de los alumnos.

¹⁰ Siguiendo el protocolo de investigación propuesto, ambos evaluadores se reunieron para llegar a un consenso con respecto a los resultados disimiles; sin embargo, éstos no afectaron la selección final de contenidos por baja frecuencia de aparición en comparación con los demás sonidos identificados como poco precisos.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de la evaluación diagnóstica, se diseñó una secuencia didáctica que abordó los sonidos /s, z/ en posición final y los sonidos /i:,ɪ/ y /ə/. Respecto de /ə/, no solo se hizo referencia al sonido en sílabas no acentuadas en palabras lexicales sino que también se hizo referencia a su uso en formas débiles, típicas del idioma inglés, y, en consecuencia a nociones básicas acerca de la organización rítmica del inglés.

CAPÍTULO 5: Diseño de la secuencia didáctica

Según la caracterización propuesta en el marco teórico, esta secuencia incluye materiales didácticos ilustrativos y de ejercitación, de uso presencial y soporte digital según la clasificación propuesta anteriormente. Esta secuencia tiene como objetivo presentar y trabajar los rasgos detectados como prioritarios para el trabajo en este curso. Estos rasgos segmentales del inglés se integraron al programa de estudio de la materia Lengua Inglesa en las tres unidades que corresponden a los trimestres en los que se organiza el ciclo lectivo. Para tal fin, se tomaron los cuentos, personajes y contenidos propios de las distintas materias del programa de estudios, en especial los cuentos leídos desde Lengua Inglesa, un tema propuesto desde Ciencias Naturales: el clima y otro de Ciencias Sociales: el antiguo Egipto.

La secuencia didáctica tuvo como objetivo la percepción y práctica de los sonidos ya mencionados a través de actividades centradas en la forma (discriminación, repetición y producción de palabras aisladas) y en el significado (producción de oraciones cortas e intercambios de carácter comunicativo), según lo propuesto por Watts y Huensch (2013). Junto al trabajo de estos sonidos, se buscó que el alumno incluyese el uso de los sentidos y el movimiento del cuerpo, respondiendo a los lineamientos de Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (2010), y así satisfacer distintas modalidades de aprendizaje (Hişmanoğlu, 2006). Para presentar estos sonidos se recurrió a la enseñanza en modo de “zoom” propuesta por Firth (1992) descrita en el marco teórico de modo que las distintas actividades diseñadas se integraron al trabajo con los cuentos presentados desde la materia Lengua Inglesa y al desarrollo de los contenidos de las materias de Ciencias Sociales y Naturales dentro del programa de la materia. El material que se incluye, sin embargo, solo presenta las actividades para el tratamiento de los rasgos segmentales aquí propuestos. Finalmente, se integró la presentación y práctica de estos contenidos con distintas herramientas TIC para incrementar el atractivo del material y, por ende, la motivación del alumno, el desarrollo de habilidades digitales y la posibilidad de acceso a explicaciones y práctica fuera del espacio y tiempo de la clase en busca de nuevos espacios de aprendizaje (Lopez & Matesanz, 2009). Cada secuencia está diseñada para ser utilizada en 80 minutos de clase, aunque de manera fraccionada ya que se buscó que las actividades propuestas se integren al desarrollo de las materias ya mencionadas. El material¹¹ se incluirá en el cuadernillo de trabajo de los alumnos y se agregará a la plataforma virtual que se utiliza en la institución, *Google Classroom*, para facilitar el acceso al material multimedial.

¹¹ Las actividades correspondientes a las tres partes de esta secuencia didáctica presentan, cuando esto es posible, las respuestas correctas.

5.1 Parte 1: los sonidos /i:,ɪ/

La primera de tres unidades del programa de la materia Lengua Inglesa incluye dos cuentos que permiten establecer conexiones con los distintos temas que integran el programa. La primera parte de la secuencia didáctica está planeada para ser integrada al trabajo con uno de esos cuentos: *Worst of Friends: Thomas Jefferson and John Adams and the True Story of an American Feud* escrito por Suzanne Tripp Jurmain e ilustrado por Larry Day. Este narra la vida de los presidentes norteamericanos Thomas Jefferson y John Adams y la amistad que existió entre ellos. Habitualmente, luego de la presentación de esta historia, se trabajan los campos semánticos de descripción de apariencia y personalidad junto con el vocabulario específico del cuento, distintas estructuras gramaticales como una revisión de los tiempos verbales simples y demás áreas de la lengua. Asimismo, en el marco de esta historia, los alumnos estudian historia estadounidense, más concretamente la independencia de los Estados Unidos, los padres de la patria y la adopción de la Constitución en la materia Ciencias Sociales. Para el trabajo con los sonidos /i:,ɪ/ dentro de esta unidad, se establecieron como objetivos que los alumnos fueran capaces de:

- Identificar las diferencias entre ambos sonidos.
- Producir ambos sonidos en actividades de práctica guiada y producción semi espontánea.
- Reconocer los símbolos del IPA a través del uso de diccionario.
- Profundizar su manejo del diccionario online y de la pizarra interactiva.

Se buscó insertar las distintas etapas de trabajo con los sonidos (percepción, práctica controlada y producción guiada y semi espontánea) a distintos momentos del desarrollo de la unidad, si bien a continuación solo se presentan las actividades que trabajan los sonidos /i:, ɪ/.



1. Watch the first part of the story Worst of Friends and complete this gapped text with the missing words.



[https:// www.youtube.com/watch?v=yboLSb1iqno&t=50s](https://www.youtube.com/watch?v=yboLSb1iqno&t=50s)

John Adams and Thomas Jefferson were the best of friends - _____ though they were _____. John was fat and Tom was _____. Tom was tall and John was short. Tom was _____ and John was not. John was fond of telling jokes. Tom liked to play the violin. And that was only the _____. Excitable John could talk for five hours straight without stopping. Quiet Tom sometimes _____ say _____ words together in public. They were as different as _____ and ice _____.

KEY: EVEN – COMPLETELY – DIFFERENT – THIN – RICH – BEGINNING – DIDN'T – THREE – PICKLES - CREAM

The words below complete the text in activity 1. Are they all pronounced with the same sound?

**BEGINNING - DIDN'T - CREAM - RICH - THREE - DIFFERENT
THIN - EVEN - COMPLETELY - PICKLES**



To mark the difference between these two sounds, we use these two symbols.

/i:/ /ɪ/

You can find about which sound is needed in the words you learn by consulting a dictionary. Use an online dictionary so that you can hear the words and repeat after them.

Definition of didn't short form from the Oxford Advanced Learner's Dictionary

didn't *short form*

BrE /'dɪdnt/ ; NAmE /'dɪdnt/

★ Add to my wordlist

did not

2. The following words come from the next pages in your story. Use the Oxford Advanced Learners online dictionary in your tablet to look up these words. Look for the symbols /i:/ and /ɪ/ and sort the words into the correct box. Check your answers on the smart board.

SNEEZE - NEED - FIT - ~~B~~IG - DID - KING
THIRTEEN - ~~B~~RITISH - KICK - FREE

drag to correct

/i:/

/ɪ/

FIT SNEEZE
DID NEED
KING BIG FREE
THIRTEEN KICK
BRITISH

KEY:

/i:/ sneeze, need, free, thirteen, British.

/ɪ/: fit, did, big, king, kick

3. The author uses the expression “*They were as different as pickles and ice cream*” to show how different these two friends were. The following idioms also describe somebody’s appearance or personality. First practice saying the words in the box and then complete the idioms. What aspect of appearance/personality do they reflect?

