



El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera

Marta Giralt Lorenz

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Universitat de Barcelona
Dpt. de Didàctica de la Llengua
i la Literatura

Programa de Doctorado:
Ensenyament de llengües i literatura
Bienio: 2006-2008

Tesis para optar al título de:
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación.

El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera

Autora:
Marta Giralt Lorenz

Director:
Dr. Francisco Cantero Serena

Barcelona, abril 2012

A l'Irene i en Brian

AGRADECIMIENTOS

Al Instituto Cervantes por permitir que mi proyecto se materializara en

el aula,

a mi tutor, Francisco José Cantero, por su enseñanza, su entusiasmo,

su estímulo y todos los momentos que hemos compartido,

a mis padres, por el apoyo incondicional que siempre me han dado,

a Hermes, por compartir conmigo las ganas de investigar y arrancar

proyectos,

a Amara por los ratos en los que hemos discutido e intercambiado ideas

sobre pronunciación,

a Aoife y Anna por su humor y afecto cuando hablo en inglés,

a mi hermano, David, por ser mi asesor en cuestiones técnicas,

a todos aquellos que forman parte de mi vida, y que, de algún modo,

han hecho que ésta sea como es

y no de otra manera.

ÍNDICE

I. <u>INTRODUCCIÓN</u>	1
1.1 -. Relevancia e interés de la investigación	3
1.2 -. Estructura de la tesis	5
1.3 -. Decisiones terminológicas	7
II. <u>MARCO CONCEPTUAL</u>	9
2.1 -.La pronunciación	11
2.1.1 -. La pronunciación y la Comunicación Oral.....	11
2.1.2 -. La pronunciación como elemento integrador.....	15
2.1.2.1-. Los elementos suprasegmentales.....	16
2.1.3-. Didáctica de la pronunciación: estado de la cuestión.....	19
2.1.3.1-. Antecedentes: la corrección fonética.....	19
2.1.3.2-. Didáctica de la pronunciación.....	21
2.2 -. Adquisición en segundas lenguas	23
2.2.1-. Revisión teórica.	24
2.2.1.1-. La perspectiva estructural: procesos de interferencia.....	24
2.2.1.2-. La perspectiva cognitiva: procesos de transferencia y desarrollo.....	26
2.2.2-.Interlengua/Competencia fónica (competencia discursiva).....	28
2.2.3-. Hipótesis del período crítico.	31
2.3-. La mediación lecto-escritora como factor crítico	33
2.3.1-. En el contexto escolar.....	33
2.3.2-. En el aprendizaje de Lenguas Extranjeras.	34
2.3.3-. Implicaciones en la didáctica de la pronunciación.	37
2.4-. El Enfoque Oral	38
2.4.1-. Precedentes.	38
2.4.1.1-. Precedentes terminológicos.	38
2.4.1.2-. Precedentes metodológicos.....	39

2.4.2-. Factores.....	50
2.4.2.1. Factores de aprendizaje y adquisición.....	53
2.4.2.2. Factores metodológicos.....	55
2.4.2.3. Factores visuales.	58
2.4.2.4. Factores lúdicos.	61
2.4.2.5. Factores de motivación y afectivos.	62
2.4.3-. Procesos y estrategias.	65
2.4.3.1. Procesos en el aprendizaje y adquisición de la LO.	65
2.4.3.2. Estrategias.	69
III. <u>OBJETIVOS Y METODOLOGÍA</u>	75
3.1. Objetivos.	77
3.2. Metodología.	81
3.2.1.- Investigación acción.	81
3.2.2.- Fases de la investigación.	86
3.2.3.- Instrumentos de recogida de datos.....	89
IV. <u>ACCIÓN DIDÁCTICA</u>	97
4.1.- Introducción.	99
4.1.1. Contexto de la acción didáctica.	99
4.1.2. Diseño de la propuesta didáctica.	101
4.1.3. Funcionamiento de la programación de aula.	104
4.2.- Propuesta didáctica.	111
4.2.1. Primera parte de la propuesta didáctica.	111
4.2.1.1. Sesión 1.	111
4.2.1.2. Sesión 2.	119
4.2.1.3. Sesión 3.	129
4.2.1.4. Sesión 4.	137
4.2.1.5. Sesión 5.	143
4.2.1.6. Sesión 6.	149

4.2.2. Segunda parte de la propuesta didáctica.	155
4.2.2.1. Sesión 7.	155
4.2.2.2. Sesión 8.	162
4.2.2.3. Sesión 9.	169
4.2.2.4. Sesión 10.	175
4.2.2.5. Sesión 11.	183
4.2.2.6. Sesión 12.	191
4.2.2.7. Sesión 13.	198
4.2.2.8. Sesión 14.	205
4.3.- Orientaciones /Indicaciones.	212
4.3.1. Funcionamiento de aula.	212
4.3.2. Funcionamiento de los materiales.	213
4.3.3. Uso del CD.	216
<u>V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS</u>	218
5.1.- Introducción.	219
5.2.- Diario de clase.	221
5.2.1. Desarrollo de los planes de clase y modificaciones en la programación.	221
5.2.2. Reflexiones de la profesora.	229
5.2.2.1. Dinámica.....	230
5.2.2.2. EO. Pronunciación.	237
5.2.2.3. Sensaciones de la profesora.	250
5.2.2.4. Otras.....	257
5.2.3. Registro de anécdotas.	260
5.2.3.1. Reflexiones de los alumnos.	261
5.2.3.2. Preguntas de los alumnos.	266
5.2.3.3. Interacción.	275
5.2.3.4. Otras.	282
5.2.3.5. Muestras de expresiones escritas.	286

5.3. Cuestionarios.	289
5.3.1. Cuestionario 1.	290
5.3.1.1. Grupo 1.	290
5.3.1.2. Grupo 2.	293
5.3.1.3. Grupo 3.	296
5.3.1.4. Grupo 4.	299
5.3.2. Cuestionario 2.	302
5.3.2.1. Grupo 1.	303
5.3.2.2. Grupo 2.	313
5.3.2.3. Grupo 3.	318
5.3.2.4. Grupo 4.	322
5.3.2.5. Análisis global de los 4 grupos.	326
5.3.3. Cuestionario 3.	329
5.3.3.1. Grupo 1.	331
5.3.3.2. Grupo 2.	336
5.3.3.3. Grupo 3.	340
5.3.3.4. Grupo 4.	345
5.3.3.5. Análisis global de los 4 grupos.	349
5.4. Grabaciones.	353
5.4.1 Análisis de la primera grabación.	360
5.4.1.1 Grupo 1.	361
5.4.1.2 Grupo 2.	369
5.4.1.3 Grupo 3.	377
5.4.1.4 Grupo 4.	383
5.4.1.5 Análisis global de los 4 grupos.	390
5.4.2. Análisis de la segunda grabación.	392
5.4.2.1. Grupo 1.	393
5.4.2.2. Grupo 2.	402
5.4.2.3. Grupo 3.	411
5.4.2.4. Grupo 4.	420
5.4.2.5. Análisis global de los 4 grupos.	426

5.5. Pruebas escritas y asistencia a clase.	431
5.5.1. Pruebas escritas.....	431
5.5.2. Asistencia a clase.....	438
VI. <u>RESULTADOS Y DISCUSIÓN</u>	441
6.1. Introducción	443
6.1.1. Resultados del diario de clase.	446
6.1.2. Resultados de los cuestionarios.	451
6.1.3. Resultados de las grabaciones.....	459
6.2. Triangulación de datos	475
6.2.1. Funcionamiento de la acción didáctica.	476
6.2.1.1. Cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.....	477
6.2.1.2. Desarrollo del proceso de enseñanza/ aprendizaje durante la acción didáctica.....	478
6.2.2. Iniciación a la enseñanza/ aprendizaje de la pronunciación mediante el EO.	483
6.2.2.1. Impacto en el aprendizaje de la lengua oral y la pronunciación.....	484
6.2.2.2. Creencias de los alumnos.	486
6.2.3. Aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español.....	488
6.2.3.1. El Enfoque Oral: procesos de aprendizaje y adquisición de la pronunciación / lengua oral.	489
6.2.3.2. Desarrollo de la competencia fónica y discursiva de los aprendientes.....	492
6.3. Discusión	501
VII. <u>CONCLUSIONES</u>	517
7.1. Conclusiones	519
7.2. Proyección de la investigación y futuras investigaciones	523

VIII. <u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	527
8.1. Referencias bibliográficas	529
IX. <u>ANEXOS</u>	539

ÍNDICE DE FIGURAS

- *Figura 2.1. Extracto de inventario de "Procedimientos de aprendizaje" del INSTITUTO CERVANTES. (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva..... p. 72-73*
- *Figura 3.1. Tabla con objetivos de investigación de esta tesis.....p.80*
- *Figura 3.2. Cuadro sinóptico de la programación de aula y la distribución de las sesiones..... p. 95*
- *Figura 3.3. Cuadro sinóptico de las distintas fases de recogida de datos, de las herramientas utilizadas y del análisis e interpretación de datos..... p.96*
- *Figura 4.1. Esquema modelo de plan de clase..... p. 105*
- *Figura 4.2. Tabla modelo de plan de clase.....p. 105*
- *Figura 4.3. Fotocopia que conecta las sesiones sin libro con la primera sesión en la que se utilizó libro. p. 108*
- *Figura 4.4 Cuadro sinóptico de la programación de aula..... p. 110*
- *Figura 5.1. Matriz con los resultados extraídos de las 11 preguntas relacionadas con los estilos de aprendizaje del Grupo 1..... p. 308*
- *Figura 5.2. Matriz con los resultados extraídos de las 11 preguntas relacionadas con los estilos de aprendizaje del Grupo 2..... p. 309*
- *Figura 5.3. Matriz con los resultados extraídos de las 11 preguntas relacionadas con los estilos de aprendizaje del Grupo 3..... p. 310*
- *Figura 5.4 . Matriz con los resultados extraídos de las 11 preguntas relacionadas con los estilos de aprendizaje del Grupo 4.....p. 311*

- *Figura 5.5. Tabla de análisis de las grabaciones.....*p. 360
- *Figura 5.6. Muestras de interacción entre los alumnos.....*pp 427-428

I. INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. RELEVANCIA E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta investigación surgió a partir de una reflexión sobre la realidad docente que actualmente existe en la enseñanza del español como lengua extranjera. A pesar de los grandes avances que se han producido en la enseñanza de lenguas, la enseñanza de la pronunciación sigue siendo un área que se presenta un tanto desfavorecida desde el punto de vista de las propuestas didácticas más innovadoras. A lo largo de la tradición de la enseñanza de lenguas extranjeras, la lengua escrita ha jugado siempre un papel central, motivo por el cual la mayoría de métodos dedicados a la enseñanza de éstas daban mayor relevancia a la lengua escrita que a la lengua oral. Con la llegada del enfoque comunicativo, sin embargo, el foco se fue desviando de la lengua escrita a la lengua oral, pudiendo afirmarse que paulatinamente con el paso del tiempo se ha ido prestando más atención a la enseñanza de la lengua oral y la pronunciación. Así, en el aula de español como lengua extranjera cada vez se dedica más espacio para enseñar lengua oral y pronunciación aunque se sigan empleando métodos muy alejados de los enfoques metodológicos más en boga en la actualidad.

El presente trabajo quiere sumarse a esta ola creciente de interés hacia la enseñanza de la lengua oral y de la pronunciación.

A través de este estudio, abogamos por una revisión de la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, a partir de la cual va a ser posible lanzar nuevas ideas que permitan colocar a la pronunciación en el lugar que realmente le corresponde, es decir, procurando tratar la lengua oral desde la propia lengua oral: la oralidad desde la oralidad.

Por este motivo, uno de los componentes en los que se va a basar esta investigación es una propuesta didáctica. Obviamente, la presentación de una propuesta didáctica, a nuestro modo de ver, es insoslayable a la acción didáctica de la misma. De esta manera, la propuesta didáctica que se presenta en esta tesis tiene como finalidad su puesta en acción, ya que, nos permitirá ver cuál es su eficacia desde el punto de vista de la enseñanza, el aprendizaje y la adquisición de la lengua oral y de la pronunciación.

I. INTRODUCCIÓN.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Junto a esa primera aproximación sobre la que se basa nuestra investigación, emerge otra cuestión sobre la que también pensamos que es oportuno hacer hincapié. Nos interesa no sólo cómo se enseña la lengua oral, sino a través de qué medio lingüístico. Hasta el momento, la lengua oral se ha venido trabajando en el aula (a excepción de contextos en los que los aprendientes son ágrafos) a partir del soporte escrito; cualquiera que haya sido el modo de trabajarla, siempre se ha hecho a través de la mediación de la lecto-escritura. Nuestra intuición como docentes e incluso como aprendientes de cualquier otra lengua extranjera, nos viene diciendo desde hace tiempo que es precisamente la palabra escrita la que interfiere en el aprendizaje de la lengua oral. Cuántas veces hemos sido capaces de pronunciar una palabra en otra lengua cuando la hemos repetido de oídas, y cuantas veces hemos fracasado al intentar producirla a partir de su forma escrita; y lo mismo pasa con la fluidez y la entonación de un texto en lengua extranjera, que estamos leyendo en silencio, y la fluidez y entonación que somos capaces de producir cuando nos encontramos en una interacción oral en esa misma lengua extranjera.

Ante estos hechos, la manera que proponemos para trabajar la lengua oral va a ser un enfoque oral que prescinda de la mediación lecto-escritora, es decir, planteamos un enfoque para la enseñanza de la lengua oral y la pronunciación basado totalmente en la oralidad. Como hemos señalado anteriormente, pretendemos tratar la lengua oral desde la propia lengua oral.

Cabe añadir que, parte del título escogido para esta tesis presenta el concepto de *enfoque oral*, el cual hace referencia a la propuesta metodológica por la que apostamos para la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la lengua oral. Este nuevo enfoque se asienta en la dimensión oral de la que acabamos de hablar, y en un enfoque basado en la acción, es decir, un enfoque por tareas.

Es éste, pues, el interés que ha suscitado esta investigación. Por un lado, como ya hemos apuntado, creemos que la falta de propuestas didácticas innovadoras para la enseñanza de la pronunciación es un hecho que justifica los objetivos de esta investigación, y por otro lado, las cuestiones relacionadas con la interferencia de la mediación lecto-escritora en el aprendizaje / adquisición de la lengua oral. La fusión de ambas explican por qué decidimos escoger este tema de investigación y no otro. Ciertamente, ambas motivaciones pueden

I. INTRODUCCIÓN.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

tener su interés específico en el área de la didáctica de lenguas y de la lingüística aplicada.

1.2. ESTRUCTURA DE LA TESIS.

Esta tesis se organiza en nueve capítulos: la introducción, el marco conceptual, los objetivos y la metodología, la acción didáctica, el desarrollo y análisis de datos, los resultados y la discusión, las conclusiones & proyección de la investigación y futuras investigaciones, la bibliografía y finalmente los anexos.

El capítulo I (Introducción) incluye tres apartados: relevancia e interés de la investigación, donde se justifica la motivación de la que surgió esta investigación y el interés que puede tener en el campo de la didáctica y de la lingüística aplicada. Junto a esta primera justificación, se incluye un segundo apartado en el cual se concreta cuál es la estructura y organización de la tesis. Finalmente, se incluye también un apartado en el que se especifican las decisiones terminológicas que se han llevado a cabo a lo largo de todo el trabajo.

En el capítulo II (Marco conceptual) se define y explica la importancia de la pronunciación en la comunicación oral y se hace una revisión de los distintos métodos que se han utilizado para la enseñanza de la pronunciación. También se hace una revisión teórica de las diferentes perspectivas relacionadas con la adquisición fónica en lengua extranjera y los procesos que en ella intervienen, para acotar las teorías en las que se auspician nuestra investigación. A su vez, se ha hecho especial hincapié en el denominada período crítico en la adquisición de una lengua extranjera que algunas teorías defienden. Dicha revisión nos permite demarcar el marco teórico en el que se mueve nuestra investigación.

Asimismo, otro de los apartados de este capítulo lo hemos dedicado a la mediación lecto-escritora como factor crítico en el aprendizaje y adquisición de la LO, diferenciando que efecto tiene dicha mediación en un contexto escolar de aprendizaje de una L1 y en un contexto de aprendizaje de una lengua extranjera. Finalmente, terminamos con la exposición del enfoque metodológico que se sigue en la propuesta didáctica que este trabajo presenta: el EO, exposición que presenta los antecedentes terminológicos y metodológicos de

I. INTRODUCCIÓN.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

dicho enfoque, así como los factores que intervienen, los procesos y las estrategias implicadas.

Así pues, en este segundo capítulo se intentan delimitar los conceptos básicos con los que hemos trabajado y se exponen las principales cuestiones que conforman el marco teórico conceptual sobre el que se asienta nuestra investigación.

En el capítulo III (Objetivos de la investigación y Metodología), se presentan, respectivamente, los objetivos de la investigación, formulados y justificados, y la metodología, la cual incluye las distintas fases que se han seguido en el desarrollo de la investigación y los instrumentos que se han utilizado para la recogida de datos.

El capítulo IV (Acción didáctica) se compone de tres apartados: primeramente, a modo de introducción, se describe el contexto en el que se desarrolla la acción didáctica, para presentar en el siguiente apartado la propuesta didáctica y programación de aula en la que se ha basado esta investigación-acción. Por último, se añade un apartado titulado orientaciones/indicaciones en el que se mencionan algunas cuestiones prácticas para futuras implementaciones de la propuesta didáctica.

El capítulo V (Desarrollo y análisis de datos) presenta los datos obtenidos y el análisis de éstos. Tras una breve introducción, el capítulo se divide en los tres grandes bloques de datos que se manejan en esta investigación: el diario de clase, los cuestionarios y las grabaciones orales. También se incluye un apartado en el que se presentan los resultados de las pruebas escritas y la asistencia a clase.

El capítulo VI (Resultados y discusión) retoma los resultados obtenidos en el análisis de datos y los pone en relación a partir de una triangulación. En el apartado de triangulación se presentan los ejes temáticos que se discutirán y comentarán en el último apartado de este capítulo titulado "Discusión y comentarios".

I. INTRODUCCIÓN.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

El capítulo VII (conclusiones) expone las conclusiones a las que se ha llegado, conclusiones que responden a las preguntas de investigación que se han presentado en el capítulo 3. Junto a estas conclusiones se hace hincapié en la proyección que pueda tener esta investigación y en los futuros trabajos que nazcan a partir de ésta.

El capítulo VIII (Bibliografía) contiene las referencias bibliográficas que han aparecido a lo largo de todo el trabajo de investigación.

El capítulo IX (Anexos) es el que comprende la totalidad de anexos, anexos que se presentan tanto en formato papel como en formato digital.

1.3. DECISIONES TERMINOLÓGICAS.

A lo largo de este trabajo de investigación hemos tomado algunas decisiones terminológicas, especialmente en lo relacionado al uso de abreviaciones y de términos en concreto.

En primer lugar, debemos señalar que a lo largo del trabajo vamos a seguir la nomenclatura de símbolos fonéticos del AFI (Alfabeto Fonético Internacional).

En segundo lugar, al referirnos a la lengua oral y a la lengua escrita vamos a hacerlo a partir de las siglas LO y LE, respectivamente.

En tercer lugar, al hacer referencia al término Enfoque Oral, término clave en esta investigación, vamos a hacerlo con las siglas EO, excepto cuando el término aparezca en el título de la investigación y en el encabezado de cada uno de los capítulos.

En cuarto lugar, al referirnos a *Secuencias potencialmente adquisitivas*, especialmente en el capítulo de "Resultados y discusión", vamos a hacerlo a partir del uso de las siglas SPA.

En quinto lugar, es necesario mencionar que a lo largo de esta investigación, en ocasiones, cuando aludamos al *español como lengua extranjera* lo haremos con la abreviación E/LE.

I. INTRODUCCIÓN.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

En sexto lugar, cabe destacar que la terminología utilizada en las tablas que acompañan a los planes de clase para clasificar el tipo de actividades (controladas, semi-controladas y libres) y las técnicas utilizadas, proviene de Crookes & Chaudron (1991) y la adaptación que Douglas Brown (2001) realiza de todas ellas en su taxonomía de técnicas para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, la última cuestión terminológica aparece en el capítulo de "Acción didáctica" y en el capítulo de "Desarrollo y análisis de datos". En estos capítulos cuando se hace referencia a las sesiones de clase, utilizaremos S como abreviación de sesión.

II. MARCO CONCEPTUAL

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

2. MARCO CONCEPTUAL.

2.1. LA PRONUNCIACIÓN.

2.1.1 LA PRONUNCIACIÓN Y COMUNICACIÓN ORAL.

Cuando alguien se propone aprender una lengua extranjera suele tener como meta la comunicación con un interlocutor a partir del uso de esa lengua, es decir, difícilmente se aprende una lengua si no se tiene como objetivo final intentar comunicarse a través de ella. Siendo así, parece que la comunicación es algo que está estrechamente relacionado con una lengua y el uso que de ésta se hace y, por tanto, en el momento de plantearnos cómo debe enseñarse y aprenderse una lengua debemos tener muy presente en qué consiste exactamente lo que denominamos *comunicación*. Entendemos *comunicación* como un conjunto de procesos realizados por los interlocutores para llegar a un entendimiento que permita el intercambio de contenidos. Ese entendimiento implica una negociación de sentidos que ultrapasa la comprensión de las unidades lingüísticas, pero que la incluye (Martín Peris, 2001). Así, al hablar de comunicación debemos tener en cuenta que nos enfrentamos a una actuación que el hablante lleva a cabo, en la que entran en juego una serie de procesos en los cuales tanto los contenidos como los recursos lingüísticos que se emplean tienen un papel muy importante. La lengua es el instrumento que permite vehicular esos contenidos, pero como ya se ha dicho, no es el único elemento que hace posible que se pueda llevar a cabo un proceso de comunicación.

Por tanto, comunicarse consiste en un conjunto de procesos que el hablante realiza y, por consiguiente, la enseñanza de una lengua no podrá reducirse al dominio de los contenidos necesarios para la comunicación sino que deberá incorporar el ejercicio de procesos de comunicación (Zanón y Hernández, 1990).

Por otro lado, se ha apuntado que la lengua no es el único elemento que participa en el proceso de comunicación, es decir, para ser competente en una lengua no basta con el uso de los recursos lingüísticos que posee dicha lengua, sino que es necesario haber adquirido una competencia que abarque otros aspectos además del lingüístico. Es aquí cuando podemos hablar de la competencia

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

comunicativa (Hymes, 1967)², que debe conseguirse para ser capaz de desarrollar los procesos comunicativos que permitirán llevar a cabo un actuación lingüística eficaz.

Una vez establecido lo que entendemos por comunicación, daremos un paso más y delimitaremos el tipo de comunicación verbal en la que queremos centrarnos al delimitar los conceptos del marco teórico de esta investigación: la comunicación oral.

Al hablar de la comunicación oral damos por supuesto que nos referimos a un intercambio comunicativo que usa la LO como medio, es decir, el habla. Sin la materialización de nuestros pensamientos en forma sonora no puede existir el habla o, lo que es lo mismo, sin la pronunciación (la forma sonora, los sonidos del lenguaje y la entonación) no puede existir comunicación oral. La pronunciación, por tanto, es un elemento imprescindible para poder comunicarse oralmente, elemento que, desde que se incluye en el proceso comunicativo, se convierte en una acción: el habla es el resultado de una acción que se manifiesta a través de la pronunciación, *la LO solo existe como habla, y el habla es el resultado de una acción* (Cantero, 1998).

Es importante remarcar que al hablar de LO estamos incluyendo el concepto de pronunciación, y al hablar de pronunciación estamos refiriéndonos a la dimensión fónica que posee la LO, naturaleza sin la cual no podría existir. De esta forma, no va a ser posible deslindar ambos conceptos puesto que son interdependientes.

La comunicación oral, a su vez, sigue un código lingüístico diferente al de la comunicación escrita, que como la palabra misma indica, comunicación oral, se basa en el código oral, razón por la que al hablar de intercambios orales en los que la pronunciación juega un papel determinante, no debemos olvidar cuáles son las características de dicho código. El código oral se caracteriza esencialmente por la negociación de significados, la interactividad y la bidireccionalidad de la

² Al hablar del concepto de competencia comunicativa que formuló Hymes, nos referimos también a la reformulación que Michael Canale y Merrill Swain realizaron (1980;1983) y que se despliega en torno a cuatro dimensiones: competencia lingüística, competencia socio-lingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

comunicación contextualizada y la importancia de la situación comunicativa (Cassany, 1993).

Podríamos hacer un análisis más pormenorizado sobre cuáles son las diferencias lingüístico-textuales más acuciantes entre el código oral y el código escrito (Calsamiglia & Tusón, 1999), a partir de los distintos niveles lingüísticos: el nivel fónico (marcado por la naturaleza propia de la LO); el nivel morfosintáctico (marcado por la complejidad según la formalidad de la situación, la espontaneidad, abundancia de la yuxtaposición y la coordinación en detrimento de la subordinación, uso de elementos deícticos, modificación del orden de las palabras para indicar el foco informativo y la modalización para indicar las actitudes de los hablantes); el nivel léxico (marcado por una baja densidad léxica y una alta redundancia debida a la naturaleza compartida del contexto por los hablantes ya su coconstrucción, y a la variación léxica indicadora del registro, el tono de la interacción y las finalidades y características socioculturales); el nivel discursivo (marcado por la naturaleza monologada o dialogada de la situación de enunciación. Los monólogos suelen estructurar el texto de manera organizada, con una gran presencia de marcadores discursivos y secuencias textuales en pro de la coherencia. Los diálogos, en cambio, se organizan a partir de los turnos de palabras). Tras esta retahíla de rasgos propios de la LO, podemos afirmar que precisamente estas características del código oral nos permiten diferenciarlo del código escrito en su totalidad, permitiéndonos trazar una línea divisoria entre la LE y la LO.

"We speak to be heard and need to be heard in order to be understood"

(Jakobson & Halle 1956,47)³.

Retomando la noción de comunicación oral, a partir de la afirmación de Jakobson & Halle se puede observar como la comunicación oral incluye siempre la existencia de dos interlocutores, no solamente para que el mensaje tenga un

³ Cita extraída de Llisterri, J (1991): *Introducción a la fonética: el método experimental*. Barcelona: Anthropos.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

emisor y un receptor sino para que empiece a desarrollarse un proceso de negociación de sentidos que obligan a una comunicación interactiva y bidireccional. Obviamente, la pronunciación es un elemento fundamental para que toda esta serie de elementos se pongan en relación unos con otros, consiguiendo así que exista comunicación oral, siempre y cuando la forma sonora del habla se codifique correctamente y se pueda interpretar, poniendo en funcionamiento todos los procesos comunicativos que ello comporta. La dimensión fónica de la comunicación oral es un hecho.

Siendo todo esto así, es fácil apreciar la importancia de la enseñanza de la comunicación oral para la enseñanza de una lengua⁴ y, en consecuencia, la importancia de la LO y de la pronunciación.

Hemos citado anteriormente el concepto de competencia comunicativa y las cuatro dimensiones que en éste se incluyen; podemos ahora añadir una más, que incluiría a la pronunciación: la competencia fónica⁵. Cabe señalar que el *MCER*, como crisol unificador de criterios, en su epígrafe 5.2.1. contempla la competencia fónica como una de las competencias que componen la competencia lingüística, y que, supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de: las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos); los rasgos fonéticos que distinguen fonemas; la composición fonética de las palabras; fonética de las oraciones (prosodia); acento y ritmo de las oraciones, y finalmente, entonación⁶.

Al considerar la competencia fónica como una más de la dimensiones de la competencia comunicativa que contempla el *MCER*, nos vemos obligados a mencionar también las distintas actividades de la lengua que ha proporcionado el

⁴ "La comunicación no es una "cosa", sino un proceso, una **acción**, y sólo como tal tiene sentido: así, la enseñanza de una lengua se convierte en la enseñanza de la comunicación, que se concreta en una serie de **destrezas o habilidades** con las que los alumnos pueden "hacer cosas", esto es, pueden comunicarse." (Cantero, 1998).

⁵ "La **competencia fónica** supone la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas)." (Cantero, 1998).

⁶ Para matizar esta definición de competencia fónica y poner en relación la pronunciación con las otras competencias lingüísticas que contempla el *MCER* véase Iruela 2007.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

documento europeo y que quedan asociadas a ésta: actividades orales de producción, de percepción, de interacción y de mediación⁷.

En el caso de la LO y la comunicación oral, nos interesan sobretudo las actividades orales de producción, recepción, interacción y mediación. Junto a éstas, damos cabida también a las distintas estrategias comunicativas, entendiendo éstas como la aplicación de los principios metacognitivos: *planificación, ejecución, control y reparación* de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación (MCER, 2001).

Tras dichas consideraciones, creemos haber acotado conceptos tales como comunicación oral, LO y pronunciación; conceptos, todos ellos, clave en esta investigación. Asimismo, se han intentado interrelacionar con las perspectivas que el documento del Consejo de Europa, el MCER, plantea al hablar de competencia comunicativa y sus subcompetencias, al mismo tiempo que nos hemos referido a las distintas actividades de la lengua.

Pasaremos ahora, en el siguiente apartado, a hablar más específicamente de la pronunciación y las diferentes funciones que posee en el proceso de comunicación.

2.1.2. LA PRONUNCIACIÓN COMO ELEMENTO INTEGRADOR.

Otra cuestión que también dota a la pronunciación de una gran importancia en los procesos comunicativos es la capacidad integradora que posee; podríamos decir que la pronunciación es la dimensión fónica en la que se incluyen e integran todos los elementos que intervienen en una comunicación lingüística oral. Cuando hablamos no producimos sonidos independientes de forma lineal, sino que precisamente el habla está constituida por una serie de sonidos integrados y organizados entre ellos, y es la pronunciación (los elementos suprasegmentales:

⁷ Partiendo de la descripción de las actividades lingüísticas que propone el MCER, trabajos como los de Cantero & De Arriba 2004 postulan la existencia de la competencia mediadora como una subcompetencia de la competencia comunicativa.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

acento y entonación) la que lleva a cabo los mecanismos de integrar los sonidos en el habla.

Hemos señalado que el habla no está constituida por una serie de sonidos concatenados sino que existe una organización, es decir, ya no entendemos el habla como una cadena fónica sino que en ella existe una estructura jerarquizada, una *Jerarquía Fónica* (Cantero, 1998) en que cada uno de los elementos que la componen actúa sobre otros o depende de ellos, y este funcionamiento conjunto hace que el discurso oral esté formado y organizado por bloques fónicos que irán de mayor a menor para su comprensión -primero se reconocen y entienden las frases que contienen los grupos fónicos, y después se reconocen las palabras que las componen (Cantero, 1995)- y que estarán organizados alrededor de núcleos fónicos.

No entraremos en detalles y, solamente, mencionaremos que los niveles de organización fónica de la lengua española son la sílaba, la palabra y el grupo fónico, elementos que al organizar el discurso oral permiten que un hablante pueda producirlos con fluidez y que un oyente pueda segmentarlos y comprenderlos correctamente (Cantero, 2003).

Así pues, hemos hecho hincapié en la importancia de la pronunciación como elemento integrador del discurso oral. Es necesario ahora pasar a explicar con un poco más de detalle qué elementos de la pronunciación participan en el proceso de integración, de qué forma lo hacen y qué repercusiones tiene todo eso para la enseñanza de la pronunciación.

2.1.2.1. LOS ELEMENTOS SUPRASEGMENTALES.

Hasta ahora hemos ido exponiendo las diferentes ideas que justifican por qué la pronunciación es un fenómeno integrador, pero todavía no hemos entrado a detallar qué elementos de la pronunciación cumplen dicha función. El habla está compuesta de materia fónica, pero ya hemos señalado que esa materia fónica está totalmente integrada y organizada de forma jerárquica. Los responsables de esa integración son los elementos suprasegmentales del habla: el acento y la

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

entonación. El acento desempeña su función en las palabras (nivel paradigmático), y la entonación actúa en la frase (nivel sintagmático).

