

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA
DIVISIÓ CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT DE BARCELONA

LAS APLICACIONES MULTIMEDIA EN LA DIDÁCTICA DE LA
PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS EN LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA

por

LLUÍS FIGUERAS HAVIDICH

PROGRAMA DE DOCTORADO: ENSENYAMENT DE LENGÜES I
LITERATURA (Bienni 1998-2000)

Para optar al título de Doctor en
Filosofía y Ciencias de la Educación

Director de tesis: Dr. Julià Font i Adrover
Barcelona 2008

PARTE I

1 EL ESTADO DE LA PRONUNCIACIÓN Y SU SITUACIÓN EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

El tratamiento didáctico de la pronunciación ha sido relegado siempre a un segundo plano y es objeto aún hoy en día de un papel secundario. Cabe señalar, sin embargo, la existencia de una mayor sensibilización en este campo, tanto por parte de profesionales, de trabajos de investigación así como por la incidencia de los materiales de aprendizaje. Los siguientes puntos de este capítulo tratarán de hacer un repaso a algunos de estos aspectos. De la misma manera, es conveniente definir cuáles son las consideraciones que deben de tenerse en cuenta en ese tratamiento didáctico, enfocadas directamente a la enseñanza y al uso informático de las mismas.

1.1 La pronunciación y su tratamiento didáctico

Cantero (1999) se refiere al concepto de “pronunciación” referido supuestamente a la producción de los sonidos del lenguaje, y cita:

“...en realidad implica otras habilidades mucho más relacionadas con la lengua escrita que con la lengua oral: pronunciar implica leer, y la enseñanza de la pronunciación se concibe desde el soporte escrito que debe pronunciarse”.

Cantero (1999: 249)

No obstante, cuando nos referimos a la LE, el enfoque didáctica puede ser diferente. Una página más adelante afirma que no ha existido jamás un planteamiento exclusivamente auditivo – que despreciara el soporte

escrito- para la enseñanza y la adquisición fónica de una lengua extranjera.

Cortés (2000), dando respuesta a cuál es el objetivo general en la didáctica de la pronunciación, afirma:

"Proveer al alumno de una competencia fónica suficiente para comunicarse satisfactoriamente no sólo con su profesor (con cuyo timbre de voz ya está familiarizado), que habla despacio, con abundantes pausas, vocalizando con esmero y con una pronunciación estándar, sino con cualquier nativo (se esfuerce o no por adaptar su discurso) de cualquier acento (incluso dialectal) en cualquier lugar (con o sin ruidos ambientales)".

Cortés (2000:111)

En la figura 2, Cantero (1997) analiza los enfoques didácticos de la pronunciación, haciendo una división del método comunicativo en seis partes. Los otros dos enfoques didácticos que el mismo autor comenta – el prescriptivo y el terapéutico – no estarían tan ligados al aspecto a desarrollar en la educación secundaria obligatoria.

Enfoque didáctico	Método de enseñanza	Objetivo principal	Palabra Clave	Actitud frente al alumno	Recursos didácticos
Comunicativo	Comunicativo (inespecífico) ----- Por tareas	“ADQUIRIR”	COMPETENCIA	Aún no hay competencia fónica Pronuncian su L1	Inmersión fónica, Interlocutores habituales, Contextos significativos.

Figura 2. Cantero (1997, anexos). Los enfoques didácticos en la enseñanza de la pronunciación con el método comunicativo

La figura 3 analiza los niveles de pronunciación, donde el punto de partida en el nivel mínimo dado es la inteligibilidad. A medida que la flecha se desplaza verticalmente se pueden ver los diferentes niveles, descartando conseguir una pronunciación nativa, como se comenta en el cambio de modelo a conseguir. Por otra parte, la figura 4 muestra la

diferenciación de objetivos de enseñanza dependiendo del nivel de rendimiento que se pretenda conseguir al incidir en la comprensión oral.

↑ + -	NATIVO	Nativo
	FLUIDEZ	Experto
	AUTOESTIMA	Avanzado
	IRRITABILIDAD	Aceptable
	INTELIGIBILIDAD	Mínimo

Figura 3. Cantero (1997, anexos). Niveles de pronunciación

OBJETIVO BÁSICO	COMPRENSIÓN ORAL		↑ + - EFICACIA
DE ALTO RENDIMIENTO	RITMO y ENTONACIÓN	FLUIDEZ ORAL	
DE BAJO RENDIMIENTO	SONIDOS EN CONTACTO		
	SONIDOS AISLADOS		

Figura 4. Cantero (1997, anexos). Priorización de los objetivos de pronunciación

1.2 El papel secundario de la pronunciación

Desde la creación del Alfabeto Fonético Internacional (IPA) en 1886 hasta la actualidad, han pasado unos 120 años. Miembros de esta asociación en el siglo XIX, tales como Jespersen, Viëtor y Sweet, lideraron de forma oficial la reforma en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas. Un siglo después, varios autores han indicado los problemas que el área de la pronunciación supone:

Celce-Murcia *et al.* (1996:323) ha utilizado el término *Cinderella syndrome*, o síndrome de Cenicienta, para referirse a la pronunciación mantenida puertas adentro y fuera de la vista de los manuales de gramática. Dichos autores, en el tratamiento de la investigación sobre la enseñanza de la adquisición de ejercicios de pronunciación, afirman:

"The first issue encountered in designing the pronunciation curriculum is perhaps the one most immediately evident – the learners themselves. As Wong (1987b: 17) aptly points out, the teaching of pronunciation “is not exclusively a linguistic matter,” and we need to take into consideration such factors as our learners’ ages, exposure to the target language, amount and type of prior pronunciation instruction, and perhaps most importantly their attitude towards the target language and their motivation to achieve intelligible speech patterns in the second language".

Celce-Murcia *et al.* (1996:14)

Según Cortés (2000: 110-111), en la didáctica de la lengua es frecuente relegar la pronunciación a un segundo plano. Esta marginación responde a varias razones: una formación inadecuada del profesorado en el ámbito fónico o una falta de confianza, duda sobre su enseñanza y el papel marginal en los materiales didácticos. También comenta que no se puede pretender que cada profesor sea a la vez fonólogo, lexicólogo, gramático, psicolingüista, pedagogo, etc., pero es imprescindible que conozca todos los ámbitos relacionados con su profesión, y entre ellos figuran la

fonética y la fonología de la lengua de estudio así como la didáctica de la pronunciación.

Kenworthy (1987) considera de vital importancia la integración de la pronunciación y que se produzca en cada lección. Sin embargo, no debe de ser necesaria una pronunciación *explícita* en cada una de las lecciones. Cuando aparezca, debe estar integrada en el lenguaje de manera global y no estudiada como aspecto aislado, salvo contadas excepciones y por razones de estricta estrategia didáctica.

Si bien en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa (2001) ya se explicita cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad para pronunciar una lengua: exponiéndolos a enunciados auténticos, por imitación del profesor, de grabaciones, mediante el trabajo individual en el laboratorio de lenguas, leyendo en alto material textual, entrenamiento auditivo con ejercicios fonéticos explícitos, etc., se ha producido un avance significativo en la medición del dominio de la pronunciación en diferentes escalas¹ (de A1 a C2).

1.3 Conceptos clave

A continuación, vamos a argumentar una serie de conceptos en los que el profesor ha de ser el eje principal de ayuda. Dichos conceptos son: la inteligibilidad, la actitud, la motivación y el papel que la música ejerce relacionado con el ritmo, la repetición y la acentuación, así como los modelos a enseñar en lo que se refiere a las diferentes variedades del inglés.

¹ Consejo de Europa (2001:114)

1.3.1 Inteligibilidad

El trabajo de mejora en pronunciación a través de programas informáticos pasa por el reconocimiento de la voz del hablante y este factor convierte la inteligibilidad en un concepto clave. Durante muchas décadas, diferentes expertos en pronunciación (Abercrombie, 1949; Pennington y Richards, 1986; Kenworthy, 1987; Crawford, 1987; Morley, 1991 y Brown, 1992, entre otros) han hecho hincapié en mejorar la inteligibilidad como uno de los puntos más importantes en la enseñanza de la pronunciación. El cambio de modelo a llevar a cabo se puede observar en la siguiente cita:

“The goal of pronunciation should be changed from the attainment of ‘perfect pronunciation’, to the more realistic goals of developing functional intelligibility, communicability, increased self-confidence, the development of speech monitoring abilities and speech modification strategies for use beyond the classroom”.