WHISKERS – PICTURE – HEEL – BEANS – PIG – SIZZLE
BIG CHEESE – EAGER BEAVERS – LITTLE THIN

CONTROLLED
PRACTICE



How can spelling help you predict which sound is needed?

Tom and John were real _____! They got to work and didn’t stop until the 13 colonies were finally independent.

Thomas Jefferson was considered *the cat’s* _____ when it came to writing speeches.

Thomas Jefferson was *a* _____ in the farming industry.

John’s daughter looked as *pretty as a* _____ in her new corset.

John wasn’t completely bald, but he was *a* _____ *on the top*.

Some thought their followers were *down at* _____, but then they realized they had just fought on the street, which explained their messy appearance.

When Tom insisted mammoths were still alive, many people considered *him* _____ *headed*.

Tom’s grandchildren were *full of* _____! They never stop playing, riding horses and moving around every time they visited him.

Both friends worked hard as presidents; they didn’t want to be called *all* _____ *and no steak*.

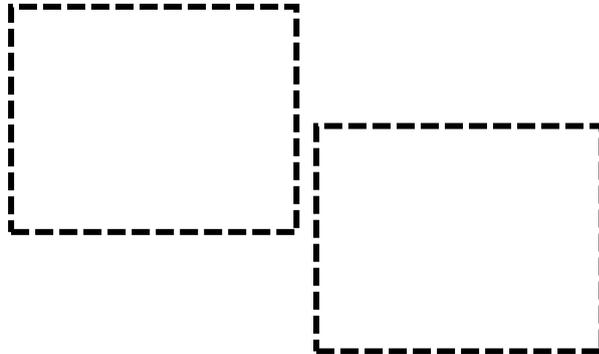
KEY: EAGER BEAVERS – WHISKERS – BIG CHEESE – PICTURE – LITTLE THIN – HEEL – PIG – BEANS – SIZZLE

4. The difference between the sounds /i:/ and /ɪ/ is very important to determine the meaning of several words.

Look at these sentences and compare their meanings. Choose one pair and draw pictures to illustrate the difference between them.

Tom feels his violin.

Tom fills his violin.



Tom's friends sleep.

Tom's friends slip.

Now listen and repeat after your teacher. Keep the camera close to you to make sure your lips are correctly spread and tensed. Then use both options to complete the sentences below.



MEAL – MILL:

After he was elected president, John wanted to buy his friends a _____.

SHEEP – SHIP:

For his birthday, Tom's grandchildren wanted to get him a _____.

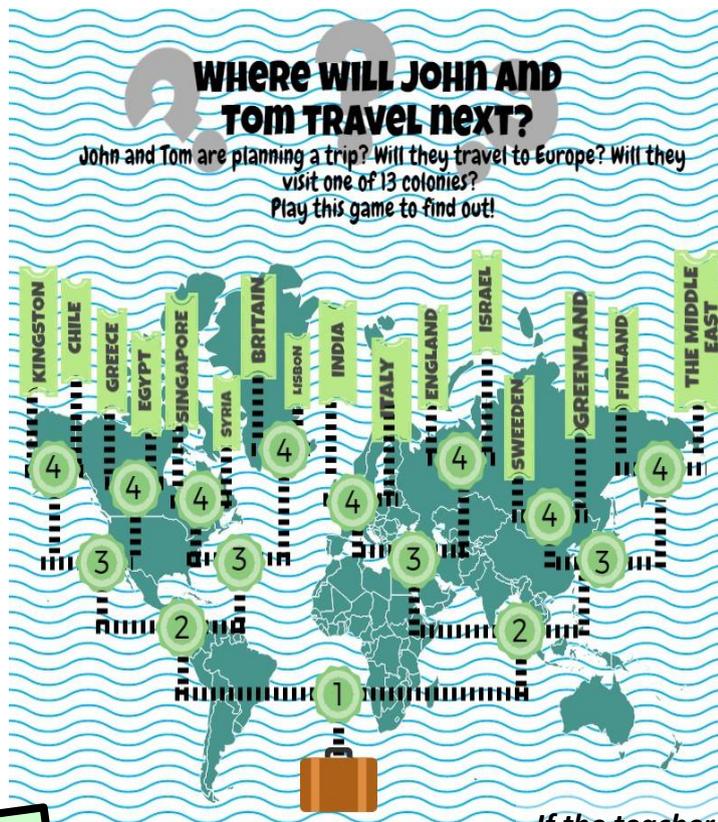
NEAT – KNIT:

Because it was very cold inside the brand new White House, John refused to wear just a _____ suit.

LEAD – LID:

Abigail's puppy lost the _____ and the whole family spent hours before they could find it!

5. Game: Where will John and Tom travel next?



LEFT	RIGHT
cheap	chip
eat	it
bean	bin
heel	hill



If the teacher says...

- 1- chip
- 2- it
- 3- bean
- 4- hill

John and Tom will travel to...

New Jersey!

Look at the list of words in the box below. The teacher will say a sequence of four words. According to the words you hear, you need to turn left or right at the junctions depending on where they are on the board. Everybody should arrive at the same place!

Take turns with your classmates to call out four words from the list above for them to determine where the two friends will travel. Be careful with your pronunciation of these tricky pairs!

6. Now let's practise using /i:/ and /ɪ/ in longer utterances. Look at these written prompts and expand them to retell what has happened in the story so far.



Want / 13 colonies / free
Get busy / America independent
Need money / ships



British King George / insult

People / elect president

Both friends / beat the other



7. Imagine you are President John Adams. Go back to the story and make a list of the issues you worry about. Pretend to complain to your wife or assistant about them.



Your classmate can use these expressions to keep the conversation going.



El primer ejercicio, que apunta a la percepción, se incluyó en el momento que los alumnos tienen el primer contacto con el cuento, junto al trabajo de presentación de los personajes principales de la historia. La primera actividad muestra un extracto del cuento original del cual se han extraído las palabras que contienen los sonidos a ser trabajados. Para completar las palabras faltantes, la docente utiliza la pizarra interactiva para mostrar a los alumnos un video donde un hablante nativo de inglés lee este cuento (<https://www.youtube.com/watch?v=yboLSb1iqno&t=232s>). Una vez completada esta actividad, se presentan los símbolos del alfabeto fonético para estos sonidos y se solicita a los alumnos que utilicen el diccionario online (<http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>) en sus tablets para buscar y escuchar la pronunciación de dichas palabras, prestando especial atención a las sílabas acentuadas (en el caso de las palabras polisilábicas éstas se presentan subrayadas). Luego, los alumnos deben buscar otro set de palabras para clasificarlas según contengan el sonido /i:/ o /ɪ/ (Actividad 2). Estas palabras también fueron extraídas del mismo cuento.

Dado que el autor menciona las diferencias aparentes entre ambos utilizando una expresión idiomática (*They were as different as pickles and ice-cream*, cuyo equivalente idiomático sería “Eran tan distintos como la noche y el día”) se pretende explotar expresiones idiomáticas para describir apariencia física y personalidad que contengan los sonidos /i:/, /ɪ/ en sílabas acentuadas. Esta tercera actividad está alineada con el desarrollo del campo semántico planificado para esta unidad: vocabulario para describir apariencia física y personalidad. Aquí se espera que cada alumno escuche las palabras e identifique la relación que existe entre los sonidos y su representación ortográfica para establecer un parámetro que permita identificarlos, pese a ciertas excepciones, una vez finalizada la práctica de aula. Finalizado este reconocimiento, se debe utilizar esas palabras clave para completar las oraciones que contienen expresiones idiomáticas propias del inglés para referirse a apariencia o personalidad y utilizar el contexto proporcionado por los personajes de este cuento para deducir su significado y, en una instancia posterior, agregar estas expresiones al glosario de la unidad.