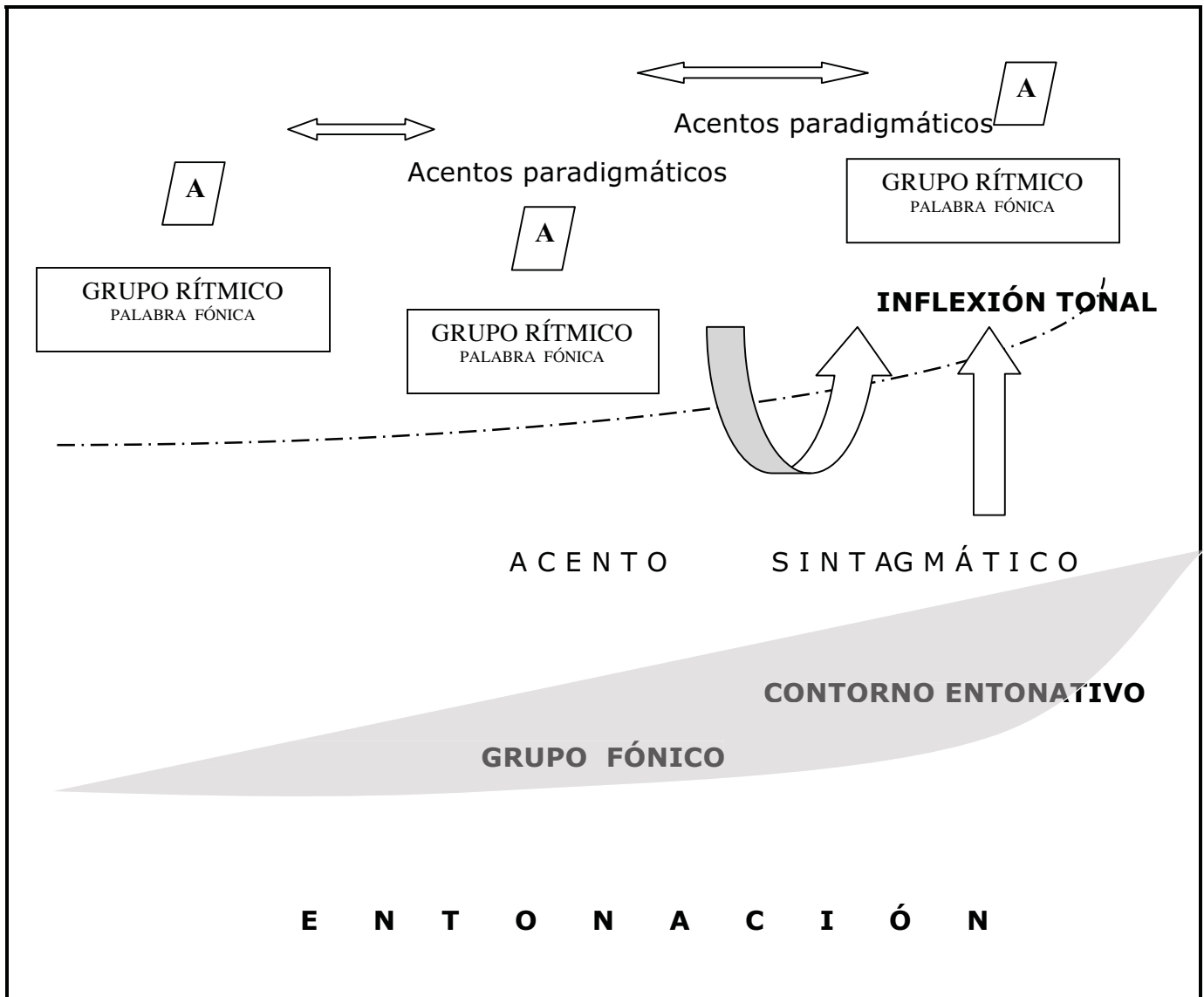
El acento hemos dicho que opera en el nivel de la palabra, puesto que pone de relieve la sílaba tónica de cada palabra; al mismo tiempo, también pone de relieve el acento de una de las palabras sobre el resto, otorgándole a ésta la función de núcleo de la frase, núcleo sobre el que recae una inflexión tonal. Este juego de acentos de las palabras fónicas que componen un enunciado es lo que caracteriza el ritmo que, en el caso del español, consiste en que a menudo cada sílaba, pero sobre todo cada palabra, tengan una duración aproximada.

La entonación es la musicalidad que suena cuando hablamos, que se crea a partir de la sucesión de tonos de cada sonido sonoro; esta sucesión de tonos, o melodías, crea un contorno entonativo, que tiene como núcleo delimitador la inflexión tonal de la frase en la que recae el núcleo acentual al que acabamos de referirnos (Cantero, 2002).

La estrecha relación que mantienen los fenómenos de acento y entonación, y su funcionamiento simultáneo, queda representado en el cuadro que presentamos a continuación:

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.



Una vez dibujada la constelación de los diferentes elementos que conforman el habla, nos gustaría remarcar las diferentes funciones que cumple el fenómeno de la entonación. La primera función, función integradora, es la que ya hemos comentado, y es precisamente la denominada *función pre-lingüística* de la entonación (Quilis, 1981; Cantero, 1995, 2002) puesto que su función no es la de distinguir diferentes patrones entonativos sino la de unir los sonidos del habla en grupos (contornos entonativos) y permitir por tanto su inteligibilidad.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Podríamos decir que es imposible hablar y comprender oralmente sin entonación (Cantero, 1991). Junto a esto, la entonación también permite distinguir diferentes tipos de frases a partir de los patrones entonativos establecidos, es decir, permite diferenciar entre frases declarativas, interrogativas, enfáticas, etc., esta sería su *función lingüística*. Finalmente, la entonación permite percibir los rasgos emocionales que acompañan a cualquier producción oral, y que desempeña una tercera función denominada *función expresiva*.

Éstas son las diferentes funciones de la entonación, todas importantes, aunque en el momento de plantearnos la enseñanza de una segunda lengua resulta obvio que la función pre-lingüística es la más relevante, porque ayuda a integrar los sonidos en el habla y ayuda también en la comprensión oral. La comunicación oral real nunca presenta los sonidos aislados; por tanto, si queremos enseñar pronunciación debemos tener presente que no es tan importante el repertorio fonético en sí mismo, tratando los sonidos separadamente, sino la forma en que éstos se integran en el discurso. Así, al hablar de la enseñanza de la pronunciación entendemos no solo la pronunciación en su concepción tradicional, sino que incluimos también la enseñanza del ritmo y la entonación (la función pre-lingüística de la entonación), así como la expresividad y el estilo.

2.1.3. DIDÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN.

2.1.3.1. ANTECEDENTES: LA CORRECCIÓN FONÉTICA.

Como ya se ha dicho en la justificación del tema de esta investigación, la enseñanza de la pronunciación sigue siendo un tema pendiente en el área de la metodología de la enseñanza de español como lengua extranjera. Actualmente, se sigue usando como único método para la enseñanza de la pronunciación el que ofrece la corrección fonética, y a pesar de que hace ya más de quince años se consideraba ésta como una especialidad que formaba parte de la metodología de lenguas extranjeras (Llisterri, 1991), todavía hoy sigue ocupando este lugar, siendo el único método del que disponemos para enfrentarnos al aprendizaje / adquisición de la competencia fónica y, por tanto, el único método para la enseñanza de la pronunciación (Llisterri 2003).

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Su propio nombre, "Corrección fonética", muestra como este método se basa en la corrección y, por tanto, parte de la idea de que existe un error, un defecto en la pronunciación del aprendiente. A lo largo de la tradición metodológica en la que se inscribe, la corrección fonética ha vivido dos etapas, la etapa de la *perspectiva preceptiva* y la etapa de la *perspectiva terapéutica*. La primera de ellas consideraba que se aprendía a pronunciar a partir de la producción correcta, es decir, siguiendo las reglas que establecía la norma. En este caso, nos acercaríamos a una perspectiva estructuralista donde el aprendiente debía de ser capaz de "aprender" a pronunciar correctamente a partir de unas normas establecidas, y en la que la lengua se concibe como un sistema de reglas. Por otro lado, la perspectiva terapéutica ya no se basaba en una lista de normas y reglas que debían ofrecer al alumno la posibilidad de pronunciar correctamente sino que, ante la pronunciación defectuosa, se intentaba "curar" al alumno (Cantero, 1999).

Atendiendo a estas dos perspectivas podemos observar cómo la enseñanza de la pronunciación se preocupaba más por las reglas de producción de sonidos aislados y de su producción correcta. A medida que iba evolucionando la enseñanza de lenguas extranjeras, se fue matizando la manera de enseñar pronunciación, y dentro de la corrección fonética se empezó a tener en cuenta la distribución de los sonidos en las palabras, -fonética combinatoria-, en las frases⁸- fenómenos suprasegmentales- y las diferencias de tensión en la articulación de diferentes sonidos en diferentes lenguas.

Vemos cómo, poco a poco, se iba intuyendo que trabajar con sonidos aisladamente no era el camino que debía seguirse y cómo los fenómenos suprasegmentales del habla eran un elemento muy importante a tener en cuenta cuando se trataba de enseñar pronunciación⁹. A pesar de ello, la pronunciación se

⁸ "Pensar que para obtener una buena pronunciación de la lengua extranjera es suficiente con corregir los sonidos uno a uno es un planteamiento simplista pues los sonidos no se dan aislados y no es lo mismo que un sonido aparezca en la parte más aguda de una curva entonativa o en el final de la misma o al principio". Poch, D (1992): "The rain in Spain...." en CABLE nº10, noviembre 1992.

⁹ "Por otra parte, los elementos suprasegmentales presentan características distintas en cada lengua y, en cambio, no suelen recibir atención por parte de los profesores de lengua extranjera cuando constituyen uno de los aspectos de la lengua más difíciles de aprender". (Poch, 1992).

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

seguía y sigue enseñando de forma segmental y, por tanto, este tipo de enseñanza no permite la integración del discurso oral, se trabajan las palabras o frases descontextualizadas y el objetivo sigue siendo la corrección y no la comunicación (Cantero, 1999).

2.1.3.2. DIDÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN.

Si recordamos la concepción que expusimos en el apartado 2.1.1 acerca de la importancia de la pronunciación en la comunicación oral, y la idea de que enseñar lengua es enseñar a comunicarse, a usar la lengua para mantener intercambios comunicativos significativos, es fácil afirmar que todavía no hemos alcanzado un método de enseñanza para la pronunciación que case con el enfoque comunicativo por tareas, catalogado según Breen (1996) en sílabos procedimentales y procesuales¹⁰. Precisamente, la didáctica de la pronunciación debería inscribirse dentro de un marco de enseñanza que siguiera un enfoque metodológico de este tipo.

Así, en el aula, más que la comunicación correcta interesa la comunicación eficaz; más que la pronunciación normativa, la pronunciación normal (Cantero, 1997).

Asimismo, en esta nueva manera de entender la enseñanza de la pronunciación, el error debe ser contemplado de forma diferente, de aquí que se abandone el concepto de corrección que establecía la fonética correctiva y se contemple el error como una de las características de la interlengua del aprendiente que se manifiesta a lo largo de su proceso de adquisición / aprendizaje de la competencia fónica, competencia que no es más que una de las dimensiones de la competencia comunicativa.

Por tanto, al dejar atrás los modelos metodológicos que la corrección fonética nos ofrecía, nos enfrentamos a un enfoque comunicativo mediante tareas para la enseñanza de la pronunciación, donde ésta se lleva a cabo de forma

¹⁰ No entraremos en profundas reflexiones sobre este enfoque metodológico. Vamos a referirnos a él en cuanto a las nuevas tendencias actuales de prácticas pedagógicas más acordes con teorías de índole interaccionista, cognitivista o socio-constructivista.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

integrada en la práctica del aula junto con otros objetivos de aprendizaje – gramática, nociones, elementos socio-culturales-, y donde la lengua se va a usar de forma significativa¹¹ en diferentes contextos, atendiendo a la expresión y la comprensión oral en su conjunto (Brown, 1992; Dalton 1994). El discurso oral se trabaja a partir de la integración de los sonidos en el habla gracias a la función integradora de los fenómenos suprasegmentales. De esta forma, el alumno va adquiriendo una competencia fónica global, basada en el ritmo y la entonación, y va trabajando al mismo tiempo sonidos aislados que pueden aparecer como cuestiones subsidiarias, pero igualmente objeto de aprendizaje.

Una vez presentado el estado de la cuestión en cuanto a la *Didáctica de la pronunciación*, y los avances que deberían haber aflorado en relación a la corrección fonética, puede afirmarse que en la actualidad existe una notable carencia de materiales didácticos y pedagógicos para la enseñanza de la pronunciación en el aula e/le, que se sitúe en la línea metodológica de la enseñanza comunicativa (Llisterri 2003) por tareas. En consecuencia, los docentes suelen obviarla en las clases, evitando así el uso de métodos y recursos de tipo conductistas que ya han sido superados en otros ámbitos de la enseñanza (Cantero 1999).

Hasta aquí, hemos hecho hincapié en la situación en la que se encuentra la didáctica de la pronunciación y la insoslayable presencia que la corrección fonética posee como única posibilidad de trabajar la pronunciación en el aula de e/le. Consideraremos ahora otro nuevo elemento en la enseñanza de la pronunciación, que a nuestro parecer es una interferencia en la adquisición / aprendizaje de ésta. Nos referimos a la mediación lecto-escritora (v. apartado 2.3.), en cuanto a medio lingüístico a partir del que se presenta y trabaja la LO. Por un lado la ortografía nos ayuda poco en la pronunciación (Cauneau, 1992) porque la asociación gráfica/sonido varía dependiendo de las lenguas. Por otro lado, la LE inhibe y no fomenta el uso de la LO y el desarrollo de los mecanismos de aprendizaje y

¹¹ “La pronunciación solo puede adquirirse eficientemente en el transcurso de procesos comunicativos significativos” (Cantero, en prep.)

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

adquisición de la misma. Tras lo dicho, puede intuirse que para la enseñanza de la pronunciación y de la LO debería prescindirse de ella.

Este nuevo planteamiento supone desbancar a la corrección fonética cuando persigamos el objetivo de la enseñanza de la LO, puesto que dicha corrección fonética se basa totalmente en el soporte escrito, ya sea, por ejemplo, en ejercicios de discriminación de sonidos, o, en audiciones de comprensión global acompañadas de su transcripción.

Además, en la corrección fonética pronunciar implica leer y la pronunciación se concibe desde el soporte escrito que debe pronunciarse, o lo que es lo mismo, se entiende la pronunciación como la "expresión lectora" (Cantero, 1994).

Se ha demostrado que trabajar los sonidos de forma aislada puede ser beneficioso en cuanto en tanto ayuda a una mejor articulación de éstos (Llisterri, 2003), pero como ya hemos mencionado, la enseñanza de la pronunciación y la LO no puede limitarse a ello.

2.2. ADQUISICIÓN EN SEGUNDAS LENGUAS. LA ADQUISICIÓN FÓNICA EN LENGUA EXTRANJERA.

En este apartado vamos a intentar delimitar con cierta precisión qué tipo de procesos se producen en la adquisición fónica.

También, vamos a revisar los diferentes modelos de adquisición que se han planteado a lo largo de los diferentes estudios sobre adquisición fonológica en lenguas extranjeras, para terminar concretando el que va a servir de base teórica a esta investigación. Al mismo tiempo que llevamos a cabo esta revisión teórica vamos a hacer cierto hincapié en las distintas hipótesis que se han seguido para dar explicación a los factores que influyen en la adquisición fonológica de una lengua extranjera, en concreto a las hipótesis del período crítico.

2.2.1. REVISIÓN TEÓRICA.

2.2.1.1. LA PERSPECTIVA ESTRUCTURAL: PROCESOS DE INTERFERENCIA.

Cuando nos remontamos a las diferentes teorías que han intentado explicar los procesos que entran a formar parte del proceso de adquisición fónica en una

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

lengua extranjera, nos encontramos, en primer lugar, con la perspectiva tradicional que se basa en una concepción estructural de la lengua. Citando lo que señalaba N.Trubetzkoy en su obra *Principios de fonología* (1939) diremos que:

"El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice (...). Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la "criba" fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta "criba" no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprendiones (...). El llamado "acento extranjero" no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar un sonido determinado sino más bien de que no está interpretando con corrección dicho sonido. Y esta interpretación errónea está condicionada por la diferencia de la estructura fonológica de la lengua extranjera y de la lengua materna del locutor".

A partir de las palabras de Trubetzkoy, vemos cómo la idea de la criba fonológica desbancaba cualquier concepción que tuviera en cuenta que tras la adquisición de la L1 se produce una nueva adquisición fónica de otra lengua. El sistema fonológico que se posee en la lengua materna va a ser el filtro por el que van a pasar todos los sonidos de otra lengua diferente a la materna. Visto así, esta perspectiva es un tanto desalentadora desde el punto de vista del aprendiente. Imaginemos, por ejemplo, que fuéramos hablantes de una lengua que poseyera un sistema fonológico que no fuera capaz de reconocer la mayoría de los sonidos de la lengua que nos interesase aprender, y que tuviéramos que conformarnos con una justificación a partir de la naturaleza fonológica de nuestra L1; el argumento no nos convencería y más bien nos sentiríamos "incapaces" e "imposibilitados" por el simple hecho de ser nativos en dicha lengua.

Si bien es cierto que durante mucho tiempo se siguió la "Teoría del análisis contrastivo" para la explicación (Lado, 1957) (Banathy, Trager & Waddle, 1966) y predicción (Stockwell & Bowen, 1965) de muchos errores a partir de las comparación entre los sistemas fonológicos de la L1 y la LE aprendida, posteriores investigaciones revelaron que el análisis contrastivo no puede predecir la forma en

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

que se adquieren los sonidos de una L2 ni tampoco los errores que el aprendiz produce.

Por tanto, la noción de interferencia que el sistema fonológico de la L1 ejerce en la adquisición fónica, teniendo en cuenta tanto las diferencias como las semejanzas de los sonidos, es insuficiente. Dos cuestiones deberían añadirse: por un lado, el análisis contrastivo no contempla la distinta distribución de sonidos los cuales pueden aparecer en dos lenguas pero presentando una distribución diferente (Poch, 1992); por otro lado, deberíamos concebir la adquisición fónica como un fenómeno sintagmático y no paradigmático (v. apartado 2.2), motivo por el cual una teoría que se asiente en un planteamiento segmental, "criba" de los sonidos atendiendo a los hábitos fonéticos de la L1 y sus estructuras fonológicas, se nos presenta como simplista.

A pesar de todo esto, también es cierto que la "Teoría del análisis contrastivo" fue desarrollándose y pasó de ser una teoría basada en el análisis de errores, para avanzar un poco más y llegar a lo que se denominó "hipótesis del diferencial de marca" (Eckman 1977). Con esta reformulación del la "hipótesis del análisis contrastivo" se pretendía predecir la existencia de algunos errores no partiendo de la presencia o ausencia de los sonidos en los sistemas fonológicos de las lenguas, sino a partir de los rasgos más o menos marcados que los sonidos puedan poseer.¹²

Antes de pasar al siguiente apartado, en el que hablaremos de la perspectiva cognitiva, sería necesario apuntar rápidamente dos conceptos que aparecen a partir de los modelos teóricos que acabamos de ver. El primero de ellos es el fenómeno de **interferencia**, fenómeno que se basa en la influencia negativa que el sistema fonológico de la L1 ejerce sobre la percepción y producción de los sonidos en la LE. Junto al concepto de interferencia encontramos el de **transferencia**, que es el proceso por el cual se produce una sustitución de un elemento de la LE por otro de la L1 que es similar. Este último concepto describe

¹² "Un fenómeno A está marcado con respecto a B en algunas lenguas, si la presencia de A implica la presencia de B en una lengua, pero la presencia de B no implica la presencia de A" (Eckman, 1977).

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

uno de los procesos que se llevan a cabo durante el aprendizaje / adquisición con el que sí estamos de acuerdo. Es decir, cuando el aprendiente está expuesto a la L2 no es capaz de percibir muchos de los sonidos que presenta dicha lengua y entonces, a través del filtro fonológico de su L1, va colocando éstos en las categorías fonológicas más cercanas a las de los sonidos nuevos. Al percibirlos como sonidos ajustados a su sistema fonológico, el aprendiente es capaz de producirlos, pero bajo las características de su propia lengua. Así, volvemos de nuevo a la idea de Trubetzkoy con la que iniciamos este capítulo, la idea de la criba en la percepción de los fonemas, que tiene cabida en nuestro marco teórico interpretándola como un proceso de transferencia. Además, cabe añadir: la idea del filtraje fonológico no se limita al nivel de los sonidos aislados; el filtraje fonológico actúa al nivel de los fonemas y de sus variantes combinatorias, pero también al nivel de las unidades suprasegmentales. Por tanto, el filtro fonológico afecta al discurso oral por completo, tanto al nivel de las categorías individuales, las paradigmáticas, como de las sintagmáticas.

2.2.1.2.LA PERSPECTIVA COGNITIVA. PROCESOS DE TRANSFERENCIA Y DESARROLLO.

Nos situamos ahora en los modelos de adquisición de segundas lenguas que aparecieron a partir de los estudios de la psicología cognitiva. Esta nueva perspectiva contempla la adquisición fónica de una lengua a partir de dos procesos. Por un lado, encontramos los procesos de transferencia y, por el otro, los procesos de desarrollo.

La transferencia que la L1 del aprendiente ejerce en la adquisición fónica de la L2 sigue siendo prácticamente la misma que la interferencia de la que ya hablaba la perspectiva estructural. Los procesos de transferencia, sin embargo, ahora son concebidos como aquellos que afectan a los elementos aprendidos (Fledge, 1985) y, al igual que en el análisis contrastivo, siguen permitiendo explicar errores y dificultades (Hetch y Muldorf, 1982).

La gran novedad reside en considerar que el aprendiente va reestructurando progresivamente su sistema de la L1 durante el proceso de adquisición y

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

reemplazando, gradualmente, características de la L1 por las de la L2 (Corder, 1978).

En esta reestructuración es donde el aprendiente lleva a cabo los procesos de transferencia que acabamos de citar, junto con los procesos de desarrollo. Estos últimos son procesos que se relacionan más con los mecanismos que se activan en el aprendizaje de la lengua materna, es decir, en el aprendizaje de una L2 se reactivan procesos y estrategias de adquisición de la L1. Por tanto, los procesos de desarrollo ya no afectan a los elementos aprendidos sino a los adquiridos (Fledge, 1985).

A partir de esta idea, los aprendientes de una L2 son capaces de percibir los sonidos de una nueva lengua ya que han reestructurado su sistema fonológico, aunque parece que esto a veces no ocurre así entre los adultos, los cuales poseen un sistema de categorías fonéticas y fonológicas ya consolidado, y lo que hacen es establecer un proceso de correspondencia entre el sistema de la L1 y la L2. Cuando los alumnos aprenden una L2 son más analíticos que los niños y no tienden a establecer nuevas categorías fonéticas y fonológicas sino que tienden a segmentar las palabras en unidades fonéticas, de manera que identifican los fonemas de la L2 con los ya establecidos en la L1 (Iruela, 1997).

Ambos procesos, los de transferencia y desarrollo, se van produciendo a medida que se va desarrollando la adquisición fonética pero cada vez va disminuyendo su frecuencia de aparición, de modo que, poco a poco, se van debilitando y una vez pasada la época central de desarrollo fónico dejan de actuar y, por tanto, el progreso del alumno se detiene.

Esta interrupción en la adquisición fonética es la que ha generado diferentes teorías, las cuales intentan dar una explicación acerca de cual es la causa que origina dicha interrupción. La más difundida es la que considera como elemento determinante la edad del aprendiente, edad que es considerada como período crítico en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. En el apartado 2.2.3 de este capítulo hablaremos de las diferentes hipótesis que han emergido en relación a dicho período crítico, algunas de ellas basadas en la edad del

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

aprendiente como acabamos de mencionar, pero muchas otras basadas en factores de otra índole.

Hasta aquí, hemos intentado delimitar los diferentes procesos que aparecen en el aprendizaje / adquisición de la competencia fónica. Desde los procesos de transferencia que ya presentaban las teoría estructuralistas hasta los procesos de desarrollo que se dan en las secuencias de adquisición, defendidas por la perspectiva cognitiva. Una vez descritos y concretados, pasaremos a abordar la cuestión de la adquisición fónica según el modelo teórico en el que nos basamos, acotando previamente conceptos tan importantes en este campo de estudio como son interlengua (Selinker, 1972) y competencia fónica.

2.2.2. LA INTERLENGUA Y LA COMPETENCIA FÓNICAS.

Al hablar de adquisición fónica es necesario, en primer lugar, hacer hincapié en el propio concepto y ver qué es lo que entendemos por éste. Consideramos que la adquisición fónica se corresponde con el proceso de adquisición de la competencia fónica, es decir, de la adquisición de una capacidad, que en este caso recae en la capacidad de pronunciar los contenidos lingüísticos adquiridos en una lengua. Como pronunciar implica también integrar los elementos lingüísticos en el discurso, adquirir la competencia fónica significa ser capaz de integrar en el discurso los elementos lexico-gramaticales adquiridos y hacerlos inteligibles. Junto a los procesos de producción hay que añadir los procesos de percepción: la competencia fónica hará posible la comprensión de otros discursos y el reconocimiento de otros hablantes. El concepto de competencia fónica no puede desligarse de la concepción comunicativa de la lengua (v. apartado 2.1.1). Asimismo, creemos que la adquisición de la competencia fónica en L2, forma parte de la adquisición de la competencia discursiva (Canale, 1983) puesto que a través de la LO y de la pronunciación el hablante consigue integrar en el discurso oral las unidades lingüísticas, otorgándoles significado en un contexto cultural y social determinado¹³.

¹³ Incluimos una cita de Widdowson la cual ha sido una fuente de inspiración en relación a este tema: "...discourse competence only exists as a function of the relationship between the

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Consideramos importante destacar que al hablar de competencia discursiva, desde la perspectiva de la lingüística del texto, nos estamos refiriendo a la capacidad de relacionar sintagmáticamente las unidades del código en situaciones comunicativas efectivas, de enunciación, para producir y reconocer discursos cohesionados y coherentes con el contexto y el interlocutor (Cantero, 2009). Esta competencia, por tanto, va a poner en relación elementos que van más allá de la gramática, y va a incluir las formas de integración del discurso (como la entonación) y de adecuación pragmática.

Para dar explicación a la adquisición de la competencia fónica (que como acabamos de apuntar es insoslayable de la competencia discursiva) y el desarrollo del sistema de la interlengua fónica que acompaña a dicho proceso, en esta investigación vamos a seguir el modelo teórico que se basa en el concepto de "Recipiente fónico" (Cantero 1989, 1993), concepto muy parecido a "Frames, then contents" propuesto por MacNeilage&Davis (1990, 1993).

En la adquisición de la L1, los hablantes construyen un recipiente fónico, recipiente o marco en el que se introducen los elementos, reglas y estructuras lexico-gramaticales de la lengua que se adquiere. Entonces, la formación de dicho recipiente va a ser siempre anterior a la de los otros elementos ya que, para poder adquirir la competencia comunicativa, va a ser necesario poseer primero una competencia fónica que va a hacer posible la integración de los demás elementos lingüísticos en el habla. De esta forma, un hablante construye su recipiente fónico cuando es un niño, esto es, en los primeros años de su vida, y después va rellenándolo con los contenidos lingüísticos que va aprendiendo a lo largo del proceso de aprendizaje de su L1. En este punto es donde aparecen las cuestiones acerca del factor edad, puesto que a los seis años el recipiente fónico ya está formado.

Lo que ocurre en el aprendizaje / adquisición de una LE es que el aprendiente no construye un nuevo recipiente fónico sino que acomoda los elementos lingüísticos de la LE que va adquiriendo (estructuras léxico-

grammatical and the sociolinguistic, and without this relationship, it has no communicative status whatever." Widdowson, H. (2001).

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

gramaticales, funciones sintácticas, reglas de uso) al recipiente que ya posee de su L1. Por tanto, al no crear un nuevo recipiente, el aprendiente va a hablar, pronunciar, la LE a partir del código que le proporciona el recipiente fónico de su L1, diferente al de la LE. A consecuencia de esto, el aprendiente de la LE va a hablar utilizando el recipiente fónico que ya posee y va a utilizar éste para actualizar e integrar los nuevos contenidos lingüísticos de la LE.

Ante esta concepción, en lo que atañe a la adquisición de la competencia fónica, la cuestión es si cabe la posibilidad de que el aprendiente de una LE pueda construir un nuevo recipiente fónico para conseguir adquirir una competencia fónica igual a la del nativo.

Esta posibilidad es factible, desde la perspectiva del modelo teórico que seguimos, si se dan las circunstancias adecuadas. Esto es, el aprendiente de una LE debe estar expuesto a la lengua meta, es decir, debe estar inmerso en una situación en la que reciba *input* sonoro. Esto no significa que con la inmersión lingüística sea suficiente, sino que la inmersión fónica debe producirse en un contexto significativo y, por tanto, el aprendiente va a interactuar con interlocutores nativos de forma habitual, desencadenándose, así, el proceso de adquisición de la competencia fónica o, lo que es lo mismo, la creación del recipiente fónico de la LE. Los intercambios comunicativos en los que se usa la LO de forma significativa y en los que se prescinde de un aprendizaje formal léxico-gramatical y lecto-escritor serán los que harán posible la adquisición de la competencia fónica.

Ante esta perspectiva alentadora para los aprendientes y enseñantes de una lengua extranjera, cabe ver ahora de qué forma puede llevarse a cabo este proceso en un contexto de enseñanza / aprendizaje, y qué elementos debe incorporar una didáctica de la pronunciación que tenga como objetivo la adquisición de la competencia fónica.

Habiendo visto todo esto, vamos a pasar a exponer las distintas hipótesis sobre el período crítico en la adquisición de una lengua extranjera, para terminar exponiendo nuestros presupuestos sobre el factor crítico en la adquisición fónica /

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

adquisición de la competencia fónica, competencia ésta que consideramos como una parte de la competencia discursiva.

2.2.3. HIPÓTESIS DEL PERÍODO CRÍTICO

Esta teoría afirma que a partir de cierta edad (a los seis años, aproximadamente) los aprendientes pierden la capacidad de adquirir una lengua y de conseguir una competencia similar a la de un nativo y, por tanto, son incapaces de adquirir una competencia fónica. Esta teoría conocida como "Teoría del período crítico", ha sido defendida por numerosos autores, cada uno de los cuales ha aportado explicaciones distintas. Las explicaciones basadas en cuestiones neurológicas y biológicas afirman que a partir de cierta edad se produce una lateralización¹⁴ en el cerebro que imposibilita la adquisición de una nueva lengua (Lenneberg's, 1967). Lo más curioso de esta perspectiva es que se defiende que en el proceso de lateralización cerebral, la pronunciación es la habilidad más afectada, a diferencia de la sintaxis o el vocabulario. "*No adult ever achieves perfect native pronunciation in an L2*" (Scovel, 1969; Krashen, 1973). Junto con las explicaciones neurológicas encontramos otras que se asientan en la fisiología (Tarone, 1976) y hablan de la aparición de una atrofia muscular, en cierto momento de la vida del hablante de una lengua. Esta explicación considera que el aprendiente es totalmente capaz de percibir todos los sonidos de la pronunciación de la lengua meta, pero su aparato fonador es incapaz de articularlos. La fosilización que aparece en la adquisición fonética (interrupción en el proceso de adquisición de la que hablábamos antes) se debe a que los músculos y nervios implicados en la pronunciación de la nueva L2 han dejado de ser flexibles, y, por tanto, lograr una pronunciación similar a la del nativo es imposible.

De nuevo, nos encontramos frente a diversas teorías de adquisición que no dejan cabida a la adquisición fónica a partir de un momento determinado del aprendiente. Cabría señalar aquí que tras los estudios de Bongaerts, Planken & Schils (1995) se propone la sustitución del término "crítico" por el de "sensible",

¹⁴ Este proceso puede explicarse como el paso de la plasticidad cerebral que posee el niño a la rigidez del adolescente y el adulto.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

defendiendo que a pesar de que no es imposible que un adulto adquiriera una pronunciación igual a la del nativo, existen ciertas ventajas si se empieza el proceso de adquisición fónica a una edad temprana.

Frente a las diferentes teorías que defienden el período crítico, surgieron estudios que las cuestionaron, como el estudio de Neufeld (1977), que demostró que es posible que un adulto consiga una pronunciación en L2 similar a la de un nativo.

Otro segundo tipo de crítica a las teorías de origen biológico y fisiológico son las que se asientan en un marco antropológico, defendiendo que son los factores culturales la causa de la fosilización en la pronunciación (Hill, 1970), o incluso factores de tipo afectivo. Esta última posición atribuye la deshabilidad en la adquisición fonética a la falta de empatía que el aprendiente pueda tener con los hablantes nativos y la cultura de la L2 (Guiora, Beit-Hallami, Brannon, Dull, & Scovel, 1972; Heyde, 1977). Aunque los estudios que defienden esta idea no han logrado dar una explicación totalmente satisfactoria, parece que han abierto nuevas perspectivas, en las que debería seguirse trabajando.