Morley (1991:500)

Kenworthy (1987) define la inteligibilidad como *‘El ser entendido por un oyente en un momento dado y en una situación en concreto’*, y comenta que se podría utilizar también el término *‘comprensibilidad’*. Dicho de otra manera, cuantas más palabras pueda identificar de manera precisa un oyente, más inteligible es ese hablante. Es importante destacar la idea de Kenworthy de *‘aproximarse cuanto más’* al sonido, ya que el objetivo prioritario no es tener una pronunciación nativa – aún así ha aparecido algún estudio (Teixera *et al.*, 2000) que evalúa el grado de pronunciación nativa con aspectos prosódicos- y el mismo autor dice que los factores que afectan la inteligibilidad podrían ser la falta de confianza sobre la pronunciación, las pausas y vacilaciones, que hacen que la persona sea difícil de entender. También hay que tener en cuenta que la rapidez en el habla no es un factor vital en la inteligibilidad, sino el pronunciar las palabras clave correctamente.

Armington (1995:27) comenta que para conseguir inteligibilidad muchos aprendices necesitan consejos individualizados y la oportunidad de trabajar específicamente en la producción de sonidos problemáticos y los programas informáticos propician este tipo de interacción.

Por otra parte, Brown (1992:3) trata la importancia de la inteligibilidad en el lenguaje comunicativo, en la manera de transferir información. Si la inteligibilidad se refiere al éxito con el que un hablante transmite su mensaje a quien lo escucha, es desde luego un factor extremadamente importante cuando tratamos la enseñanza de la pronunciación.

Nelson (1985) es partidario de utilizar una terminología más precisa. Propone que la *inteligibilidad* se restrinja al reconocimiento oral de palabras de bajo nivel así como a producciones de pronunciación; *comprensibilidad* – término al que Handley (2005) dice que es un requerimiento central en la calidad de la pronunciación con sintetizadores del habla para utilizar en entornos CALL, puede usarse para entender el significado de palabras o producciones y, finalmente, la *interpretabilidad* se referiría a la comprensión del significado detrás de las palabras o producciones. Dicho autor señala que los problemas de comunicación son más típicos en la comprensibilidad y en la interpretabilidad que en la inteligibilidad.

Morley (1979) -que ya utilizaba técnicas visuales, auditivas y táctiles en un programa de pronunciación del laboratorio de la Universidad de Michigan (EEUU) para que los alumnos se dieran cuenta de cómo controlar la producción del habla- comenta que la inteligibilidad es el objetivo mínimo que influirá en lo que los alumnos hagan para continuar perfeccionando el inglés oral.

Morley (1991:500) trata los cuatro objetivos razonables y deseables del aprendiz de lenguas, llamándolos: "inteligibilidad funcional,

comunicabilidad funcional, auto-confianza incrementada, habilidades de control del habla y estrategias de modificación del habla para ser usadas fuera de la clase".

En el inicio de este apartado, se comentaba la importancia de la inteligibilidad para el reconocedor de voz. De todas maneras, para mejorar su asesoramiento, lo ideal sería trabajar con un reconocedor automático del habla y un profesor simultáneamente, algo que no es posible realizar, lamentablemente. También es evidente que el mercado multimedia debe evolucionar todavía más y superar muchos problemas, que trataremos en capítulos posteriores. Por tanto, existen una serie de ideas que son de gran importancia para incentivar el trabajo con la pronunciación.

Roach (1996:47), en su vertiente pedagógica y ligando su explicación con la inteligibilidad, indica que hay que distinguir entre "lo que los nativos ingleses hacen" y "lo que los hablantes de inglés necesitan aprender".

Kenworthy (1987) comenta una serie de ideas importantes, como son ayudar a los alumnos a escuchar, ayudar a los alumnos a producir sonidos, proporcionar retroalimentación, señalar a qué hay que prestar atención, priorizar, elaborar actividades y evaluar el progreso.

Cortés (2000) comenta que tradicionalmente se viene dando prioridad a la corrección por encima de la fluidez, cuando lo ideal es trabajar ambos parámetros, sea simultáneamente, sea alternativamente. Los aspectos fónicos incluidos en el sílabo deben recibir un tratamiento cíclico: un aspecto determinado se presenta y se practica con moderación en una sesión; al cabo de ciertas sesiones se retoma, variando los contextos y materiales de apoyo. La información nueva difícilmente se asimila por completo la primera vez que se recibe. Por ello, es importante que el aprendiz tenga ocasión de oír y practicar más de una vez (sin llegar a aburrirse) los aspectos fónicos seleccionados.

También conviene dosificar, es decir, no tratar más de uno o dos aspectos nuevos simultáneamente; tampoco dedicarles sesiones de larga duración; entre cinco y diez minutos suelen ser suficientes. El proceso de enseñanza y corrección exige práctica constante y paciencia, tanto por parte del profesor como por parte del alumno.

Anderson (1993) llevó a cabo un estudio para definir los parámetros de la inteligibilidad midiendo la duración de los intervalos de la acentuación en el habla de nativos y no nativos. Por lo que se refiere al grupo que tuvo menos inteligibilidad, se pudo ver que éstos tenían el tiempo más largo de habla y el mayor número de acentuaciones, en oposición al grupo de nativos, que tenía el promedio más corto de duración del intervalo entre acentuación y el menor número de acentuaciones. Por su parte, el grupo de mejor inteligibilidad tuvo el siguiente intervalo más corto, así como el siguiente menor número de acentuaciones.

Unos años más tarde, autores como Dalby y Kewley-Port (1998:432), al analizar programas educativos informáticos, hablan de los principios de guía para el desarrollo curricular haciendo incidencia en los efectos de la inteligibilidad, diciendo que los errores de pronunciación de los alumnos no nativos deben establecerse empíricamente, teniendo en cuenta cuáles son los errores segmentales que más perjudican a la inteligibilidad del habla. Dichos autores citan a Rogers y Dalby (1996) aduciendo a los problemas que supone el contraste vocálico y distinción de /i:/ - /I/ en segmentos del habla a efectos de habla continua; pero a efectos de medir el nivel de inteligibilidad en programas informáticos con tecnología de reconocimiento con hablantes independientes, consideran que la investigación debe continuar.

1.3.2 La aptitud

Carroll (1981), en su investigación sobre la aptitud, dice que existen cuatro rasgos que constituyen la aptitud del lenguaje: el código de habilidad fonémica, es decir, la capacidad de discriminar y codificar sonidos en L2 tal como se han recordado; la sensibilidad gramatical, es decir, la habilidad de analizar el lenguaje y entender reglas; la habilidad del aprendizaje de lenguas inductivo, entiéndase la capacidad de recoger expresiones a través de la exposición a la L2 y, finalmente, la memoria, es decir, la cantidad de actividades de memorización necesarias para internalizar algo (sea un nuevo sonido, una palabra, una regla gramatical, la pronunciación de una palabra, etc.).

En relación al factor edad, al cual nos referiremos de manera muy escueta, hemos de decir que Kenworthy (1987) asume que aquél que pronuncia una segunda lengua como nativo, probablemente empezó a aprenderlo desde niño. Hay personas que tienen *mejor oído* que otras para la lengua extranjera. Esta habilidad ha sido llamada 'la aptitud para la imitación', 'la habilidad de codificación fonética' o 'la habilidad de discriminación auditiva' y ha demostrado que hay personas que discriminan mejor que otras dos sonidos diferentes. En el tercer capítulo (apartado 3.3.2) realizaremos una referencia específica hacia algún programa informático y la imitación de modelos.

1.3.3 La motivación

Jakobovits (1970) relaciona los diversos grados de éxito o fracaso de un aprendiz de lengua extranjera otorgando un 33% a su aptitud, un 20% a su inteligencia, un 33% a su motivación y un 14% a otros factores.

Bernaus (1992), en su tesis doctoral sobre la motivación y necesidad en el aprendizaje de la lengua inglesa, trata muy detalladamente este punto.

Las referencias a este factor afectivo serían inacabables, pero podemos apuntar aspectos muy interesantes, ya que en nuestro campo de estudio la enseñanza es un arte, un logro personal del profesor, y ese entusiasmo se puede transmitir a los alumnos.

Harmer (1983) examina el papel del profesor como controlador, asesor, organizador, apuntador y participante. Este autor concede el papel de organizador como el de más importancia, ya que el éxito de muchas actividades pasa por una buena organización.