Luego de una breve presentación teórica que hace referencia a la tensión, posición de los labios y duración de cada sonido, se propone hacer foco en las diferencias de significado que la elección de estos sonidos puede crear a través del trabajo de pares mínimos en oraciones basadas en los personajes de esta historia (Actividad 4). Para esta actividad, los alumnos utilizan la cámara incorporada a las tablets para practicar en un primer momento cómo producir palabras aisladas que contienen dichos sonidos, repitiendo luego del profesor y monitoreando su propia producción al poder ver la posición y tensión de los labios en la cámara. Luego los alumnos utilizan esas palabras

para completar oraciones que aceptan ambas opciones de los pares mínimos y discuten los diferentes significados.

En la etapa de práctica, se confeccionó un juego para la actividad 5 en base a otro propuesto por Hancock (1995) en el que los alumnos deben escuchar una secuencia de cuatro palabras correspondientes a pares mínimos para moverse en el tablero siguiendo la dirección marcada por cada opción. Al finalizar los movimientos, el alumno debe indicar a qué lugar viajarán estos presidentes en base a lo escuchado: los lugares seleccionados en esta ocasión responden a distintos puntos geográficos que contienen los sonidos objeto de esta parte de la secuencia didáctica. En un segundo momento, los alumnos trabajan en pares y se turnan en elegir y producir la secuencia de cuatro palabras dentro de esos pares mínimos para que el compañero determine a qué lugar viajarán estos amigos. Esta actividad se presentará luego de leer en el cuento el viaje de estos presidentes a Europa luego de la declaración de independencia de su país.

Para la producción guiada, y como repaso de lo leído hasta ese momento, los alumnos trabajan nuevamente en pares y deben realizar un breve resumen oral de lo sucedido para el cual utilizarán las palabras dadas, que han sido extraídas de la historia y contienen los sonidos en foco (Actividad 6). Esta actividad se propone para grupos reducidos de alumnos de modo que el profesor pueda monitorear las distintas producciones desde un rol menos central.

La última etapa de producción semi espontánea tiene como objetivo que los alumnos utilicen palabras con los sonidos /i:,ɪ/ en un intercambio comunicativo. Para ello se plantea un juego de roles (Actividad 7) en el que un alumno pretende ser John Adams quien se queja con su asistente y/o esposa sobre los problemas que tiene durante su presidencia. El alumno que representa a John Adams tiene una lista de preocupaciones para completar con información del cuento. Esta lista ya incluye algunas frases con los sonidos /i:,ɪ/. El o los otros alumnos deben responder dando una breve opinión o sugerencia utilizando las frases dadas que también incluyen estos sonidos.

Para satisfacer distintos estilos de aprendizaje, se buscó a través de esta actividad apelar al sentido de la vista mediante el trabajo con las cámaras de las tablets que permitiesen al alumno constatar la tensión y posición de sus labios al producir estos sonidos. También se incorporó el uso de TICs no solo al trabajar con las cámaras de las tablets sino también al usarlas para consultar diccionarios online. Se incorporó la pizarra interactiva para mostrar frente al curso cada una de las actividades diseñadas y, de manera interactiva, para la corrección de la actividad de clasificación de las palabras según su sonido por medio de un ejercicio de arrastre de dichas palabras en la actividad 2.

5.2 Parte 2: los sonidos /s, z/

La segunda unidad del programa presenta otros dos cuentos. Uno de ellos, *Seeker of Knowledge* escrito e ilustrado por *James Rumford*, gira en torno a la biografía de Jean-Francois Champolleon quien fue el primero en descubrir el significado de los jeroglíficos y traducir el contenido de la piedra hallada en Rosetta, Egipto. La parte de esta secuencia didáctica dedicada a los sonidos /s,z/ fue contextualizada en el marco de este cuento y del tema a desarrollar en Ciencias Sociales: el antiguo Egipto. Los objetivos de esta secuencia didáctica fueron los siguientes:

- Identificar las diferencias entre ambos sonidos.
- Producir ambos sonidos en actividades de práctica guiada y producción semi espontánea.
- Reconocer los símbolos del IPA a través del uso de diccionario.
- Profundizar su manejo del diccionario online y de la pizarra interactiva.

Al igual que con la primera secuencia, se buscó insertar las distintas etapas de trabajo con los sonidos (percepción, práctica controlada y producción guiada y semi espontánea) a distintos momentos del desarrollo de la unidad, si bien a continuación solo se presentan las actividades que trabajan los sonidos /s, z/. En el caso del sonido /z/ se buscó su uso en contexto donde no se produce la pérdida de voz para facilitar su reconocimiento y producción.

/s, z/



Scan this QR code and watch this video about Egyptian writing.

1. Then complete the text below, which summarizes the information in the video.

Egyptian Writing

Ancient Egyptians didn't use _____ when writing;
instead they used _____ and _____ on
papyrus or temple walls. When they had to write
_____ or _____ in other _____ they
resorted to _____ that represented similar
_____ instead. Because they wanted their writing to
look well, they wrote in different _____ and if the
_____ belonged to _____ they used
_____ around the _____ named cartouches.

KEY: letters, pictures, symbols, names, words, languages, images, sounds, directions, names, kings, frames, signs.

2. Use the online dictionary again to look for the final sound in each word above. Then compare it to the final sounds in the following words.
3. These images relate to Egypt and the content studied so far in Social Studies. What aspect of life Ancient Egypt do they show?



There are three ways of producing the plural form –s, -es in English: /s/, /z/ or /ɪz/. These same rules also apply for the possessive case and 3rd person singular endings.



/s/and /z/ differ in the amount of vibration produced in your vocal folds. Feel your throat as you say the final sounds in the words from the previous page to feel whether they vibrate or not. Match the sounds that vibrate to the plural ending that also vibrates. Then match the sounds that don't produce vibration to the plural ending that doesn't vibrate. When do you think /ɪz/ is needed?

4. Read these facts about clothes in Ancient Egypt. Then, look at the words highlighted and complete the chat below with the correct ending. Scan the code to check your answer.

- A man **wears** as much make-up as any woman in Ancient Egypt. Make up **protects** their **eyes** and nose from the sand and dust in the desert.
- A rich person **uses** a cone of perfumed oil on their head for **parties** and special events. The perfume gradually **melts** and **runs** down their hair, **clothes** and body.
- Women wear ankle-length **dresses** and sandals with **straps**.

		Ending	Scan	Right?
ACTIONS	wears			YES NO
	protects			YES NO
	uses			YES NO
	melts			YES NO
	runs			YES NO

		Ending	Scan	Right?
NOUNS	eyes			YES NO
	parties			YES NO
	clothes			YES NO
	straps			YES NO
	dresses			YES NO

5. Use *Vocaroo.com* to record yourself reading these sentences aloud. Choose your best production and share it through a QR code. Once everybody's QR codes are on the interactive whiteboard, scan them and guess who recorded that audio file.



6. Look at these prompts and make sentences about food in Ancient Egypt in pairs. Work in pairs or small groups and then share the information with the rest of the class.



Nile / fertile soil / variety of crops:
vegetables (onions, beans, leeks).