De hecho, Kenworthy (1987) tras revisar los diferentes estudios que se habían llevado a cabo sobre la edad como factor crítico, desveló que los resultados se presentaban de forma muy contradictoria, y los contrarrestaba señalando que los factores que tal vez tengan más peso en la adquisición fónica podrían estar más relacionados tanto con cuestiones de motivación o actitud, empatía, identidad, aculturación (*Social, Psychological aspects*; Moyer, 2004), como con cuestiones de cantidad de exposición a la lengua meta por parte del aprendiente (*Cognitive aspects*; ib.).

2.3. LA MEDIACIÓN LECTO-ESCRITORA COMO FACTOR CRÍTICO.

Tras haber hecho una breve revisión sobre las distintas aproximaciones a las teorías que defienden un factor crítico u otro en relación al momento en que se relentiza o detiene totalmente la capacidad de adquisición de una lengua extranjera, nos gustaría exponer otro factor crítico que consideramos determinante en nuestra investigación: la mediación lecto-escritora. Entendemos la mediación

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

lecto-escritora como un elemento que interfiere de manera negativa en la adquisición y el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera, en nuestro caso el español. Nótese aquí dos cuestiones de cierta importancia. Primeramente, consideramos que la mediación lecto-escritora como medio lingüístico es un factor crítico para la enseñanza y el aprendizaje/ adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera pero no lo es para el de otras destrezas lingüísticas. En segundo lugar, diferenciamos el papel que dicha mediación lecto-escritora juega en la enseñanza y el aprendizaje/adquisición de una L1, puesto que en dicho proceso de aprendizaje, el código escrito juega un rol muy diferente y no puede considerarse que sea un elemento crítico.

Debido a esta doble perspectiva que presenta la mediación lecto-escritora en ambos contextos de aprendizaje, vamos a dedicar los dos siguientes subapartados, respectivamente, a concretar qué papel juega en la adquisición y aprendizaje de una L1 en un contexto escolar, y, qué papel juega la lecto-escritura en un contexto de aprendizaje de una lengua extranjera.

2.3.1. EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Si pensamos en la relación que se establece entre LO y LE en la enseñanza del español como L1, es importante destacar que en los últimos años han aflorado varios posicionamientos al respecto que defienden que LO y LE son totalmente independientes, en el sentido de que la LE no es una simple transcripción de la LO (Ferreiro, 2002; Pontecorvo, 2002). También se ha defendido que la LE ayuda en el proceso de concienciación fonológica del niño, y que por ese motivo la relación de la LO y LE es más estrecha de lo que en un primer momento se pensó. Cabría mencionar que varios han sido los estudios e investigaciones que han dado cuenta de ello (Ehri, Linnea 1985; Ferreiro 2002) y nos han aportado múltiples pruebas al respecto.

Creemos que la iniciación a la lectura y la escritura puede tener unos efectos muy positivos en la adquisición de la estructura fonética de las palabras y la construcción que de ello hace el niño en su proceso de aprendizaje. Asimismo, nadie niega el valor nemotécnico que la palabra escrita tiene y la función que

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

juega en la conceptualización fónica y semántica del lenguaje durante el proceso de aprendizaje del niño. En este caso la representación alfabética funcionaría como un símbolo de significado semántico y sintáctico, a la vez que como un representación de los sonidos y, por tanto, de la pronunciación (Ehri, Linnea 1985).

Ante estas teorías, la relación entre la LO y la LE en el ámbito de la adquisición y el aprendizaje de una L1 no se nos presenta como un problema. La dificultad surge cuando traspasamos este escenario al ámbito de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras. Esa relación entre LO y LE que se ha demostrado como productiva, enriquecedora y necesaria, deja de serlo.

2.3.2 EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.

Al revisar las distintas perspectivas que se han preocupado de atender el tema de la adquisición fónica y los procesos que intervienen en ésta (v. apartado 2.2.1), hemos podido comprobar cómo ninguna de ellas tiene en cuenta la forma en que se realiza el aprendizaje que va a conducir a la adquisición fónica y, por tanto, ninguna de ellas contempla la posibilidad de que el factor que influye negativamente en la adquisición fónica sea algo externo al aprendiente (Cantero, 1999).

En el aprendizaje de una lengua extranjera se ha usado siempre como mediación la lecto-escritura, es decir, los alumnos no suelen estar expuestos a la LO totalmente, y si lo están es siempre a través del soporte escrito¹⁵.

Como hemos señalado en el apartado anterior, este mismo fenómeno ocurre en el contexto escolar cuando los niños se enfrenta al aprendizaje y adquisición de su L1.

Por tanto, no es de extrañar que al igual que los hablantes nativos de una lengua se acostumbran a relacionar los sonidos de su propia lengua con el código escrito y sistema de reglas ortográficas de ésta (Port, 2007), también lo hagan en

¹⁵ Citaremos aquí un artículo de Isabel Torremocha (V. Ref. bibliográficas) en el que se presentan los resultados y las reflexiones de un estudio de análisis de materiales. Dichos resultados muestran como en la mayoría de libros de texto de e/le, la LO se presenta mediante un texto escrito y la lectura de éste, al mismo tiempo que se escucha.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

el momento de enfrentarse al aprendizaje de una LE (Zampini's, 1994; Stokes, 2001). De aquí que, en muchos casos, existan creencias en relación a la pronunciación del español como la que presentamos a continuación:

" Spanish is a phonetic language. This means that words are spelled as they are pronounced (...)" (Jackson, Rubio; 1969)¹⁶.

Nadie niega que en la pronunciación del español existe una correspondencia casi matemática entre las grafías y el sonido que representan en el habla. Lo que ya no resulta tan fácil de creer es que esta correspondencia sea evidente para un hablante no nativo de español, el cual, obviamente, no va a aplicar la correspondencia grafía / sonido que el español posee, sino que va a seguir la que su L1 establece. Por tanto, ante la idea de que pronunciar en español es tan fácil como leerlo oralmente deberían objetarse dos cosas: en primer lugar, que la pronunciación no se limita a un ejercicio de "expresión lectora" (v. apartado 2.1.3.2) y, en segundo lugar, que el aprendiente de español como lengua extranjera no es capaz de establecer la relación entre grafía / sonido que el español presenta, sino que va a establecer la relación grafía / sonido de su propia lengua.

Además de esta cuestión más relacionada con la articulatoria, la aproximación a la LO mediante el código escrito inhibe al aprendiente y no le deja espacio para el desarrollo de sus producciones orales y el desarrollo de su competencia discursiva. En los contextos formales de aprendizaje de una lengua extranjera la mediación lecto-escritora, es decir la LE, puede actuar como refuerzo a la corrección, preponderando la forma sobre el significado. Los aprendientes, especialmente cuando priorizan la corrección frente a la fluidez, suelen apoyarse en la LE cuando se disponen a realizar una intervención oral, hecho que deja entrever cómo la mediación lecto-escritora puede ser un pequeño obstáculo para

¹⁶ Hemos optado por incluir la cita más antigua de la que disponemos para mostrar de esta manera que la creencia está fuertemente arraigada. Para más citas respecto a este tema, tanto en libros especializados de metodología como en manuales de español como lengua extranjera, véase Bartolí (2005).

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

la aparición de SPA. La LE ofrece al alumno de forma directa la forma lingüística de lo que quiere producir oralmente, sin posibilidad de llevar a cabo ningún tipo de estrategia cognitiva o de comunicación, impidiendo, además, la aparición de intercambios comunicativos espontáneos.

En la enseñanza de la LO y de la pronunciación, la LO suele supeditarse a la LE y los aprendientes suelen mostrar una gran dependencia de ésta última. Tal dependencia muchas veces estará condicionada por los aprendientes, sus estilos de aprendizaje y su autoestima en el momento de participar en las interacciones orales que se llevan a cabo en el aula de lengua extranjera. A pesar de estas variables, nos atreveríamos a decir que esa dependencia posiblemente es una constante en la mayoría de procesos de enseñanza/ aprendizaje del e/le¹⁷.

Las producciones orales realizadas por los aprendientes de una lengua extranjera en un contexto formal, se apoyan en la LE especialmente cuando hay cierta voluntad de corrección gramatical, y muchas veces ese apoyo dificulta la producción más fluida, la aparición de SPA y la activación de estrategias de comunicación y aprendizaje.

Consideramos por tanto que la gran interferencia que sufre la interlengua fónica del aprendiente en el aprendizaje y la adquisición de la LO, se produce a consecuencia del uso que se hace de la lecto-escritura como medio y ruta de acceso a la oralidad en un contexto de aprendizaje formal.

2.3.3. IMPLICACIONES EN LA DIDÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN.

Después de haber establecido de forma concisa que esta investigación considera como factor crítico en la adquisición y el aprendizaje de la pronunciación

¹⁷ Esta afirmación se basa en un pequeño trabajo de investigación que se realizó en 2006 como parte del Programa de Doctorado en Didáctica de Lenguas y Literatura de la Universidad de Barcelona. La investigación llevaba por título *Relaciones entre la LO y la LE en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera*, y estaba basada en un estudio etnográfico a partir de la observación y grabación de aula de una clase de español como lengua extranjera de la escuela *Speakeasy*. Las conclusiones a las que se llegaron sustentan los argumentos que se defienden en este apartado dedicado a la mediación lecto-escritora como factor crítico en la enseñanza y aprendizaje del E/LE.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

y la LO la mediación lecto-escritora, es necesario mencionar qué implicaciones tiene todo ello en la didáctica de la pronunciación.

Por un lado, va a ser necesario abandonar las prácticas didácticas para el aprendizaje de la pronunciación basadas en la corrección fonética, y en actividades basadas en la lectura. Por otro lado, y bajo la perspectiva que sostenemos en esta investigación, va a ser necesario seguir un enfoque metodológico basado totalmente en la oralidad, cuando el objetivo de aprendizaje sea la pronunciación y la LO, en un contexto de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, puesto que, como ya hemos dicho en un apartado anterior, en el contexto de enseñanza y aprendizaje de una L1, no consideramos que la mediación lecto-escritora sea un factor crítico.

Enseñar LO no puede desligarse del acto de habla como tal y, por tanto, solamente se va a poder aprender pronunciación si se trabaja con la LO, es decir, si se sigue un EO.

Por tanto, tras haber expuesto las teorías que auspician nuestra investigación, y haber argumentado que para la enseñanza, aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera es necesario seguir un enfoque que prescindiera de la mediación lecto-escritora, debemos, ahora, dedicar un apartado completo para definir, describir y delimitar el concepto de EO, como enfoque metodológico por el que abogamos para la enseñanza, aprendizaje y adquisición de la pronunciación en E/LE.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

2.4. EL ENFOQUE¹⁸ ORAL.

Este apartado va a estar íntegramente dedicado al EO, como enfoque metodológico para la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera. Primero van a presentarse los precedentes tanto terminológicos como metodológicos. Después de este primer acercamiento, van a exponerse los factores que intervienen cuando se trabaja mediante el EO. Luego pasaremos a los procesos implicados durante el procesamiento lingüístico de los aprendientes y, por último, hablaremos de las estategias que acontecen y que se desarrollan durante la iniciación a la enseñanza y aprendizaje del español, en concreto las estategias relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación.

2.4.1. PRECEDENTES

En este apartado vamos a presentar los precedentes del EO, tanto desde el punto de vista del término como desde el punto de vista de la metodología.

2.4.1.1. PRECEDENTES TERMINOLÓGICOS.

En relación a los precedentes que posee el EO en relación al término mismo, es necesario mencionar un movimiento que se desarrolló en los años 30 de la mano de lingüistas británicos, al que denominaron *Oral Approach*, que más tarde evolucionó al *Enfoque Situacional* que se aplicó en los años 60.

Este movimiento defendía que las estructuras gramaticales se aprendían de forma gradual, siguiendo una presentación ligada a situaciones y empezando siempre por la LO. Así, la forma oral se trabajaba siempre antes que la forma escrita. A pesar de esto, la pronunciación tenía un papel subordinado, y se otorgaba mucha más importancia al vocabulario y a la gramática.

¹⁸ Creemos que es necesario comentar algunas cuestiones sobre el término "enfoque". Es importante no confundir el empleo que hacemos del término con el significado que se le atribuye desde la tradición anglosajona, en cuyo planteamiento "el enfoque se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que son la fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de lenguas" (Richards y Rogers, 2003: 29). A diferencia de esto, nosotros empleamos el término "enfoque" desde el español común, a partir de la definición que el diccionario de la RAE da sobre "enfocar": "Dirigir la atención y el interés hacia un asunto o problema desde unos presupuestos previos, para tratar de resolverlo adecuadamente".

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Por tanto, cuando hablamos de *EO* en esta investigación, no nos estamos refiriendo a un enfoque basado en el movimiento que inauguraron los lingüistas británicos de los años 30. De hecho, el enfoque metodológico por el que hemos apostado en esta investigación solamente toma de este movimiento el término ya que para nosotros la LO y la pronunciación poseen un papel central. Además de esta gran diferencia, existen muchas otras que sitúan a ambos "enfoques orales" en lugares muy alejados uno del otro.

2.4.1.2. PRECEDENTES METODOLÓGICOS.

Para hablar de los precedentes metodológicos vamos a realizar una sucinta revisión histórica de los distintos métodos y enfoques que se han llevado a cabo para la enseñanza de la pronunciación. A partir de dicha revisión, iremos comentando que aspectos y elementos comparte el EO con cada uno de los distintos métodos y enfoques mencionados, considerándolos de esta forma como posibles precedentes metodológicos.

En el momento de ordenar nuestra revisión histórica, vamos a seguir las siguientes categorías (Font, 1998): métodos tradicionales; métodos estructuralistas; enfoques comunicativos; métodos idiosincráticos y enfoques procesuales. Dado que no es nuestro objetivo dar una visión pormenorizada de este tema, vamos a referirnos únicamente a los métodos y enfoques que puedan considerarse como precedentes metodológicos del EO, y que por tanto, compartan con este enfoque algún aspecto en su forma de abordar la enseñanza de la pronunciación. Por tanto, se van a obviar todos aquellos métodos y movimientos que no compartan ningún rasgo metodológico con el EO.

MOVIMIENTOS TRADICIONALES

El movimiento de reforma o el método directo

Creemos que citar este primer movimiento que revolucionó la enseñanza de lenguas extranjeras a finales del siglo XIX es ineludible. En 1890, por primera vez, la enseñanza de la pronunciación se convirtió en una cuestión central. Recordemos que en la creación de este método intervinieron decisivamente fonetistas como

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Henry Sweet, Wilhelm Viëtor y Paul Passy, fundadores de la Asociación Fonética Internacional en 1886.

En una búsqueda de nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras, se revitalizó la disciplina de la lingüística y la fonética, siendo uno de sus objetivos prioritarios el estudio de la LO.

Así, desde esta perspectiva, el método directo comparte con el EO esa centralidad dada a la LO.

Las recomendaciones que se propusieron para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Iruela, 2004) fueron:

- a) La forma hablada de la lengua debería enseñarse primero.
- b) Los avances y descubrimientos en fonética deberían aplicarse a la enseñanza de lenguas.
- c) Los profesores deberían tener una sólida formación en fonética.
- d) Los alumnos deberían recibir enseñanza de la pronunciación para establecer buenos hábitos de habla.
- e) Los alumnos deberían evitar el contacto con la ortografía de la L2, ya que les podría inducir a error.

De estas cinco recomendaciones, el EO coincide en la a) y en la e), puesto que, precisamente, el EO aboga por una iniciación en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera a través de la oralidad, prescindiendo totalmente de la LE.

Una cuestión que en el EO no se tiene en cuenta es el uso de las transcripciones fonéticas como algo sistematizado, sino que los alumnos pueden realizar sus propias anotaciones fonéticas pero sin seguir ningún código establecido.

El método directo basaba la enseñanza de la pronunciación en hacer que el alumno escuchara e imitara modelos. Otorgaba una gran importancia a la pronunciación junto con las habilidades orales desde el principio del aprendizaje, cuestión esta última que sí comparte con el EO, pero no a partir de las técnicas y formas que promovía el método directo. Huelga decir, que el tratamiento del error y los objetivos de pronunciación a los que se pretendía llegar en este primer intento de enseñanza de la pronunciación distan mucho de los que ahora nos

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

planteamos en el EO, o en cualquiera de los enfoques actuales de enseñanza de lenguas extranjeras.

A pesar de que el método directo difiere mucho de los presupuestos del EO, lo consideramos como el primer precedente metodológico, especialmente porque a partir de éste se vio que la pronunciación debe introducirse gradualmente, integrándose en el aprendizaje global de la lengua y no de forma intrusiva.

MÉTODOS ESTRUCTURALISTAS

Método audiolingual

Este método que alcanzó su esplendor en los años 40 en EEUU, solamente comparte con el EO la premisa de que la pronunciación debe trabajarse desde el principio del aprendizaje.

Según el audiolingualismo, el orden natural de adquisición de habilidades es primero escuchar, después hablar, a continuación leer y por último escribir. Aunque la actividad principal que realiza el alumno consiste en escuchar y repetir, el profesor también emplea información fonética, como símbolos de transcripción fonética o los diagramas articulatorios. De esta forma, este método para la enseñanza de la pronunciación se basaba en explicaciones articulatorias, imitación, memorización de diálogos y ejercicios mecánicos de repetición o de transformación.

Cabe apuntar que las dinámicas de trabajo que se utilizan en el EO muchas veces persiguen la repetición, pero a diferencia de la repetición carente de sentido que se seguía en el audiolingualismo, el EO promueve la repetición significativa basada en drills, en juegos y en distintas dinámicas de aula.

El fundamento psicolingüístico del audiolingualismo era evitar la aparición del error y corregirlo cuando surgiera (Iruela, 2004), fundamento que no comparte con el EO.

En este mismo bloque de métodos estructuralistas incluiríamos el *Oral Approach* y *Método situacional* del que ya hemos hablado en el apartado de precedentes terminológicos.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Método estructuro-global audio-visual (S.G.A.V)

El método S.G.A.V parte de un planteamiento más próximo al método directo que al audiolingual. El S.G.A.V pretende presentar el discurso de la lengua extranjera en situaciones reales de uso corriente.

El uso de imágenes es otro elemento que se propugnó desde este método para que sirvieran de soporte visual de la realidad y también para proporcionar al aprendiente unas circunstancias espacio-temporales, psicológicas e interactivas para el uso de la lengua objeto de aprendizaje. Precisamente este es uno de los elementos que el S.G.A.V. comparte con el EO, dado que, cuando se trabaja sin mediación lecto-escritora la imagen visual cobra un papel muy importante, tanto como soporte visual de la realidad como estímulo que promueve la interacción y el uso significativo de la lengua.

Por tanto, hallamos de nuevo ciertos elementos que pueden considerarse como precedentes metodológicos que el EO recupera de métodos pasados. Sobre estas cuestiones metodológicas del EO hablaremos en los siguientes apartados cuando describamos y presentemos los factores, procesos y estrategias que emplea el EO, como enfoque para la iniciación de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del español.

ENFOQUES COMUNICATIVOS

En nuestra revisión histórica no podemos dejar de mencionar los enfoques comunicativos y el cambio que estos supusieron para la enseñanza de lenguas extranjeras, y por extensión, para la enseñanza de la pronunciación.

Los parámetros que se habían tenido en cuenta hasta el momento cambiaron sustancialmente con la llegada de este nuevo enfoque, y, más que de lengua se pasó a hablar de competencia comunicativa, de capacidad de comunicación. Precisamente en este cambio de paradigma es donde podemos encajar al EO, con la diferencia que el EO prescinde de la LE, hecho que no ocurre en el enfoque comunicativo.

A modo de visión general, presentamos los tres principios en que se basa el enfoque comunicativo según Richards y Rogers (1986):

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

- El principio de la comunicación, según el cual las actividades que promueven la comunicación promueven el aprendizaje.
- El principio de las tareas, según el cual el principio de las tareas significativas en las cuales se usa la lengua meta también facilitan el aprendizaje.
- El principio del significado, según el cual la lengua que es significativa sirve de apoyo al proceso de aprendizaje.

El EO claramente se suscribe a estos principios, a pesar de que tome algunos elementos de otros métodos y enfoques, como hemos visto al hablar de los métodos tradicionales y los estructuralistas, y como veremos al referirnos a los métodos idiosincráticos y los enfoques procesuales.

En relación a cómo se aborda la enseñanza de la pronunciación a partir de los enfoques comunicativos, es remarcable mencionar que frente a la penalización que el audiolingualismo hacía del error y el énfasis que ponía en la corrección, el enfoque comunicativo pone énfasis en la fluidez. El enfoque comunicativo asume, al igual que lo hace el EO, que los errores, incluidos los de pronunciación, forman parte del proceso de adquisición y desaparecen a medida que la competencia fónica del aprendiente progresa (Iruela, 2004).

En sus inicios, el enfoque comunicativo únicamente consideraba válidas las actividades centradas en el significado, la comunicación y la lengua real. Se promovía una comunicación auténtica en clase.

Se cuestionó la pronunciación como objeto de estudio y la utilidad de que fuera enseñada explícitamente. Probablemente no se sabía muy bien que hacer con la pronunciación en el aula.

MÉTODOS IDIOSINCRÁTICOS

El método de respuesta física total (Total Physical Response, TPR)

Este método desarrollado por James Asher, es un intento de enseñar la lengua a través de la actividad física y su constructo se basa en la coordinación de discurso y acción.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Según Font (1989), algunas de las características de RFT serían:

- Se consigue la participación y complicidad del alumno, ya que tiene que demostrar que entiende el mensaje porque tiene que llevarlo a la práctica.
- Proporciona gran confianza a los alumnos ya que desde los primeros momentos tiene la sensación de lograr sus objetivos.
- El aprendizaje de la lengua extranjera se realiza de manera natural: la lengua forma parte integral de la experiencia y acción, reconocimiento de los mensajes recibidos, capacidad gradual de la repetición de los mensajes recibidos, capacidad gradual de uso y creación de nuevos mensajes.
- El aprendizaje se hace a través de la experiencia.

Estas características coinciden en cierta manera con algunas de las características del EO, especialmente las que se refieren a la participación de los alumnos y su implicación en el proceso de aprendizaje; a la confianza que les proporciona, especialmente en lo relacionado con el filtro afectivo; al carácter progresivo y gradual de las actividades y tareas, las cuales permiten que los alumnos vayan construyendo su discurso paulatinamente; finalmente, podríamos hablar de un aprendizaje a través de la experiencia o enfocado a la acción.

Al método de TFR, muchas veces, se le ha considerado, más que un método, una estrategia válida para aprendices principiantes, razón por la que el EO comparte con éste todos los elementos que acabamos de mencionar.

El Enfoque natural

Fruto de la colaboración de Tracy Terrell y Krashen, en 1983 se publicó la obra *The Natural Approach*, en la cual Krashen ofrece su visión sobre la adquisición de segundas lenguas y Terrell ofrece las estrategias propias para llevarla a cabo en el aula.

Al igual que el método de RFT, el Enfoque Natural propone que el alumno realice un período inicial de exposición auditiva a la lengua que aprende, sin presión para hablar y sin enseñanza explícita de la pronunciación.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Así, como afirman Richards y Rodgers (1986), el énfasis del enfoque natural se halla en la exposición (oral y escrita) de la lengua como fuente de *input* comprensible, más que en su práctica inmediata. Además, hace más hincapié en actividades significativas y comprensibles que en la correcta producción gramatical, y por tanto, este enfoque está más cerca de los enfoques comunicativos que de los enfoques estructurales o tradicionales.

Desde este punto de vista, el EO comparte con el Enfoque Natural los aspectos relacionados con la exposición al *input* comprensible, y, el uso de la lengua meta en clase para la realización de actividades significativas.

ENFOQUES PROCESUALES

Aprendizaje mediante tareas

Llegados a este punto, es necesario señalar que el EO basa la mayoría de sus secuencias didácticas en un aprendizaje por tareas. Por este motivo, consideramos que es necesario desarrollar de forma más minuciosa este último enfoque metodológico que puede considerarse como un precedente de gran importancia para el EO, con la única salvedad que el enfoque por tareas no prescinde de la LE y el EO sí lo hace.

Para introducir el aprendizaje mediante tareas, nos situamos ante la pregunta de cómo se aprende una lengua. Ante ésta nos encontramos con una única respuesta: *se aprende la lengua usándola*, es decir, llevando a cabo una actuación comunicativa que permita activar todos los procesos comunicativos necesarios para una comunicación eficaz. Esto significa que, en el contexto del aula, vamos a encontrarnos en una situación en la que los aprendientes de la lengua extranjera deberán enfrentarse a situaciones de comunicación real y no a simulaciones de comunicación. Sólo comunicándonos mediante la lengua que queremos aprender podremos llegar a aprenderla.

Precisamente, porque la comunicación que se establece entre los aprendientes de la lengua extranjera es real, debe existir un propósito, un fin, un motivo por el cual sea necesario usar la lengua, y es en este punto donde el enfoque por tareas cobra más fuerza, al igual que lo hace el EO.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

simulaciones de comunicación. Sólo comunicándonos mediante la lengua que queremos aprender podremos llegar a aprenderla.

Precisamente, porque la comunicación que se establece entre los aprendientes de la lengua extranjera es real, debe existir un propósito, un fin, un motivo por el cual sea necesario usar la lengua, y es en este punto donde el enfoque por tareas cobra más fuerza, al igual que lo hace el EO.

Los aprendientes tienen que realizar alguna cosa y para ello, van a necesitar *hacer cosas con la lengua*. Es importante destacar también que, los procesos comunicativos entre nativos suelen estar dirigidos por el significado, es decir, el componente léxico es el que posee un gran potencial y hace avanzar la comunicación (Skehan, 1993), motivo por el cual en el aprendizaje por tareas nos vamos a encontrar ante una comunicación significativa, una comunicación guiada por el significado que requiere que se cumpla un procesamiento de información, aunque sin olvidar que los elementos formales (sintaxis y gramática) son los que permiten la configuración del modo en el que se construye el discurso, y por tanto, en los procesos comunicativos llevados a cabo en el aula, se debe producir un equilibrio entre la forma y el significado. Podríamos añadir aquí que el EO es partícipe de esta característica del enfoque por tareas.

Al hablar de forma y de significado, es preciso aludir a los procesos de síntesis y análisis con los que podemos relacionar cada uno de ellos. Es en este devenir cíclico entre uno y otro dónde nos situamos en el momento de poner en práctica el aprendizaje por tareas. Los aprendientes de una lengua extranjera están sujetos a una constante bifocalización, (Bange 1992) mediante la cual, se ponen en juego los distintos mecanismos que van a favorecer la adquisición. Los mecanismos a los que nos referimos son la reestructuración, la precisión pero al mismo tiempo la fluidez¹⁹. En cuanto a la fluidez, no resulta difícil imaginar que la atención al significado será lo que va a permitir su desarrollo, mientras que, la precisión y la reestructuración descansan en el área de lo formal, o sea, aquí es donde hablaríamos de todo lo que concierne al aparato lingüístico y, donde la

¹⁹ Para la elaboración de esta idea nos hemos basado en el artículo de Skehan, P (1993) *A framework for the implementation of Task-Based Learning*.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

haciendo un uso comunicativo de la lengua, haciendo hincapié en la construcción de un conocimiento formal que aparecerá siempre entretelado con el conocimiento instrumental, es decir, conocimiento que va a usar la lengua como instrumento para poder realizar el proceso de comunicación. Nos encontramos de nuevo ante dos caras de una moneda que se intercalan, se superponen pero siempre marchan juntas en el camino de la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera.

Así como la gramática tiene su peso, también debemos mencionar la importancia de la pronunciación, que obviamente también la comparte el EO. En los intercambios de comunicación oral significativa que los alumnos van a llevar a cabo, es imprescindible la materialización fónica de todo el aparato lingüístico al que acabamos de referirnos (palabras, significados, recursos gramaticales, recursos discursivos, etc.) y, por tanto, la pronunciación es otro recurso esencial para usar la LO de manera comunicativa, recurso que se sitúa más cerca de los mecanismos de fluidez que los de precisión y reestructuración, especialmente si tenemos en cuenta que el código oral conlleva un tipo de principios de corrección diferente al código escrito. Por ejemplo, la corrección oral no contempla como errores la incompletitud gramatical de la frase o la impropiedad en el léxico, mientras que la adecuación al contexto, la selección adecuada de registro y la capacidad de negociación y cooperación si lo son (Cantero, 1998).

Tras estas primeras consideraciones de tipo conceptual, vamos a dar un paso más e intentaremos concretar cual es la estructura didáctica que poseen las tareas comunicativas planteadas desde el enfoque por tareas, punto muy relevante para el EO, puesto que, éste basa sus unidades de trabajo en la estructura propuesta por el enfoque por tareas.

Las tareas comunicativas están formadas por diversos componentes, que a su vez, se denominan tareas. Precisamente es en este punto donde la tipología de las diferentes clases de tarea ofrece más posibilidades²⁰. Hilvanar cada uno de los

²⁰ La terminología que aparece en la bibliografía es diversa: tarea final, tareas posibilitadoras o capacitadoras (Zanon); producto, tareas previas o pedagógicas, tareas derivadas (Martín Peris); tarea, pre-tarea, post-tarea (Skehan).

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

puntos que configuran las tareas como unidades didácticas para trabajar en clase, permite entender las ventajas que ofrece el aprendizaje por tareas. A partir de un producto final que se pretende realizar, producto que está vinculado con el mundo real y para el que será necesario comunicarse de forma real, se efectúan diferentes tareas previas en las que los agentes del producto final irán adquiriendo las herramientas necesarias para la ejecución de éste. Dicho de esta forma, parece que el aprendizaje de la lengua quede en un segundo plano, cuando en realidad será la capacidad de usar la lengua de forma significativa y eficaz, haciendo uso de las cuatro destrezas, lo que en gran parte permitirá la consecución del producto que se pretende realizar.

Por consiguiente, todas las tareas previas deben seguir unos criterios pedagógicos, sin desprenderse al mismo tiempo, de las características que una tarea debe poseer como unidad de trabajo, ya sea como unidad global (configuración de la tarea como unidad didáctica), como unidad más concreta (producto o tarea final) o como subunidades en las que se trabaja un aspecto determinado que más tarde va a ser necesario (tareas previas).

Obviamente, al encontrarnos en un contexto de aprendizaje, tras la consecución de un producto, muchas veces van a derivarse otro tipos de tareas, las tareas derivadas, que en cierta forma seguirán la misma tipología que las tareas previas.

Toda esta configuración cobra todavía más sentido cuando se ponen en relación cuestiones relacionadas con la adquisición de la lengua meta. La selección de una determinada tarea, su secuenciación y la temporización que a ésta se le otorga va a estar estrechamente conectado con la capacidad cognitiva de los aprendientes, sus necesidades y la motivación. Criterios todos ellos, que el EO tiene igualmente en cuenta.

En este momento sería cuando entran en juego los otros elementos que nos ayudan a poder conformar completamente las tareas: el profesor y el alumno.

En el aprendizaje por tareas encontramos ya una nueva concepción de los roles, que tanto los participantes en el aprendizaje en materia de aprendientes

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

como los gestores de éste poseen. Estos nuevos roles poseen la misma entidad en el EO.

En el desarrollo de las tareas comunicativas, nos situamos frente a unos aprendientes de lengua capaces de desarrollar de forma autónoma su competencia comunicativa a partir de la interacción que se genera entre ellos, es decir, siguiendo el modelo de organización de trabajo que las tareas ofrecen, los alumnos son responsables de su propio aprendizaje, apostando no solo por el desarrollo de la comunicación y las habilidades que ello conlleva, sino fomentando también la *autonomía de aprendizaje* (Holec, 1983). Esta autonomía permite que en el espacio del aula puedan convivir distintos estilos y ritmos de aprendizaje²¹. A esta gran heterogeneidad, se suma un gran abanico de características relacionadas con el aprendizaje de una lengua, de las cuales los alumnos difieren muchas veces entre sí en muchos aspectos: su capacidad cognitiva y su habilidad para aprender una lengua; sus intereses, necesidades, deseos y lagunas; sus estrategias para comunicarse y para interpretar lo que los interlocutores dicen o escriben; su deseo de participar en la dirección de su propio aprendizaje; sus necesidades de corrección y supervisión; sus antecedentes socio-culturales y educativos; sus diversas actitudes hacia la lengua meta y los motivos para aprenderla (Cadlin 1990).

Así pues, el profesor en el aprendizaje mediante tareas será un participante más en el proceso de aprendizaje, intentando facilitar y gestionar todas las cuestiones que surjan en el aula y, actuando siempre como el técnico asesor en materia de lengua, en el caso del EO de la LO.