Rivers (1983) afirma que la mejor manera de utilizar el lenguaje es de una manera creativa, asignando proyectos que estén integrados en las actividades de clase a los alumnos. Aquéllos cuya motivación se estimule mediante una tarea relativa al lenguaje o mediante un proyecto de grupo, descubrirán nuevas maneras de utilizar el lenguaje.

Keller (1983), al definir la motivación, afirma que ésta se refiere a las elecciones que la gente hace relacionadas con los objetivos hacia los que se acercará o evitará y el grado de esfuerzo que tomará al respecto. Su teoría orientada hacia el alumno sobre la motivación identifica cuatro aspectos principales, que son: interés, relevancia, expectativa y resultado.

Girard (1977) hace alusión al motivo de la curiosidad, diciendo que es una necesidad primaria que, aparentemente, el estudiante poco motivado puede activar.

1.3.4 El papel de la música

Finalmente, haciendo referencia a conceptos relacionados con la música, Taylor (1993:111) se refiere al concepto de *Rapping* simplificado, para un

propósito de familiarizar a los alumnos con los modelos de acentuación regular asociados a ciertos sufijos en inglés.

También es destacable la obra de Graham (1979, 1992), músico, formadora de profesores y autora de las obras que aquí nos referimos, que vincula los ritmos del habla del inglés americano con los ritmos del Jazz tradicional americano.

Laroy (1995) también se ha referido a la distinta variación del habla rítmica refiriéndose a canciones, en vez de un poema corto o ritmo fácil de entender, preferiblemente con repeticiones, trabajando la acentuación en las palabras y desarrollando una conciencia personal sobre esos aspectos.

1.3.5 Modelos a enseñar

Si bien tratan aspectos sobre modelos muy diferentes, autores como Postovsky (1974), Asher (1977), Krashen (1982), entre otros, han destacado que los estudiantes adquieren la lengua en primer lugar según la entrada de datos que reciben, y deben adquirir grandes cantidades de datos comprensibles antes de que tengan que hablar. Si es cierto, la exposición a la L2 en el contexto de los estudiantes ha de ser un período crítico para determinar su éxito.

Según los parámetros de la LE, especialmente para los alumnos que tienen pocas posibilidades de estar en contacto con una entrada de datos nativa en la lengua que estudian, el problema a resolver será que el profesor proporcione un auténtico modelo en L2 y averigüe qué oportunidades tienen fuera de la clase (laboratorios de idiomas, clases extras, vídeos, televisión, etc.), para que puedan experimentar con muestras auténticas de lengua oral con hablantes nativos. La cuestión a tratar en este apartado es cuál es el mejor modelo o cuáles pueden ser

los criterios, teniendo en cuenta que según Crystal (1997), al menos el 80% de los hablantes de inglés en el mundo no lo son como L1.

Setter y Jenkins (2005:2-3) hacen referencia a lo que ellos llaman *variedades más antiguas del inglés* (OVE), siendo éstas el inglés británico y el inglés americano. Siguiendo el modelo británico se agrupan países, protectorados, antiguas colonias o incluso continentes, destacando Hong Kong, India, ciertos países africanos y el continente europeo. Siguiendo el modelo de inglés americano se agrupan países como Japón, Taiwán, Filipinas y el continente sudamericano. Pero es en la clase de lengua extranjera donde el profesor ejerce de mayor influencia para los alumnos.

En los años 70 y 80 del siglo pasado, el modelo más utilizado de pronunciación era el de la RP (*Received Pronunciation*) o pronunciación estandarizada, originariamente basada en el habla de la clase educada del sudeste de Inglaterra y característico del inglés hablado en las universidades de Oxford y Cambridge, y también basada en el acento de presentadores de la cadena de televisión BBC (British Broadcasting Corporation) en el Reino Unido². Autores como Sánchez Benedito (1976) partían del análisis del modelo en RP. Incluso en el prólogo de Miller en el *BBC Pronouncing Dictionary of British names* (1971) se cita una relación con los presentadores de la corporación británica de radiodifusión antes de la Segunda Guerra mundial.

Brown (1992: 2), refiriéndose a la RP, señala que no existen más de 5 millones de personas en todo el mundo que la utilicen y también hay que tener en cuenta el número de profesores de inglés que la hablen, así como la preferencia de hablar con uno de ellos, por parte del alumno. Por su parte, Nelly (2000:14) se refiere a porcentajes e indica que sólo la emplean un 3% de los hablantes y sigue en regresión.

² Puntos de referencia encontrados en las dos siguientes publicaciones: The American Heritage Dictionary of the English Language (2000) y Crystal (1997).

Es destacable también la discrepancia que puede surgir de escuchar al profesor y escuchar un CD presentado con materiales de pronunciación. Kenworthy (1987), relacionando la comprensión auditiva con los diversos acentos del inglés, dice que está estrechamente relacionada con la pronunciación como con los procesos perceptivos y productivos del medio hablado del lenguaje. Esta comprensión se puede incluir en aspectos de enseñanza de pronunciación y viceversa. También es importante la familiarización de los alumnos con una amplia variedad de acentos de inglés.

Cook (2000:1) comenta las diferencias con las que los americanos hablan a diferencia del resto del mundo, ya que no mueven tanto sus labios. Los sonidos se crean en la garganta y usan la lengua muy activamente. Si establecemos una relación entre la música y el inglés americano, la música en cuestión es el jazz y, prestando atención a esa música hablada, se puede ver que los americanos tienen una manera melódica muy similar al jazz para pronunciar los sonidos. En páginas anteriores hemos hecho mención de este apartado nombrando la obra de Graham (1979, 1992).

Tanto Lane (1993) como Cook (2000) – si bien este segundo autor hace hincapié en aspectos distintos- utilizan los símbolos americanos /iy/ y /I/ para referirse al contraste de ‘i’ larga e ‘i’ corta, a diferencia de la notación británica. Lo mismo sucede en la manera de transcribir otros símbolos fonéticos donde se utilizan vocales i/o diptongos tales como /ey/ (ei), /uw/ (u:) /ay/ (ai), /aw/ (au), /ow/ (ou), /oy/ (oi). Dicha diferencia de símbolos no afecta al pronunciar las palabras con un acento distinto, si bien pueden existir ligeras diferencias. Para una mayor comprensión de este punto, nos remitiremos al capítulo destinado al análisis de programas multimedia.

El análisis de programas multimedia y la diversificación de sus orígenes hacen que se puedan encontrar estas diferencias a nivel de transcripción

fonética, que desde el punto de vista del alumno pueden suponer una dificultad añadida a la hora de trabajar la pronunciación.

1.3.6 Los aspectos segmentales y suprasegmentales

¿Cuál es la mejor manera de trabajar la pronunciación? ¿Empezando con fonemas, palabras aisladas, o con frases enteras? ¿Cuál es el primer sonido a trabajar?

Cantero (1997:180), al referirse a la necesidad de tratar la pronunciación de una manera comunicativa, considera que “La incompreensión oral de los alumnos de una LE no es un error de los propios alumnos, ni un fenómeno de interferencia de su L1, sino que está condicionada (y provocada) por el enfoque fonológico y normativo que imponen los profesores”, y afirma que conviene que tengan un conocimiento más adecuado y preciso de la pronunciación real de los nativos (los sonidos con los que va a enfrentarse el alumno), en vez de un conocimiento esquemático de las unidades abstractas o fonemas.

Cantero (1999:250) nombra la “rica tradición inglesa” como ejemplo de entonación y modelo al comparar la enseñanza de la misma en otras lenguas donde todavía se encuentran más trabas y existe una menor tradición que en la enseñanza de la pronunciación de sonidos y palabras aisladas. Pero no debemos olvidar su dificultad a la hora de enseñar esa entonación y esa complejidad de elementos prosódicos, tonos, etc., que indican autores como Roach (1991) o Dalton y Seidlhofer (1994). La mayoría, por no decir todos los programas actuales de pronunciación asistida por ordenador, incluyen aspectos segmentales y suprasegmentales. Muchos autores han resaltado cuál de los dos tipos de grupos del habla es más importante.

Citar a todos los autores que se han referido a los aspectos segmentales y suprasegmentales sería prácticamente imposible. Podríamos destacar las siguientes aportaciones e ideas relacionadas con la pronunciación en el Currículo educativo:

Cantero (1997: 179) se refiere a Morley (1987) como uno de los primeros intentos serios de plantear una superación metodológica de la corrección fonética tradicional, coherente con el enfoque comunicativo.