Only some fruit / grow:

figs, dates, grapes.

Cattle / not used for meat:

beasts of burden, milk.



7. Imagine you are at Cairo Museum looking for souvenirs to take back home.
Look at your notes and choose suitable gifts.



Mom	♥	necklaces
Dad	♥	books
Best friend Pete	♥	posters
Neighbour Sally	♥	mugs
Cousin Paul	♥	T-shirts
Classmate Tina	♥	watches

Museum's Gift Shop

Share memories with your loved ones!

 <i>Pharaoh's socks</i> \$17	 <i>Desert T-shirts</i> \$21	 <i>Reeds necklaces</i> \$12
 <i>Books about Egypt</i> \$23	 <i>Jars with water from the Nile</i> \$5	 <i>Mugs with pyramids</i> \$8
 <i>Earges keychains</i> \$10	 <i>River Nile posters</i> \$6	 <i>Cleopatra's watches</i> \$19

The Museum personalizes gifts if customer orders them five days in advance.



Mom loves necklaces, so she gets the reeds necklaces for 12 dollars.

Para la actividad introductoria, se solicita a los alumnos que utilicen el escáner en sus tablets para obtener el link de un video con información sobre la escritura en el antiguo Egipto. Esta actividad se usa como presentación del tema y del cuento a desarrollar en esta primera parte de la unidad 2. Luego de ver el video en la pizarra interactiva y de escribir sus nombres utilizando jeroglíficos, según lo previsto en el desarrollo de la materia Lengua Inglesa como disparador del cuento, los alumnos completan el texto que resume esa información (Actividad 1). Todas las palabras necesarias para completar dicho texto necesitan el mismo sonido final /z/. Para ayudar a los alumnos a arribar a la regla de uso de los sonidos finales /s, z/, se les solicita que utilicen el diccionario online para identificar el ultimo sonido de cada una de esas palabras (Actividad 2).

Una vez presentada la información general sobre la vida en el antiguo Egipto como parte de la unidad de Ciencias Sociales, la tercera actividad requiere que los alumnos escaneen 5 códigos QR que les permiten ver imágenes relacionadas con los temas desarrollados hasta el momento (caballo, bote, desierto, ladrillo, científico). Una vez más se les solicita que identifiquen el sonido final de esas palabras y que digan las palabras tanto en singular como en plural. Como cierre de esta actividad, se ayuda a los alumnos a deducir el uso de las tres formas del plural /s, z, ɪz/ en base a la vibración del último sonido de cada palabra presentada hasta el momento.

La cuarta actividad muestra otro uso de los sonidos finales /s, z, ɪz/ e integra el uso ya visto con el de la tercera forma del singular de los verbos en presente. En este caso, se presenta una serie de oraciones sobre la vestimenta de los antiguos egipcios que resumen lo presentado en el material de estudio de la unidad en desarrollo. Durante la lectura de ese resumen los alumnos deben identificar el uso gramatical de las palabras en color (las palabras en celeste presentan sustantivos en plural y las palabras en rosa presentan verbos en la tercera persona del singular). Luego, cada alumno debe predecir el tipo de sonido final basándose en lo trabajado anteriormente y escribir en la columna que le sigue a cada sonido el sonido final necesario en cada caso. Como forma de autocorrección, cada alumno escanea el código que se presenta a continuación e indica si su respuesta fue correcta o equivocada marcando la opciones “SI” o “NO” en la última columna. En caso de que alguna tablet tenga dificultad de escanear el código, estos también se mostraran en la pizarra interactiva para facilitar la tarea a aquellos alumnos que lo necesitasen. Finalmente, las respuestas a esta actividad se muestran en la pizarra interactiva como cierre y se pide a los alumnos que repitan coralmente estas palabras con sus sonidos finales. Una vez practicadas de manera aislada, se solicita que practiquen estas palabras en el contexto en que fueron presentadas las veces necesarias para poder producir sus sonidos finales de manera precisa. Cada alumno debe monitorear su producción sintiendo la

vibración producida al posar su mano sobre el cuello al momento de decir cada sonido final y luego grabarse utilizando la aplicación *Vocaroo*. Con el link obtenido de esa grabación la docente y los alumnos generan nuevos códigos QR para que la clase reconozca al lector de cada grupo de oraciones y determinen conjuntamente si los sonidos finales fueron producidos de manera precisa.

Como actividad de producción guiada los alumnos deben crear oraciones utilizando las palabras dadas. Estas palabras se refieren a la comida típica del antiguo Egipto e inducen al alumno a construir oraciones que contengan sustantivos en plural y verbos en la tercera persona del singular. Se espera que los alumnos trabajen en pares o grupos de tres para preparar oraciones mientras el profesor monitorea sus producciones y luego se comparte lo conversado con el resto de la clase (Actividad 6).

Para la actividad de producción semi espontánea (Actividad 7), se muestran distintos objetos que pueden comprarse en el museo del Cairo. Esta actividad se introduce luego de realizarse una lectura sobre cómo este museo logró recuperar muchos de los tesoros del antiguo Egipto que se encontraban en museos alrededor del mundo. Se espera que cada alumno produzca oraciones en las que elija el regalo apropiado para un grupo de personas. Las notas que acompañan esta actividad indican lo que a cada persona de esa lista le gusta (a mamá le gustan los collares, a papá le gustan los libros,...) y permiten elegir el regalo correcto. En este caso, la actividad puede realizarse de forma individual o en pares mientras el docente monitorea la producción de cada alumno.

En esta secuencia didáctica se utilizó el uso de la pizarra interactiva como facilitador de acceso a los videos y actividades diseñadas. La tablet de cada alumno cumplió distintas funciones: por un lado permitió el acceso a la información provista por los códigos QR y permitió una vez más el uso de diccionarios online para continuar familiarizando a los aprendientes con su utilización. Las tablets también permitieron que cada alumno monitorea y grabase su producción oral. Para trabajar con distintas TICs se recurrió a *QRstuff.com* para la generación de los distintos códigos QR utilizados durante la secuencia didáctica y *Vocaroo* para que cada alumno grabe su producción. Para satisfacer distintos estilos de aprendizaje, se propuso que los alumnos sintiesen la vibración (o falta de ella) producida por los sonidos /s, z/ posando su mano en el cuello durante la actividad 3.

5.3 Parte 3: el sonido /ə/

Esta última secuencia didáctica fue prevista para la tercera unidad del programa. Una de las dos historias de esta unidad, *The Stranger* escrita e ilustrada por *Chris Van Allsburg* cuenta sobre un personaje extraño que llega a una granja luego de un accidente en el que pierde la memoria. Aparentemente este personaje es el encargado de traer el otoño a la tierra pero es el lector quien debe deducir esto al final del cuento. Junto al trabajo que se realiza desde la materia Lengua Inglesa, se desarrolla la unidad de Ciencias Naturales que trata sobre las estaciones, el clima y cambio climático. Las actividades de esta parte de la secuencia responden al material de lectura de este cuento y de esta unidad de Ciencias Naturales y tienen los siguientes objetivos:

- Identificar el sonido /ə/ en sílabas no acentuadas de palabras polisilábicas y en palabras estructurales.
- Producir el sonido /ə/ en actividades de práctica guiada y producción semi espontánea.
- Reconocer el símbolo /ə/ del IPA a través del uso de diccionario.
- Familiarizarse con nociones generales del ritmo de la lengua inglesa.
- Profundizar su manejo del diccionario online y de la pizarra interactiva.