Como ya hemos citado al principio de este punto, tanto alumnos como profesor se hallan en una situación en la que cada uno es responsable de su propio rol. El alumno debe responsabilizarse y adquirir autonomía para poder desarrollar su proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua por sí mismo, usando solamente al profesor como asesor y consejero, e ir tomando conciencia de todo

²¹ "Existen evidencias de que alumnos diferentes se benefician de estrategias de aprendizaje diferente, y que, por tanto, se les debería ayudar a descubrir y aplicar las estrategias que más les favorezcan" (Willing 1988) en Nunan (1989) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ello a medida que el proceso va desarrollándose y los objetivos van alcanzándose²². Así mismo, el profesor, que no debe olvidarse que como profesional posee una serie de principios básicos basados en sus creencias, conocimiento y experiencia, actuará como estructurador / organizador del proceso de aprendizaje de los alumnos, antes y durante la clase. El docente pasa a un segundo plano, pero en todo momento va a ser el promotor del proceso de aprendizaje de sus alumnos, haciéndoles conscientes de su papel como agentes en su propio proceso y, atendiendo tanto a los aspectos técnicos como a los aspectos afectivos que vayan surgiendo en la senda que ambos, docentes y discentes, se han propuesto seguir juntos.

Puesto que el aprendizaje por tareas es uno de los enfoques más influyente y cercano al EO, le hemos dedicado mayor atención. Todas las cuestiones del enfoque por tareas que se acaban de exponer comparten de alguna manera la perspectiva y procedimientos del EO, especialmente todos aquellos aspectos que se han señalado.

Así, una vez realizada la revisión histórica y tras haber ido comentando cuáles consideramos que son los precedentes metodológicos del EO, vamos a pasar al siguiente apartado en el que se considerarán los factores que deben tenerse en cuenta al hablar del EO. Antes de hacerlo, sin embargo, nos gustaría añadir que el EO puede considerarse un enfoque metodológico de naturaleza ecléctica, si bien el enfoque por tareas sería el enfoque metodológico más cercano y más influyente como precedente a tener en cuenta.

2.4.2. FACTORES

En este apartado vamos a presentar los factores que entran en juego en el proceso de enseñanza / aprendizaje y adquisición de la pronunciación a través del EO.

²² " El objetivo central de mi enseñanza podrá ser definido como "autonomía" , basada en construir a partir de la propia planificación del proceso de enseñanza/ aprendizaje de los alumnos y del desarrollo/ extensión de su toma de conciencia sobre los objetivos y responsabilidades en el proceso" (Candlin 1990).

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

La primera cuestión que nos gustaría dilucidar es que el EO no es un enfoque prescriptivo, y precisamente en este apartado lo que pretendemos es presentar distintas cuestiones relacionadas con los factores, procesos y estrategias que entran en juego en el proceso de enseñanza/aprendizaje y adquisición de la pronunciación cuando se sigue el EO. Así pues, más que prescribir, vamos a describir una manera de enseñar pronunciación, o lo que es lo mismo, una manera de enseñar LO.

Antes de nada, es necesario apuntar que el EO no es un enfoque o método de enseñanza instruccional sino que es un enfoque basado en la acción. Concretamente podemos afirmar que el EO se asienta en un modelo metodológico basado en la interacción comunicativa. Recordemos que la interacción es una de las actividades de la lengua que acompañan a la producción, percepción o mediación, según el *MCER*, y de hecho, algunos autores la consideran como una de las actividades comunicativas más importantes de la comunicación humana en la cual se basa la adquisición de una lengua (Cantero, 2009). Un gran número de lingüistas abogan también por otorgar a la interacción una importancia fundamental como elemento imprescindible en el aula de lengua extranjera (Allwright, 1984), puesto que, la adquisición de una L2 acontece de manera más eficaz cuando los aprendientes se encuentran con una dificultad comunicativa y tienen numerosas oportunidades de negociar significados (Ellis, 1990) a través de la interacción.

A este prominente lugar que ocupa la interacción como actividad fundamental en el aprendizaje y adquisición de una lengua, añadiremos que la competencia interactiva ejerce de eje y motor de las demás competencias comunicativas específicas –competencia productiva, competencia perceptiva, competencia mediadora- (Cantero, 2009).

Por tanto, la interacción posee un papel central en el EO, puesto que, ya desde el primer momento, los alumnos construyen su aprendizaje a partir de situaciones de interacción y desde el primer momento se practica la LO.

A la idea de que se aprende una lengua usándola podríamos añadir que, de la misma forma, *se aprende a pronunciar pronunciando* y, es éste, precisamente,

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

el punto clave para justificar la enseñanza de la pronunciación. Con el EO nos distanciamos ya de los anteriores intentos de construir una competencia articuladora en el aprendiente que le permita alcanzar un gran dominio en la percepción y producción de una lista de fonemas y alófonos, y nos situamos en un enfoque que pretende que el aprendiente pueda construir oralmente para poder comunicarse, dando prioridad a los elementos suprasegmentales a nivel de discurso, todo ellos a través del uso y la práctica de la LO.

El lugar de la pronunciación y su enseñanza, que tantas veces se ha visto redimido, cobra gran relevancia cuando se trabaja mediante el EO. Dicha importancia no solo se enmarca en el contexto de docentes-discentes y de situaciones de aula, sino que además viene auspiciado por teorías lingüísticas como la "*working memory theory*"²³, la cual otorga a la pronunciación un lugar prominente en el procesamiento lingüístico durante el aprendizaje de una lengua. Dicha teoría defiende que si no podemos producir los sonidos de forma rápida, el alcance de nuestra memoria a corto plazo se ve muy restringido y como consecuencia de todo ello, se enfrenta a graves dificultades durante el procesamiento lingüístico. Por tanto, si no se presta la debida atención a la enseñanza de la pronunciación, se está obstaculizado la capacidad de procesamiento lingüístico de los alumnos en el proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua (Cook, 1991).

Así pues, a partir del EO vamos a promover la enseñanza de la pronunciación desde el primer momento en el que se inicia el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. De hecho, es precisamente en este primer estadio de iniciación de aprendizaje de una lengua cuando creemos que el EO tiene más sentido como enfoque metodológico para la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera, en nuestro caso concreto del español. Éste es el momento idóneo, especialmente, porque es cuando el aprendiente debería empezar su proceso de adquisición de la LO, y por tanto, es cuando debería empezar a hacer

²³ Al hablar de los tipos de memoria, vamos a tomar el modelo propuesto por Atkinson & Shiffrin (1968): perceptual/sensory memory; short-term/working memory y long-term/episodic and semantic memory. En el apartado 2.4.3.1 desarrollaremos este tema referente a la memoria.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Así pues, a partir del EO vamos a promover la enseñanza de la pronunciación desde el primer momento en el que se inicia el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. De hecho, es precisamente en este primer estadio de iniciación de aprendizaje de una lengua cuando creemos que el EO tiene más sentido como enfoque metodológico para la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera, en nuestro caso concreto del español.

Pasaremos ahora a desarrollar las cuestiones pertinentes a los distintos factores que envuelven al EO. A partir de éstos va a ser posible establecer el marco conceptual que enmarca al EO y sobre el que se construye como tal. Abordaremos desde factores conectados con el aprendizaje y adquisición de la pronunciación hasta factores afectivos, pasando por factores metodológicos, visuales, lúdicos y de motivación.

2.4.2.1. FACTORES DE APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN.

Al hablar de los mecanismos que entran en juego en la adquisición de una lengua debemos mencionar la reestructuración, la precisión y la fluidez²⁴. En la enseñanza de la pronunciación mediante el EO el énfasis recaería en la fluidez y por tanto, nos encontraríamos ante actividades y tareas de aprendizaje que orientarían al alumnado hacia el desarrollo de la fluidez, aunque no por eso abandonaríamos los mecanismos de precisión, o lo que es lo mismo, las tareas orientadas hacia el desarrollo de la corrección. La corrección y la fluidez no son contrarios sino complementarios (Brumfit 1984)²⁵ (Skehan 1993)²⁶.

²⁴ Al hablar de fluidez nos referimos al concepto de **fluidez oral** (ritmo y entonación).

²⁵ " ...la necesidad de producir un trabajo para presentar al profesor con objeto de que pudiera darse una evaluación y revisión crítica chocaba directamente con la necesidad de actuar adecuadamente en las circunstancias naturales para las que, en principio, la enseñanza constituía una preparación. Presentar la lengua para la evaluación llevaba una preocupación por la corrección, el control, las reglas de referencia, posiblemente unos conocimientos explícitos, la resolución de problemas y la evidencia de la adquisición de destrezas. En contraste, el **uso de la lengua requiere fluidez, reglas de expresión, confiar en los conocimientos implícitos y una actuación lingüística automática**. De vez en cuando también necesitará de un control y de estrategias de resolución de problemas, pero estos no serán los factores principales, como lo suelen ser en el modelo convencional en el que el

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Fluidez y corrección pueden correlacionarse con la atención al significado y atención a la forma respectivamente. La complementariedad de ambos, sin embargo, no evita que la atención al significado que ofrece muchas oportunidades de exposición y procesamiento lingüístico (pensemos en situaciones de inmersión), a menudo promueva una elevada competencia en las habilidades de comprensión y fluidez pero poca corrección en la producción (Harley, 1993; Harley and Swain, 1984).

El EO, como enfoque para la enseñanza/aprendizaje y adquisición de la LO, va a perseguir el desarrollo de la fluidez. Los aprendientes necesitan la oportunidad de comunicarse para poder desarrollar su fluidez oral (Ellis, 1990). Siendo la fluidez uno de los mecanismos al que debe darse más énfasis en el proceso comunicativo para la adquisición y aprendizaje de la LO, la destreza de la expresión oral será la que cobre prioridad sobre las otras cuando trabajemos mediante el EO.

El desarrollo de la fluidez puede considerarse uno de los primeros logros en los estadios iniciales del aprendizaje de la pronunciación y la LO, mientras que la precisión y la corrección pueden alcanzarse una vez el aprendiente/alumno tenga la posibilidad de prestar atención a la forma de los elementos gramaticales, fonológicos y discursivos en sus propias producciones orales (Douglas Brown, 2001). Así, el EO va a dar gran atención al significado puesto que la comunicación y el uso de la lengua que se establezca entre los aprendientes va ser siempre significativa.

Si nos remitimos a las teorías de adquisición de segundas lenguas, ya Krashen & Terrell en 1983, intuían que para la adquisición de la pronunciación, ésta no debía enseñarse a partir de un sistema de reglas sino que precisamente la

alumno produce, el profesor corrige y el alumno lo intenta de nuevo.” en Nunan (1989) El diseño de tareas para la clase comunicativa.

²⁶ *“Fluency is concerned with being able to produce language at speeds that are not abnormally slow, and where the processing that underlines communication is likely to have major lexical components...The goal here is to ensure that the fluency is achieved from an internalised, but complex system, which is known so well that it can generate accurate performance, and where lexical and syntactic modes of processing are combined appropriately.” en Skehan, P. (1993): “A Framework for the Implementation of Task-Based Learning”. Mecanografiado.*

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

práctica oral es lo que permitía la adquisición en pronunciación, teniendo en cuenta que, primeramente, los estudiantes reciben un *input* comprensible y que, después tienen la oportunidad de practicar oralmente con la lengua:

"Pronunciation ability, or a good accent, may be largely dependent on what has been acquired, not on rules which have been learned. Krashen questions whether pronunciation can even be taught or learned (...) This view leads Krashen and Terrell to the conclusion that if classroom instruction has a limited effect on pronunciation, the teacher can best serve the students by providing a comfortable environment for students to acquire and practice English. No specific activities are recommended in their natural approach" (Crawford, 1987).

Toda la práctica oral que se realice al trabajar mediante el EO va a estar siempre exclusivamente basada en la oralidad, es decir, se va a prescindir de la LE. Algunos autores (Celce-Murcia, 1996) ya apuntan que para coger fluidez debe practicarse con actividades sin LE. El EO va a prescindir totalmente de la mediación lecto-escrita y va a utilizar solamente como medio lingüístico la LO²⁷. A partir de esta nueva forma de trabajar la oralidad, prescindiendo del soporte escrito, se potencia no solo la producción oral en los aprendientes sino que también se desarrollan las estrategias de percepción, es decir, las estrategias de comprensión oral. Sabemos que en el proceso de comprensión oral el hablante / oyente (en su L1 y por consiguiente en L2) realiza un proceso de restitución para entender los enunciados del discurso oral. Esta restitución por un lado se apoya en el contexto²⁸ (Poch, 2000) pero, por otro, se apoya en la representación mental de la forma escrita de las palabras que los hablantes / oyentes poseen. A consecuencia de todo esto, la percepción auditiva está fuertemente mediatizada por la escritura (Cantero, 1997)²⁹. Trabajando sin mediación lecto-escritora y mediante el EO, no solo evitaremos la interferencia sino que será posible

²⁷ Véase apartado 2.3.2 y 2.3.3 de este mismo capítulo sobre la mediación de la lecto-escritura en la enseñanza de la pronunciación.

²⁸ *"Cabría pensar más bien en un tipo de procesamiento en el que los hablantes / oyentes tienen necesariamente en cuenta el contexto global en el que se desarrolla la comunicación, de tal manera que son capaces de restituir todo lo que no está presente físicamente en la onda sonora, pero sí lo está en la intención de realización del hablante."* (Poch, 2000).

²⁹ *"La percepción auditiva de una palabra está fuertemente mediatizada por su forma escrita, de tal modo que si no se oye la palabra completamente, o si la pronunciación se aleja de la norma, el oyente, en cuanto ha detectado de qué palabra se trata, automáticamente recupera la información que falta"*

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

desarrollar estrategias de comprensión en los hablantes / oyentes que aprenden español.

2.4.2.2. FACTORES METODOLÓGICOS.

Al abordar las cuestiones relacionadas con el EO es necesario retomar la cuestión sobre el medio lingüístico que se emplea en el aula. Como ya hemos mencionado, si seguimos el *EO* como enfoque metodológico para la enseñanza de la pronunciación, la LO va a trabajarse y presentarse en clase como elemento primordial. Las actividades orales y el *input* oral cobran tal importancia que, la mediación lecto-escritora se elimina del aula cuando el objetivo de una determinada tarea o actividad es la pronunciación. Por un lado, sabemos la gran ventaja que supone la eliminación de la lecto-escritura en cuanto a la interferencia que esta ejerce en el aprendizaje / adquisición de la pronunciación.

“A los alumnos se les enseña a usar la vista en vez de sus oídos, y su incapacidad para alcanzar una pronunciación, un acento y una entonación correctos se atribuye en gran medida (...) a la palabra impresa.” (Alexander 1967)³⁰.

Por otro lado, esta ventaja, metodológicamente, se nos presenta como un reto. Los docentes sabemos que precisamente a consecuencia de la tradición lecto-escritora en la que se basa la enseñanza del español como lengua extranjera, y en general la mayoría de lenguas, cuando nos planteamos la realización de una actividad o tarea en el aula que no haga uso del código escrito, la dificultad que ello conlleva es enorme.

En primer lugar, nos enfrentamos a la cuestión del soporte que acompaña al *input* oral que reciben los alumnos en el aula de E/LE³¹. A lo largo de la tradición

³⁰ En Nunan, D. (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*.

³¹ En cuanto a las características que debe tener el input que reciban los aprendientes/estudiantes en el aula, el EO sigue los criterios establecidos por Krashen (1987):

1. Que sea comprensible.
2. Que sea interesante y/o relevante para el aprendiente.
3. Que no esté gramaticalmente secuenciado.
4. Que se suministre en cantidades suficientes.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

de enseñanza de E/LE, el *input* oral se presentaba siempre como algo subsidiario a la escritura. En nuestro caso, el *input* oral va a tener como material subsidiario *input* de tipo visual, que ayude a la comprensión del significado (hemos dedicado el siguiente apartado a los factores visuales del EO). Cualquiera que sea el *input* oral presentado a los estudiantes, debe empezarse a trabajar a partir de la realización de *drills*. Es importante remarcar que cuando hablamos de *drills*, estamos haciendo referencia a una práctica que posee distintas categorías. Según Paulston & Bruder (1976), pueden distinguirse tres tipos de *drills*: *drills* mecánicos; *drills* significativos y *drills* comunicativos. Al trabajar mediante el EO, el tipo de drill que más vamos a utilizar va a ser el significativo, el cual posee una respuesta predecible pero con alternativas, todo ello conectado a la realidad. De hecho, se considera que los *drills* son una parte legítima de la clase comunicativa de lengua extranjera (Douglas Brown, 2001). Ofrecen la oportunidad a los alumnos de escuchar y repetir oralmente y de focalizar en un elemento (léxico, gramatical...) a través de una actividad controlada. Además, pueden ayudar a los aprendientes a establecer ciertos hábitos psicomotrices, en el caso de la pronunciación. Lo importante al realizar *drills* es que los estudiantes sepan el porqué de la repetición, y que ésta sea necesaria para conseguir alguna cosa: llevar a cabo un juego, resolver un cuestionario, completar una lista buscando información..., siendo necesario decidir y seleccionar lo que se repite. Por tanto, nos gustaría señalar que los *drills* son una parte importante e imprescindible en el EO, siempre y cuando se trate de *drills* significativos y en algunos casos de *drills* comunicativos. Así, la pronunciación se trabajará al mismo tiempo que los alumnos se comuniquen usando la lengua de forma significativa, y no *a posteriori*.

Las tareas utilizadas en el EO van a seguir la estructura siguiente: se empezará por las tareas previas o pedagógicas en las que los alumnos irán preparándose para la ejecución de una tarea o producto final. Estas tareas previas

-
5. Que no agreda al filtro afectivo del aprendiente.
 6. Que ofrezca herramientas suficientes al aprendiente para que éste pueda desenvolverse en el mundo exterior con hablantes nativos.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

serán fundamentales para trabajar tres aspectos en relación a la memoria, el léxico y el procesamiento sintáctico – aspectos de los que hablaremos en el apartado 2.4.3.1-. La tarea final será la fase en la que los alumnos deberían utilizar de forma automática y espontánea todo lo trabajado. Finalmente, se podrán generar tareas derivadas, las cuales consolidarán y retomarán algún aspecto tratado en la tarea final o tareas previas.

A lo largo de la realización de las diferentes fases que componen una tarea, se va a potenciar el proceso de reflexión, es decir, el alumno va a monitorizar de forma consciente sobre el conocimiento explícito, para pasar a hacer uso de éste en la tarea final de forma espontánea, es decir, como si éste hubiera pasado a ser conocimiento implícito³².

En cuanto al papel del profesor y del alumno, en el EO el profesor actúa como dinamizador y facilitador. El profesor también es fuente de *input* para los alumnos al mismo tiempo que gestiona lo que acontece en el aula. Sin embargo, cabría añadir que el EO es un enfoque metodológico que centra su aprendizaje en el alumno, ya que además de ser protagonista para la gestión y funcionamiento de lo que ocurre en el aula, es el alumno el que va construyendo su aprendizaje a medida que van utilizando la LO en clase. El alumno está todo el tiempo en activo puesto que como ya se ha mencionado antes, el EO es un enfoque orientado a la acción.

Tras haber comentado algunos de los aspectos relacionados con los factores metodológicos del EO, vamos a pasar ahora a los factores visuales, factores que están también conectados con la metodología del EO, pero que debido a su importancia, les hemos dedicado un apartado.

2.4.2.3. FACTORES VISUALES.

Los factores visuales son de gran importancia cuando trabajamos con el EO, pero muy distanciados de la visualidad tradicional que ofrece la palabra escrita, ya que en vez de la forma ortográfica de las palabras, los alumnos van a trabajar

³² Respecto a los conceptos de conocimiento explícito y conocimiento implícito, véase apartado 2.4.3.1 de este capítulo.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

siempre con imágenes que representen el significado de las forma sonora de las palabras. Los estilos de aprendizaje de los alumnos pueden variar entre: estilos visuales, estilos auditivos o un estilo bimodal.

De hecho, los aprendientes pueden reaccionar de forma distinta al oír una palabra³³:

1. Evoca una imagen mental del concepto que la palabra representa.
2. Evoca de una imagen mental de la palabra escrita.
3. Recibe el significado de la palabra por el sonido sin que le acompañe la imagen.
4. Experimenta una reacción cenestésica pasajera.

Así, al trabajar mediante el EO, los alumnos que siguen este enfoque metodológico pueden tener una de estas reacciones cuando se presenta vocabulario en clase. La primera y la segunda reacción serían las que más se identificarían con el uso de imágenes y componentes visuales en el aula. La tercera reacción es la que, en los presupuestos del EO, ha obligado a que se permita que los alumnos puedan tomar nota de todo lo que quieran cuando están en el aula, pero siguiendo su propia percepción de las palabras³⁴ y la relación grafía/sonido que tienen establecida a partir de su L1.

En principio, cuando trabajamos con imágenes en clase, estamos potenciando cuestiones muy diversas, entre ellas su rentabilidad pedagógica (Stevick, 1986; Arnold, 2000). La imagen integra diversidad de elementos de forma cohesionada, son fáciles de reconocer e identificar de forma sintética u holística y vinculan la información a aspectos emocionales o afectivos que otorgan viveza e intensidad a los datos así aprendidos. Todas estas ventajas que ofrece trabajar con imágenes no ha sido utilizado únicamente como recurso didáctico, sino que recientes tendencias para la enseñanza de la gramática, como es el caso de la gramática cognitiva (Langaker, 1987), también han hecho uso de éstas.

³³ Esta herramienta denominada "Identificación del Estilo de Aprendizaje de Edmond" fue desarrollada por Reinert (1976).

³⁴ Nótese aquí que la relación entre habilidades perceptivas y habilidades productivas no está clara y son numerosos los estudios que muestran resultados contradictorios (Llisterri, 1995).

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Al trabajar mediante el EO, la imagen es una parte central del proceso de aprendizaje, es un factor decisivo para que la enseñanza de la pronunciación y la LO pueda acontecer. Debido a la naturaleza exclusivamente oral del enfoque, las imágenes en todas sus distintas facetas y con todas sus posibles funciones van a utilizarse como recurso en el aula: imágenes como material de apoyo, imágenes como introducción de una actividad, imágenes como parte central de una tarea, imágenes como único material tangible y visible de una actividad, imágenes para el propio divertimento, imágenes para motivar, imágenes para trabajar contenido gramaticales, imágenes para trabajar funciones concretas, imágenes para desarrollar distintas destrezas, etc (Barralo & Gómez, 2009).

Junto a esta primera aproximación al factor visual en el EO, expondremos ahora otro asunto de vital importancia relacionado con la imagen. Nos referimos no ya a la imagen como recurso didáctico propiamente dicho sino a la imagen como paso intermedio en el proceso de fluidez cognitiva (Segalowitz, 2007) que acontece durante el procesamiento lingüístico. Entendemos por fluidez cognitiva el tiempo que lleva entre la aparición del símbolo (auditivo o visual) y su significado, y la respuesta que se desprende de esta conexión. Así pues, en el aula de idiomas, si trabajamos con la palabra escrita en la lengua objeto de estudio, es muy probable que el aprendiente conecte dicha palabra con la palabra que corresponde a su lengua, y de ahí acuda a la imagen mental. Esta reproducción que recurre a la traducción relentiza la fluidez cognitiva. Posiblemente, si solamente se trabaja con la forma sonora de las palabras, asociadas directamente con imágenes, los estudiantes en el proceso anterior a expresar una idea en la lengua meta, no necesitan pensar en su lengua para después traducir y así poder expresar dicha idea en la lengua extranjera, sino que visualizan una imagen y a continuación producen en la lengua meta, sin tener que recurrir a la traducción.

De la misma forma que a un niño aprender una palabra le resulta muy difícil sin asimilar algo que no ve o que no puede imaginar, al estudiante de idiomas le pasa lo mismo en la etapa inicial. Las palabras son solo una serie de letras sin significado ni contenido emocional. (Arnold, 2000).

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Por tanto, el uso de imágenes y de una aprendizaje basado en el canal visual potencia el aprendizaje y ayuda a que los estudiantes puedan disfrutar de este. En el caso del EO, la imagen es imprescindible dado que va a funcionar siempre como significado del símbolo sonoro. Asimismo, al trabajar con imágenes se va a enriquecer todo el proceso de aprendizaje desde las distintas perspectivas que acabamos de mencionar. Uno de los factores que creemos más próximo al factor visual y al uso de imágenes en el aula cuando trabajamos mediante el EO es el de la motivación, puesto que el uso de imágenes motiva altamente a los estudiantes y permite un mayor acercamiento al grupo.

2.4.2.4. FACTORES LÚDICOS.

Al referirnos a los factores lúdicos que forman parte del EO, nos estamos refiriendo principalmente a todos los elementos relacionados con los juegos y la diversión que están presentes en el EO.

Primeramente pensamos que el *juego* tiene numerosas ventajas como elemento de aprendizaje de la lengua: motivación del estudiante, dinamización del grupo, repaso o introducción de contenidos, intercultural... Además de las distintas finalidades para las que se puede aplicar un juego, es remarcable recordar que:

El juego es una forma innata de aprender, es la capacidad que tenemos de ir experimentando y apropiándonos de lo que nos rodea y hacerlo de una forma placentera.
(Sonsoles Fernández, 1999³⁵).

Así, el EO basa muchos de los recursos que se utilizan durante el proceso de aprendizaje en juegos, y por tanto, el componente lúdico es fundamental para que el EO funcione. A continuación, a modo de síntesis, vamos a enumerar las distintas finalidades para las que se usan los juegos en el EO:

³⁵ Cita extraída de VVAA, (2002): "El componente lúdico en la clase de español lengua extranjera" en *X Seminario de dificultades específicas e la enseñanza del español a lusohablantes*, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de educación de Brasil.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

- Para activar la dinámica de la clase.
- Para ayudar a cohesionar el grupo.
- Porque posibilita la interacción (el juego acerca a las personas).
- Para optimizar el aprendizaje y promover el aprendizaje colaborativo y co-constructivo.
- Porque el juego permite la repetición de una forma atractiva.
- Porque los juegos permiten atender a los diferentes estilos de aprendizaje (estudiantes visuales, kinésicos, etc).
- Para generar sentimientos de autoestima.
- Para fomentar la creatividad y las estrategias comunicativas.
- Para aumentar la motivación (los alumnos se relajan jugando y riendo).

El EO sigue un aprendizaje basado en el juego, un aprendizaje en el que se aprende a través de los distintos sentidos: los alumnos se mueven y hablan al mismo tiempo; escuchan y miran al mismo tiempo; hablan y miran al mismo tiempo... En la enseñanza tradicional de la lengua, se solía dar más énfasis a un tipo de aprendizaje que usaba más el hemisferio izquierdo del cerebro, el cual estaba especializado en el pensamiento lógico –analítico- que sigue un procesamiento lineal. El EO, en cambio, al seguir dinámicas de trabajo basadas en el juego y en un aprendizaje más basado en los sentidos (sonidos, música, lenguaje corporal, fotos, escenas, gestos) obliga a que los alumnos utilicen más el hemisferio derecho del cerebro. De hecho, los individuos perciben y recuerdan las imágenes –sean visuales, táctiles o auditivas- a través de este hemisferio (Larsen-Freeman & Long, 1991). Así, el EO es una enfoque que se suscribe a un aprendizaje basado en los sentidos (Jensen & Hermer, 1998) y en los juegos.

Tras lo expuesto creemos haber justificado el motivo por el que el factor lúdico tiene un lugar tan destacado en el EO. Pasaremos ahora a los factores de motivación y afectivos.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

2.4.2.5.FACTORES DE MOTIVACIÓN Y FACTORES AFECTIVOS.

El primer paso que debemos realizar al hablar de los factores de motivación implicados en el EO es concretar a qué tipo de motivación nos estamos refiriendo.

La motivación que tiene lugar en el aula de idiomas y que es importante para el profesor suele ser la que genera interés en los estudiantes: una actividad determinada, un tema específico, cualquier aspecto de la clase que implique a los estudiantes y los haga co-partícipes de lo que está ocurriendo y de su propio proceso de aprendizaje. Todas estas señales de implicación, divertimento y disfrute que puedan ocurrir en una clase no son evidencia de que se esté llevando a cabo un proceso de aprendizaje con éxito, es decir, que los alumnos estén aprendiendo. Desde esta perspectiva, el EO apuesta por una motivación a corto plazo en el aula, que aunque no sea signo inequívoco de que se están logrando los objetivos de aprendizaje fijados, al menos es una muestra clara de que los alumnos están relajados y disfrutando, dos elementos imprescindibles para que el EO funcione y se inicien los procesos que hacen posible el aprendizaje. Cuando estas circunstancias se dan gracias a la motivación, se crea auto-confianza en los aprendientes, al mismo tiempo que se genera un clima muy propicio, precisamente, para poder alcanzar tales objetivos de aprendizaje. Alcanzar con éxito dichos objetivos es muchas veces una expectativa que el alumno posee cuando acude al aula de lengua extranjera, y por tanto, se crea un círculo en el que gracias a la motivación se logran alcanzar las expectativas generadas, se aumenta la autoestima y eso motiva de nuevo al aprendiente.

Así, cuando hablamos de factores de motivación no nos referimos a conceptos relacionados con la motivación integrativa o la motivación instrumental, sino que nos referimos a los factores de motivación que acontecen en el aula cuando se trabaja con el EO.

El logro que supone para un aprendiente que se inicia en una lengua extranjera el poder alcanzar cierta competencia en LO a través de la práctica en clase, es altamente motivador y le incita a querer seguir con su proceso de aprendizaje.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Por tanto, la motivación viene dada por los logros conseguidos así como por las dinámicas que se establecen en el aula y que hacen que los estudiantes se sientan cómodos, se sientan parte de un grupo de aprendizaje, y como consecuencia de todo ello, su autoestima y confianza mejoren. La motivación siempre funciona en ambas direcciones. Una alta motivación es un factor que ayuda a que el aprendizaje tenga éxito; un aprendizaje con éxito, sin embargo, puede ser la causa de una alta motivación.

De esta manera, los factores de motivación son altamente significativos e importantes cuando se trabaja mediante el EO en la iniciación en la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español.

El último aspecto que merece cierta atención, en cuanto al nuevo enfoque que estamos planteando, es el del filtro afectivo. *"The learning of pronunciation involves neuromuscular and some cognitive activity, but it also has affective and social components, which carry important implications for the roll of the teacher"* (Stevick, 1978).

Así pues, conseguir una alta motivación potenciando el filtro afectivo va a permitir que puedan llevarse a cabo todos los procesos de aprendizaje / adquisición a lo que nos hemos referido, procesos todos ellos que favorecerán la pronunciación y el desarrollo de la LO del aprendiente³⁶. El componente afectivo que se desprende al trabajar mediante el EO hace que los alumnos se sientan más seguros, tengan más confianza, tomen más riesgos y le pierdan miedo al error. Además, también rompen barreras de timidez e inhibición, efectos todos ellos que empujan a los aprendientes hacia el perfil de buen aprendiente de lenguas. Podemos afirmar entonces, que el EO promueve el aprendizaje de la LO puesto que gracias a los factores afectivos que propicia en los aprendientes, éstos están más dispuestos para ello.

³⁶ "Se ha demostrado (Elliot 1997) que la enseñanza de la pronunciación es beneficiosa en la adquisición de la lengua porque favorece la comprensión de los enunciados emitidos por los nativos e incide sobre el filtro afectivo del alumno, haciendo disminuir su ansiedad con respecto a la comunicación oral".

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Creemos que apostar por la enseñanza de la pronunciación mediante el EO, supone poner en práctica todas las cuestiones que se han expuesto a lo largo de este apartado, supone que los alumnos van a usar la lengua de forma significativa, que los alumnos van a llevar a cabo la elaboración de un producto para lo que deberán usar la LO de manera eficaz, no solo desde el punto de vista del significado o desde el punto de vista gramatical sino atendiendo también a cuestiones de pronunciación (sonidos y rasgos suprasegmentales). Los contenidos de pronunciación y los objetivos de aprendizaje de la LO van a quedar integrados totalmente con el resto de objetivos de aprendizaje, trabajándose en el aula al mismo tiempo.

Tras lo expuesto, creemos haber presentado y concretado lo que entendemos por *EO*. Nuestra intención ha sido aclarar y precisar el concepto lo mejor posible, así como presentar los factores más destacados que hay que considerar cuando nos refiramos al EO.

Pasaremos ahora a exponer los procesos y estrategias que se llevan a cabo cuando se trabaja mediante el EO.

2.4.3.PROCESOS Y ESTRATEGIAS.