Abercrombie (1967:89) divide los grupos del habla en tres ramas distintas: los *segmentos*, es decir, las vocales y las consonantes de una lengua, la *dinámica de la voz*, es decir, los aspectos relacionados con el hablar en voz alta, tono y duración. Estos aspectos se combinan para dar los aspectos suprasegmentales del ritmo, la acentuación y la entonación, y que son los que se suelen olvidar en la clase de lengua extranjera. Y como tercer grupo, la *calidad de voz*, que caracteriza en concreto a la persona, nos da una idea de su clase social, su personalidad, su acento regional y su lengua nativa.

Sánchez Benedito (1976:9) comenta la necesidad de aprender los fonemas en primer lugar, cuando se estudia una lengua extranjera, ya que ellos pueden coincidir o no con los de su lengua materna. Por ello aconseja recibir entrenamiento adecuado del oído en algunos sonidos (/p/, /t/, /k/) y da consejos didácticos sobre la colocación de los labios en la producción vocálica.

Kenworthy (1987:123) indica que, en general, las áreas de ritmo, acentuación de palabras y acentuación en frases tienen una alta prioridad para todos los aprendices.

Gilbert (1994), en relación a las actividades de fluidez, comenta que, aunque el foco de atención en las clases de pronunciación de EFL es generalmente el de la precisión, ambas características están

interconectadas hasta el punto de que los niveles de fluidez afectarán muy probablemente a la precisión y viceversa.

Celce-Murcia *et al.* (1996) argumenta que algunas investigaciones (McNerney y Mendelsohn, 1992; Pennington y Richards, 1986) sitúan a los aspectos prosódicos y suprasegmentales como más contributivos a la inteligibilidad que los aspectos segmentales, y que los primeros deben preceder y/o estar integrados con un tratamiento inicial de los contrastes segmentales.

Desde un punto de vista más pedagógico, Derwing *et al.* (1998) han encontrado que los hablantes que tuvieron una instrucción enfocada más a aspectos prosódicos pudieron aparentemente transferir su aprendizaje a la producción espontánea de manera más efectiva que aquellos que recibieron instrucción sólo con contenido a nivel vocálico y consonántico.

Kelly (2000:29-54) divide todos los sonidos vocálicos, diptongos y consonánticos de acuerdo con su dificultad según la lengua de estudio³. Por lo que se refiere a los fenómenos suprasegmentales, Kelly (2000:70) comenta que en otras lenguas silábicas (como el japonés, francés y español) no existen modelos importantes de acentuación y las sílabas mantienen su duración y las vocales su cualidad. Ciertas sílabas se acentúan, pero no de acuerdo con un modelo regular. En otras lenguas, en este caso acentuales (como el inglés, el árabe y el ruso), la acentuación ocurre en intervalos regulares con habla continua, y la duración de una producción depende más del número de veces que está acentuada que del número de sílabas. Así pues, para conseguir los intervalos de acentuación regular, las sílabas no acentuadas se hacen más cortas y las vocales pierden sus cualidades “puras”, tendiendo a producir /ə/ y otras tendiendo a producir /ɪ/ y /ʊ/.

³ Árabe, chino, francés, alemán, griego, lenguas indias, italiano, japonés, portugués, ruso, lenguas escandinavas, español y turco.

Barthel (2001) hace una reflexión acerca del tipo de L2 de la que provienen los alumnos, aduciendo a que alumnos de inglés del sudeste asiático (como el cantonés, vietnamita, etc.) están basados en códigos paralingüísticos y suprasegmentales considerablemente diferentes y esto causa problemas importantes, más que en alumnos de L2, cuyas lenguas (danés, holandés, alemán, etc.) están más cercanas al nivel suprasegmental.

Coniam (2002) comenta el cambio de orientación del papel de los libros de texto al trabajar los aspectos suprasegmentales por encima de los segmentales, citando a Bradford (1988), Wong (1987) y Brazil (1994).

Una vez presentados estos conceptos clave, vamos a ver cuál es la situación de la pronunciación en el Currículum educativo y vamos a observar que no existe una referencia directa hacia ellos, si bien se tratan algunos aspectos de una forma diferente y existe una gran diversidad de criterios entre los conceptos a adquirir y la manera en que son presentados por editoriales especializadas.

1.4 La pronunciación en el Currículo educativo

La perspectiva que se tiene de la pronunciación dentro del Currículo del *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* es distinta y variada, según el nivel de enseñanza. A continuación, vamos a analizar qué aspectos se recogen, su relación con la tecnología y cuáles son las áreas problemáticas.

1.4.1 Conceptos relacionados

Celce-Murcia *et al.* (1996), al referirse al Currículo educativo relacionado con la pronunciación, afirma:

"The first issue encountered in designing the pronunciation curriculum is perhaps the one most immediately evident – the learners themselves. As Wong (1987b: 17) aptly points out, the teaching of pronunciation “is not exclusively a linguistic matter,” and we need to take into consideration such factors as our learners’ ages, exposure to the target language, amount and type of prior pronunciation instruction, and perhaps most importantly their attitude towards the target language and their motivation to achieve intelligible speech patterns in the second language”.

Celce-Murcia *et al.* (1996:14)

Como podemos observar, se tratan muchos aspectos dentro del campo de la pronunciación que, dentro de un currículo más general, quedan más diversificados y quizás no se les da tanta importancia.

A continuación, analizando los objetivos que se relacionan en la enseñanza primaria y secundaria, podemos ver cómo están englobados en su totalidad.

1.4.2 La lengua oral en el Currículo de educación Primaria y Secundaria

El Currículo de Educación Primaria publicado por el *Departament d’Educació*⁴ (1994b) cita:

“Segons el Currículum d’Educació Primària publicat pel Departament d’Ensenyament el decret 95/1992 de 28 d’abril (D.O.G.C. 1593 de 13 de maig de 1992) i el 223/1992 de 25 de setembre (D.O.G.C. 1662, de 28 d’octubre de 1992) estableixen els criteris referits a l’ensenyament de llengües”.

⁴ A continuación se cita el mismo Departamento pero aparece como *Departament d’Ensenyament* (ya que formaba parte de la cita) en vez de *d’Educació*, nomenclatura que se utiliza desde la decisión del nuevo órgano de gobierno de la Generalitat de Catalunya en 2004.

De un total de siete Objetivos Generales, el punto 3 es el único que hace referencia a la pronunciación y cita:

“Comunicar-se oralment tenint cura de la pronúncia i entonació i utilitzar els recursos no lingüístics com a suport de l’expressió oral”.

En los objetivos terminales, de un total de veintiséis, tres de ellos hacen referencia a la pronunciación, y éstos citan:

- 1- “Distingir i reproduir els sons i les entonacions bàsiques de la llengua estrangera per imitació del model”.
- 3- “Identificar les entonacions pròpies de la llengua estrangera i relacionar-les amb el seu significat”.
- 4- “Esforçar-se en la pronúncia i entonació adequada en les produccions orals”.

Comentando el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (1993), los objetivos generales no están tan claros⁵ como en primaria; son mucho más amplios, si tenemos en cuenta que se valoran técnicas de trabajo a utilizar en cada módulo (uso de fuentes audiovisuales, programas, vídeos y vídeo clips, programas informáticos, telemática, etc.).

Pasando a comentar la producción oral, se propone que los alumnos reciten correctamente (de forma clara y con pronunciación correcta y entonación adecuada), un poema o diálogo que pueda haberse creado a partir de un modelo.

Si profundizamos en los aspectos de la fonología y de la fonética referida a los aspectos prosódicos fundamentales y el sistema fonológico de la lengua⁶, el Currículo de la E.S.O., en el módulo tres destinado a la

⁵ El apartado 5. cita textualmente: “Mostrar una certa consciència i comprensió de l’organització interna de la LE: de l’existència de diferents varietats (dialectes, registres, etc.) i d’alguns aspectes formals (lèxics, semàntics, gramaticals, fonològics)”.