/ə/

PERCEPTION



Watch the video showing actors perform a similar version of the story in your book.

https://www.youtube.com/watch?v=Y7NSj--t_UQ

Find some differences and discuss them with your classmates.

1. Watch the conversation between Mr. and Mrs. Bailey and complete the missing words (min. 9:21).

Mrs. Bailey: No sign _____ memories? It's been weeks.

Mr. Bailey: I don't know _____ make _____ it. _____ it sure
_____ been great _____ have _____ extra set _____ hands this
year. Especially with this extra-long harvest.

Mrs. Bailey: He seems so happy around _____. It's hard
_____ believe he's _____ hermit.

KEY: of, what, of, But, has, to, an, of, us, to, a

Many **structural words** in English (articles, prepositions, etc.) are normally produced with a sound called schwa. It is the most common sound in English and it is never stressed.

2. The schwa sound may also appear in words made up of more than one syllable. In that case, the vowels in **non-stressed syllables** may be /ə/ but, mind you, not all of them! Look up the following words from the conversation in an online-dictionary and identify the /ə/ sound. Click on the audio to hear how the /ə/ sounds in those words.

MEMORIES

ESPECIALLY

EXTRA

HARVEST

AROUND

Now that you know how the schwa sounds, practice reading the conversation with a partner.



3. The schwa is very important for English rhythm since stressed syllables are said at regular intervals, and unstressed syllables shorten to fit this rhythm. Use bottle caps of different sizes to represent how emphasized or weak the syllables in these sentences from the story are produced.



It was the time of the year Farmer Bailey liked best, when **summer** turned to **fall**.

The air had turned **cold** and the leaves on the trees were no longer green.

4. The previous sentences refer to weather and the seasons. Look at these words from your Science glossary.

First identify the /ə/ sound and practice saying these words aloud with a classmate.

Then make sentences with at least 5 of them.

Can you create a pattern with bottle caps to show emphasized and weak syllables?



Eg:

Temperature decreases as you move away from the equator.



5 . Write down one of your sentences and draw big and small circles to represent your choice of big and small bottle caps.

6. Pretend to be away on a trip. Choose one of the possibilities below and describe the images as if you were there. Mention what the weather is like and what you are doing. *Don't forget to use /ə/ in structure words and unstressed syllables when necessary.*

Send a Whatsapp voice message to a classmate describing the weather and what you are doing there. Your friend has to guess where you are.

Switch partners until you have described all the images.



La primera actividad de esta secuencia está prevista para el momento en que los alumnos terminaron de leer el cuento descripto. Llegado ese momento, se muestra un video corto en el que un grupo de actores representan ese cuento. Luego de verlo y comparar las dos versiones, se pide a los alumnos que se focalicen en el diálogo propuesto para la actividad 1. En este diálogo aparecen distintas palabras estructurales¹² que los alumnos deben utilizar para completar lo que dicen los dueños de la granja al referirse al extraño visitante. La breve explicación teórica que acompaña esta actividad introductora explica que muchas palabras estructurales utilizan el sonido /ə/. A continuación se pide que se busquen otras palabras provenientes del diálogo en el diccionario online; en este caso se trata de palabras polisilábicas que contienen este sonido en sílabas no acentuadas. Una vez identificado el sonido, se practica la lectura de este diálogo en pares (Actividad 2). En la actividad 3 se trabaja una serie de oraciones provenientes del cuento. En este caso, se ofrece a los alumnos tapas de bebidas de distintos tamaños para que ellos representen las sílabas acentuadas y no acentuadas dentro de cada oración. Dado que estas dos oraciones contienen palabras que hacen referencia al tema abordado desde Ciencias Naturales, se presenta una nueva actividad de práctica guiada en la que los alumnos deben analizar palabras extraídas del glosario de esta materia con palabras referidas a las estaciones y al clima en busca de sílabas no acentuadas. Luego de pronunciar las palabras de manera aislada se deben crear oraciones que contengan al menos cinco de ellas (Actividad 4) y luego utilizar nuevamente las tapas de bebidas para representar las distintas sílabas de una de esas oraciones en busca de artículos y preposiciones que no estén acentuadas (Actividad 5). Esta quinta y sexta actividad están previstas para el repaso del tema estaciones y clima. La actividad de producción semi espontánea de cierre de esta secuencia solicita que los alumnos se imaginen estar de viaje en algunos de los lugares propuestos y que envíen un mensaje de *Whatsapp* a un compañero describiendo el clima y la actividad que están realizando en ese lugar, asegurándose de producir las sílabas no acentuadas de las palabras polisilábicas y palabras estructurales con /ə/. Distintos compañeros deben escuchar los mensajes enviados y adivinar el lugar donde su compañero decidió vacacionar.

Esta secuencia didáctica propone el uso de tapas de bebidas como medio para involucrar a aquellos integrantes de la clase con un estilo de aprendizaje táctil y kinestésico. El uso de TICs se previó para la presentación del material multimedial que introduce el diálogo de las actividades 1 y 2, así como también el video de la actividad 3. Para la actividad 7 se propuso el uso de los celulares de los alumnos, en este caso, para que estos graben y envíen los mensajes referentes a las 9 imágenes que deben describir para que distintos compañeros adivinen donde se encuentran.

¹² Cabe aclarar que los alumnos manejan el metalenguaje necesario para comprender el término “palabras estructurales” dado que a lo largo de su trayecto por el segundo ciclo del nivel primario trabajan distintas categorías gramaticales al estudiar vocabulario por lo que el término “palabra estructural” es entendido por ellos como aquellas palabras que no son sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios.

CAPÍTULO 6: Consideraciones finales

Este trabajo tuvo como objetivo desarrollar una secuencia didáctica dividida en tres partes para ser incluida en el programa de Lengua Inglesa de 6º grado de un colegio bilingüe de la ciudad de Córdoba. Para alcanzar dicho objetivo, se realizó un análisis de las necesidades de los alumnos en base a una evaluación diagnóstica que ofreció una aproximación a la fonología de la IL del grupo de alumnos y reveló necesidades en base a problemas detectados en la pronunciación de rasgos segmentales del sistema fonológico del inglés. La secuencia propuesta presenta la enseñanza y práctica sistemática de 5 sonidos considerados prioritarios por los evaluadores a cargo de la escucha y análisis de los 27 audios con la producción oral de los alumnos.

La primera parte de la secuencia se focaliza en la enseñanza y práctica de sonidos vocálicos /i:, ɪ/. Aquí se hizo referencia a la regla general que asocia estos sonidos con patrones ortográficos del inglés y a la producción precisa de estos sonidos teniendo en cuenta la tensión y posición de los labios.

La segunda parte de la secuencia se centra en los sonidos consonantales /s, z/ y ofrece nuevamente actividades para su utilización en posición final como terminación del plural o de la conjugación de la 3era persona del singular de los verbos en presente simple. También se buscó desarrollar el concepto de voz para determinar cómo los sonidos vibrantes o no vibrantes requieren el uso de uno u otro al utilizar /s, z/ en posición final.

La tercera y última parte de la secuencia gira en torno al sonido /ə/. En esta oportunidad, la breve explicación teórica giró en torno a las palabras estructurales y las sílabas no acentuadas en palabras polisilábicas y su práctica pone en uso los contenidos ya abordados desde otra materia para un uso comunicativo de las palabras con sílabas no acentuada y palabras estructurales incluidas.