En este apartado vamos a desarrollar dos cuestiones. Por un lado vamos a describir y comentar los procesos relacionados con el aprendizaje y adquisición de la LO en una lengua extranjera, y en nuestro caso concreto, cómo se traslada esto al EO. Por otro lado, expondremos cuáles son las estrategias que acontecen cuando se trabaja mediante el EO, que concretamente van a ser de dos tipos: estrategias de comunicación oral y estrategias de aprendizaje, ambas estrategias como elementos imprescindibles cuando se desarrolla y adquiere una competencia estratégica durante el aprendizaje y adquisición de la LO.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

2.4.3.1. PROCESOS EN EL APRENDIZAJE Y LA ADQUISICIÓN DE LA LO.

Hablar de los procesos de aprendizaje y adquisición de la LO cuando se trabaja a través del EO, requiere que vayamos exponiendo los distintos pasos que acontecen en tales procesos.

Primeramente, familiarizar al alumno con la percepción y la producción de la lengua que va a trabajarse en clase es el paso previo para que éste vaya interiorizándola, es decir, en el aula el conocimiento explícito del material lingüístico presentado va a ir trabajándose empezando por su repetición coral, y con el uso comunicativo que el alumno va a ir haciendo junto con la monitorización que lleve a cabo de su pronunciación, se puede lograr el paso del conocimiento explícito, monitorizado – conocimiento que proporciona el aprendizaje- al conocimiento implícito, inconsciente y automático- conocimiento que está ya en el área de la adquisición³⁷.

Superada la barrera de la percepción, llega el momento de la producción. Compartimos la importancia de la percepción / audición en cuanto en tanto permite escuchar y comprender los enunciados emitidos; cabría añadir ahora la importancia de ésta en cuanto reguladora de la producción oral³⁸. Entonces, después de haber monitorizado en la comprensión se va a pasar a la producción. En el proceso de comprensión oral existen tres aspectos que cumplen una función importante: el acceso al léxico, el procesamiento sintáctico y la memoria (Cook, 1991). Por tanto, en el paso de la comprensión a la producción se van a tener en cuenta estos tres aspectos. Se potenciarán tareas que permitan ir almacenando la información que los aprendientes van a necesitar para la producción oral. A partir de tareas donde se trabaje léxico y/o estructuras lingüísticas, el alumno irá creando en su memoria una especie de almacén de datos que le van a permitir

³⁷ "According to Bialystock's model, information that is stored in explicit linguistic knowledge may become automatic and transferred to implicit linguistic knowledge after continued use via the monitor, then both learning and acquisition are significant factors in the language learning process." (Bialystock's, 1978).

³⁸ Ya se ha mencionado anteriormente en este apartado que respecto al tema de la relación que se establece entre percepción y producción hay distintos posicionamientos y numerosos estudios, véase Llisterri 1995.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

tener un acceso léxico en la comprensión y producción, y un acceso a los recursos de procesamiento sintáctico, que al igual que los léxicos, le van a servir tanto para la percepción como para la producción.

De esta forma, a partir de la realización de tareas didácticas en clase los alumnos van a ir construyendo de forma progresiva un discurso oral, de forma que van a trabajar la pronunciación integrando los sonidos, los componentes lingüísticos y los componentes socio-culturales en el habla, es decir, en el discurso oral. El EO no ofrece a los aprendientes reglas explícitas sino que a partir del uso de la lengua y de la comunicación se trabaja la pronunciación.

Tras lo dicho, tal vez es necesario hacer hincapié en algunos de los conceptos que forman parte del proceso descrito, y definirlos de forma que complementen el marco conceptual que estamos presentando.

El primer concepto del que es necesario hablar es el de la memoria. La memoria está presente en los procesos que acontecen cuando se usa una segunda lengua. Por tanto, es fundamental tener presente qué tipo de memoria actúa en este proceso. Siguiendo a Atkinson & Shiffrin (1968) podemos distinguir entre:

Memoria a corto plazo (*Short term memory*): que únicamente almacena información por un período de tiempo no más largo que unos segundos.

Memoria en activo (*Working memory*): que conforma un sofisticado sistema que almacena y manipula la información mientras se llevan a cabo otras tareas mentales.

Memoria a largo plazo (*Long term memory*): que almacena información por períodos de tiempo largo.

Las dos primeras memorias tienen una capacidad limitada, mientras que la memoria a largo plazo no la tiene.

Estos distintos tipos de memoria forman parte del procesamiento lingüístico para la comprensión y producción oral. Nos gustaría añadir que para mantener en la memoria activa la información y evitar que se diluya, es preciso la repetición. Además, la memoria activa como elemento que forma parte de esta constelación mental que estamos describiendo, está totalmente relacionada con la pronunciación y con el uso de la lengua (Cook, 1991).

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Creemos que es importante tener presentes estas cuestiones referidas a la memoria porque cuando se trabaja mediante el EO, al no hacer uso de la escritura, los estudiantes precisan realizar un tipo de actividades que les ayuden a llevar a cabo el procesamiento lingüístico de la lengua que están aprendiendo. No es gratuito que el EO base muchas de sus actividades y tareas en la repetición, una repetición significativa, pero una repetición que ayuda a que los elementos léxico o los exponentes lingüísticos que se están trabajando queden almacenados de alguna forma en la memoria del estudiante para que así pueda hacer uso de ellos.

Lo mismo ocurre con la atención que se precisa en el procesamiento lingüístico para controlar dicho proceso, y para lograr que a través de la automatización y la rutinización, los elementos que se están aprendiendo pasen de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo (Robinson, 2003).

Así pues, consideramos importantes también los conceptos referidos a la atención, a los procesos de control y a los de automatización. Según el *"information-processing approach"* (McLaughlin & Heredia, 1996) el proceso de aprender consiste en transferir información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. Esta transferencia está regulada por procesos de control, los cuales requieren atención y llevan tiempo. Entonces, los componentes lingüísticos que conforman las habilidades del aprendiente, se aprenden y se automatizan siempre a partir de la práctica. Por tanto, la destreza oral solamente va a ser posible aprenderla y adquirirla después de haber practicado una y otra vez, hasta haber conseguido una automatización de ésta, y por tanto, esto significa que a partir de la automatización, el aprendiente no va a necesitar ningún tipo de control ni atención cuando haga determinado uso del elemento practicado oralmente.

Finalmente, nos gustaría añadir que una de las implicaciones pedagógicas de todos estos conceptos y procesos que acabamos de presentar es la posibilidad de intentar que en un contexto formal de aprendizaje, se desarrollen estrategias de aprendizaje que aumenten la efectividad de la memoria activa, y por tanto, que fomenten el desarrollo de los procesamientos lingüísticos necesarios para el aprendizaje y la adquisición de la LO. Desde esta perspectiva, apostamos por el EO

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

puesto que tiene todas estas cuestiones en cuenta y, por lo tanto, fomenta y potencia el aprendizaje y la adquisición de la pronunciación y la LO.

A continuación vamos a presentar el último aspecto sobre el EO relacionado con las estrategias que los alumnos/aprendientes desarrollan al trabajar siguiendo este enfoque metodológico.

2.4.3.2. ESTRATEGIAS.

Al abordar la cuestión de las estrategias implicadas en el proceso de aprendizaje que acontece cuando se trabaja mediante el EO, debemos hablar de dos tipos de estrategias: las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje. Antes de profundizar en las estrategias comunicativas, conviene que nos detengamos un momento para mencionar el eje propulsor responsable de que este tipo de estrategias se puedan desarrollar. Nos estamos refiriendo a la habilidad del aprendiente/hablante de una lengua extranjera para desarrollar las estrategias comunicativas, y por tanto, para adquirir una competencia estratégica. La competencia estratégica es la capacidad de relacionar todas las demás competencias (competencia lingüística; competencia discursiva; competencia cultural) para gestionar las diversas situaciones comunicativas a las que se enfrenta el hablante, mediante los recursos que ha ido generando y elaborando a lo largo de su vida. Es decir, la competencia estratégica constituye la parte central de la competencia comunicativa, es su motor, puesto que consiste en los recursos que el hablante pone en juego para relacionar sus conocimientos, saberes y habilidades (Cantero, 2009).

Así, cuando trabajemos mediante el EO los alumnos van a desarrollar estrategias comunicativas y van a ir adquiriendo cierta competencia estratégica que les va a servir para el proceso de aprendizaje que acaban de iniciar. Para el desarrollo de la competencia estratégica, los aprendientes necesitan enfrentarse a la comunicación y los obstáculos que ésta les presenta (Ellis, 1990). Por eso, el EO se basa en la práctica comunicativa, siempre a través de los intercambios comunicativos y mediante el uso significativo de la LO. Todo esto, no solo va a

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ocurrir a nivel comunicativo conversacional, sino que también ocurre a nivel de un aprendizaje de léxico o gramática más controlado.

Con respecto a las estrategias comunicativas, debemos decir que merecen cierta atención ya que van a ser las que doten a los alumnos que trabajen mediante el EO de una serie de recursos a los que acudir cuando se comuniquen con la lengua que están aprendiendo. El uso de dichas estrategias en el aula va a surgir a partir de la práctica oral de la lengua. Convendría ahora comentar de manera breve, qué entendemos por estrategias comunicativas y qué clase de estrategias son las que acontecen al trabajar mediante el EO.

Por estrategias comunicativas pueden entenderse distintas cosas, todas ellas relacionadas entre si. Primeramente entendemos que las estrategias comunicativas son los intentos para solucionar problemas que surgen en la comunicación (Tarone, 1980); en segundo lugar, las estrategias comunicativas son las soluciones que a nivel individual se utilizan para enmendar problemas psicológicos en el procesamiento de una L2 (Faerch and Jasper 1984); y finalmente las estrategias de comunicación pueden ayudarnos para completar vacíos de vocabulario en L1 O L2 (Poulisse & Kellerman 1990). Estos tres tipos de estrategias se pueden relacionar respectivamente con estrategias comunicativas de interacción social; con estrategias comunicativas para solucionar problemas que tienen en cuenta lo que ocurre en la mente y psicología del hablante y, finalmente, con estrategias compensatorias (Cook, 1991).

No vamos a entrar en una descripción detallada de cada uno de los tipos de estrategias³⁹. Lo que sí es importante es remarcar que al trabajar mediante el EO se potencian todas las estrategias relacionadas con la parte social e interactiva de la comunicación, puesto que las dinámicas de aula propician el aprendizaje cooperativo y un aprendizaje basado en la interacción. Obviamente las estrategias compensatorias o las estrategias más individualizadas que cada aprendiente lleva a cabo, también se dan en el aula cuando se trabaja mediante el EO. Podemos afirmar que este enfoque metodológico las fomenta dado que los alumnos tienen

³⁹ Véase Cook, V. (1991): *Second Language Learning and Language Teaching* para una aproximación detallada de los tres tipos de estrategias.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

a cabo, también se dan en el aula cuando se trabaja mediante el EO. Podemos afirmar que este enfoque metodológico las fomenta dado que los alumnos tienen muchas oportunidades para practicar la LO y, en consecuencia, se encuentran ante muchas situaciones que requieren activar una estrategia comunicativa determinada si no se quiere que la comunicación quede interrumpida.

Una vez presentadas las cuestiones relacionados con las estrategias comunicativas, daremos paso a las estrategias de aprendizaje. Diversos son los autores que han tratado este tema, aunque nosotros hemos optado por tomar el modelo que Rebeca Oxford estableció en 1990. Entendemos por estrategia de aprendizaje las técnicas o mecanismos a los que puede recurrir el aprendiz para adquirir conocimientos (Rubin, 1975)⁴⁰.

Partiendo de la clasificación de R. Oxford podemos hablar de estrategias directas e indirectas. Las estrategias directas serían las estrategias de memoria (asociaciones, repaso, actuar); estrategias cognitivas (practicar, recibir, enviar) y estrategias compensatorias (adivinar el sentido, superar carencias). Las estrategias indirectas serían las estrategias metacognitivas (implicación en el proceso de aprendizaje), las estrategias afectivas (reducir ansiedad, relajación) y las estrategias sociales (interacción y cooperación para el aprendizaje).

Dada la naturaleza del EO, todas las estrategias de aprendizaje que acabamos de mencionar tendrían cabida en el proceso de aprendizaje de la LO de los aprendientes. Nótese que las estrategias directas están más relacionadas con el proceso de aprendizaje y la actuación del aprendiente de manera individual mientras que las indirectas, especialmente las afectivas y las sociales, tiene en cuenta el contexto social y de grupo en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Finalmente, para terminar con este apartado dedicado a las estrategias que tienen lugar durante los procesos de aprendizaje y adquisición de la pronunciación cuando se trabaja mediante el EO, vamos a mencionar qué estrategias

⁴⁰ Vamos a seguir el modelo de Rebeca Oxford para la taxonomía y clasificación de las estrategias, pero hemos citado la definición de estrategias de aprendizaje que Rubin acuñó en 1975, por ser éste uno de los pioneros en el estudio de este tema.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

“Procedimientos de Aprendizaje” del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia*, documento curricular sobre el que se asienta la programación de aula en la que se basa la propuesta didáctica de esta investigación, propuesta que sigue el EO.

El inventario de “Procedimientos de Aprendizaje”, en uno de sus apartados, identifica los procedimientos de aprendizaje con las estrategias de aprendizaje. A continuación, comentaremos algunas estrategias que el EO promueve y qué repercusión tiene todo ello para la pronunciación. Al referirnos a la estrategia del inventario, haremos referencia al apartado que aparece reflejado en la figura 2.1 donde se transcribe un extracto del inventario al que nos hemos referido.

Al seguir el EO se producen numerosos fenómenos relacionados con el procesamiento y asimilación del sistema de la lengua, en nuestro caso concreto, no solo con el sistema de la lengua que integra elementos gramaticales o léxicos, sino que también con la asimilación de elementos de pronunciación. El EO promueve que se asimile el sistema de la lengua siempre a un nivel discursivo, nivel que incluye los elementos del sistema fonético de la lengua.

Inventario de Procedimientos de Aprendizaje

1. Relación de procedimientos de aprendizaje.

1.2. Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua.

1.2.2. Elaboración e integración de la información.

Razonamiento deductivo

- Aplicación de las reglas generales a las nuevas tareas que requieran el uso de la lengua.
- Generalización de las reglas.
- Construcción creativa.

Análisis contrastivo

- Comparación de elementos del español con los de la lengua materna u otras que se conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias.

Razonamiento inductivo

- Generalización y formulación (implícita o explícita) de reglas a partir de la observación de fenómenos.

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

- Inferencia.

1.2.3. Almacenamiento en la memoria a corto o a largo plazo.

Agrupamiento, asociación

- Agrupamiento de los elementos susceptibles de ser monitorizados creando asociaciones entre ellos.
- Asociación de elementos susceptibles de ser memorizados con los ya almacenados en la memoria.

Contextualización

- Inserción de los elementos susceptibles de ser aprehendidos en un contexto significativo.

Imágenes

- Asociación de los conceptos susceptibles de ser almacenados a imágenes visuales, acústicas, táctiles o kinestésicas significativas.

1.2.5. Ensayo y práctica.

Repetición

- Repetición recurrente

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Figura 2.1. Extracto del inventario del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Para la elaboración e integración de este tipo de información –la referida al sistema fonético, a la entonación, al ritmo- los aprendientes van a llevar a cabo estrategias de aprendizaje tales como el razonamiento inductivo o el análisis contrastivo. Es decir, a partir de lo que oyen, de la monitorización en ciertos fenómenos y de la reflexión sobre éstos, los aprendientes establecen sus propias hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua: de cómo es un sonido, de cómo se entona en español... Lo mismo ocurre con la comparación del sistema de la lengua meta con la L1 o incluso con una posible L2 del aprendiente.

Las estrategias que llevan al razonamiento deductivo vendrán siempre después de las que acompañan al razonamiento inductivo, puesto que, el EO no presenta reglas de funcionamiento de la lengua relacionadas con la pronunciación. Los aprendientes a partir del ensayo y la práctica (1.2.5 del *Plan Curricular del*

II. MARCO CONCEPTUAL.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

*Instituto Cervantes*⁴¹) realizan tareas de repetición, y muchas veces es el propio estudiante el que decide repetir y focalizar en un fenómeno concreto puesto que le ha creado alguna dificultad. Es decir, la repetición sería la estrategia que el aprendiente usaría a partir de su propia autorregulación del aprendizaje.

En cuanto al almacenamiento en la memoria (1.2.3 del *PCIC*), las estrategias que los aprendientes más emplean al trabajar mediante el EO serían las de asociación y las estrategias con imágenes. En cuanto a las estrategias de contextualización, podríamos decir que en el EO la construcción de los elementos de aprendizaje (de pronunciación y del sistema de la lengua en general) sigue siempre un proceso progresivo (Presentación- repetición mediante una práctica controlada- Repetición mediante una práctica libre). Este proceso, sin embargo, está siempre contextualizado y en todo momento inserta los elementos susceptible de aprendizaje en un contexto significativo. Por eso, la contextualización de los fenómenos de pronunciación va a ser tanto una realidad de funcionamiento del EO como una estrategia.

Junto a todas estas estrategias más próximas al procesamiento y asimilación del sistema de la lengua, podríamos mencionar las estrategias implicadas en el aprendizaje cooperativo y colaborativo del cual el EO también es partícipe. Los alumnos al trabajar mediante el EO, siempre lo hacen en grupo o en parejas y por este motivo se promueven el desarrollo de este tipo de estrategias, hecho que ayuda al avance y mejora de la LO de los alumnos.

Podríamos seguir enumerando más tipos de estrategias de aprendizaje que forman parte del proceso de aprendizaje en el aula de español al trabajar mediante el EO, pero nos conformaremos con afirmar que el EO promueve el uso de estrategias de aprendizaje en los aprendientes de una lengua, así como también fomenta el desarrollo de estrategias comunicativas.

Llegados a este punto, vamos a concluir con este apartado dedicado íntegramente al EO, que a su vez cierra el capítulo II en el que se ha expuesto el marco conceptual en el que se apoya esta investigación.

⁴¹ A partir de ahora *PCIC*.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta investigación surgió ante la cuestión de cómo enseñar lengua. Para ello se partió de presupuestos muy concretos. En primer lugar, creemos que enseñar pronunciación se corresponde con enseñar LO. Enseñar a pronunciar no puede desligarse del acto de habla como tal, en cuanto a elemento del proceso de comunicación y, por tanto, solamente va a poder adquirirse una competencia fónica cuando se use la LO en procesos de comunicación significativos.

Si al enseñar pronunciación se trabaja mediante la LO en su totalidad, haciendo uso de ésta en procesos comunicativos significativos, debe presuponerse que, en el desarrollo del proceso de aprendizaje y adquisición de la LO y de la pronunciación, la LE pierde el protagonismo que tradicionalmente se le ha dado.

Tanto en épocas anteriores como en la actualidad, el inicio del aprendizaje de una L2 ha estado totalmente ligado al desarrollo de las destrezas lecto-escritoras, así como a la destreza oral, estando siempre esta última supeditada a las primeras. Nuestra pregunta es: ¿sería posible iniciarse en una lengua, en nuestro caso el español, siguiendo un proceso de enseñanza / aprendizaje en un medio no natural como es el aula, sin la mediación lecto-escritora? Es cierto que en la actualidad la mayoría de cursos y programas que se etiquetan como comunicativos suelen iniciarse al aprendizaje de lenguas extranjeras a partir de una práctica oral, y, la comunicación oral suele ser el contenido básico de los primeros encuentros. También es cierto, sin embargo, que esa práctica oral está siempre mediada por la lecto-escritura, y no sigue un enfoque oral desde la oralidad misma.

A partir del estudio que se va a realizar, pretendemos mostrar, en el sentido de dejar constancia, que es posible la iniciación al aprendizaje del español como lengua extranjera sin la mediación del código escrito, es decir, siguiendo un EO. Por tanto, éste va a ser el primer objetivo de investigación:

1. Mostrar que es posible la iniciación al aprendizaje del español como lengua extranjera siguiendo el EO.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Este nuevo planteamiento, que pretende favorecer el aprendizaje de la LO y la adquisición fónica, no delimita la enseñanza del español como lengua extranjera al ámbito de la oralidad sin tener en cuenta los contenidos que el plan curricular de enseñanza de E/LE propone, sino que, tiene como objetivo iniciar la enseñanza de E/LE sin tener como mediación la lecto-escritura, pero trabajando los mismos contenidos que se trabajarían en una iniciación a la lengua mediada por el código escrito. De qué nos serviría poder confirmar la primera pregunta de la investigación, si los resultados no nos permitieran demostrar que, no sólo es posible la iniciación a partir de un EO que prescindiera del código escrito sino que, además, esa iniciación permite alcanzar los objetivos de aprendizaje que el plan curricular en el que se basa la programación de un centro establece. El interés que suscita este segundo objetivo es dejar testimonio, y por tanto probar, que es posible la enseñanza y aprendizaje del E/LE a partir de un enfoque que no esté mediado por la LE sin afectar al programa de un curso y al plan curricular de una Institución.

Así pues, éste es el segundo objetivo de la investigación:

2. Testimoniar que la iniciación mediante el EO permite alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje que se alcanzan en una iniciación con mediación lecto-escritora.

Al mismo tiempo que se tienen en cuenta estos dos elementos, también se pretende mantener el interés y motivación de los alumnos, los cuales posiblemente van a enfrentarse a una experiencia de aprendizaje un poco alejada de cualquier otra que hayan podido experimentar anteriormente. ¿Es posible estimular la motivación de los estudiantes trabajando sin el código escrito y siguiendo un enfoque metodológico muy diferente al que están acostumbrados? Comprobar esta cuestión nos permitirá evidenciar que, precisamente, esa motivación debería ser la clave que desencadenara una mayor atención de los alumnos a la LO, puesto que, solamente van a trabajar mediante ella, tanto en su comprensión como en su producción. A consecuencia de esto, enriqueciendo la motivación y favoreciendo el uso de la LO en su totalidad, los aprendientes centrarán su atención en ella, hecho

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

que les proporcionará un mayor aprendizaje / adquisición de ésta. Se ha demostrado que, cuando los aprendientes monitorizan en alguno de los aspectos del aprendizaje, se potencia la reflexión sobre esos aspectos y, esto permite una mayor adquisición. Tras lo dicho, vamos a formular el siguiente objetivo de la investigación:

3. Mostrar que es posible mantener la motivación e interés de los aprendientes trabajando mediante el EO, y que esto promueve y fomenta la autorreflexión y monitorización en el aprendizaje de la LO y la pronunciación.

Una vez realizada la primera parte de la experiencia didáctica, se va a introducir el código escrito, y una vez los alumnos hayan tomado contacto con la LE, se van a ir intercalando sesiones en las que se alterne entre el EO y un enfoque mediado por la lecto-escritura donde también se trabaje la LO pero siempre con el soporte escrito. De esta forma, va a ser posible probar si existe alguna diferencia entre la motivación, autoreflexión y dinámica de aprendizaje que los alumnos experimentan al trabajar mediante el EO o al hacerlo mediante un enfoque mediado por la LE. Por tanto, nuestro cuarto objetivo va a ser:

4. Evidenciar la existencia de diferencias de motivación, de procesos de autorreflexión y aprendizaje cuando se sigue el EO y cuando se sigue un enfoque mediado por la lecto-escritura.

A partir de la propuesta didáctica y de la acción de la misma, vamos a ver si es posible iniciarse al aprendizaje de una lengua extranjera (en nuestro caso el español), si esa iniciación puede cubrir los mismos objetivos y contenidos que un enfoque mediado por el código escrito, y qué repercusiones tiene sobre la motivación, autorreflexión y aprendizaje de la LO, teniendo en cuenta que los aprendientes han podido experimentar y contrastar el EO con un enfoque en el que sí se usa la mediación escrita. Finalmente, el último objetivo va a ser comprobar en qué medida el EO potencia la adquisición de la LO y la pronunciación. Por tanto, podemos formular ya nuestro último objetivo:

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5. Comprobar si el EO promueve la adquisición de la LO y de la pronunciación.

Todas estas preguntas son a las que vamos a intentar dar respuesta y, por tanto, son las que concretan los objetivos que se pretenden alcanzar en esta investigación. Tras su formulación, vamos a presentar en el siguiente apartado de qué forma se les va a intentar dar respuesta. A continuación, presentamos en la figura 3.1. una tabla en la que aparecen recogidos todos los objetivos que acabamos de formular y justificar.

OBJETIVOS	
1º	Mostrar que es posible la iniciación al aprendizaje del español como lengua extranjera siguiendo el EO.
2º	Testimoniar que la iniciación mediante el EO permite alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje que se alcanzan en una iniciación con mediación lecto-escritora.
3º	Mostrar que es posible mantener la motivación e interés de los aprendientes trabajando mediante el EO, y que esto promueve y fomenta la autorreflexión y monitorización en el aprendizaje de la LO y la pronunciación.
4º	Evidenciar la existencia de diferencias de motivación, de procesos de autorreflexión y aprendizaje cuando se sigue el EO y cuando se sigue un enfoque mediado por la lecto-escritura.
5º	Comprobar si el EO promueve la adquisición de la LO y de la pronunciación.

Figura 3.1. Tabla con los objetivos de investigación de esta tesis.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

3.2. METODOLOGÍA.

En este capítulo va a tratarse la metodología que se ha seguido para realizar esta investigación. En un primer apartado, presentamos la línea metodológica de investigación en la que nos hemos basado, para ya en el segundo apartado, desarrollar las distintas fases que van a componer la práctica y desarrollo de la misma. Finalmente, el tercer apartado intenta describir de qué modo y qué instrumentos se utilizaron para la recogida de los datos que conforman nuestro corpus, datos que como se explicará más adelante son de diferente naturaleza.

3.2.1. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

Para abordar este primer apartado debemos plantearnos una cuestión: ¿profesores o investigadores? Esta es la pregunta que muchas veces los docentes nos hacemos cuando intentamos contestar las miles de cuestiones que van surgiendo a partir de nuestra práctica diaria. Una respuesta satisfactoria no puede darse en exclusiva desde ninguna de las dos posiciones, ya que, como profesor, siempre hay aspectos que llevan a la reflexión y a su estudio; y, como investigadores, necesitamos saber qué es lo que realmente ocurre en el aula para poder abordarlo como materia susceptible de ser investigada¹. Es aquí donde la figura del profesor en acción (Strickland, 1988; Nunan, 1989; Crookes, 1993) emerge: una nueva concepción del profesor de segundas lenguas, que juega con la doble faceta del profesor, como docente y como investigador dentro de su propia acción de enseñante.

En el contexto educativo de la enseñanza de segundas lenguas, la práctica no puede desligarse de la teoría. La educación es una actividad práctica más que teórica y, por tanto, la teoría tiene que buscar sus verdades de acuerdo con lo que sucede en la práctica. Esta relación entre la teoría y la

¹ Puede hacerse alusión al concepto de "*strong criteria of relevance*" (Walker, 1985).

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

práctica, el concepto de praxis (Bisquerra, 2000) o de praxeología (Goyette & Lessard-Hébert, 1987), es uno de los puntales más distintivos que lleva consigo la investigación-acción, y por tanto, se puede afirmar que la investigación-acción se encierra en la ciencia de la práctica.

Los problemas, cuestiones, preguntas... que surgen de la práctica docente no se resuelven satisfactoriamente con nuevos conocimientos teóricos (metodológicos, de aprendizaje, de adquisición) que no hayan nacido de esa misma práctica, es decir, de la experiencia empírica. Así, el docente entiende lo que está ocurriendo en el aula ya que es él mismo el que lo está investigando y está siendo consciente de ello.

Precisamente esa característica situacional que la investigación-acción le otorga al profesor, se convierte en un acceso directo a todo el proceso que se desarrolla en un aula de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Actualmente, no cabe ninguna duda de que para llevar a cabo una investigación en el área de la educación y de la enseñanza de segundas lenguas, el proceso es tan importante como el producto. El propio investigador es el testimonio directo de lo que sucede en ese proceso, y por tanto, ocupa un lugar privilegiado, lugar al que nosotros como profesores-investigadores nos hemos suscrito al iniciar esta investigación.

"Los profesores deben tomar conciencia de su responsabilidad en investigar su propia práctica educativa, de forma sistemática y crítica"

Bisquerra, R. (2000), *Métodos de la investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

Siguiendo esta perspectiva, esta tesis se basa en el modelo de la investigación-acción, como una de las alternativas posibles de las que el profesor dispone, para llevar a cabo investigación en el aula (Brown & Rodgers, 2002).

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

La elección de este modelo de investigación, en esta tesis, responde a todas las razones a las que acabamos de aludir. Asimismo, cabría añadir que la motivación de esta investigación ha nacido tanto de la necesidad de mejorar la práctica docente, como de cuestionar aquello que se da por sentado en lo pertinente a la enseñanza/ aprendizaje de la LO y la pronunciación, motivaciones ambas que se encuentran en la naturaleza de la investigación acción (Cohen & Manion, 1990).

La metodología específica que se va a seguir, dado que la investigación acción no posee una metodología propia (Cohen & Manion, 1990), va a ser en su mayoría de carácter cualitativo, aunque como apuntaremos más tarde, también vamos a utilizar herramientas y datos pertenecientes a una investigación cuantitativa. La combinación de herramientas y datos cuantitativos y cualitativos es una práctica investigadora que se ha llevado a cabo en numerosos estudios relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de las segundas lenguas (Ross, 1992; Lynch, 1992), demostrándose su eficacia y capacidad de ofrecer múltiples perspectivas para dar explicación a un mismo fenómeno de aula.

Así, esta tesis arranca a partir de unas preguntas y unos objetivos de investigación, a los que el profesor como investigador se enfrentará llevando a cabo una acción didáctica, -ideada y diseñada por él mismo-, en el aula, a partir de la cual va a ser posible extraer una serie de datos sobre lo que ha pasado y los efectos que ha tenido la acción didáctica, pudiéndose analizar, reflexionar y, posteriormente, llegar a unas conclusiones².

La aproximación metodológica que se ha seguido para el análisis de los datos de naturaleza cualitativa, obviamente, se acerca al modelo cualitativo, como ya hemos mencionado, donde el investigador no sigue el binomio causa /

² Los diferentes pasos que se han seguido coinciden con los pasos que señalan Kemmis and McTaggart (1988): *I. Develop a plan of action to improve what is already happening. II. Act to implement the plan. III. Observe the effects of action in context. IV: Reflect on this effects.*

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

efecto (*Causal principle*)³ para justificar cualquier acontecimiento que se produce en el aula, sino que se sigue un modelo que hace hincapié en las circunstancias en las que éste se produce. El profesor como investigador ha estado completamente inmerso en los datos e información con los que ha trabajado posteriormente, siendo testimonio directo de lo que ha ocurrido durante el desarrollo de la acción didáctica, y en qué circunstancias.

Así, en esta investigación, los cuestionarios de los alumnos, sus fichas y el diario de clase elaborado por el docente han servido como datos para poder interpretar (*Interpretative research vs. Causally oriented research*)⁴, qué ocurre y en qué circunstancias. Tras este primer acercamiento cualitativo, se han manejado también datos de tipo cuantitativo, que enmarcamos dentro del paradigma de investigación *quasi-experimental*⁵, los cuales se recogieron en las grabaciones que se realizaron de las pruebas orales, y, en las fichas acerca del perfil de los estudiantes que participaron en las grabaciones, datos todos ellos de naturaleza objetiva. Así pues, consideramos que los datos provenientes de las grabaciones, su análisis y la comparación de los resultados obtenidos de dicho análisis, podrían considerarse dentro de una investigación *quasi-experimental*, mientras que los datos provenientes del diario de clase formarían parte de los datos más cualitativos, pertenecientes a una investigación etnográfica, los cuales se han analizado siguiendo técnicas de análisis del discurso.

De esta forma, la valoración de los resultados de los datos de la investigación *quasi-experimental*, y de la eficacia de la acción didáctica, se cruzan con la interpretación de los cuestionarios, las fichas de los alumnos, y el

³ Leo van Lier habla de este binomio y del concepto *causal principle* en: "Ethnography: Bandaid, Bandwagon or contraband?"; VAN LIER, Leo (1996), *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, London, Ed. Longman.

⁴ Nuevamente se citan dos conceptos que Leo Van Lier usa en el artículo antes mencionado. Al hablar de *causally oriented research* dicho autor usa también el término de *normative research*.

⁵ En el área de Educación, en la que se trabaja con participantes humanos (estudiantes reales y profesores reales) es difícil llevar a cabo estudios puramente experimentales. Por tanto, en nuestro campo de estudio se tiende a las investigaciones de tipo *quasi-experimentales* en vez de a las verdaderamente experimentales (Brown&Rodgers, 2002).