⁶ Entiéndase la lengua inglesa. Hace falta hacer una precisión que puede resultar de interés. Crystal (1997:28) indica que a mayor número de calidad vocálica hay en una lengua, es más probable que la lengua muestre contrastes de longitud. Sólo el 20% de las lenguas tienen vocales largas y cortas al mismo tiempo. El inglés entraría en este

expresión oral, distingue diversos puntos tratados en la enseñanza de diferentes habilidades, que son interesantes para comentar:

a) *Fonemes de l'anglès que presenten especial dificultat:*

a. *Vocàlics: /i:/ /æ/ /o/ /ɔ:/ /u:/ /ʌ/ /ɜ:/ /ɔ/*

b. *Consonàntics: /ʃ/ /ʒ/ /z/ /dʒ/ /h/ /θ/ /v/ /ð/ /ŋ/
/w/ /r/ /l/]*

b) *Longitud vocàlica i la seva variació depenent de la posició.*

También se considera la pronunciación del final de las palabras (-s/-es: s/z/z), de las formas -ed, (t/d/id), de los grupos fónicos (grupos consonánticos iniciales y otros), sílabas átonas y tónicas, enlaces de palabras, de las parejas mínimas, así como de los principales modelos de entonación (descendiente y ascendiente; incluyendo éstas distintos subapartados).

Por lo que se refiere a las técnicas de trabajo, se contempla el uso de la informática y la utilización de programas sencillos con juegos de palabras, ejercicios de reconstrucción de textos, simulaciones y otros programas didácticos...

En el módulo 7, más específico dentro de la misma expresión oral, se contempla la evaluación de dicha producción sin olvidar la pronunciación, el ritmo, la entonación, la fluidez, el grado de corrección y las estrategias comunicativas.

Todos estos puntos hacen reflexionar bastante sobre el tratamiento de la pronunciación en las clases y de qué manera se puede trabajar correctamente. Pero este aspecto es aún más significativo, ya que la organización modular⁷, es decir, el trabajo de cada una de las

concepto. La mayor parte de las lenguas suelen tener entre 5 y 7 vocales, y el inglés tendría por tanto más complejidad en este sentido.

⁷ El antiguo Currículo educativo considera la organización modular que este estudio vincula al 1r ciclo de la ESO en una serie de actividades que se incluyen en los cuatro primeros módulos de un total de ocho.

habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir), prevé una serie de actividades que se recomiendan estén presentes en todos los módulos para asegurar la diversidad de *input*; las nuevas tecnologías y las fuentes informáticas constituyen un punto básico.

El Currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como el de Primaria se encuentran en proceso de decreto de ordenación y reforma y, durante el período final de editaje de esta tesis doctoral ha existido una versión provisional hasta que con fecha 26 de junio 2007 se ha publicado en el *Diari Oficial de la Generalitat (D.O.G.C.)* la versión definitiva del Currículo de Educación Secundaria.

El nuevo Currículo se estructura más en la división de contenidos según los cuatro cursos y la pronunciación continúa recibiendo un trato similar. La referencia a la pronunciación aparece en primer lugar en la referencia a la Situación Comunicativa (participación en interacciones orales, escritas y audiovisuales). Quizás lo más relevante es la referencia específica incluida en el apartado de Expresión de mensajes orales, escritos y audiovisuales, en el primer curso de la E.S.O. citando:

“Producció de textos orals curts, amb estructura lògica i amb pronunciació adequada a partir d’un model treballat prèviament a l’aula”.

Departament d'Educació (2007:55)

En segundo curso, se produce una precisión, citando:

“Participació en converses i simulacions en parella i en grup dins de l’aula de forma semi-controlada, amb pronunciació i entonació adequades amb diverses finalitats comunicatives i fent ús d’estratègies per superar les interrupcions i per iniciar i concloure intercanvis comunicatius”.

Departament d'Educació (2007:64)

La ausencia de este término en tercer curso y la limitación del mismo en cuarto curso en el apartado “Conocimientos del funcionamiento de la

lengua y su aprendizaje”, donde se hace una referencia al “reconocimiento progresivo de los símbolos fonéticos con la pronunciación de fonemas de especial dificultad” (Departament d’Educació, 2007:85) nos hace pensar en la ausencia de tratamiento de la pronunciación. ¿Quiere ello expresar que los alumnos ya dominan la lengua oral en segundo curso para no tener que pensar en la pronunciación en cursos sucesivos?

1.4.3 Los aspectos tecnológicos: la grabación en clase

Si bien en el Currículo se incluye el trabajo con programas informáticos (CD-roms), es evidente que el amplio número de programas puede complicar a los docentes la elección de cuál es el más adecuado. No se ha potenciado o se ha recomendado ningún programa para trabajar estos aspectos ya que el propio desconocimiento docente o la falta de práctica en este ámbito es evidente dentro de la enseñanza secundaria. De la misma manera, el hecho de que el propio *Departament d’Educació* apueste por el programario educativo libre hace pensar que deja los programas educativos a criterio docente y a libre elección, si bien desde los propios centros de recursos no se potencian este tipo de programas.

La práctica totalidad de los programas educativos multimedia relacionados con el aspecto oral admiten la posibilidad de grabación de aspectos segmentales o prosódicos con mejor o peor éxito.

Relacionando la educación secundaria con un término denominado por Ribé y Vidal (1994:116) como el “refuerzo del *input*” o “la tecnología de la estimulación”, dichos autores consideran las grabaciones como muy importantes y positivas, comentando:

"Ante la grabación, el alumno tiene un problema de imagen, de hacerlo bien. Siente la necesidad de una dicción y pronunciación correctas; de adquirir fluidez y no tropezar en la dicción. Por ello ensayará y memorizará hasta asegurarse de que no queda inmortalizado entre tropezones. Habrá aprendizaje".

Ribé y Vidal (1994:117)

Otros autores, como Richards y Lockhart (1998), también se refieren a las grabaciones de clase en audio o vídeo y al uso de la lengua materna y la LE en clase, y tratan diversos aspectos interesantes en sus apéndices.

Avery y Ehrlich (1994) apuntan a la conveniencia de reflexionar sobre criterios tales como la claridad (cubrirse la boca con la mano hablando y tener una mala postura serían hábitos negativos), la velocidad (se habla demasiado rápido, se articula de manera imprecisa), el tono de voz (es demasiado bajo y se reduce la inteligibilidad), la respiración (el empleo de pausas de manera correcta) y la fluidez (existen demasiadas pausas, se utilizan expresiones en pausas), etc. Todos estos conceptos son de especial importancia a la hora de registrar digital o analógicamente una grabación. También, estos autores se refieren a una serie de aspectos que son interesantes a la hora de grabar, ya que inciden en la exageración de sonidos, especialmente en la prosodia para exagerar la diferencia de las sílabas que se acentúan y las que no se acentúan. Exagerar poniendo más énfasis en las sílabas acentuadas de la que sería normal puede ser una buena idea. En relación a los hábitos generales de habla, se debe incidir en que los alumnos sean sensibles a que el hecho de hablar de una manera pobre en su comunicación tiene un efecto negativo.

1.5 Áreas problemáticas

El uso del inglés en las aulas no es ni mucho menos lo que todos los docentes desearían, debido a multitud de problemas (masificación, diversidad de niveles, falta de motivación por parte del profesor y/o el

alumno, etc.). Las estadísticas relativas al nivel de competencia de una lengua extranjera tampoco se muestran favorables⁸. La solución no es sencilla, pero lo que sí que es evidente es que el alumno ha de reforzar la aproximación que se hace hacia la pronunciación.

A la hora de escoger un determinado libro, un enfoque que nos permita empezar de una u otra manera, se encuentran en el mercado editorial muchos libros diferentes. De la misma manera, optar por comenzar por un determinado problema relacionado con la didáctica de la pronunciación o por otro, depende de muchas cosas: el propio libro, la orientación del profesor, el problema del alumno, etc. Los siguientes subapartados se refieren a estos temas en concreto.

1.5.1 La pronunciación en los libros de texto de inglés

Si observamos la figura 5 en la siguiente página, en donde se detallan los contenidos relacionados con la pronunciación en cuatro libros de primer curso de E.S.O., veremos que no existe un tratamiento similar de los sonidos en el sentido que no se practican de una manera común en todos los libros y la entonación se descuida bastante. De los cuatro libros escogidos en el año 2000, uno de ellos no incluía ninguna área relacionada con la pronunciación, mientras que los otros tres trataban de estudiar y comparar diversos sonidos utilizando pares mínimos, trabalenguas o entonaciones de diferentes frases. De 28 objetivos, 27 eran de distinta índole.