Como práctica de estos sonidos, se propuso, en cada parte de la secuencia, actividades de uso controlado y guiado que permitieron a los alumnos utilizar palabras clave de manera aislada y luego en los contextos relacionados con los temas de las materias Lengua Inglesa, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La última tarea de cada secuencia tuvo por objetivo permitirle al alumno utilizar los sonidos presentados en producciones semi guiadas y en oraciones de su propia creación. Las tres partes de la secuencia tuvieron como objetivo familiarizar al alumno con los símbolos IPA y promover la transferencia de lo aprendido a producciones fuera de la práctica de aula. Asimismo, se buscó integrar el uso de TICs a estas secuencias para permitir el desarrollo de habilidades digitales e incrementar la motivación hacia estas tareas. La incorporación de distintos estilos de aprendizaje

buscó reflejar la tendencia a su incorporación como facilitador del trabajo en pronunciación descripto en el marco teórico.

6.1 Lineamientos para futuras acciones

Siguiendo los lineamientos presentados en el marco teórico y estado de la cuestión, este Trabajo Final Integrador detalla los pasos que se han seguido para la selección de contenidos y para el diseño de material que aborda la enseñanza y práctica sistemática de los rasgos segmentales del inglés considerados prioritarios para el grupo de estudiantes para el cual la secuencia didáctica ha sido diseñada. Concluida esta etapa, se proponen distintas líneas de trabajo para futuros proyectos.

En primer lugar, y como paso necesario para la incorporación definitiva de la secuencia didáctica al material de trabajo del curso, se considera relevante pilotearla en un contexto lo más similar posible a aquel en el que se utilizará. Esto posibilitará la identificación de posibles necesidades de mejora en cuanto a la claridad de las rúbricas y al tipo, cantidad y progresión de ejercicios.

Asimismo, resultaría interesante analizar el impacto de la implementación de la secuencia didáctica. De obtener resultados positivos, podría pensarse en acciones futuras para continuar atendiendo las distintas necesidades de los alumnos en materia de pronunciación. De esta manera, luego de nuevos análisis de necesidades (Munro et al, 2015), se podría continuar diseñando nuevos materiales que se focalicen en otros rasgos segmentales o suprasegmentales para ser utilizados en éste u otros niveles de la escuela primaria en esta institución en la que se trabajó o en otras de similares características.

Por último, consideramos importante la divulgación de la propuesta aquí presentada a través de talleres y jornadas de reflexión a fin de que docentes de inglés como LE reciban las herramientas necesarias para implementar la enseñanza y práctica sistemática de la pronunciación del inglés en sus aulas.

La pronunciación debe dejar de ser “la Cenicienta en el ámbito de la enseñanza del inglés” (Underhill, 2010) para lo que, como se ha intentado en este trabajo, debe trabajarse integralmente dentro de y junto con otras actividades que desarrollen las distintas macro habilidades. Creemos que el material diseñado, acompañado por una minuciosa descripción de los pasos a seguir para su implementación, constituyen un verdadero aporte a la didáctica de las LEs y confiamos en que contribuyan a mejorar la enseñanza de pronunciación del inglés a nivel primario.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. (2001). Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar: De la cultura impresa a la cultura digital. *Kikiriki. Cooperación educativa*, ISSN 1133-0589, N° 61, 2001, págs. 39-44.
- Asher, J. J. & García, R. (1969). The optimal age to learn a second language, *The Modern Language Journal*, 53, 334-341.
- Ballestra Pagán, J. (1996). Función Didáctica de los Materiales Curriculares. *Revista Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N°5 Junio 1995.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In other words: The science and psychology of second-language acquisition*. Basic Books.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, 161-181.
- Bierbrauer, F. y Gebauer, V. (2015). Unidad 3: Materiales didácticos: orientaciones y principios para el diseño. *Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Córdoba: Facultad de Lenguas, UNC.
- Birdsong, D. (Ed.). (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Routledge.
- Bongaerts, T., Planken, B. & Schils, E. (1995) Can late learners attain a native accent in a foreign language? A test of the critical period hypothesis. In *The age factor in second language acquisition* (D. Singleton & Z. Lengyel, editors), pp. 30-50. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Camacho, M. & Lara, T. (coord.) (2011). *M-Learning en España, Portugal y América Latina*. Scopeo Monográfico 3. Recuperado de: <http://www.marcamacho.cat/publications/>
- Castro, P., & Leceta, A. (2012). The use of technology as a motivating tool in pronunciation teaching. In *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected Papers from the XXXVII FAAPI Conference* (pp. 90-95).
- Catford, J. C. (1987). Phonetics and the teaching of pronunciation: A systemic description of English phonology. *Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory*, 87-100.

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation hardback with audio CDs (2): A course book and reference guide*. Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Dalton, C. and B. Seidlhofer. (1994). *Pronunciation*. Oxford University Press.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *Tesol Quarterly*, 39(3), 379-397.
- Derwing, T. M., Thomson, R. I., & Munro, M. J. (2006). English pronunciation and fluency development in Mandarin and Slavic speakers. *System*, 34(2), 183-193.
- Derwing, T. M., Diepenbroek, L. G., & Foote, J. A. (2013). How well do general-skills ESL textbooks address pronunciation? *TESL Canada Journal*, 30(1), 22.
- Dudeny, Gavin & Hockly, Nicky. (2007). *How to... teach English with technology*. Essex: Pearson Longman.
- Elaziz, M. F. (2008). *Attitudes of students and teachers towards the use of Interactive whiteboards in EFL classrooms* (Doctoral dissertation, Bilkent University).
- Firth, S. (1992). Pronunciation syllabus design: A question of focus. In P. Avery & S. Ehrlich (Eds.), *Teaching American English pronunciation* (pp. 173–193). Oxford, England: Oxford University Press.
- Flege, J. E., Frieda, E. M. and Nozawa, T. 1997. Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25: 169–186.
- Flege, J. E. (1999). Age of learning and second language speech. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, 101-131.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a Foreign Language*.
- Gargiulo, H. y Giménez, F. (2014). *Unidad 1: La adquisición de lenguas extranjeras y la interlengua. Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Córdoba: Facultad de Lenguas, UNC.
- Howard, G. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: *Basics*.

- Gimson, A. C. (1989). *An Introduction to the Pronunciation of English*, rev. S. Ramsaran, E.
- Hewings, M. (2004). *Pronunciation practice activities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hişmanoğlu, M. (2006). Current Perspectives on Pronunciation Learning and Teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol 2, N 1.
- Hockley,
- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language learning*, 59(2), 249-306.
- Isaacs, T. (2008). Towards defining a valid assessment criterion of pronunciation proficiency in non-native English-speaking graduate students. *Canadian Modern Language Review*, 64(4), 555-580.
- Isaacs, T. (2009). Integrating form and meaning in L2 pronunciation instruction. *TESL Canada Journal*, 27(1), 1-12.
- Jenkins, J. (2000). *English as an International Language*. Oxford: OUP.
- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *Canadian Modern Language Review*, 64(3), 459-489.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Longman.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*.
- L Jaime Ferrufino, X. (2006). Orientaciones sobre la elaboración de material educativo para la alfabetización. ALFAIN Diplomado. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Cochabamba, Bolivia.
- Leceta, A. (2016). Teaching English vowels with the aid of ICT. In *ELT as a multidisciplinary endeavour: Growing through collaboration Selected papers from the 41st FAAPI Conference* (p. 40).
- Lenneberg, E. H. (1967) *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *Tesol Quarterly*, 39(3), 369-377.
- Long, M. H. (1990). The least a second language acquisition theory needs to explain. *Tesol Quarterly*, 24(4), 649-666.