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

diario de clase; al mismo tiempo que se han tenido en cuenta como variable (en el caso que haya sido necesario), la asistencia de los alumnos a clase, y, los resultados de los exámenes que obligatoriamente deben realizarse al finalizar el curso Inicial 1 del Instituto Cervantes de Dublín. Por tanto, se ha seguido la triangulación como proceso para analizar e interpretar los datos. Se considera que en las ciencias sociales, en las que el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera quedarían encuadradas, las técnicas triangulares pretenden alcanzar explicaciones más completas puesto que se focaliza desde más de un punto de vista, motivo por el que se usan datos cuantitativos y cualitativos (Cohen & Manion, 1990).

En esta tesis, operando con este variado corpus de datos, se llegará a unas conclusiones que nos permitan responder las preguntas que engendraron esta investigación y que han sido el motor de todo ello.

Junto a todas estas cuestiones relacionadas con la metodología, debemos mencionar también en este capítulo el estudio previo del que esta tesis ha partido. Este estudio piloto se realizó para la investigación de la Memoria de Master en 2003, y consistía también en una investigación acción, la cual se llevó a cabo a partir de una programación de aula y la acción didáctica de la misma. Como grandes cambios entre nuestro estudio previo y la investigación que conforma esta tesis, remarcaremos que los objetivos de investigación han cambiado considerablemente, debido a la maduración y reflexión *a posteriori* de algunas de las conclusiones y resultados⁶ que se obtuvieron en el 2003. De la misma manera, también hay algunos cambios importantes en lo que se refiere a la programación de aula, especialmente en la metodología de

⁶ Para una descripción del estudio y de las conclusiones a las que se llegaron véase: anexo nº 1 y véase también Giralt, M. (2006). "El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica". *Revista Phonica. Habla, voz y sonido*. Publicacions de la Universitat de Barcelona. www.publicacions.ub.es/revistes/phonica2/PDF/articulo_03.pdf.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

enseñanza que se siguió en el diseño de la segunda parte de la acción didáctica.

Otra cuestión que debe mencionarse en relación a las divergencias entre el estudio previo y el presente es el número de grupos y de estudiantes con los que se llevó a cabo la acción didáctica. La presente investigación se va a desarrollar en 4 grupos diferentes de aprendientes y no solamente en uno como se hizo en el estudio piloto. Ambas acciones didácticas, sin embargo, se llevaron a cabo en el Instituto Cervantes de Dublín

Finalmente, aunque se consideró utilizar el mismo tipo de instrumentos para la recogida de datos para sendas investigaciones-acción, esta vez se manejó una grabadora digital para los registros orales y, además, se registraron también grabaciones de video.

3.2.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.

Las fases de las que se compone esta investigación se dividen en cuatro etapas diferentes. A continuación vamos a describir cada una de ellas:

Primera fase: investigación curricular

Al decidir que la investigación consistiría en una acción didáctica que se iba a realizar en el primer curso inicial de español del centro que el Instituto Cervantes tiene en Dublín; nos vimos obligados a empezar por una pequeña investigación curricular para determinar cuáles eran los objetivos y contenidos que componen dicho curso. Por tanto, partiendo del *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, se concretaron los contenidos y la programación que se desarrolla en el Centro de Dublín.

El Instituto Cervantes de Dublín distribuye los contenidos del nivel inicial en cuatro niveles: Inicial 1, Inicial 2, Inicial 3 e Inicial 4⁷. El análisis curricular se centró únicamente en el primer curso dado que la acción didáctica se realizó únicamente en dicho curso, perteneciente al nivel A1 según el *MCER*.

⁷ Los cursos de Inicial 1, 2 corresponden al nivel *Breakthrough / Acceso* según el *MCRE* y los cursos de Inical 3,4 corresponden a la primera parte del nivel *Waystage/ Plataforma*.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

De esta forma, se analizaron y especificaron, de forma minuciosa, los objetivos de este nivel y sus contenidos concretos.

Para ello, se tomó la distribución general de contenidos de los cursos de Inicial⁸ con la que se trabaja en Dublín. Esta distribución general presenta los contenidos secuenciados por temas a partir de los libros de texto que se siguen en estos niveles. Para la elaboración de una programación detallada, fue necesario poner en relación dicha distribución de contenidos del Centro de Dublín con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Una vez realizado este paso previo, pudimos concretar una programación que pone en relación ambos documentos y que, por tanto, explicita qué contenidos y objetivos deben atenderse en el primer curso de Inicial. Las programaciones que se elaboraron, han tomado el formato de mapas conceptuales en los que aparece la distribución de contenidos⁹. Tales mapas conceptuales presentan los objetivos comunicativos de cada una de las unidades y los diferentes tipos de componentes que se trabajan (pragmático-discursivos; gramaticales; nociones; culturales; de aprendizaje y exponentes lingüísticos). También se prestó atención a la temática y, por eso, cada unidad se presenta con un título que la describe temáticamente.

Así pues, para el diseño de los mapas conceptuales de contenidos se utilizaron dos documentos (distribución de contenidos del Centro de Dublín y *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*), los cuales se pusieron en relación con el libro de texto que se usa en el curso, permitiendo de esta manera, concretar los ítems que se trabajan en cada una de las unidades.

⁸ Véase anexo nº 2, documento nº 1, donde se adjunta una copia de la distribución de contenidos de los niveles de Inicial del Instituto Cervantes de Dublín en el momento de realizar la investigación curricular.

⁹ Véase anexo nº 2, documento nº 2, donde se adjuntan los mapas conceptuales de distribución de contenidos.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Segunda fase: diseño de la programación alternativa

Tras haber realizado la investigación curricular y haber concretado la programación que se sigue en el curso de Inicial 1, pasamos a la segunda fase de la investigación que consistió en el diseño de una programación alternativa para el nivel Inicial 1. Esta programación alternativa incluye exactamente los mismos contenidos que la programación ordinaria vigente en el momento en el que se inició el estudio, –de aquí la necesidad de realizar una investigación curricular en la primera fase-, y la diferencia recae únicamente en el enfoque metodológico con el que se va a trabajar.

La programación alternativa, primeramente, se concretó en los planes de clase correspondientes a seis sesiones que cubren las tres primeras unidades del curso, a partir de un enfoque metodológico en que se da prioridad a la oralidad, eliminando la mediación lecto-escritora, es decir, mediante el EO.

Una vez diseñados los planes de clase en los que no se usa la mediación lecto-escritora, se pasó a desarrollar la segunda parte de la programación. Esta segunda parte, al igual que la primera, se concretó en los planes de clase, pero esta vez, de las seis unidades restantes de la programación del curso, distribuidas en un total de ocho sesiones. En esta segunda parte de la programación, las sesiones siguen el EO, alternándose con un enfoque en el que no se prescinde de la LE.

El total de sesiones que incluyen todos los planes de clase es de catorce, puesto que la sesión número quince está reservada para realizar el examen. Véase figura 3.2 al final del capítulo para poder apreciar la distribución de las sesiones.

Tercera fase: acción didáctica

La investigación alcanzó la tercera fase en el momento que se llevó a cabo el pilotaje efectivo de la propuesta didáctica diseñada en la segunda fase. Fueron un total de quince semanas – como hemos señalado ya- las que se emplearon para ello. La experiencia se inició en el curso académico 2007/2008, y se llevó a cabo en cuatro grupos diferentes de Inicial 1.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Esta tercera fase es la que podemos describir como investigación-acción, ya que fue cuando se pusieron en práctica la programación alternativa diseñada en la segunda fase y los materiales elaborados.

En esta tercera fase también se recogieron todos los datos, (grabaciones de los alumnos, fichas de los alumnos, cuestionarios de auto-evaluación y reflexión, diario de clase, prueba escrita y listas de clase)¹⁰ los cuales se analizaron y valoraron posteriormente y que, en el caso de las grabaciones y las pruebas escritas, permitieron ver los objetivos alcanzados por los estudiantes.

Cuarta fase: análisis e interpretación de datos

La cuarta fase de la investigación se inició al terminar la acción didáctica y, con los datos obtenidos se pasó al análisis e interpretación de éstos para intentar responder todas las preguntas que formulamos *a priori*, y que son las que se presentan como los objetivos de esta investigación.

3.2.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.

A lo largo del desarrollo de la acción didáctica se recogieron diferentes tipos de datos, datos estos de diferente naturaleza y que, por tanto, requirieron diferentes tipos de instrumentos para su recogida. A continuación, vamos a describir de qué forma se recogieron y qué se pretendía obtener a través de ellos.

Diario de clase

El diario de clase fue una de las fuentes de recogida de datos. Su elaboración se realizó a lo largo de la acción didáctica. La profesora, a lo largo de cada sesión y al final de éstas, fue elaborando un diario con cada uno de los grupos con los que se llevó a cabo la acción didáctica. En los diarios se pretendía incluir observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones,

¹⁰ En el siguiente apartado describimos como se obtuvieron los datos.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones (Kemmis & McTaggart, 1988). Por tanto, se decidió dividirlo en tres partes, estableciendo diferentes categorías que permitieran un manejo de la información al mismo tiempo que se establecían tres tipos de datos paralelos.

De esta forma, una de las partes muestra la explicación objetiva de funcionamiento de cada una de las sesiones: cumplimiento de los objetivos establecidos, cambios y modificaciones en la programación, informe del funcionamiento de los materiales didácticos... Otra de las partes conforma lo que se denomina "anecdotario", y que según su propio nombre indica, es el lugar donde quedaron registradas las anécdotas que ocurrieron en cada una de las sesiones: reflexiones de los alumnos, incidencias, interacción entre los aprendientes..., información y datos que nos han permitido conseguir información acerca del proceso dentro del aula.

Finalmente, la última parte es la que almacena los datos subjetivos: comentarios personales de la profesora sobre sus sensaciones u opiniones en relación a lo que ocurría en el aula. Este último apartado es una valoración personal por parte del docente tildada de libertad absoluta a la hora de expresarse.

Fichas de los alumnos y cuestionarios de auto-evaluación

Las fichas de los alumnos y los cuestionarios de auto-evaluación¹¹ y reflexión son la segunda fuente de datos con la que trabajaremos. Huelga decir que los cuestionarios son una herramienta de recogida de datos que nos ayuda a investigar cuestiones que implican explorar, describir o dar explicaciones de carácter, actitudes y puntos de vista de los individuos (Brown & Rodgers, 2002), que en nuestro caso son los aprendientes que participaron en la acción didáctica.

¹¹ Ver anexo 3 para modelo de fichas y cuestionarios.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Primeramente, contamos con el primer cuestionario que es una ficha de alumnos¹². Esta ficha de cada uno de los alumnos se completó el primer día de clase. A partir de cada ficha se pretendía obtener información que hiciera posible dibujar un perfil del alumnado con el que se estaba trabajando. Los estudiantes cumplieron la ficha a partir de datos de su información personal (nombre, nacionalidad, edad, profesión) y de datos más relacionados con el hecho de ser aprendientes de una lengua, en este caso el español, (motivación para estudiar español, anteriores experiencias de aprendizaje, competencia comunicativa en otra lengua, contacto con la lengua meta).

A partir de estos datos fue posible saber cuál era el contexto extraacadémico de los aprendientes, qué grado de familiaridad poseían con la lengua meta y si habían tenido experiencia como aprendientes en otra lengua. Esta última información nos interesaba para poder establecer si los aprendientes habían tenido la oportunidad de desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje y además, llevaban consigo un bagaje que les permitiera tener unas creencias muy consolidadas. Finalmente, la última cuestión sobre la que se les preguntaba en el cuestionario versaba en torno a qué motivación les había llevado a aprender español.

Junto con las fichas del perfil del alumnado, manejamos también datos provenientes de otra fuente de información. Tanto al finalizar las seis primeras sesiones en las que se trabajó únicamente a partir del EO, como en la última sesión de curso, los alumnos realizaron un cuestionario de auto-evaluación y auto-reflexión¹³. Con los cuestionarios es posible cuantificar las observaciones, interpretaciones y actitudes de los alumnos (Elliot, 1991), al mismo tiempo que ofrecen la oportunidad de analizar más cualitativamente los comentarios que algunos de los alumnos puedan aportar.

¹² Este primer cuestionario va a denominarse Q1.

¹³ El segundo cuestionario va a ser Q2 y el último cuestionario realizado en la última sesión de curso va a denominarse Q3.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Los cuestionarios que se utilizaron contenían preguntas abiertas de respuesta libre y preguntas cerradas. Se pedía información sobre cómo se había desarrollado su proceso de aprendizaje durante las seis primeras sesiones del curso, y, durante las sesiones siguientes. Algunas de las cuestiones sobre las que se les hizo hincapié fueron: opinión sobre el aprendizaje sin mediación lecto-escritora, posible uso del libro, dificultades en el proceso, trabajo en grupo, eficacia de las actividades, sensaciones y frustraciones, desarrollo de estrategias de aprendizaje, diferencias entre el EO y el enfoque mediado por la LE.

Junto con este tipo de datos se incluyeron también once cuestiones, que los alumnos puntuaron a partir de la prioridad que cada uno le otorgó, en relación a los diferentes estilos de aprendizaje. De esta forma, obtuvimos datos para poder perfilar, no ya las características personales de los alumnos sino un perfil del tipo de aprendientes con los que estábamos trabajando, al mismo tiempo que recibimos el *feedback* que ellos mismos aportaron sobre la experiencia didáctica realizada.

Acabamos de describir la recogida de datos mediante el diario de clase y los cuestionarios que se les pasaron a los alumnos. Continuamos ahora con la descripción de la tercera fuente de datos: las pruebas orales y la prueba escrita.

Las pruebas orales

Las pruebas orales se efectuaron en los cuatro grupos de Inicial 1 en los que se llevó a cabo la acción didáctica. Al finalizar las tres primeras unidades en las que no se usó el soporte escrito, se realizó una prueba oral¹⁴ para empezar a evaluar el nivel de LO aprendido / adquirido durante las seis primeras sesiones. Esta prueba evaluadora consistió en una tarea final en la que los alumnos dramatizaron un diálogo en parejas, intercambiando la información personal de un personaje ficticio o famoso que ellos mismos habían

¹⁴ Esta primera prueba oral va a considerarse como RD1.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

creado¹⁵. Se decidió tomar como muestra de registros orales la representación de un diálogo real puesto que se considera que el diálogo es la forma clásica y más sencilla de la comunicación discursiva (Calsamilgia y Tusón, 1999).

Para registrar los diálogos, los alumnos se sentaron de dos en dos y la profesora colocó una grabadora audio-digital frente a ellos, en la mesa, con lo que a medida que iban realizando el diálogo éste quedaba registrado. La grabadora que se utilizó era de tipo digital con lo que los datos obtenidos son de gran calidad, sin ruido ambiental ni interferencias de ningún tipo.

La segunda prueba oral¹⁶, también se registró en grabadora siguiendo el mismo procedimiento. Los alumnos de nuevo tenían que escenificar un diálogo, no solo intercambiando su información personal sino que podían intercambiar información sobre otros contenidos trabajados durante el curso. Estas segundas grabaciones se realizaron en la última sesión de curso y los alumnos escenificaron el mismo diálogo en los cuatro grupos.

A partir de los datos que las pruebas orales nos aportan, se han valorado los atisbos de adquisición de pronunciación y LO que las producciones de los alumnos dejan entrever.

Asimismo, durante el funcionamiento de la acción didáctica, se realizaron varias grabaciones en video para poder ilustrar visualmente los acontecimientos que se desencadenaban dentro del aula: interacciones, funcionamientos de las tareas y actividades didácticas, dinámica de las clases...

Para las grabaciones en video la profesora colocó la cámara fija en una de las esquinas de la clase. A pesar de que el campo de visión resulta un poco limitado al usarse la técnica de cámara fija, con las grabaciones únicamente se pretendía dejar registrados algunos fragmentos ilustrativos para complementar visualmente la investigación de esta tesis.

¹⁵ Para obtener más detalles véase programación de aula.

¹⁶ Esta segunda prueba oral va a considerarse RD2.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

La prueba escrita

La prueba escrita es un dato más con el que contamos para poder verificar que los alumnos que participaron en la acción didáctica alcanzaron los objetivos relacionados con la destreza escrita y lectora, al mismo tiempo que lograron consolidar los conocimientos lingüísticos que se les exige para poder pasar de nivel. Los estudiantes efectuaron el examen obligatorio del nivel Inicial 1 del Instituto Cervantes de Dublín¹⁷.

Finalmente, para concluir con este apartado, es necesario hacer mención de una fuente más de información que se usó como variable en el momento de realizar el análisis de los resultados de las pruebas oral y escrita. Nos referimos a la **asistencia a clase** de los alumnos de todos los grupos, información que se tuvo en cuenta durante todas las sesiones y que quedó recogida en unas parrillas de control de asistencia.

A continuación, en la figura 3.3., presentamos un cuadro sinóptico en el que pueden verse claramente los distintos instrumentos de recogida de datos, cuándo se utilizaron en la acción didáctica y de qué forma se pusieron en relación los datos obtenidos para su interpretación y análisis. En el cuadro se ha usado la terminología establecida hasta el momento con una única diferencia: para referirnos a las fichas de los alumnos hemos empleado la letra "F" y para los cuestionarios de auto-evaluación la letra "Q".

¹⁷ Véase anexo 4 para modelo de examen.

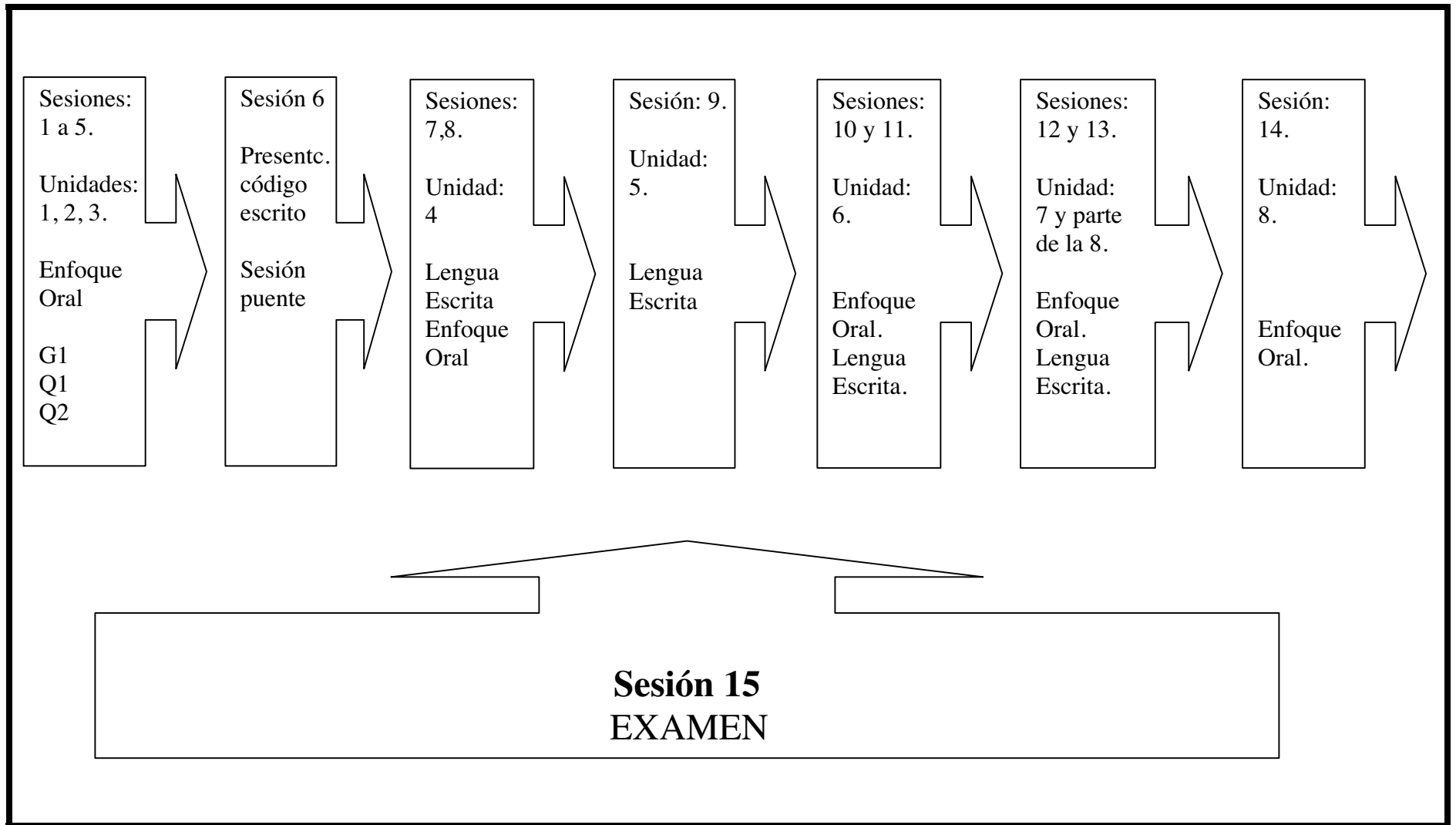


Figura 3.2. Cuadro sinóptico de la programación de aula y la distribución de las sesiones.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

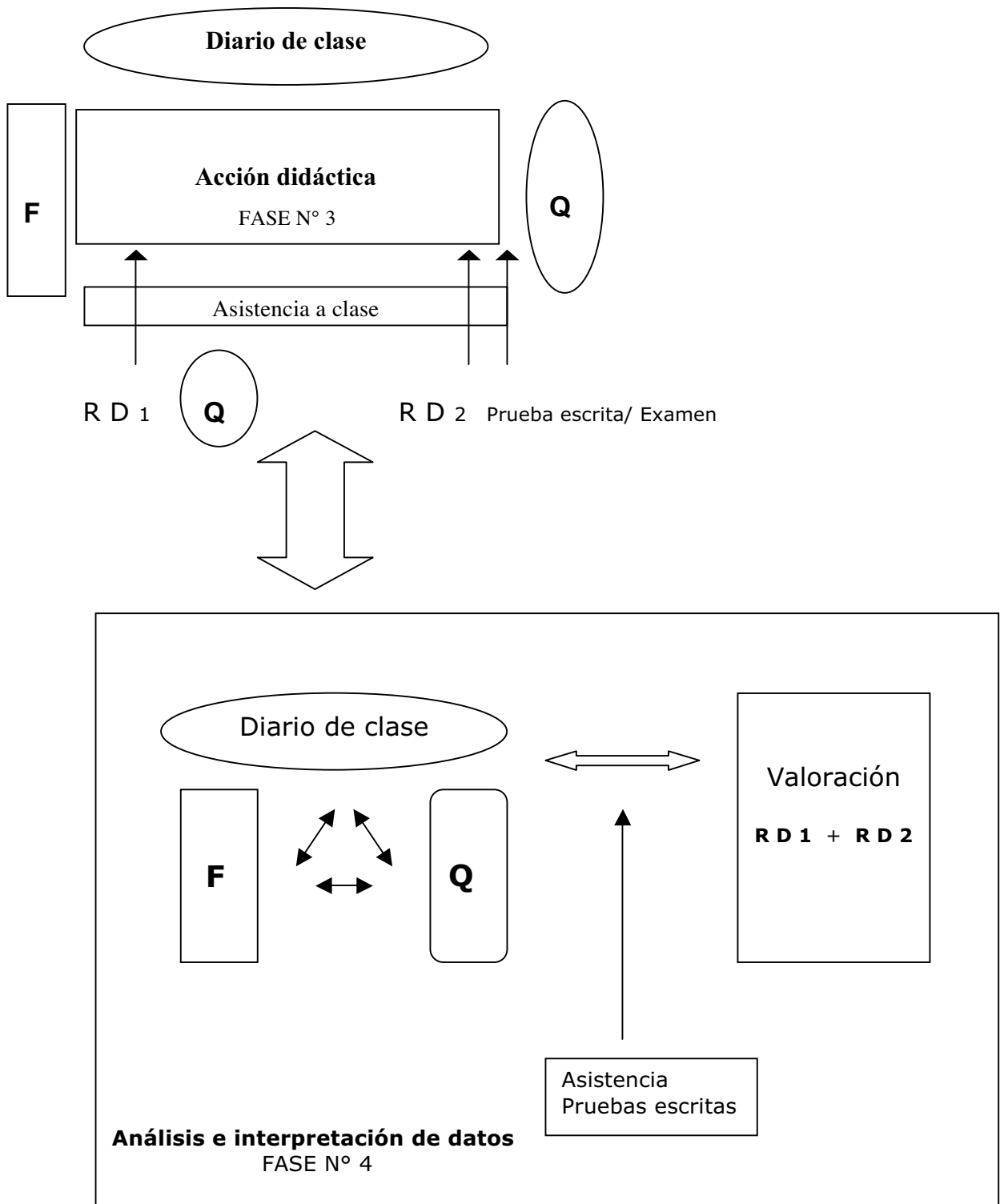


Figura 3.3 Cuadro sinóptico de las distintas fases de recogida de datos, de las herramientas utilizadas y del análisis e interpretación de datos.

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

4. ACCIÓN DIDÁCTICA

4.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a presentar la propuesta didáctica en la que se basa esta investigación-acción. Antes de hacerlo, va a ser preciso señalar cual es el contexto en el que se desarrolló la propuesta, para pasar después a presentar la propuesta propiamente dicha. Tras los planes de clase que describen exhaustivamente toda la programación de aula, se van a exponer algunas recomendaciones y orientaciones para profesores que en un futuro decidieran ponerla en práctica.

4.1.1. Contexto de la acción didáctica.

La propuesta didáctica en que se basa esta investigación sigue una programación de aula para la que se han diseñado los planes de clase de las quince sesiones que componen el curso. En las seis primeras sesiones, correspondientes a las tres primeras unidades del nivel Inicial 1, se ha eliminado cualquier mediación lecto-escritora, así, todas las actividades que se trabajan en clase para alcanzar los objetivos y cubrir los componentes de esas tres primeras unidades son exclusivamente orales. El único componente que se ha redistribuido ha sido la presentación y la práctica del alfabeto, puesto que los alumnos que siguen esta programación de aula no van a practicar la LO a través de la LE. El alfabeto español, contenido que en un curso ortodoxo de Inicial 1 se trabaja durante la primera o segunda sesión, no ha sido necesario, presentarlo hasta pasada la sexta sesión. El total de horas que se presentan en la planificación de aula de las seis primeras sesiones es de doce, sesiones todas ellas en las que se sigue el EO.

El cambio metodológico en el que se basa esta acción didáctica radica, por un lado, en la eliminación total de cualquier mediación lecto-escritora durante las tres primeras unidades del programa de Inicial 1 y, por otro lado, en la integración de aspectos y componentes de pronunciación en las tareas que se

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

llevan a cabo para trabajar gramática, vocabulario, etc., micro-tareas, todas ellas, que sirven como tareas previas para la realización de una tarea final en la que tanto contenidos gramaticales, léxicos y objetivos comunicativos se trabajan en conjunción con los de pronunciación.

La secuenciación y organización de las actividades pretende perfilar un hilo conductor que permita dar una secuencia a todas las actividades y convertirlas en tareas previas/ capacitadoras/ posibilitadoras para la realización de una tarea final, realizada en la sexta sesión. Esta tarea final sirve, a su vez, para grabar las producciones orales de los estudiantes después de seis semanas sin ningún *input* de tipo escrito.

Después de haber trabajado las tres primeras unidades, únicamente a través de actividades orales, se introducen de forma gradual la escritura y la lectura. Partiendo de los objetivos que los estudiantes deben alcanzar al finalizar el nivel Inicial 1¹, en cuanto a expresión escrita y comprensión lectora se refiere, se han introducido estas dos destrezas en las nueve sesiones restantes, trabajándolas de forma alterna. La idea de la que se ha partido es que, tras el inicio a la enseñanza y el aprendizaje al español como lengua extranjera a partir del EO, se debían continuar manteniendo sesiones en las que la forma de trabajo priorizara totalmente la LO y se siguiera prescindiendo de la LE. Cabría señalar, sin embargo, que a diferencia de las seis primeras sesiones, en las sesiones en las que se trabaja de nuevo sin mediación lecto-escritora, los aprendientes ya conocen el código escrito y ya han manipulado y recibido *input* de la lengua meta por escrito.

Creemos que al alternar sesiones con LE y sesiones sin ella, se va a crear un dinámica en la que el alumno va a poder seguir el EO independientemente de los componentes lingüísticos que se trabajen, del tipo de unidad o del momento del aprendizaje en el que se encuentre. En las sesiones en las que se haga uso de la LE, también se van a realizar actividades para trabajar la expresión oral

¹ Para la concreción de estos objetivos, véase la programación curricular del curso Inicial 1 del Instituto Cervantes de Dublín que se adjuntan en el anexo nº 2. Dicha programación se ajusta al *Nuevo Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia*, 2006.

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

sin hacer uso del código escrito, la diferencia más acentuada será que en estas sesiones habrá actividades de expresión escrita y comprensión lectora, puesto que el dominio de estas dos destrezas es imprescindible para alcanzar los objetivos que se detallan y describen de forma minuciosa en el *Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes*, así como en el *MCER* en el que éste se basa. No obstante, dado el enfoque metodológico que se ha seguido, las cuatro destrezas aparecen totalmente integradas en las sesiones en las que se hace uso de la LE.

Por todo esto, ha sido muy importante y necesario, pues, determinar exactamente cuál es el nivel de expresión escrita y comprensión lectora² que los estudiantes deben adquirir tras las treinta horas del primer nivel inicial, para poder ajustar al máximo su presentación y desarrollo en el aula.

Seis sesiones sin mediación lecto-escritora, realizando en la sexta sesión una grabación de los alumnos a partir de una tarea final, componen la primera parte de la programación de aula. Ocho sesiones, cubriendo un total de seis unidades, y una última sesión reservada para llevar a cabo una prueba en la que se evalúan tanto las destrezas de expresión oral como las de expresión escrita y comprensión lectora, componen la segunda parte de la programación de aula. Para valorar la expresión oral se ha realizado una tarea final en la que se ha grabado a los alumnos. Para la expresión escrita, los componentes gramaticales, la comprensión lectora y la comprensión auditiva los alumnos del Instituto Cervantes han realizado el examen oficial para el curso de Inicial 1 del centro de Dublín³.

4.1.2. Diseño de la propuesta didáctica.

Convendría ahora comentar, qué supuso elaborar los planes de clase pertenecientes a las tres primeras unidades en las que no se hizo uso de la mediación lecto-escritora. En primer lugar, es evidente que en el momento de plantearnos las actividades que iban a componer los distintos planes de clase,

² Para la concreción de los objetivos véase también anexo nº 2.

³ Véase anexo nº 4 para modelo de examen.

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

surgió el intrínquilis de cómo podíamos ir presentando, trabajando, y al mismo tiempo, cómo los aprendientes podían ir construyendo paulatinamente un conocimiento de los contenidos de las unidades que iban a componer la programación de la acción didáctica. Una de las ventajas que ofrece trabajar con *input* escrito es la capacidad de retener información sobre el papel. Careciendo de este medio, se intentó seguir una línea en que las actividades y las fases de que éstas se componen, permitieran a los alumnos ir reteniendo en su memoria tanto contenidos léxicos como exponentes lingüísticos. De esta forma, tras el múltiple uso de dichos contenidos, los alumnos iban a ser capaces de ir aprendiéndolos y usándolos de forma comunicativa en diferentes situaciones y contextos. Al tratarse de estudiantes iniciales, los contextos en que reutilizaban dichos contenidos no dejaban de ser tareas de tipo lúdico en un principio, para terminar con la realización de una tarea final en que todo lo que habían ido construyendo, paso a paso, les permitiera llevar a cabo un intercambio de información (o intercambio cognitivo) e incluso un diálogo.

También se tuvo muy en cuenta, des del principio, que el tipo de repetición que se precisaba no tenía que ser en ningún momento una repetición carente de sentido. Íbamos a trabajar con un uso significativo de la lengua, de tal forma que no solo se iban incorporando nuevos *ítems* de aprendizaje sobre los ya aprendidos, sino que todos ellos requerían la producción oral para seguir el proceso de aprendizaje. Por este motivo, la secuenciación de las actividades e incluso de las fases que las componen⁴, se trató de forma muy minuciosa y consciente. La progresión de uso y de introducción de nuevos elementos debía seguir una línea ascendente, como es lógico, pero más controlada y pautaada de lo que habitualmente suele hacerse cuando se trabaja con soporte escrito.

Para trabajar un nuevo contenido en clase se empieza siempre con una introducción, seguida por la realización de *drills* corales. De esta forma, los alumnos se familiarizan con la pronunciación, primero auditivamente para pasar

⁴ Véase más adelante en este mismo apartado la descripción del formato que se ha seguido para el diseño de las actividades y modelo de éste.