Los puntos de vista en los libros son muy diferentes. Por una parte, algún libro omite la práctica de vocales largas y cortas optando por otro

⁸ Según una noticia de la agencia Europa Press (13/11/2004), sólo un 32 % de los ciudadanos españoles es capaz de hablar una lengua extranjera; situando a España casi en la cola de la Unión Europea. Según información de la Comisaria de Educación y Cultura, Viviane Reding, en una respuesta parlamentaria por escrito, en Casabella (2004b).

tipo de prácticas (diferenciaciones entre sonidos sordos o sonoros, formas finales, etc.). Otros libros tratan aspectos más segmentales, no profundizando en la acentuación de las frases o en la entonación. Podríamos decir que cada editorial, a criterio del autor, trata una serie de temas, que por otra parte son interesantes y están relacionados con el Currículo, pero que muchas veces no se utilizan.

The Cambridge Secondary Course C.U.P.	You 1. Longman	Go! Longman	The Burlington Course for 1 st of E.S.O.
*	Contracted forms of be & have	Short form: I'm You're	Thirteen, fourteen... (teen), thirty, fifty (ty)
*	Sentence Stress Intonation in Interrogatives	Rhythm Rap: alphabet letter sounds	/iz/ & /s/
*	/a:/ or /ə/	/i:/ and /I/	/i:/ and /e/
*	/z/, /s/ or /iz/ /du:/ /də/ or /dʊnt/	/æ/ and /a:/	/i:/ and /ai/
*	/dʌz/, /dɒz/ or /dʌznt/	/e/ and /ɜ:/	/h/
*	Intonation: Question or statement?	/ʊ/ and /ɔ:/ Rhythm Rap	One syllable stress vs. Two syllable stress
*	/d/, /t/ or /id/ in past forms	/ʌ/ and /æ/ Tongue twisters	Sentence stress
*	Sentence stress	Long & short sounds	
*	Intonation	Word stress	

* No se trataba la pronunciación

Figura 5. Contenidos de pronunciación en cuatro libros de texto en el año 2000

Si observamos la figura 6 a continuación, correspondiente también a cuatro libros de texto de diversas editoriales pero en esta ocasión de cinco años después, podemos observar que los contenidos suelen ser más homogéneos, pero aún muy diversos. En esta ocasión los cuatro tratan pronunciación y, sólo uno de ellos, *Can Do 1*, diversifica la pronunciación con las producciones comunicativas e incluye ejercicios de audición a realizar en el libro de actividades con un CD-rom. En esta

ocasión, de un total de 37 objetivos distintos, 21 de ellos se repiten al menos una vez, de los cuales 3 de ellos aparecen en los cuatro métodos.

Macmillan Secondary Course 1	Can do 1. Richmond	What's up? 1. Longman	English Alive 1, Oxford
Word Stress	The alphabet	He/she	Syllables, the alphabet
This /I/, these /i:/	Intonation in questions	Stress on questions	Linking
Third person -s /s/ /z/ /iz/	Rhythm	-s sound /s/ /z/ /iz/	Third person -s /s/ /z/ /iz/
Yes/No questions	/s/ /z/ /iz/	Does / doesn't	Sentence stress
Can & Can't	Weak forms: do/does	-ing	-ing
-ing form	Stress in questions	-ed ending /d/ /t/ /id/ Expressing surprise	Weak forms: <i>can</i> (/æ/, /e/ y /ɑ:/)
-ed ending /d/ /t/ /id/	/I/ and /i:/	Stress in questions	Past simple: -ed endings /d/ /t/ /id/
Wh- questions	Intonation	Weak sound /ə/	Word stress
Intonation in suggestions	Schwa		<i>must</i> : /ʌ/ and /ə/
	-ed ending		Intonation in questions
	Intonation		

Figura 6. Los contenidos de pronunciación en cuatro libros de texto (2005-06)

1.5.2 Las características fónicas del inglés

En relación a las combinaciones de sonidos vocálicos que equivalen a diversas grafías, Kenworthy (1987) se plantea si la ortografía es caótica, ya que el sistema ortográfico inglés se ha descrito a menudo como caótico y poco fiable para propósitos de enseñanza, pero conviene recordar que, por otra parte, para otros autores la ortografía es muy regular. Brown (1992) cita el estudio de Hanna *et al.* (1971), que encontró que el 84% de las palabras eran completamente regulares, mientras que un 3% eran tan irregulares que debían aprenderse de memoria.

Para Kelly (2000:123), la ortografía inglesa no es tan irregular como parece. Encuestas acerca del sistema han mostrado que más del 80% de las palabras inglesas se escriben de acuerdo con modelos regulares, y

que menos de 500 palabras (de un total de más de medio millón) se escriben de manera irregular completamente. Las 21 consonantes inglesas forman 24 sonidos y 5 letras vocálicas forman 20 sonidos; debido a ello, es evidente que las vocales representarán la dificultad más probable al pronunciar o escribir una palabra para los estudiantes de inglés como LE o L2.

Setter y Jenkins (2005:1) se pronuncian acerca de la dificultad de pronunciar en una lengua extranjera independientemente de la orientación pedagógica.

1.5.3 Prioridades de enseñanza al comparar dos lenguas

Celce-Murcia *et al.* (1996:19) comenta que hemos de considerar de qué lengua venimos para poder establecer las prioridades en la enseñanza de la pronunciación, y plantea diversas preguntas al respecto, de las cuales se destacan:

1. Hasta qué punto el proceso de adquisición fonológica en una primera lengua es similar al proceso de adquisición del sistema de sonidos de una segunda lengua.
2. Hasta qué punto los modelos de pronunciación adquiridos en una primera lengua rigen o determinan el proceso de adquisición fonológica de una segunda lengua.

Iruela (1997:979), al referirse a la hipótesis del análisis contrastivo, señala que muchos fonólogos han explicado los fenómenos observados en la pronunciación y percepción de una L2 a partir de una influencia de la lengua nativa, actuando ésta como “filtro” de los nuevos sonidos. Así pues, los errores surgen porque la criba a la que es sometido el sistema fonológico de una lengua no se adapta al sistema de la lengua extranjera.

Analizando la información que debe aportar un análisis contrastivo, ésta debe incluir un inventario de los fonemas de las dos lenguas, los alófonos de cada fonema de las dos lenguas y las restricciones distribucionales de los fonemas de la L1 y L2.

Jenkins (2000, 2002) identifica una serie de características de pronunciación que son cruciales para preservar la inteligibilidad de la pronunciación en hablantes no nativos. El punto de partida es el sistema vocálico inglés (12 vocales) -teniendo en cuenta el uso de la *schwa* o vocal neutra y la diferenciación de los sonidos que incluyen la vocal “I” en tres grupos diferentes (/I/ /i/ /i:/), lo cual hace aumentar ese número- que, además de los diptongos, presenta muchas dificultades si lo comparamos con los sistemas vocálicos del castellano y del catalán. Esta problemática hace que el trabajo sea mínimo en el momento de intentar pronunciar y que se convierta en un inglés de cinco vocales. Los alumnos no están acostumbrados a tensar y destensar vocales ya que su sistema vocálico no lo requiere.

En relación a la cantidad vocálica, Walker (2001:6) establece una relación gráfica de prioridades basándose en O’Connor (1967), Kenworthy (1987) y Taylor (1993) entre las que destaca la distinción entre vocales cortas y largas. Además, como tanto el castellano como el catalán son lenguas silábicas y el inglés es una lengua acentual, se acrecentan los problemas en relación a la acentuación y el ritmo de la frase.

A partir de aquí, es interesante ver como la clasificación pedagógica de los problemas de pronunciación del inglés para hablantes no nativos (en este caso hablantes de castellano) de Pennington (1989a) es ampliamente aplicable. En este primer punto se comentaría el hecho que los alumnos tengan una amplia tendencia a producir vocales de una misma extensión /i:/ por /i/ , /u:/ por / u/ lo cual sería muy ‘corto’ para un oído inglés. Otros aspectos interesantes a destacar serían:

1. La alternancia /b/ y /v/. Si bien el castellano antiguo diferenciaba la /v/, actualmente los hablantes tanto de castellano como de catalán⁹ suelen pronunciar las dos consonantes igual.

p.e. /b/ por /v/ 'boys' en vez de 'voice'

2. Los sonidos /ʃ/ y /tʃ/ presentan cierta confusión y suelen necesitar cierto entrenamiento.

p.e. /ʃ/ por /tʃ/ 'ship' en vez de 'chip'

3. Los grupos consonánticos iniciales¹⁰ (*consonant clusters*), es decir, dos o tres elementos al principio.

p.e. /esp/ por /sp/ 'Espain' en vez de 'Spain'

/est/ por /st/ 'estreet' en vez de 'street'

4. Las formas del pasado regular -ed y las diferentes maneras de pronunciarlo /t/, /d/ o /id/ según las letras anteriores.