- López Alonso, C., & Matesanz del Barrio, M. (2009). Las plataformas de aprendizaje: del mito a la realidad. @ tic. revista d'innovació educativa, (3).
- Mackey, W.F. (1965). Language Teaching Analysis. Longman, Green &Co. Ltd.
- MCER: Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Grupo Anaya.
- Moreno Fernández, F., & Fernández, F. M. (2000). *Qué español enseñar* (No. Sirsi) i9788476354476).
- Morley, J. (1991). "The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages", *TESOL Quarterly*, 25, 3: 481-520.
- Munro, M. J., Derwing, T. M., & Thomson, R. I. (2015). Setting segmental priorities for English learners: Evidence from a longitudinal study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53(1), 39-60.
- O'Connor, J. D. and Fletcher, C. (1989) Sounds English. Longman, Harlow.
- Olson, D. J. (2014, October). Benefits of visual feedback on segmental production in the L2 classroom. *Language Learning and Technology*, 18(3), 173-192. Recuperado de <http://llt.msu.edu/issues/october2014/olson.pdf>
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly review of distance education*, 4(3), 227-33.
- Pinto Llorente, Sanchez Gomez Garcia Peñalvo y Casillas Martin 2017
- Piske, T., MacKay, I. R., & Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of phonetics*, 29(2), 191-215.
- Rumford, J. (2003). Seeker of Knowledge: The Man who Deciphered Egyptian Hieroglyphs. HMH Books for Young Readers.
- Santos Gargallo, I. (1993). Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Madrid, Síntesis.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General linguistics*, 9(2), 67.

Suter, R. W. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language learning*, 26(2), 233-253.

Taylor, L. (1993). *Pronunciation in action*. Prentice Hall.

Tripp Jurmaine, S (2011). Thomas Jefferson, John Adams and the true Story of an American Feud. Dutton books for young readers.

Underhill, A. (2010, 10 de septiembre) Pronunciation is the Cinderella of Language Teaching. Recuperado de <http://www.adrianunderhill.com/2010/09/22/pronunciation-the-cinderella-of-language-teaching/>

Van Allsburg, C. (1986). *The Stranger*. HMH Books for Young Readers.

Watts, P., & Huensch, A. (2012). Integrated Speaking, Listening and Pronunciation: Are Textbooks Leading the Way? *Pronunciation and Assessment*, 265.

Weinreich, Uriel. 1953. *Languages in Contact*. New York, Linguistic Circle of New York. Reprinted 1964 by Mouton and Co., The Hague.

Wrembel, M. (2001). 'Innovative Approaches to the Teaching of Practical Phonetics'. Recuperado de <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2001/pdf/wrembel.pdf>>

Referencias de imágenes utilizadas

Secuencia didáctica parte 1:

Antique picture frame for Thomas Jefferson. Digital image. Hddfhm.com. Web. 21/08/2017.
http://hddfhm.com/image-post/1734-antique-picture-frame-clipart-7.jpg.html#gal_post_1734_antique-picture-frame-clipart-7.jpg

Gold frame clipart for John Adams. Schliferaward.com. Digital image. Web. 21/08/2017.
<http://schliferaward.com/clipart/gold-frame-clipart.html>

John Adams. Digital image. Graphicbuzz.com. Web. 21/08/2017.
<http://www.graphicbuzz.com/graphics/john-adams-graphics-f900d8.html>

Notepad. Digital image. Rgbstock.com. Web. 21/08/2017.
<http://www.rgbstock.com/photo/meMEPXo/Note+Pad+Cut+Out>

Thomas Jefferson Clipart. Digital image. Allthingsclipart.com. Web. 21/08/2017.
<http://www.allthingsclipart.com/thomas.jefferson.clipart.htm>

Secuencia didáctica parte 2:

Boy face clipart. Digital image. ClipartPanda.com. Web. 20/08/2017.
http://www.clipartpanda.com/clipart_images/a-boy-face-31075536

Egypt icons. Digital image. Istockphoto.com. Web. 20/08/2017.
<http://www.istockphoto.com/ae/vector/egypt-icons-gm457721181-17533118>

Girl face. Digital image. Fotosearch.com. Web. 20/08/2017.
<http://www.fotosearch.com/CSP991/k12122378/>

Hand. Digital image. Freeclipart.pw. Web. 20/08/2017.
http://www.freeclipart.pw/clipart_images/hand-clipart-2692

Notebook Paper Clipart. Digital image. clker.com. Web. 20/08/2017. <http://www.clker.com/clipart-notebook-paper.html>

Question mark #7632. Digital image. Cliparting.com. Web. 21/08/2017. <http://cliparting.com/free-question-mark-clip-art-7632/>

Tablet. Digital image. ClipartPanda.com. Web. 20/08/2017.
http://www.clipartpanda.com/clipart_images/tablet-icon-free-material-32734026

Secuencia didáctica parte 3:

Bottle caps. Digital image. Indiamart.com. Web. 21/08/2017.
<https://www.indiamart.com/proddetail/plastic-bottle-caps-4596155055.html>

Caribbean beach. Digital image. Travelchannel.com. Web. 21/08/2017.
<http://www.travelchannel.com/interests/beaches/photos/best-caribbean-beaches>

City park. Digital image. Cfavauban.fr. Web. 21/08/2017.
<http://www.cfavauban.fr/inamorarsidinyork14>

Fall leaves used at top of frame. Digital image. Schliferaward.com. Web. 21/08/2017.
<http://schliferaward.com/clipart/fall-leaf-clip-art.html>

Fall leaves used on sides of frame. Digital image. Schliferaward.com. Web. 21/08/2017.
<http://schliferaward.com/clipart/fall-leaf-clip-art.html>

Fall photo-shoot. Digital image. Club31women.com. Web. 21/08/2017.
<https://club31women.com/25-falling-in-love-fall-date-ideas/>

Fruit picking. Digital image. Gotokyo.org. Web. 21/08/2017.
http://www.gotokyo.org/en/tourists/topics_event/topics/130826/topics.html

Snowball fight at lunch. Digital image. Demiurgestudios.com. Web. 21/08/2017.
<https://www.demiurgestudios.com/blog/snowball-fight-at-lunch/>

Storm. Digital image. Heraldson.com.au. Web. 21/08/2017.
<http://www.heraldsun.com.au/news/victoria/scorcher-brings-five-seconds-of-summer/news-story/4f7bb85f95bfb3ae9a6cf7bac75b0e93>

Top of a mountain. Digital image. Visitnorway.com. Web. 21/08/2017.
<https://www.visitnorway.com/plan-your-trip/safety-first/in-the-mountains/the-mountain-code/>

Windy campsite. Digital image. Backpackingmastery.com. Web. 21/08/2017.
<http://backpackingmastery.com/basics/cool-camping-ideas.html>

APENDICE A: Carga funcional de los sonidos consonantales y vocálicos del inglés de Catford (1987)

Carga funcional de los sonidos consonantales y vocálicos del inglés de Catford (1987)