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

a la producción oral. Este primer paso es ineludible, puesto que, antes de empezar a usar la lengua de forma significativa es necesario familiarizarse con ella y, en este caso, el tipo de acercamiento que los alumnos realizan hacia la lengua es oral, con lo que las primeras producciones deben ser orales también. Precisamente, el uso oral de la lengua, en su comprensión y expresión, es la clave para proporcionar un aprendizaje real tanto de los contenidos como de la producción oral y, en consecuencia, de la pronunciación.

Tras haber superado esta primera barrera de procedimiento, es necesario pensar más allá del "cómo" se va a trabajar para llegar al "qué". Resulta inverosímil creer que con la simple comprensión oral de unos contenidos y las instrucciones para realizar una actividad, (también percibidas oralmente), los alumnos van a ser capaces de ir ascendiendo los distintos peldaños que les conducirán al aprendizaje. Es necesario utilizar otro tipo de *input* que refuerce la oralidad.

El soporte visual que la palabra escrita ejerce se reemplaza por otro tipo de *input*, visual también, pero que no hace uso del código escrito. Para ello, es necesario pensar en diferentes tipos de *input*, que representen lo que se produce oralmente y faciliten su comprensión. El material utilizado es muy diverso: símbolos internacionales como banderas o números, fotografías que representen exactamente el significante de las producciones orales, y, mímica y movimiento que sea suficientemente inteligible. La mayoría de material se elaboró de forma manual, permitiendo su manipulación en clase. Los estudiantes trabajan con material tangible y visual como complemento a su comprensión y producción oral. Posiblemente en muchas ocasiones, el tipo de tareas que se trabajan en clase no se aleje demasiado de las tareas que suelen realizarse en un curso inicial que sigue el enfoque metodológico habitual. Cuando se trabaja con léxico, se sigue haciendo uso de la relación arbitraria que la palabra escrita ofrece, citando a Saussure, una relación de significante / significado, pero en este caso el significante es de tipo oral. Cuando se trabajan exponentes lingüísticos, estos se practican y usan en situaciones comunicativas diversas. Nuevamente, la diferencia con un enfoque metodológico habitual,

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

diversas. Nuevamente, la diferencia con un enfoque metodológico habitual, recae en la forma de presentación y los símbolos usados en ella, símbolos todos, suficientemente claros y evocadores.

En cuanto al uso que los estudiantes pueden hacer de la escritura, se tomó la decisión de permitirles realizar sus propias anotaciones, las cuales no siguieron la ortografía de la lengua española sino que se ciñeron más a la transcripción fonética de lo que los alumnos oían, adaptando ésta al sistema escrito de su lengua.

Otro hecho a destacar es que, algunas de las actividades que se diseñaron para la acción didáctica, programada para llevar a cabo en el curso académico que se iniciaba en septiembre de 2007, se habían pilotado unos años antes durante una acción didáctica que se llevó a cabo en el centro del Instituto Cervantes⁵ de Dublín, como parte de la investigación de la memoria de Master. Se escogieron y reusaron solamente las actividades que la profesora que iba a realizar de nuevo la acción didáctica, y diseñadora de las mismas, creyó oportuno.

4.1.3. Funcionamiento de la programación de aula.

El formato que se ha escogido para el diseño de la programación distribuye las nueve unidades del curso en catorce sesiones. Cada sesión posee su plan de clase (v. figura 4.1) que incluye los objetivos y componentes (pragmático-discursivos, gramaticales, nocionales, culturales y de aprendizaje) de dicha sesión, y las actividades que la conforman. Cada actividad, a su vez, presenta sus objetivos y describe exhaustivamente el modo en que se llevan a cabo. Para ello, se ha dividido cada actividad en cuatro estadios (Pre-actividad, Actividad, Post-actividad y Evaluación). Junto con la descripción detallada del procedimiento a través del cual se desarrollan las actividades, se incluyen unos cuadros descriptivos (v. figura 4.2) en los que se detalla más información, distribuida como se especifica a continuación.

⁵ El centro del Instituto Cervantes de Dublín fue el centro dónde también se realizó la acción didáctica para obtener los datos en los que se ha basado esta investigación.

PLAN DE CLASE

Objetivos:

Componente pragmático-discursivo:

Componente gramatical:

Componente nocional:

Componente cultural:

Componente de aprendizaje:

Fases:

ACTIVIDAD N°:

Objetivos:

Descripción del procedimiento:

Preactividad:

Actividad:

Postactividad:

Evaluación:

Figura 4.1. Esquema modelo de plan de clase

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E A C T I V I D A D						
A C T I V I D A D						
P O S T A C T I V I D A D						
E V A L U A C I O N						

Figura 4. 2. Tabla modelo de plan de clase

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Cada uno de los estadios de una actividad se desglosa a partir de la fase en que cada estadio de la actividad se encuentra, las destrezas que se trabajan, los componentes gramaticales y nocionales, la forma de trabajo o agrupación de los alumnos, los materiales y la temporalización.

Las diferentes fases que se utilizan son: fase de presentación, de práctica controlada, de práctica libre, de consolidación, de práctica auditiva, de práctica de lectura, de sistematización y evaluación. Las diferentes fases muchas veces se presentan solapadas, es decir, una práctica libre puede trabajarse, por ejemplo, como práctica de consolidación o una práctica auditiva puede tratarse como evaluación.

Los componentes gramaticales y nocionales se especifican, y corresponden a los que se establecen en el *Nuevo plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia*.

En cuanto a la forma de trabajar de los alumnos se ha empleado la terminología y siglas siguientes: A-A-A-A (los alumnos trabajan entre ellos); A-A-P-A-A (la clase trabaja dirigida por el profesor); individualmente; en parejas; en grupos de cuatro; en plenaria.

La mayoría de materiales que se usan en las partes de la programación de aula que siguen el EO se han diseñado de forma que el *input* que los estudiantes reciben sea ideográfico, de colores o símbolos universalmente conocidos. También se ha explotado alguna actividad perteneciente a algún manual de español, en cuyo caso aparece la referencia explícita de la fuente. Otro material complementario, que los estudiantes poseen durante la primera parte de la acción didáctica, es un cd en la que se registraron los exponentes lingüísticos y el vocabulario que se trabajan en clase, de modo que, cada alumno puede escucharlos de nuevo en su casa.

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Para la elaboración del cd se utilizaron audiciones de diferentes manuales de español ([Ele 1](#), [Planeta 1](#)) de las que se extrajeron los contenidos⁶ que se iban a trabajar en clase, los cuales se fueron grabando siguiendo el orden en que se iban a presentar. Los alumnos recibieron el cd con cada uno de los temas de la unidad escrito en inglés⁷.

La transición de la primera parte de la programación a la segunda parte queda conectada a partir de una fotocopia (v. figura 4.3) que se entregó a los alumnos, en la cual aparecen todas las referencias de los contenidos trabajados en clase y su correspondencia con el manual de español del curso, material este último que al iniciarse la segunda parte de la programación se convierte en un nuevo elemento presente en clase cuando se hace uso del código escrito.

En esta segunda parte, también se usan materiales de diseño propio pero en menor medida, dado que, se sigue el manual de español designado para el curso en las sesiones en las que se usa la LE, como se acaba de mencionar. Cualquier otro material empleado tiene la referencia de la fuente de la cual procede.

⁶ Presentamos a continuación los contenidos que se incluían en el cd que recibieron los alumnos. El título en inglés que encabeza cada apartado corresponde con el que los estudiantes tenían en el cd y las cursivas corresponden a los exponentes lingüísticos o bien a contenidos léxicos que incluía la grabación.

- Asking the name: *¿Cómo te llamas? Me llamo...*
- Classroom language (helps): *¿Cómo se dice?; Más espacio; Más alto*
- Spanish words: *pasaporte, teatro, cine...*
- Instructions: *mira, pregunta, escucha, escribe, habla...*
- Countries and nationalities: *¿De dónde eres? Soy...; España, Italia, Argentina, Francia....*
- Languages: *¿Qué lenguas hablas? Hablo...*
- Numbers (0-20; 20-100): *uno, dos, tres...; veintiuno, treinta y tres, cuarenta y cuatro...*
- Personal information. Place of residence; profession; telephone...: *¿Dónde vives? Vivo en...; calle, avenida, paseo...; ¿Qué haces? Soy...; médico, secretaria, profesora...; ¿Dónde trabajas? Trabajo en un...; oficina, banco, escuela...; ¿Cuál es tu número de teléfono?, ¿Qué teléfono tienes; ¿Cuántos años tienes? Tengo...*

⁷ Véase anexo nº 5 para muestra del CD.

REFERENCIAS LIBRO ELE 1

1. Presentaciones:

¿Cómo te llamas?
Me llamo Isabel

(ELE 1 Pág.: 8) (Libro Ej. ELE 1 Pág. 5, Ej. 1)
(Referencia gramatical, ELE 1 Pág. 13)

2. Palabras internacionales:

Restaurante, cine, teléfono, pasaporte, hotel, museo, aeropuerto...

(ELE 1 Pág. 12)

3. Ayudas de clase:

¿Cómo se dice?
Más alto, por favor.
Más espacio, por favor.

(ELE 1 Pág. 17) (Libro de Ej. ELE Pág. 8, Ej. 8; Pág. 9, Ej. 7)

4. Instrucciones de clase:

Escribe, habla, pregunta, mira, lee, marca, escucha

(ELE 1 Pág. 11) (Libro de Ej. ELE Pág. 6, Ej. 6)

5. Países, nacionalidades y lenguas:

¿De dónde eres?	¿De dónde es?
Soy irlandés	Es irlandesa
Soy de Irlanda	Es de Irlanda
¿Qué lenguas hablas?	¿Qué lengua se habla en Bélgica?
Hablo inglés y español	Se habla francés

(ELE 1 Págs. 14, 15, 16, 17) (Libro de ejercicios Pág. 8 Ej. 1; Pág. 9 Ej. 3, 5, 6)
(Referencia gramatical, ELE 1 Pág. 21)

6. Números del 0 al 20

(ELE 1 Pág. 18) (Libro ejercicios ELE, Pág. 9, Ej. 4)

7. La dirección:

¿Dónde vives? Calle, paseo, avenida, plaza, número...
Vivo en Dublín

(ELE 1 Págs. 24, 25) (Libro de ejercicios ELE, Pág. 11, Ej. 2)

8. Profesiones y lugares de trabajo:

¿Qué haces?	¿Dónde trabajas?
Soy médico	Trabajo en un hospital

(ELE 1 Págs. 22 y 23) (Libro de ejercicios ELE, Pág. 11 Ej. 1; Pág. 12 Ej. 4, 5, 6)
(Referencia gramatical, ELE Pág. 29)

9. Números del 20 al 100.

(ELE 1 Pág. 24) (Libro ejercicios ELE, Pág. 11 Ej. 2)

10. Número de teléfono:

¿Qué teléfono tienes?
¿Cuál es el teléfono de...? Bomberos, policía, ambulancia, hospital...

(ELE 1 Págs. 25, 26)

Figura 4.3. Fotocopia que conecta las sesiones sin libro con la primera sesión en la que se utilizó libro.

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

A partir de la figura 4.4 que aparece al final de este apartado, puede observarse la estructuración de la programación de aula, y además se puede apreciar de qué manera y en qué medida se implementó la enseñanza / aprendizaje del español a partir del EO y cuándo se usó la LE.

El total de sesiones en las que se sigue el enfoque metodológico que proponemos para la iniciación de la enseñanza / aprendizaje de la pronunciación del E/LE va a ser de diez. El número de sesiones en las que se trabaja mediante la LE es de cuatro. La sesión restante es la que se emplea para la realización del examen.

Tras las seis primeras sesiones, en las que se sigue íntegramente el EO, se llega a la séptima sesión en la cual se presenta el alfabeto y se adopta una dinámica de trabajo donde la LE es un elemento más que forma parte de la constelación del aprendizaje en el aula. Tras esta sesión, se vuelve al EO, y así sucesivamente, es decir, se va alternando en cada sesión el enfoque tradicional -en el que el aprendizaje y la enseñanza está mediado por la lecto-escritura- con el EO.

Queremos remarcar que la manera como ha quedado distribuido el esquema y las sesiones ha sido totalmente aleatorio y arbitrario. Con esto nos referimos a que tanto el EO como la enseñanza / aprendizaje mediada por la LE se han usado para cualquiera de las unidades. Lo único que se ha intentado respetar es que se fueran sucediendo consecutivamente, consiguiendo así que el EO se mantuviera a lo largo de todo el curso y no solo durante las seis primeras sesiones.

Llegados a este punto, pasaremos al siguiente apartado de este capítulo en el que presentamos la propuesta didáctica en la que se basa la acción didáctica. Dicho apartado incluye cada uno de los planes de clase y sus tablas descriptivas correspondientes.

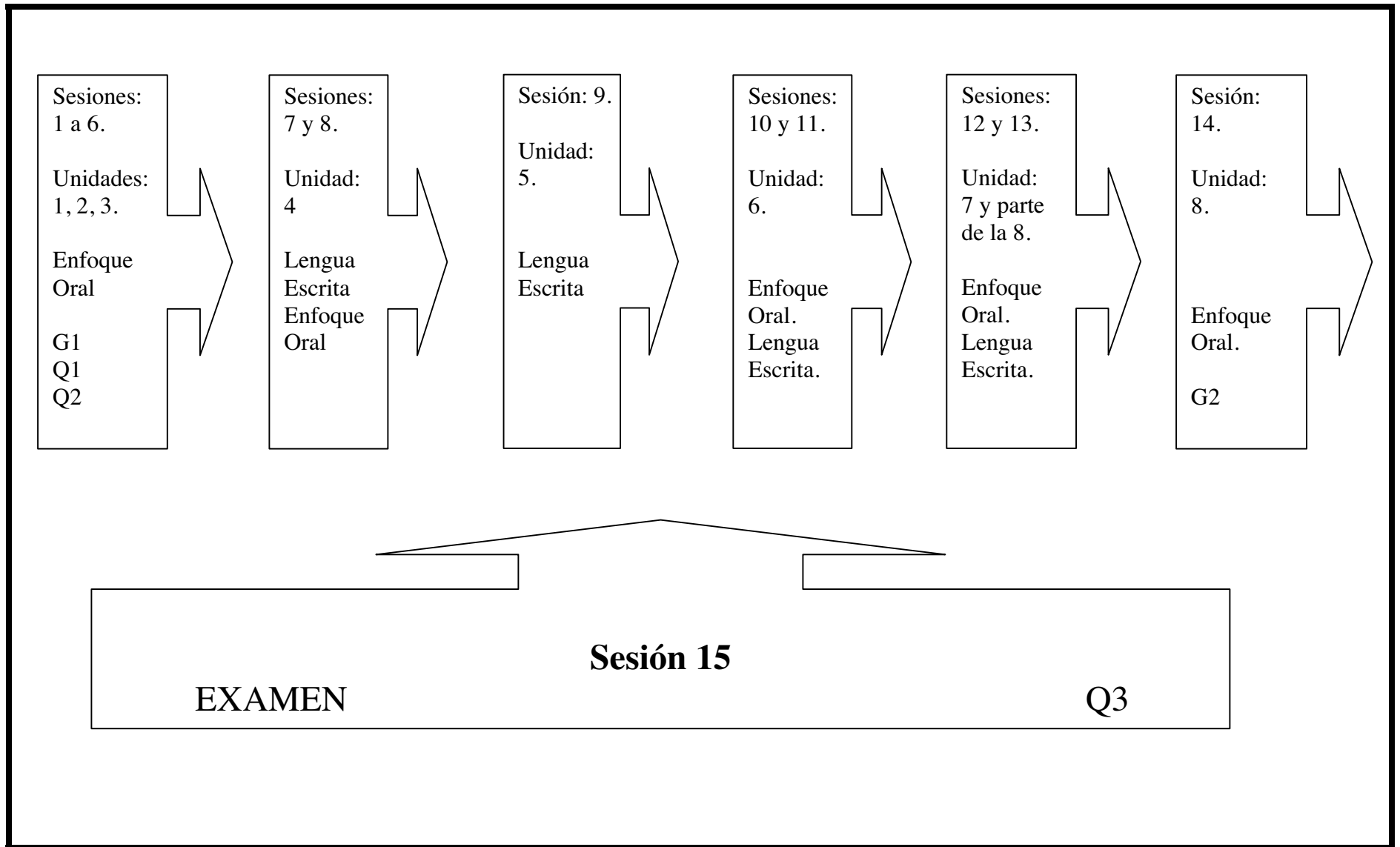


Figura 4.4 . Cuadro sinóptico de la programación de aula

4.2.- PROPUESTA DIDÁCTICA.

4.2.1. Primera parte de la propuesta didáctica.

PLAN DE CLASE Primera sesión

Objetivos: Presentar el curso y el modo en que van a realizar las seis primeras sesiones

Aprender a saludar, preguntar y decir el nombre en español

Reconocer las instrucciones de clase

Familiarizar a los alumnos con palabras españolas internacionales

Aprender a pedir a alguien que hable más despacio o más alto

Aprender a preguntar por una palabra o expresión

Funciones: Saludar. Responder a un saludo. Dirigirse a alguien. Despedirse. Pedir y dar información.

Gramática: Presente de indicativo: verbo *llamarse*. 1ª, 2ª y 3ª personas del singular. Pronombres personales sujeto: 1ª y 2ª persona del singular

Nociones específicas: Palabras internacionales: *restaurante, cine, teléfono, pasaporte, hotel, museo, aeropuerto*. Lenguaje de aula.

Pronunciación: Identificación y producción de los sonidos vocálicos.
Identificación y producción de los sonidos consonánticos

Componente cultural: Identificación personal. Nombres y apellidos.

Componente de aprendizaje: Desarrollar estrategias para el control de la comunicación oral: solicitar aclaraciones cuando no se produce comprensión.

ACTIVIDAD Nº: 1

Objetivos: Saludar, preguntar y decir el nombre en español

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor se presenta a los estudiantes diciendo su nombre. Después con la ayuda de una pelota va preguntando el nombre a todos los alumnos. El profesor lanza la pelota y pregunta el nombre al alumno que la ha cogido. El profesor va repitiendo las

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera

preguntas hasta haber preguntado a todos los alumnos. Si es necesario se realiza una segunda vuelta. Al terminar se realiza un drill coral repitiendo la estructura *Me llamo...*

El profesor presenta ahora tanto la pregunta como la respuesta *Hola, me llamo Marta, ¿y tú? ¿cómo te llamas?*. El profesor vuelve a lanzar la pelota pero esta vez son los alumnos los que dicen primero el nombre y preguntan al profesor el suyo. Al igual que en la primera práctica si es necesario se realizan dos vueltas.

Actividad: El profesor da la pelota a los estudiantes y estos se la lanzan entre ellos preguntándose el nombre.

Postactividad: El profesor pide a los alumnos que se levanten, se mezclen entre ellos y se presenten, preguntándose el nombre.

Evaluación: El profesor pregunta a los estudiantes por el nombre de sus compañeros. En esta pregunta se introduce la tercera persona del singular.

ACTIVIDAD N°: 2

Objetivos: Presentar y familiarizar a los alumnos con palabras españolas internacionales y su pronunciación. Aprender a preguntar por una palabra que no se conoce.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta fotografías con imágenes y elicitación para que los alumnos intenten decir la palabra en español. El profesor presenta la estructura *¿Cómo se dice en español?*, estructura que los alumnos deben utilizar en el caso de no saber la palabra. Se realiza un drill coral.

Actividad: El profesor reparte una fotocopia a los alumnos en la que aparecen imágenes de las palabras que se han presentado. Los alumnos en parejas se preguntan *¿Cómo se dice XXX en español?* y responden con la palabra en español. Los estudiantes repiten tantas veces como sean necesarias.

Postactividad: El profesor reparte una tarjeta a cada estudiante en la que figura un dibujo relacionado con las palabras trabajadas. Dos alumnos de la clase tienen la misma tarjeta y cada alumno debe buscar a su pareja. Para ello deben preguntar *¿Cómo se dice XXX en español?* y el otro

alumno debe contestar con la palabra en español correctamente. La actividad finaliza cuando han encontrado a sus parejas.

Evaluación: El profesor pregunta a los alumnos sobre cómo se dicen las palabras trabajadas en español.

Los alumnos pueden preguntar por alguna palabra que quieran conocer en español.

ACTIVIDAD N°: 3

Objetivos: Reconocer las instrucciones de clase

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta láminas en las que aparecen dibujos relacionados con las palabras para dar instrucciones en clase. El profesor va presentando y los estudiantes repiten, se realiza un drill coral. Una vez presentado el vocabulario el profesor va preguntando a los estudiantes sobre las palabras presentadas utilizando la estructura presentada y trabajada en la actividad anterior. El profesor reparte una fotocopia con dibujos para que los alumnos anoten la traducción.

Actividad: El profesor reparte piruletas de papel en la que aparecen dibujos relacionados con el vocabulario presentado. Da instrucciones para la realización de una comprensión auditiva en la que los alumnos tienen que levantar la piruleta de la palabra que oyen con el dibujo correspondiente.

Postactividad/ evaluación: El profesor reparte a los alumnos juegos de tres en raya en los que aparecen dibujos del vocabulario que se está trabajando. Los alumnos en parejas juegan al tres en raya, debiendo decir la palabra correspondiente en español a la casilla en la que quieren poner la ficha.

ACTIVIDAD Nº: 4

Objetivos: Pedir a alguien que hable más despacio o más alto. Consolidar los contenidos trabajados en la sesión

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta los exponentes para pedir a alguien que hable más alto o más despacio usando dos láminas con dibujos. Después los alumnos repiten y practican las estructuras siguiendo las instrucciones de mímica que el profesor les va dando.

Actividad: Una vez terminada la presentación de los últimos exponentes que se trabajan en la sesión, el profesor da instrucciones para que los alumnos trabajen en grupos de cuatro. Reparte a cada grupo un juego de tarjetas-memory en las que aparecerán todos los exponentes y vocabulario trabajado en clase, en forma de imagen.

Los alumnos ponen las tarjetas boca abajo, levantan una tarjeta y dicen lo que la imagen indica. Los grupos deben jugar cuatro partidas para ver que estudiante consigue más tarjetas.


Postactividad: El profesor reparte una fotocopia con números del 1 al 16. Al lado de cada número hay un espacio en el que debe anotarse un nombre. También se reparte una tarjeta a cada alumno en la que figura un número y el nombre de un famoso. Los alumnos deben completar la lista preguntando a todos sus compañeros el nombre, anotándolo en el número correspondiente de su fotocopia.

Evaluación: El profesor comprueba que los alumnos han realizado la tarea realizando una puesta en común, que al mismo tiempo sirve para introducir la práctica de la tercera persona.

Al finalizar esta primera sesión el profesor introduce las despedidas. Antes de terminar da un cd a cada alumno en el que aparecen en soporte audio todos los contenidos trabajados en la sesión y los que van a trabajarse en las cinco sesiones siguientes.

PRIMERA SESIÓN


Actividad nº 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Presente de indicativo: verbo <i>llamarse</i> . 1ª y 2ª personas del singular	AA-P-AA	Una pelota	5'-10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			A-A-A-A		5'-10'
P O S T A C T I V I D A D	Práctica libre		A-A-A-A	10'		
E V A L U A C I Ó N	Evaluación		- Presente de indicativo: verbo <i>llamarse</i> . 3ª persona del singular	AA-P-AA	5'	


Actividad nº 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	⌚
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Palabras internacionales: <i>restaurante, cine, teléfono, pasaporte, hotel, museo, aeropuerto...</i> - <i>¿Cómo se dice....?</i>	AA-P-AA	Fotos con imágenes relacionadas con palabras internacionales	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas	Fotocopia con imágenes relacionadas con palabras internacionales	10'
P O S T A C T I V I D A D				A-A-A-A	Tarjetas con imágenes relacionadas con palabras internacionales	10'-15'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación			AA-P-AA		10'

Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Léxico relacionado con las instrucciones de clase: <i>leer, escribir, marcar, escuchar...</i>	A-A-P-A-A	Láminas y fotocopia con imágenes relacionadas con el vocabulario de clase	5'
A C T I V I D A D	Práctica auditiva		- Léxico relacionado con las instrucciones de clase: <i>leer, escribir, marcar, escuchar...</i>	Individualmente	Piruletas con dibujos sobre el vocabulario relacionado con las instrucciones	5'
P O S T A C T I V I D A D	Práctica de consolidación		- Léxico relacionado con las instrucciones de clase: <i>leer, escribir, marcar, escuchar...</i>	En parejas	Juego de tres en raya con dibujos sobre el vocabulario relacionado con las instrucciones	10'

Actividad nº 4

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación y práctica controlada	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Todos los contenidos trabajados en la sesión	A-A-P-A-A	Láminas con dibujos que representen a alguien pidiendo hablar más despacio y más alto	5'-10'
A C T I V I D A D	Práctica de consolidación			Grupos de cuatro	Tarjetas-memory con imágenes relacionadas con todos los contenidos de la sesión	15'
P O S T A C T I V I D A D				A-A-A-A-A	Tarjetas con el nombre de un actor por un lado y un número por el otro. Fotocopia de una lista con 16 números	15'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación			A-A-P-A-A		5'

PLAN DE CLASE Segunda sesión

Objetivos: Preguntar y decir la nacionalidad. Decir y preguntar que lenguas se hablan

Funciones: Pedir y dar información personal: nacionalidad, qué lenguas habla uno / a.

Gramática: Presente de indicativo: verbo *ser* y *hablar*. 1ª, 2ª y 3ª personas del singular. Uso de *ser* para referirse a la nacionalidad y al lugar de origen. El género gramatical: adjetivos de nacionalidad. Concordancia de género y número.

Nociones específicas: Nacionalidad.

Pronunciación y prosodia: Localización del acento

Contenidos culturales: Política Lingüística. Las lenguas oficiales y cooficiales

Esta segunda sesión empezará con un repaso de los contenidos trabajados en la sesión anterior. Primero el profesor elicitará usando las láminas con dibujos que se trabajaron en la primera sesión. Después se realizará una comprensión auditiva en la que cuando los alumnos oigan una palabra o expresión deben dibujarla o bien hacer mímica.

ACTIVIDAD Nº: 1

Objetivos: Preguntar y decir la nacionalidad

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor dice de dónde es y va preguntando a los distintos alumnos su nacionalidad. Usa una pelota que va lanzando a los alumnos los cuáles contestan al recibirla. Los alumnos repiten *Soy* + nacionalidad o *Soy de* + ciudad de origen.

Actividad: El profesor vuelve a decir su nacionalidad y esta vez hace más hincapié en la pregunta. En esta segunda vuelta en la que también se lanza la pelota, los estudiantes dicen su nacionalidad y después preguntan al profesor *Soy irlandés ¿y tú? ¿De dónde eres?*

Postactividad: El profesor da la pelota a los estudiantes, se la lanzan entre ellos y se preguntan la nacionalidad.

Evaluación: Una vez se ha practicado la estructura el profesor vuelve a preguntar de forma rápida la nacionalidad a los estudiantes. Éstos dicen la ciudad de origen pero en algunos casos pueden mentir y el profesor debe adivinarlo.

ACTIVIDAD Nº: 2

Objetivos: Presentar y trabajar léxico relacionado con las nacionalidades

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta tarjetas con fotos de personajes famosos o bien fotos que presenten algún elemento relacionado con un país determinado, y elicitación para que los alumnos intenten decir las nacionalidades que conocen. Una a una va presentando las diferentes nacionalidades haciendo mención del masculino y el femenino. Los alumnos repiten y se realiza algún drill coral.

Actividad: El profesor presenta en transparencia un mapa mudo y va señalando diferentes países y los alumnos deben decir la nacionalidad correspondiente a cada país. Después el profesor reparte ese mismo mapa mudo con países señalados. Cada alumno tiene una fotocopia con diferentes países señalados y los estudiantes tienen que intercambiar la información. · "¿charlie es?" - "Inglés". La fotocopia tiene números y los nombres de las personas son de distintas nacionalidades.

Postactividad: El profesor reparte tarjetas a los alumnos en las que aparecen diferentes banderas junto con un símbolo que representa hombre o mujer. Todas las tarjetas están repetidas, y los alumnos deben encontrar a su pareja preguntando la nacionalidad.

Evaluación: El profesor pregunta a los alumnos cómo se dicen las diferentes nacionalidades en español.

ACTIVIDAD Nº: 3

Objetivos: Presentar y trabajar léxico relacionado con los países

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor vuelve a poner la transparencia del mapa mudo. Los alumnos en parejas deben pensar como se dicen los diferentes países en español. El profesor señala un país, espera mientras las parejas deciden cómo es el nombre y después pregunta. Todos juntos, alumnos y profesor, van induciendo el nombre de los diferentes países a partir de las nacionalidades.

Actividad: El profesor reparte otra fotocopia con mapas mudos para trabajar una comprensión auditiva. Los alumnos oirán el nombre de un país y deben marcarlo en el mapa.

Postactividad / evaluación: La profesora enseña las tarjetas con banderas que se han usado anteriormente y dice el nombre del país y la nacionalidad, introduciendo algún gazapo de significado o pronunciación. Los alumnos deben decir si es correcto o no.

ACTIVIDAD Nº: 4

Objetivos: Decir qué lenguas habla uno / a y qué lenguas se hablan en diferentes países

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor dice las lenguas que habla y después va preguntando a los estudiantes qué lenguas hablan. Se hace hincapié en que el nombre de la lengua coincide con el de la nacionalidad.

Actividad: El profesor presenta en transparencia un mapa mudo del mundo y va preguntando que lenguas se hablan en diferentes países. Explica también las lenguas que se hablan en España. Después se reparte una fotocopia con el mismo mapa mudo y los alumnos en parejas se preguntan qué lengua se habla en un determinado país que escogen, y responden.

Postactividad: El profesor reparte tarjetas con banderas de diferentes países. Los alumnos en grupos de cuatro ponen las tarjetas boca-abajo, uno levanta una tarjeta, imaginando que ese es su país de origen, y dice las lenguas que habla, el resto de alumnos

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera

descubren cuál es su nacionalidad. // Con las mismas tarjetas se puede realizar una pequeña competición a ver quien recuerda la nacionalidad en femenino, la lengua y el nombre del país. Gana el que ha recordado más

Evaluación: El profesor da instrucciones para la realización de una audición. Los alumnos escuchan unos anuncios publicitarios en los que se presentan diferentes ciudades. Los alumnos deben decir a qué país pertenece la ciudad y qué lenguas se habla. Se escucha el anuncio de una ciudad y los alumnos en parejas deciden la respuesta, después se pone en común.

ACTIVIDAD Nº: 5

Objetivos: Representar un diálogo de presentación (nombre, nacionalidad...). Consolidar los contenidos trabajados en la sesión

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor muestra dos fotografías, una de un chico y otro de una chica. Propone a la clase una situación en la que el chico y la chica se van a conocer. A través de imágenes elicitamos para que los alumnos produzcan un diálogo entre dos personas que se conocen:

- | | | |
|---------------------|--|--|
| · Hola ¿Cómo estás? | · ¿Cómo te llamas? | · Yo soy alemán, ¿y tú?
¿De dónde eres? |
| - Muy bien, ¿y tú? | - Me llamo Klaus, ¿y tú?
¿Cómo te llamas? | - Soy francesa, de París |
| · Muy bien, gracias | · Me llamo Sandrine | |

Actividad: El profesor reparte fotocopias en las que aparecen cuatro viñetas. En cada viñeta hay dos personas y dos banderas. Los alumnos deben ensayar el diálogo presentado. Los alumnos trabajan en parejas.

Postactividad: El profesor reparte una fotocopia con 16 números y dos espacios al lado de cada número. Cada alumno utilizará la identidad del personaje famoso que tuvo en la primera sesión. Los alumnos deben completar la lista con el nombre del famoso

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA.


El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera

y un símbolo referido al país (los símbolos serán explicitados previamente por el profesor). Para poder completar la lista deben reproducir el diálogo que se ha trabajado.


Evaluación: El profesor pide a algunos estudiantes que escenifiquen el diálogo. Al resto de estudiantes únicamente les pregunta el nombre y la nacionalidad de los personajes que representan.