5. Los sonidos /s/ y /z/ se suelen fusionar, si bien en catalán puede resultar más fácil producirlos de una manera más diferenciada. Los sonidos /d/ y /ð/ presentan diferencias que requieren práctica. Si a ello añadimos la diferenciación que el inglés hace de los sonidos /θ/ (por ejemplo *think*) y /ð/ (por ejemplo *this*), ello se complica.

6. Los aspectos suprasegmentales tampoco deben olvidarse. En lo que se refiere a la acentuación, el ritmo y la entonación, nuestras

⁹ Si bien en el mallorquín sí que se da esta diferenciación.

¹⁰ Dalby y Kewley-Port (1998) se refieren al inglés americano diciendo que existen 67 grupos silábicos iniciales y cerca de 173 grupos en posición silábica final. Carlisle (1991) realizó estudios sobre la epéntesis vocálica de ciertos sonidos para ver los problemas que podían tener los hablantes de castellano. Dicho autor comenta que el castellano genera doce inicios, mientras que el inglés genera dos grupos de inicios, con dos letras de treinta y tres. Esto supone que los hablantes de castellano tengan problemas para pronunciar secuencias definidas como "imposibles" (/st, sp, sk, sl, sm, sn/) por las condiciones de la estructura silábica de su L1.

lenguas son bastante regulares, con la mayoría de palabras acentuadas en la segunda sílaba. En inglés, al no existir marcas de acento en las palabras, se complica este aspecto y el alumno se siente indefenso.

En referencia al punto número 6 en concreto, Adams (1979), en un estudio comparando producciones nativas y no nativas¹¹, llegó a la conclusión de que no existía correspondencia palabra por palabra entre acentos diferentes a nivel de frases y de que existían anomalías rítmicas (que venían de lenguas silábicas), en el establecimiento del 'accento' al azar así como en las pausas.

Avery y Ehrlich (1994:149-153) coinciden con los problemas expuestos en Pennington (1989a), añadiendo los casos de sonidos finales con /m/, /n/ y /ŋ/ (*ram, ran, rang*) (pronunciando incorrectamente *sing* como 'sin' o 'sim').

También se refieren a los *clusters* o grupos consonánticos finales, pronunciando 'tired' como 'tire' o 'hold' como 'hole', 'lasts' como 'las' y haciendo referencia a sustituciones, omisiones, articulaciones incorrectas, clusters y enlaces que se pueden producir.

A modo de finalización de este último apartado, es interesante considerar la apreciación de Pica (1984), quien atribuye una cierta ineffectividad acerca de la forma de enseñar la pronunciación en lengua inglesa en los aprendices adultos a la falta de capacidad docente así como a la de los manuales de pronunciación. Si bien ya había una mayor preocupación y dedicación en los últimos años, creemos que en líneas generales aún debe dedicársele mucho más esfuerzo.

¹¹ La referencia fue establecida con lenguas silábicas, es decir, a diferencia del inglés que es una lengua acentual.

1.6 El laboratorio portátil de idiomas del *Departament d'Educació*

Si bien en el Currículo no existe mención directa, hacia finales de la década de los años 1990, el *Departament d'Educació* de la Generalitat de Cataluña sponsorizó el laboratorio portátil, una herramienta muy útil, novedosa y motivadora para utilizar con alumnos de enseñanza primaria y secundaria. Se incluían unos materiales didácticos, muy pautados, que se pilotaron a partir del año 1994 y que garantizaban, con el seguimiento de las actividades, una muy buena interacción profesor – alumnos.

Actualmente, dicho producto se ha vuelto obsoleto, pero ha derivado en una versión más moderna que no ha sido todavía introducida a gran escala en los centros educativos. Vamos a hacer un recorrido histórico para ver la evolución de dicho producto.



Figura 7. El nuevo modelo de laboratorio portátil del *Departament d'Educació* (2005)

1.6.1 El origen del laboratorio portátil

Según los datos consultados en el *Centre de Recursos de Llengües Estrangeres* (CRLE) del *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*, durante el período comprendido entre 1995 y 2000, cada centro de secundaria fue dotado de cuatro maletas portátiles como laboratorio de idiomas. Dependiendo de la delegación territorial a la que

pertenecían los centros, se incrementaron más los recursos y se dotaron noventa equipamientos que disponían de consola más maletas portátiles equipadas con doble platina de casete para facilitar la edición de audiciones. Las maletas venían acompañadas de dos bolsas, dotadas cada una de ellas de un micrófono monoaural, es decir, de grabación frontal, y de seis auriculares acolchados.

Conviene hacer ciertas precisiones para observar la dualidad de las prestaciones especificadas. Cada maleta portátil tiene un peso aproximado de unos veinte kilogramos, con lo cual, la palabra *portátil* es comprensible, pero poco acertada, ya que en las propias instrucciones del equipo se hace hincapié en el hecho de no transportarlo regularmente para evitar su deterioro. Uno de los problemas específicos con los que se contaba era la combinación de casco-auricular sin micrófono, el cual se tenía que compartir con los demás alumnos, si bien el profesor tenía el suyo propio, ya que existían dos entradas de línea para utilizarlos.

A partir del año 2006, el *Departament d'Educació* introduce el nuevo modelo de laboratorio portátil digital que, a diferencia del modelo anterior, consta de doble platina de CD (ver figura 7), igualmente para realizar ediciones y con el mismo tipo de estructura y peso. El criterio de asignación se suele reservar a los centros que participan en proyectos educativos en innovación de lenguas, si bien es desconocido o no precisado por el propio CRLE.

1.6.2 La formación con dicho material

Por lo que respecta a la formación, en Educación Primaria se realizaron dotaciones y se ofrecieron cursos de formación en las diversas delegaciones territoriales. En Educación Secundaria, los profesores de lengua extranjera pudieron realizar también actividades de formación, que dejaron de ofrecerse en el año 2002. Dichas actividades comprendían

un curso de 18 horas, en el cual se combinaba teoría y práctica e incluían el uso de estos materiales y la realización de una actividad con los propios alumnos de cada docente a modo de práctica de curso. Los materiales educativos difundidos en cada dotación comprendían un dossier de actividades para cada LE: inglés, alemán y francés.

Las características de las actividades se concretaban especialmente en preparar a los alumnos para poder escuchar de manera comunicativa, es decir, escuchar selectivamente para entender el mensaje de un texto oral, desarrollar la capacidad de expresión oral, aprender estrategias que ayuden a comprender un texto oral, etc. Se supone que la enseñanza de la pronunciación estaba implícita, ya que no se hacía una referencia específica a ella.

El tipo de actividades que se proponen en los dossiers no ha de ser necesariamente las de repetición oral de las actividades hechas en clase, pero han de tener una relación directa con lo que se trabaje. Se citan referencias a la memoria a largo plazo y a su enorme capacidad, así como a la limitación de la memoria a corto plazo.

Después de un pequeño repaso al estado de la pronunciación, al Currículo educativo antiguo y al actual, queremos a continuación centrar los objetivos de esta tesis doctoral.

1.7 Objetivos de esta investigación

Actualmente, podemos encontrar una serie de materiales informáticos educativos y aplicaciones que están de moda en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En muchos centros y academias de idiomas se trabaja con este tipo de programas en CD-rom para impartir la enseñanza del inglés como LE. Muchos centros han podido disponer de las maletas portátiles de idioma subvencionadas y

esponsorizadas por el *Departament d'Educació*. El vídeo, la música, Internet, las audiciones, etc. sirven y pueden contribuir positivamente a dicha enseñanza y aprendizaje; sin embargo, el estudio de la pronunciación no se acaba de integrar en todas estas aplicaciones o es objeto de descuido.