Consonantes en posición inicial		Consonantes en posición final		Vocales	
k/h	100%	d/z	100%	bit/bat	100%
p/b	98%	d/l	76%	beet/bit	95%
p/k	92%	n/l	75%	bought/boat	88%
p/t	87%	t/d	72%	bit/but	85%
p/h, s/h	85%	d/n	69%	bit/bait	80%
l/r	83%	l/z	66%	cat/cot	76%
b/d	82%	t/k	65%	cat/cut	68%
t/k, t/s	81%	t/z	61%	cot/cut	65%
d/l	79%	l/n	58%	caught/curt	64%
p/f	77%	t/s	57%	coat/curt	63%
b/w	76%	p/t	43%	bit/bet	54%
d/r	75%	p/k	42.5%	bet/bait, bet/bat	53%
h/zero	74%	m/n	42%	coat/coot, cat/cart	51%
t/d	73%	s/z	38%	beet/boot, bet/boot	50%

b/g	71%	t/tʃ	31%	bet/but, bought/boot	50%
f/h	69%	k/g	29%	hit/hurt	49%
f/s	64%	t/θ	27%	bead/beard	47%
n/l	61%	k/tʃ	26%	pet/pot	45%
m/n	59%	b/d	24%	hard/hide	44%
d/g	56%	d/g	23%	bet/bite, cart/caught	43%
f/h	55%	v/z, d/dʒ	22%	cart/cur	41%
s/f, d/n	53%	b/m, g/ŋ	21%	boat/bout	40.5%
k/g	50%	b/g	20%	cut/curt	40%
g/w	49%	n/ŋ	18%	cut/cart	38%
n/r	41%	p/f, s/θ	17%	Kay/care	35%
t/tʃ, d/dʒ	39%	dʒ/z, m/v	16%	cart/cot	31.5%
s/tʃ	37%	ŋ/l	15%	here/hair, light/lout	30%
g/dʒ	31%	p/b, m/ŋ	14%	cot/caught	26%
b/v	29%	g/dʒ	13%	fire/fair	25%
w/hw	27%	tʃ/ʃ	12%	her/here, buy/boy	24%
ʃ/tʃ	37%	f/v, f/θ	9%	car/cow	23%
f/v	23%	tʃ/dʒ	8%	her/hair	21%

v/w	22%	b/v, s/j, z/ð	7%	tire/tower	19%
ɔʒ/dr, s/θ	21%	θ/ð	6%	box/books	18%
ɔʒ/y	20.5	d/ð	5%	paw/pore	15%
d/ð, tʃ/ɔʒ	19%	v/ð	1%	pill/pull	13.5%
t/θ	18%			pull/pole	12%
tʃ/tr	16%			bid/beard	11%
f/θ	15%			bad/beard	10%
f/hw	13%			pin/pen, put/putt	9%
v/ð	11%			bad/Baird	8%
kw/hw	8%			pull/pool	7%
d/z	7%			sure/shore, pooh/pore	5%
s/z	6%			cam/calm, purr/poor	4.5%
tw/kw	5%			good/gourd	1%
v/z	2%				
θ/ð, z/ð	1%				

APÉNDICE B: Evaluación de diagnóstico

Diagnostic Test

Follow your teacher's instructions to do the two tasks in this diagnostic test.

TASK 1: Practise these passages and read them aloud.

George and Tom went their separate ways after their trip to Europe. These two friends were determined not to communicate with the other any longer. However, eleven years later they made up the day George decided to write Tom a letter. Although George wrote his letter with many details about the past eleven years, Tom only included some information about what he'd done.



If you were a servant in ancient Egypt, you wouldn't wear any shoes. You'd probably work by the river bank after a scribe had measured the water level early in the morning. Because servants worked hard all day under the hot sun, they had to shower very often. Lots of information about this civilization was lost for centuries. It was thanks to seekers of knowledge like Jean Francois and conquerors such as Napoleon that many ancient treasures were rediscovered.



Young Katie thought the stranger looked funny in his rough leather clothes. After three days at the farm, she noticed he was amazed by very simple things like the steam of the soup or the thermometer the doctor used. He couldn't even button up the fresh shirt Mr. Bailey had lent him.



After the Queen of the Depths heard the servants talk about her daughter's suffering, she communicated her ideas to her people. She carefully organized what to pack in a big bag. Everybody watched the queen of the depths fill a bag with night creatures: fireflies, frogs, iguanas and crocodiles.

TASK 2: Describe the picture below.



APÉNDICE C: Guía de los evaluadores para utilizar en la evaluación diagnóstica

			<i>Isolated</i>	<i>Recurrent</i>	<i>Additional comments</i>
Individual sounds	1 - Vowels	/i:, I/			
		/eI, e /			
		/ æ, e /			
		/u:, o /			
		/ ʌ /			
		/ ə /			
	2 - Consonants	/ b, v/			
		/ d, ð/			
		/ θ, f/			
		/ s, z/			
		/ ʃ, tʃ/			
		/dʒ, ʒ/			
		/ j, dʒ/			
		/ w, g/			
		/ p , k/			
/ h /					
/ r /					
/ ŋ /					
3 - Clusters	Beginning with /s/			Study, small, scream	

		/s/ + cons + /s/			Nests, risks
		Final with /t/ or /d/			Test,
	4 - Endings	/ s, z /			
		/ t, d, Id/			
Fluency and rhythm	5 - Rhythmic patterning of utterances				
	6 - Linking of words				
	7 - Use of weak forms				
Best feature					
Worst feature					
Other features					

Instrucciones para los evaluadores:

- Cada evaluador debe completar esta grilla para cada una de las 27 muestras provistas.
- Debido a que debe realizar un análisis detallado del desempeño de cada alumno, estas muestras pueden ser escuchadas cuantas veces lo considere necesario.

- Para completar los puntos del 1 al 7, debe indicar con una cruz (X) la casilla que considere apropiada (aislado o recurrente) dependiendo de la frecuencia con la que un error sea cometido por el hablante.
- Puede utilizar la sección de comentarios adicionales para destacar otros aspectos en la producción de estos rasgos que considere necesario mencionar.
- Una vez completados los puntos del 1 al 7, indique los rasgos que considera más/menos destacados en la producción de cada alumno. Elija sólo un rasgo para cada una de estas secciones.
- Puede recurrir a la última sección para mencionar otros rasgos que considere relevante mencionar para describir las características de cada producción.

APENDICE D: Tabulación de los datos obtenidos mediante la administración de la evaluación diagnóstica.

EVALUADORES		1	2
Característica negativa de las muestras escuchadas	Sonidos en posición final	37%	33%
	Uso de formas débiles	14%	25%
	Ninguna	29%	14%
	Concatenación de palabras	0,7%	11%
	Consonantes	0,7%	0,7%
	Vocales	0,3%	0,7%

Característica positiva de las muestras escuchadas	Ninguna	40%	29%
	Concatenación de palabras	22%	18%
	Grupos consonánticos	11%	14%
	Vocales	11%	0,7%
	Consonantes	11%	0,7%
	Uso de formas débiles	0,3%	11%

Sonidos vocálicos	/ə/	96%	92%
	/i:, ɪ/	88%	92%
	/æ, e/	11%	51%
	/u:, ʊ/	0%	44%
	/eɪ, e/	14%	0,7%
	/ʌ/	0%	18%

Sonidos consonantales	/s, z/	100%	85%
	/b, v/	59%	85%
	/d, ð/	59%	48%
	/dʒ, ʒ/	25%	37%
	/θ, f/	22%	14%
	/p, k/	0%	59%

	/ʃ, tʃ/	29%	0,3%
	/h/	11%	11%
	/j, dʒ/	11%	0,7%
	/w, g/	0,3%	0%
	/r/	0%	0,3%
	/ŋ/	0%	0%

Otros rasgos observados con frecuencia	Ritmo	Fluidez y ritmo
--	-------	-----------------