Así pues, después de haber centrado las prioridades, los objetivos incluirían el poder ver cuál es la situación actual del estado de la pronunciación -especialmente en el nuevo Currículo educativo de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña en junio del año 2007, donde se pueden consultar las líneas de trabajo marcadas por la administración educativa en relación a la lengua extranjera- y ver la evolución curricular, ya que también se hacen referencias importantes a citas del Currículo anterior y que ha estado vigente desde el año 1993 hasta el año 2007, e investigar acerca de:

- Cómo funcionan los entornos multimedia y su marco teórico.
- El recorrido de los programas informáticos enfocados hacia la pronunciación desde sus orígenes hasta la actualidad.
- Cómo profundizar en algunas de estas aplicaciones informáticas.
- Cómo establecer un marco de evaluación para este tipo de aplicaciones.
- Cuáles han sido los aspectos más relevantes de trabajo con estas aplicaciones a través de un pequeño estudio, comparándolas con una manera de trabajo más tradicional.

También, el profundizar en el uso de esta serie de programas informáticos educativos y su puesta en práctica nos posibilitará el poder ofrecer una serie de reflexiones, sugerencias y recomendaciones de carácter estratégico-metodológico, fruto de la práctica dentro de la realidad educativa, tanto en la realización del estudio de caso como con el trabajo con ordenadores.

Igualmente, al comparar los diferentes enfoques de cómo trabajar la pronunciación, quizás sea posible ver la falta de criterio común a la hora de planificar o distribuir los contenidos relacionados con la pronunciación, así como observar la extrema diversidad de enfoque dependiendo de qué editorial queramos utilizar y ver si el trabajo en un entorno no académico –es decir, la realización de actividades de trabajo en casa- es o no es posible, dependiendo de qué libro de texto se utiliza.

1.8 Hipótesis y preguntas de investigación

Situado ya el objeto de estudio, el hecho de trabajar con programas informáticos, con maquinaria diferente, en salas de ordenadores y en aulas de inglés con espacios diversificados (áreas de autoaprendizaje) y dotadas de equipos informáticos, hace que se planteen las siguientes preguntas iniciales:

- 1) ¿Puede la enseñanza multimedia tener cabida en un entorno escolar?

- 2) ¿De qué manera?

Estas preguntas hacen que se planteen diversas cuestiones más específicas de investigación a las cuáles trataremos de encontrar y ofrecer respuesta:

- a) ¿Cuáles son las ventajas, desventajas y los problemas de aplicación de la enseñanza de la pronunciación con dispositivos multimedia?

- b) ¿Cuáles son los principales problemas que presenta la utilización de aulas especializadas en entornos escolares, así como de los laboratorios portátiles? ¿Cómo se pueden solucionar?

- c) ¿Sirven las aplicaciones multimedia para mejorar el nivel de pronunciación de los alumnos y pueden mejorar su habilidad comunicativa en LE?

La respuesta a estas cuestiones será tratada en el capítulo siete y ello permitirá el poder realizar una serie de recomendaciones estratégico-metodológicas con especial referencia a las dos primeras preguntas anteriormente planteadas.

Estas preguntas dan paso a la formulación de una hipótesis que, a través del estudio de caso y de la problemática surgida por el uso de las aplicaciones informáticas en el centro escolar vamos a intentar demostrar. En primer lugar vamos a centrar el punto de partida:

Investigando el uso de las aplicaciones multimedia y la didáctica de la pronunciación, y teniendo en cuenta que nos interesa trabajar con una serie de programas informáticos específicos, vamos a escoger unos alumnos que formaran un grupo experimental y vamos a elegir unos contenidos importantes relacionados con la enseñanza de la pronunciación (por ejemplo: las vocales largas, algunos sonidos y problemas específicos que comportan, la entonación, etc.). A su vez, vamos a planificar unas sesiones de trabajo para llevar a cabo estos contenidos, utilizando unas aplicaciones multimedia en concreto, pero teniendo en cuenta que los programas informáticos educativos nos posibilitan una aproximación a este tema más flexible, es decir, podemos organizar las actividades de manera individual y en pareja, interactuando con el ordenador y podemos limitar el tiempo de exposición a los contenidos y el trabajo a realizar.

A su vez, un grupo de control, formado por alumnos de características bastante similares, va a tratar los mismos aspectos relacionados con la pronunciación, pero en este caso la profesora encargada de las clases no

va a utilizar ninguna aplicación informática. Va a llevar a cabo sus clases, más tradicionales, prestando atención a los mismos aspectos segmentales y suprasegmentales que el grupo experimental estará trabajando de manera informatizada. Va a intentar que los alumnos mejoren su pronunciación.

Por tanto, ello nos conduce al planteamiento de la hipótesis siguiente:

Los alumnos que trabajen aspectos de pronunciación (lengua oral) con la ayuda de aplicaciones multimedia conseguirán una mejora de su pronunciación y, por ello, una mejora de su capacidad de comunicación en la lengua meta que será cualitativa y cuantitativamente más considerable que la del grupo de control.

Para la verificación de esta hipótesis, en esta tesis se recogen estudios efectuados en entornos multimedia, en algunos casos generales, y en unos pocos más relacionados con el tema que aquí nos ocupa; pero para confirmar todas estas preguntas de investigación y resolver la hipótesis, se planteó un estudio longitudinal de casi tres meses de duración en un centro de enseñanza secundaria, con alumnos de primer curso de Bachillerato. Anteriormente, se había realizado un estudio de caso también longitudinal de extensión superior al que acabo de comentar, con alumnos de primer ciclo de E.S.O., que se descartó debido a la falta de fiabilidad del grupo de control, ya que existió poca coordinación con la persona encargada de ello. Quiero de todas maneras explicar y enumerar los elementos negativos de este primer estudio.

En este primer estudio se trabajó más masivamente en el uso del entorno informático con casi veinte ordenadores personales, donde los alumnos, un día a la semana y durante más de treinta minutos seguidos trabajaban aspectos concretos sobre la pronunciación. Al trabajar en una sala de informática grande, existieron aspectos negativos relacionados con la aplicación correcta de las actividades. Por ejemplo,

no se pudo garantizar la puesta a punto de la sala ya que confluían muchos grupos de alumnos, la coordinación con el responsable informático del centro era difícil debido a diversos factores, como el horario, la carga lectiva y los días de aplicación. El equipo de sonido relacionado con la aplicación -es decir, auriculares y especialmente micrófonos- presentó problemas. Por una parte, se utilizó material existente en la sala de informática, pero no era suficiente y se tuvieron que adquirir más micrófonos. La fiabilidad de los mismos era distinta, ya que no siempre se trataba de las mismas marcas o calidades similares, pero al tratarse especialmente de equipos más rudimentarios -que por otra parte nos trasladan a la realidad educativa- y no disponer de un presupuesto propio para la adquisición de estos materiales, en el momento de utilizar algunos programas que reconocían la voz de los alumnos éstos encontraban más dificultades. Si bien las actividades se llevaron a cabo, la realidad convirtió unas actividades entretenidas, motivadoras e interesantes en un constante arreglo de configuraciones de sonido, falta de audición en alguno de los auriculares y bloqueos constantes de programas que hacían perder el tiempo y disminuir considerablemente el tiempo dedicado a la docencia.

Para el segundo estudio de caso se consiguió minimizar los problemas producidos en el primer estudio al reducir el número de alumnos, aumentar los recursos y poder mantener el equipo informático en un entorno más cuidado. También se aumentaron las cuestiones de estudio, ya que al tratarse de alumnos de más edad en el inicio de la educación post obligatoria se pudieron trabajar aspectos más variados. El citado estudio se basaba en la experimentación de tareas cortas, de aproximadamente diez a quince minutos con alumnos trabajando en ordenadores, solos o en pareja, donde realizaban actividades relacionadas con la pronunciación, trabajando sonidos variados, escuchando, visualizando grafías propias del sonido, palabras o frases, etc. y donde siempre se incluían grabaciones personales de aspectos trabajados. El resto del período lectivo dentro de una clase se completaba

con tareas de realización de actividades, ayuda individual del profesor y mejora de la práctica hablada de la lengua con una auxiliar de conversación; en definitiva, un entorno variado realizando actividades de autoaprendizaje y actividades guiadas.

Durante estos seis años de estudio, aparte de la realización del estudio de caso, se ha podido profundizar el trabajo con los mismos materiales de *software* educativo e incorporar algunos más novedosos, ya que el mercado multimedia ha ido avanzando. De la misma manera, el hecho de trabajar en diferentes centros de secundaria, en diferentes salas de informática, en diferentes aulas de aprendizaje de LE, en países diferentes y con compañeros de trabajo diferentes ha permitido poder sacar conclusiones acerca de todos estos aspectos, que podremos analizar en el estudio de caso y al observar las conclusiones.