SEGUNDA SESIÓN


Actividad nº 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Presente de Indicativo del verbo ser: 1ª y 2ª personas del singular - Uso de <i>ser</i> para referirse a la nacionalidad y al lugar de origen.	A-A-P-A-A	Una pelota	5'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			A-A-A-A		5'
P O S T A C T I V I D A D				Evaluación		A-A-P-A-A
E V A L U A C I Ó N						


Actividad nº 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Vocabulario sobre las diferentes nacionalidades: <i>español, francés, irlandés, alemán, italiano, americano, japonés, holandés, portugués</i>	A-A-P-A-A	Fotografías con personajes o símbolos de diferentes países	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			A-A-P-A-A En parejas	Transparencia y fotocopia de un mapa mudo	10'
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica libre			A-A-A-A	Tarjetas con banderas de diferentes países	10'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación			A-A-P-A-A		5'


Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Vocabulario sobre los diferentes países del mundo - El acento	A-A-P-A-A En parejas	Transparencia de un mapa mudo del mundo	5'
A C T I V I D A D	Práctica Auditiva			Individualmente	Fotocopia con un mapa mudo	5'
P O S T A C T I V I D A D	Evaluación			A-A-P-A-A	Tarjetas con banderas de diferentes países	10'
E V A L U A C I Ó N						

Actividad nº 4

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Presente de Indicativo: verbo <i>hablar</i> . 1ª y 2ª personas del singular	A-A-P-A-A	Transparencia con mapa mudo del mundo	5'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas	Fotocopia con mapa mudo del mundo	5'
P O S T A C T I V I D A D	Práctica libre			Grupos de cuatro	Tarjetas con banderas de diferentes países	10'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación (Práctica Auditiva)			Individualmente En parejas	Audición del libro <u>Caminos</u>	10'

Actividad nº 5

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Todos los contenidos trabajados en al unidad	A-A-P-A-A	Foots de dos personajes y dibujos para la elicitación del diálogo	5'
A C T I V I D A D	Preparación, práctica controlada			En parejas	Fotocopia con 4 viñetas	10'
P O S T A C T I V I D A D	Práctica libre, práctica de consolidación			A-A-A-A	Fotocopia de una lista con 16 números	15'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación			A-A-P-A-A		5'

PLAN DE CLASE Tercera sesión

Objetivos: Presentar y trabajar con los números del 1 al 20.
Preguntar y decir la dirección.

Funciones: Pedir y dar información.

Gramática: Los numerales cardinales (1-20).
Presente de Indicativo: verbo *vivir*. 1ª y 2ª personas del singular. Uso de *ser* para referirse a la profesión . El género referido a personas (profesión). Interrogativo *¿qué?*

Pronunciación y entonación: Identificación y realización de los patrones entonativos enunciativo e interrogativo

La sesión se iniciará con un pequeño repaso del léxico relacionado con los países y las nacionalidades. El profesor a partir de un mapa mudo elicitará para que los alumnos recuerden y actualicen el vocabulario aprendido.

ACTIVIDAD N°: 1

Objetivos: Presentar y trabajar con los número del 1 al 20

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta los número del 1 al 20 mediante tarjetas en las que aparecen los números. Los alumnos repiten. Se realizan varios drills corales. Después el profesor dibuja en la pizarra un número y los estudiantes dicen qué número es.

Actividad: El profesor reparte unas fotocopias en las que aparecen unas parrillas para jugar a la guerra de barcos. Los estudiantes en parejas juegan una partida a la guerra de barcos.

Postactividad: Los alumnos realizan una audición en la que deben marcar el número que han oído,.

Evaluación: El profesor presenta diversas tiras de papel en las que aparecen algunos números y los alumnos deben decir de qué números se trata.

ACTIVIDAD Nº: 2

Objetivos: Trabajar los números del 10 al 20

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor lanza una pelota y dice un número. El alumno que coge la pelota tiene que decir ese número más uno. Después el alumno que ha dicho el número lanza la pelota a otro alumno y así sucesivamente. Cuando se llega a 20 se realiza otra vuelta pero sumando dos números al número dicho. Puede repetirse sumando hasta tres. Después puede realizarse lo mismo pero en vez de sumar los números se van restando.

Actividad: El profesor piensa un número del 1 al 20 y los alumnos tienen que descubrirlo. Éstos le van diciendo diferentes números y él solamente puede decir más o menos. Cuando un alumno lo adivina el profesor dará instrucciones para que jueguen en parejas.

Post-actividad: El profesor reparte jugos del tres en raya en los que parecen únicamente números del 11 al 20. Los alumnos en parejas juegan tres o cuatro partidas.

Evaluación: El profesor reparte cartones para jugar otro bingo pero esta vez se trabajará mediante una audición.

ACTIVIDAD Nº: 3

Objetivos: Preguntar y decir la dirección.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta los datos personales de la reina de Inglaterra: *Soy inglesa y vivo en el Palacio de Buckingham*. Pregunta a los estudiantes de quién se trata, y de esta forma introduce el exponente que se va a trabajar. Después va preguntando a los alumnos su lugar de residencia.

Actividad: El profesor reparte un mapa de la ciudad de Dublín a los alumnos y pide que marquen el lugar donde les gustaría vivir y que imaginen que viven en éste. Después da instrucciones para que pregunten al resto de alumnos de la clase con la finalidad de encontrar a alguien que viva en el mismo sitio. Después se pasa a una puesta en común. Al hablar de las direcciones, se presenta el léxico relacionado con éstas,

mostrándolo en una transparencia del mismo mapa de Dublín con el que han realizado la actividad.

Postactividad: El profesor entrega ahora un mapa España a cada alumno con un lugar marcado. También entrega una fotocopia con una lista de números. Los alumnos tienen que preguntar *¿Dónde vives?* - *Vivo en Madrid*. Los alumnos escriben el nombre del alumno. Esta actividad se puede hacer utilizando un mapa de Irlanda o un mapa del mundo, dependiendo del tipo de alumnos.

Evaluación: El profesor hace una puesta en común de los resultados de la actividad preguntando a los alumnos por el lugar en el que viven los compañeros. Asimismo, el profesor puede introducir algún gazapo para que los alumnos lo rectifiquen.

ACTIVIDAD Nº: 4

Objetivos: Preguntar y decir la profesión

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor dice cuál es su profesión y pregunta a los estudiantes sobre sus profesiones. Si algún alumno no sabe como se dice su profesión en español debe usar la estructura que se trabajó en la primera unidad *¿Cómo se dice?*. Cuando todos los alumnos saben decir el nombre de su profesión el profesor lanza la pelota y pregunta, ellos responden. Se realiza algún drill coral para la estructura que se usa en la pregunta.

Actividad: El profesor reparte una fotocopia en la que figura una tabla con 16 cuadros numerados. Los estudiantes se levantan y van preguntando la profesión a sus compañeros, dibujando o haciendo un símbolo que represente la profesión en los cuadros de la fotocopia. Cuando han terminado de completar el cuadro se pasa a la puesta en común.

Postactividad / Evaluación: El profesor dice un número a un alumno, y éste dice el nombre de la persona y la profesión. Se introduce el uso de la 3ª persona del verbo ser. Los alumnos comparan sus dibujos y se pasa a realizar un *pictionary* a partir del léxico que se ha trabajado.

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera


Al final de la clase el profesor retoma todos los contenidos que se han trabajado en las tres primeras sesiones para asegurarse de que todos los alumnos han alcanzado los objetivos de aprendizaje precisados en los planes de clase.

TERCERA SESIÓN


Actividad nº 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	⌚
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	-Números del 1 al 20	A-A-P-A-A	Fichas con números del 1 al 20	5'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas	Fotocopias con parrillas para jugar a la guerra de barcos	10'
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica de consolidación			Individualmente	Fotocopia audición para discriminar números	5'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación			A-A-P-A-A	Tiras de papel con números escritos	5'


Actividad nº 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Números del 10 al 20	A-A-P-A-A	Pelota	5'-10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			A-A-A-A	Rotulador y pizarra	5'
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas	Juegos del tres en raya con números del 11 al 20	10'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación (Práctica Auditiva)			Individualmente	Cartones de bingo y audición del libro <u>Ele1</u>	5'

Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Presente de Indicativo: verbo <i>vivir</i> . 1ª y 2ª personas del singular. - Léxico relacionado con las direcciones	A-A-P-A-A	Mapa y transparencia de la ciudad de Dublín	10'
A C T I V I D A D	Práctica semi-controlada			A-A-A-A		5'
P O S T A C T I V I D A D	Práctica libre			Grupos de cuatro-P	Fotocopias con mapas de España o Irlanda con un lugar marcado. Fotocopia con una lista de números.	10'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación			Grupos de cuatro-P A-A-P-A-A		5'

Actividad nº 4

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
PRELACTIVIDAD	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Uso del verbo ser para decir la profesión - Interrogativo <i>¿Qué?</i>	A-A-P-A-A	Fotocopia con una tabla de 16 cuadros	5'
ACTIVIDAD	Práctica semicontrolada			A-A-A-A		15'
POSTLACTIVIDAD	Evaluación			A-A-P-A-A	Fotocopia con una tabla de 16 cuadros. Pizarra y rotulador para el pictionary.	10'
EVALUACIÓN						

PLAN DE CLASE Cuarta sesión

Objetivos: Preguntar y decir la profesión.
Decir dónde se trabaja.
Presentar los números del 20 al 100.

Funciones: Dar y pedir información.

Gramática: Presente de Indicativo: verbo *vivir*. 1ª y 2ª personas del singular. Uso de *ser* para referirse a la profesión. El género referido a personas (profesión). Interrogativo *¿qué?*

Nociones específicas: Profesiones y cargos, lugares de trabajo.
Numerales cardinales (20-100).

Pronunciación y entonación: Identificación y realización de los patrones entonativos enunciativo e interrogativo.

El profesor al iniciar la clase retoma el léxico trabajado en la última clase preguntando a los alumnos que palabras relacionadas con las profesiones recuerdan.

ACTIVIDAD Nº: 1

Objetivos: Presentar y trabajar con el vocabulario relacionado con las profesiones.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta láminas con fotografías que representan diferentes profesiones. Elicita para que los alumnos digan las que conocen, va presentando el nuevo vocabulario y los estudiantes van repitiéndolo.

Actividad: Los alumnos trabajan en grupos de cuatro. El profesor reparte tarjetas a cada grupo en las que aparecen tarjetas con dibujos de distintas profesiones. Las tarjetas están boca-abajo y cada estudiante debe levantar una tarjeta y decir el nombre de la profesión. Los estudiantes juegan tantas partidas como se crea conveniente. Vence el alumno que más partidas gana.

Postactividad: El profesor reparte a los alumnos tarjetas con dibujos de profesiones. Las tarjetas están duplicadas y los alumnos deben encontrar a su pareja, preguntando al resto de alumnos cuál es su profesión.

Evaluación: El profesor presenta una transparencia con dibujos de distintas profesiones y va preguntando a los alumnos.

ACTIVIDAD Nº: 2

Objetivos: Presentar y trabajar con el vocabulario relacionado con los lugares de trabajo. Preguntar y decir la profesión y el lugar de trabajo.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor vuelve a mostrar las fotografías con las distintas profesiones, pero esta vez focaliza en el léxico concerniente al lugar de trabajo. Los alumnos van repitiendo el nuevo vocabulario.

Actividad: Los alumnos trabajan en grupos de cuatro. El profesor reparte tarjetas a cada grupo en las que aparecen dibujos con distintas profesiones en un color y tarjetas con lugares de trabajo en otro color. Las tarjetas están boca-abajo y cada estudiante debe levantar una tarjeta de cada uno de los colores e intentar hacer las parejas correctas.

Postactividad: El profesor reparte una fotocopia con 16 cuadros. Cada alumno tiene una tarjeta con el dibujo de una profesión. Los alumnos circulan por la clase y tienen que preguntarse dónde trabajan, y deben descubrir cuál es su profesión y dibujarla en la parrilla.

Evaluación: Puesta en común de los resultados de la post-actividad y preguntas del profesor del tipo: *¿Cómo se dice "Shop" en español? ¿Cómo se dice "shop assistant en español?"*.

ACTIVIDAD Nº: 3

Objetivos: Presentar y trabajar con los números del 20 al 100

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta con fichas los números 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, y 100. Se realizan varios drills corales y después el profesor escribe algunos de los números en la pizarra y los alumnos van diciéndolos.

Actividad: El profesor reparte una fotocopia con el juego de la guerra de barcos. En las coordenadas aparecen los números presentados. Los alumnos juegan a los barcos en parejas.

Postactividad: El profesor distribuye a los alumnos en grupos de cuatro. Reparte a cada grupo fichas con números del 20 al 100. Antes de empezar la actividad el profesor explica como se forma la numeración hasta cien. La actividad consiste en ir levantando las fichas, las cuales están boca-abajo, e ir diciendo los números. Gana el alumno que consigue más fichas.

Evaluación: El profesor dice un número entre el 20 y el 100 y lanza una pelota a un estudiante. Éste debe decir el número pero a la inversa. En una primera vuelta los estudiantes van devolviendo la pelota al profesor. En una segunda vuelta los alumnos se lanzan la pelota entre ellos. Al terminar el profesor proyecta una transparencia con diferentes números y va preguntando a los alumnos.

CUARTA SESIÓN


Actividad nº 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	⌚
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Vocabulario relacionado con las profesiones: <i>médico, camarero, profesor, secretaria, camarero, periodista, abogado...</i>	A-A-P-A-A	Láminas con el dibujo de distintas profesiones	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			Grupos de cuatro	Tarjetas con el dibujo de diferentes profesiones	10'
P O S T - A C T I V I D A D	Práctica controlada			A-A-A-A	Tarjetas por duplicado de diferentes profesiones	5'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación			A-A-P-A-A	Transparencia con el dibujo de diferentes profesiones	5'

Actividad nº 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	⌚	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	Vocabulario relacionado con las profesiones: <i>médico, camarero, profesor, secretaria, camarero, periodista, abogado...</i>	A-A-P-A-A	Láminas con el dibujo de distintas profesiones	5'	
A C T I V I D A D	Práctica controlada			Grupos de cuatro	Memory de fichas con el dibujo de diferentes profesiones y diferentes lugares de trabajo	15'	
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica controlada			Vocabulario relacionado con los lugares de trabajo: <i>Oficina, tienda, periódico, escuela, bar...</i>	A-A-A-A	Fotocopia con parrilla de 16 cuadros y tarjetas con dibujos de profesiones.	10'
E V A L U A C I O N	Evaluación			A-A-P-A-A		10'	

Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Números del 20 al 100	A-A-P-A-A	Tarjetas con números (20,30,40,50,60,70,80,90 y 100)	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas	Fotocopias con el juego de guerra de barcos	10'
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica controlada			Grupos de cuatro	Fichas con números del 20 al 100	15'
E V A L U A C I Ó N	Práctica libre Evaluación			A-A-P-A-A A-A-A-A	Una pelota Transparencia con números	10'

PLAN DE CLASE Quinta sesión

Objetivos: Preguntar y decir el teléfono.
Preguntar el teléfono de un servicio público.
Revisar y consolidar contenidos de trabajados en las tres unidades.

funciones: Dar y pedir información

Gramática: Numerales cardinales. (20-100).

Nociones específicas: Datos personales. Número de teléfono, dirección

Componente cultural: Personajes históricos y legendarios. Personajes de la vida social y cultural.

Para iniciar la sesión retomando los contenidos trabajados en la sesión anterior el profesor hace una pequeña competición. Divide a la clase en dos grupos y les da un rotulador. La profesora dice un número y los alumnos tienen que escribirlo en la pizarra. El grupo que lo haga antes gana. De este modo se revisan los números del 20 al 100.

ACTIVIDAD N°: 1

Objetivos: Decir y preguntar el número de teléfono

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor reparte una tiras de papel en las que aparece un número de teléfono. Cada teléfono tiene dos tiras de papel y los estudiantes deben encontrar a su pareja preguntado qué teléfono tiene. Antes de empezar la actividad, el profesor presenta la estructura y se realizan algunos drills corales.

Actividad: Los alumnos realizan una comprensión auditiva en la que escuchan a diferentes personas que llaman a información para pedir un teléfono. Los alumnos escuchan y anotan los y teléfonos. Se corrige en plenaria.

Postactividad: El profesor reparte una fotocopia en la que aparece una parrilla a modo de agenda. La profesora propone crear la agenda de la clase para organizar una cena al final del curso. El profesor pide que anoten el teléfono móvil, el teléfono fijo y la dirección (por si alguien quiere enviar una postal desde sus vacaciones) y el correo electrónico. Los alumnos se preguntan entre ellos esta información. El profesor también participa en el intercambio.

Evaluación: Tras haber elaborado las agendas, el profesor dice el nombre de un alumno y su número de teléfonos. Los alumnos deben corroborarlo ya que en algunos casos el profesor introduce gazapos.

ACTIVIDAD Nº: 2

Objetivos: Preguntar el teléfono de un servicio público

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta en transparencia dibujos con diferentes servicios públicos y elicit. Va presentando el vocabulario y se realizan algunos drills.

Actividad: Los alumnos juegan al pictionary en parejas para practicar y memorizar el vocabulario presentado.

Postactividad: El profesor reparte una fotocopia en la que aparecen dibujos de diferentes servicios públicos. Los alumnos trabajan en parejas e intercambian la información referente a los números de teléfono, puesto que cada miembro de la pareja posee números que el otro miembro no, y a la inversa.. Para la tarea deben simular una llamada a información:

- *Buenos días, ¿(Cuál es) el teléfono de/ l...., por favor?*
 - Es el
- *Gracias, adiós*

Evaluación: El profesor pregunta a los estudiantes sobre los números de teléfono de algunos servicios públicos de su país.

ACTIVIDAD Nº: 3

Objetivos: Revisar y consolidar los contenidos trabajados en las sesiones anteriores.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor retoma todos los contenidos anteriormente trabajados, mediante elicits y preguntas en plenarias. Se puede hacer a modo de pequeña competición entre grupos. Por ejemplo: una profesión; un lugar de trabajo; una nacionalidad;

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera

un país; un número de 1 al 20; un número del 20 al 100; una instrucción; una pregunta de ayuda; una palabra en español.

Actividad: Los alumnos en grupos de cuatro juegan al ¿qué tal tu memoria?, un juego de mesa en el que van a tener que ir recordando todo el vocabulario y exponentes lingüísticos para pedir dar y pedir información que se han visto a lo largo de la unidad. El alumno que gane consigue un premio.

Postactividad/ Evaluación: Para terminar con la revisión se organiza una competición donde cada grupo tiene que pensar en nombres de personas famosas que posean la nacionalidad y la profesión que se les indica. Esta información se les presentará de forma ideográfica, ya sea con dibujos de profesiones, fotografías, banderas o símbolos claramente comprensibles.

QUINTA SESIÓN


Actividad nº 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	🕒
P R E I A C T I V I D A D	Práctica libre	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Presente de Indicativo: verbo <i>tener</i> . 2ª persona del singular - Interrogativo <i>¿Qué?</i>	A-A-A-A	Tiras con números de teléfono	10'
A C T I V I D A D	Comprensión Auditiva			Individualmente A-A-P-A-A	Fotocopia para completar los números de la audición. Audición <u>Ele 1</u>	10'
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica libre			A-A-A-A	Fotocopias con parrillas a modo de agenda telefónica	15'20'
E V A L U A C I O N	Evaluación			A-A-P-A-A		10'

Actividad nº 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	⌚
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Vocabulario relacionado con los servicios públicos: <i>hospital, policía, RENFE, aeropuerto, Iberia, ambulancias, bomberos...</i>	A-A-P-A-A	Transparencia con dibujos de diferentes servicio públicos	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas		5'
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica semicontrolada			Fotocopias con vacíos de información de los teléfonos de servicios públicos	5'-10'	
E V A L U A C I O N	Evaluación			A-A-P-A-A	5'	

Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Revisión Práctica libre	Expresión Oral y Comprensión Oral	Todo el léxico visto a lo largo de las 3 unidades (5 sesiones).	A-A-P-A-A	Pizarra y rotulador	10'
A C T I V I D A D	Práctica semicontrolada			Grupos de 4	Juego de tablero, dados y fichas	15
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica semicontrolada			Grupos de 4	Fotocopia con datos a partir imágenes y símbolos (nacionalidades; profesiones)	5'-10'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación					5'

PLAN DE CLASE Sexta sesión

Objetivos: Consolidación de los contenidos vistos en las tres unidades.
Presentación del alfabeto y de la lengua escrita.

Funciones: Saludar y despedirse. Dar y pedir información.

Gramática: Todos los contenidos gramaticales vistos en las tres primeras unidades. Ortografía: El abecedario.

Nociones específicas: Todos los contenidos léxicos vistos en las tres primeras unidades. Días de la semana, meses del año y estaciones astronómicas.

En esta sesión se va a llevar a cabo la tarea final de para la que se ha ido capacitando a los alumnos a lo largo de las cinco sesiones en las que se han impartido las tres primeras unidades del programa. La profesora grabará a los alumnos durante la tarea final.

ACTIVIDAD Nº: 1 (Tarea)

Objetivos: Crear la identidad de un personaje famoso
Ensayar el diálogo
Llevar a cabo un role-play (conocer a gente en una fiesta)

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta la situación comunicativa en la que se realizará el role-play. Para ello muestra un dibujo que representa una fiesta. Después presenta dos fotografías, (un hombre y una mujer) y a partir de imágenes va elicitando el diálogo que podría producirse entre ellos. De esta forma el profesor recupera y actualiza todas las estructuras que se han trabajado en las tres unidades (información personal). El profesor se asegura que los estudiantes no tengan ninguna dificultad.

Actividad: El profesor reparte una fotocopia en la que aparece una parrilla para que los estudiantes completen con la información personal del personaje que van a representar. Se motivará a los alumnos para que usen a personajes famosos interesantes o para que inventen a algún personaje divertido o extraño. Una vez han creado a su personaje, se

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera

les dará instrucciones para que ensayen el diálogo en parejas. Como guía para el diálogo el profesor repartirá unas fotocopias en las que aparecerán imágenes que representen cada una de las preguntas del diálogo.

Postactividad: El profesor pondrá música en la clase y se pasará a la realización del role-play. Los alumnos deben conocer a alguien que les interese, les guste, o por algún motivo crean que es el mejor personaje de la clase. Al terminar se verá cual es el personaje más popular.

Evaluación: El profesor pasará a grabar la representación del diálogo realizado en parejas.

ACTIVIDAD N°: 2

Objetivos: Conocer la denominación de las letras en español. Deletrear y solicitar que se deletree

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta en fichas las letras del alfabeto español. Los alumnos repiten en drill coral. Tras la presentación se realizan dos audiciones, una de discriminación y otra de reconocer letras.

Actividad: El profesor presenta unas parrillas en las que aparecen diferentes sonidos pertenecientes a algunas letras del alfabeto español. Los alumnos trabajan con una audición para reconocer e identificar esos sonidos en diferentes palabras españolas.

Postactividad: El profesor presenta el exponente lingüístico para pedir que se deletree. Una vez los alumnos lo han repetido, el profesor da las instrucciones para realizar la actividad. Los alumnos tienen una fotocopia con diferentes dibujos de objetos y el nombre de éstos. Hay alguno de éstos que están mal escritos y los alumnos deben descubrir cuáles son. Los alumnos intercambian sus informaciones. Después se pasa a la puesta en común.

Evaluación: Los estudiantes juegan al ahorcado en parejas, después, juega toda la clase con una palabra que piensa el profesor.

ACTIVIDAD Nº: 3

Objetivos: Presentar y trabajar con los días de la semana, los meses del año y las estaciones astronómicas

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta los días de la semana, los meses del año y las estaciones astronómicas en una transparencia. Se realiza algún drill coral.

Actividad: El profesor reparte unas tarjetas con los nombres de los días de la semana y otras tarjetas con letras. Cada uno de los días tiene alguna letra de menos y los alumnos deben recomponer los nombres. Los alumnos trabajan en grupos de cuatro.


Postactividad: El profesor reparte fichas con dibujos que simbolizan las cuatro estaciones astronómicas y los alumnos deben relacionar las estaciones con los meses correspondientes. Alumnos y profesor comentan las diferencias socioculturales entre las estaciones astronómicas de sus países y las españolas.

Evaluación: El profesor pide a los alumnos que imaginen una fecha. Después se comprueba si coincide con la fecha de cumpleaños de algún alumno.


Al final de la sesión el profesor explicará a los alumnos la dinámica que se va a seguir en las ocho sesiones siguientes, en las que se alternará de manera consecutiva el enfoque oral con el enfoque tradicional que se basa en una enseñanza / aprendizaje mediado por la lecto-escritura.

SEXTA SESIÓN


Actividad nº 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E P A R A C I O N	Preparación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Todos los contenidos realizados en la s tres unidades	A-A-P-A-A	Tarjetas con elicit para el diálogo Fotocopias con dibujos que representen las preguntas del diálogo Parrilla para la creación de un personaje	10'
A C T I V I D A D				Individualmente En parejas		15'
P O S T A C T I V I D A D	Práctica libre y práctica de consolidación			A-A-A-A		25'
E V A L U A C I O N	Evaluación			En parejas		30'

Actividad nº 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Denominación de las letras en español - Interrogativo <i>¿Cómo?</i>	Plenaria Individualmente	Fichas con las letras del alfabeto Audiciones de <u>Ele 1</u>	15'- 20'
A C T I V I D A D	Práctica de discriminación			Individualmente Plenaria	Audición de <u>Planeta 1</u>	15'
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas	Fotocopia con dibujos y nombres de éstos	10'
E V A L U A C I O N	Práctica libre Evaluación			En parejas Plenaria		5'

Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Vocabulario relacionado con los días de la semana, los meses del año y las estaciones astronómicas	Plenaria	Transparencia con días de la semana, meses del año y estaciones astronómicas	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			Grupos de cuatro	Fichas con días de la semana, a los que les falta una letra, y fichas con letras	5'
P O S T I A C T I V I D A D	y Práctica semicontrolada			En parejas Plenaria	Fotocopia con cuatro símbolos que representan las estaciones del año	5'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación			Planaria		5'

4.2.2. Segunda parte de la propuesta didáctica.

PLAN DE CLASE Séptima sesión

Objetivos: Dar información sobre el estado civil, la edad y la familia.

Funciones: Dar y pedir información. Describir.

Gramática: Los posesivos: formas y distribución sintáctica. El pronombre personal sujeto. Adverbios interrogativos. Paradigma de los verbos regulares en presente.

Nociones específicas: Edad, estado civil, relaciones familiares.

Componente cultural: La unidad familiar. Concepto y estructura: tipos de unidad familiar, tipos de vínculos que unen a las parejas, concepto de familia política. Distribución de los meses del año en relación a las estaciones astronómicas.

ACTIVIDAD Nº:1

Objetivos: Presentar vocabulario relacionado con los miembros de la familia. Hablar sobre la familia

Descripción del procedimiento:

Preactividad: El profesor presenta un árbol genealógico con diferentes fotografías y nombres de personas, con ellos va presentando el vocabulario de los miembros de la familia, al mismo tiempo que va preguntando a los alumnos sobre sus familias.

Actividad: El profesor reparte una fotocopia para completar con diferente información sobre la los nombres de los miembros de la familia de cada alumno . Después completan un árbol genealógico sobre otra familia, intercambiando la información.

Postactividad: Los alumnos deben leer un texto en el que aparece información sobre una familia y deben completar el árbol genealógico de ésta con la información que han leído.

Evaluación: Los alumnos escuchan a un miembro de la familia del árbol genealógico que ha completado y deben identificar quien es.

ACTIVIDAD Nº:2

Objetivos: Practicar el vocabulario sobre la familia. Sistematizar los adjetivos posesivos.

Descripción del procedimiento:

Preactividad: El profesor presenta el árbol genealógico de Paula. Presenta también el nombre de los distintos miembros de la familia y explica que se va a escuchar una audición en la que Paula explica quién es quién.

Actividad: Los alumnos hacen una primera escucha y después comparan con sus compañeros. Después se pasa a una segunda escucha tras la cual se pondrán en común los resultados con la ayuda de una transparencia. La profesora hará hincapié en el uso de los posesivos.

*·¿Cómo se llama la abuela de Paula?
·¿Y tu abuela cómo se llama?
- Mi abuela se llama....*

Postactividad: El profesor sistematiza los posesivos en la pizarra y entrega una fotocopia.

Evaluación: Los alumnos realizan un ejercicio en el que deben usar los posesivos.

ACTIVIDAD Nº:3

Objetivos: Presentar y trabajar la morfología del presente de indicativo de los verbos regulares.

Descripción del procedimiento:

Preactividad: El profesor presenta la morfología del presente de Indicativo de los verbos regulares.

Actividad: El profesor reparte fichas en las que aparecen la raíz de los verbos que se han trabajado en clase a lo largo de las ocho sesiones. Reparte también fichas con las terminaciones de la morfología de presente de las tres conjugaciones. Entre todos los alumnos de forma cooperativa y colaborativa tienen que montar el puzzle.

Postactividad / Evaluación: El profesor reparte una fotocopia para practicar con los verbos.

ACTIVIDAD Nº:4

Objetivos: Consolidar léxico sobre la familia. Preguntar por la edad.

Descripción del procedimiento:

Preactividad: La profesora retoma el vocabulario de los miembros de la familia a partir de la foto de una familia famosa (familia real, familia de actores o actrices...)

Actividad: El profesor reparte una tarjeta a cada estudiante en la que aparece información sobre su familia imaginaria. Los estudiantes deben encontrar a los miembros de su familia preguntando la información necesaria.


Postactividad / Evaluación: El profesor pide a las familias que se identifiquen, y actualiza el uso del léxico sobre la familia, los posesivos y las formas del plural del paradigma de los verbos en presente.

SÉPTIMA SESIÓN

Actividad nº 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	⌚
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral	- Vocabulario relacionado con la familia: <i>padre, madre, hermano/ a, tío /a, abuelo / a, sobrino /a, marido, mujer...</i>	Plenaria	Lámina con un árbol genealógico en el que aparecen fotos de personas y sus nombres ficticios. Lámina <u>ELE 1</u>	10'-15'
A C T I V I D A D	Práctica semicontrolada	y Comprensión Oral		En parejas	Fotocopia con una tabla en la que aparecen huecos para completar con la información de la familia de los alumnos	10'
P O S T A C T I V I D A D	Práctica controlada	Expresión Oral, Comprensión Oral	- Vocabulario relacionado con el estado civil: <i>soltero/ a, casado/ a, viudo /a, divorciado/ a ...</i>	Individualmente	Actividad <u>ELE 1</u>	10'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación	y Comprensión Lectora		Individualmente. AA-P-AA	Audición del manual <u>ELE 1</u>	5'


Actividad nº 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
PRELACTIVIDAD	Preparación (Pre-audición)	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Vocabulario relacionado con la familia	Plenaria	Fotocopia con el árbol genealógico de Paula y pizarra	5'
ACTIVIDAD	Comprensión auditiva	Expresión Oral, Comprensión Oral, y Comprensión Lectora	- Vocabulario relacionado con la familia - Posesivos átonos	Individualmente En parejas Plenaria	Audición de <u>Gente 1</u>	10'
POSTLACTIVIDAD	Sistematización			Plenaria	Pizarra	10'
EVALUACIÓN	Evaluación			Individualmente	Fotocopia con ejercicio sobre los posesivos	Deberes opcional

Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	🕒
P R E I A C T I V I D A D	Presentación Sistematización	Expresión Oral, Comprensión Oral y Comprensión Lectora	-Presente de Indicativo de los verbos regulares. Morfología: <i>estar, tener, ser, hablar, vivir...</i>	Plenaria	Pizarra	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada	Comprensión Lectora		Grupos de cuatro	Fichas con la raíz y las terminaciones de la morfología de Presente de Indicativo de las tres conjugaciones	15'
P O S T A C T I V I D A D	Evaluación	Comprensión Lectora		Individual	Ejercicios para practicar la morfología verbal	15'
E V A L U A C I Ó N						

Actividad nº 4

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Preparación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Contenidos trabajados en la sesión anterior	Plenaria	Lámina con una familia famosa	5'
A C T I V I D A D	Práctica libre			A-A-A-A	Tarjetas con información sobre la familia	10'-15'
P O S T I A C T I V I D A D	Evaluación			Plenaria	Tarjetas con información sobre la familia	5'
E V A L U A C I Ó N						

PLAN DE CLASE Octava Sesión

Objetivos: Describir físicamente a una persona
Describir el carácter de una persona

Funciones: Describir

Gramática: Adjetivos calificativos, el género del adjetivo, el número del adjetivo, posición del adjetivo.

Nociones específicas: Características físicas. Carácter y personalidad. Sexo.

ACTIVIDAD N°:1

Objetivos: Describir físicamente a una persona

Descripción del procedimiento:

Preactividad: El profesor presenta el vocabulario relacionado con la descripción física a partir de láminas con fotografías de personas y de los símbolos que aparecen en el libro de texto. Cada elemento léxico que se presente a través de una imagen llevará asociado un color que corresponderá con el verbo con el que se usa. El verde será SER, el rojo TENER y el amarillo LLEVAR.

Actividad: El profesor reparte una fotocopia en las que aparecen distintos personajes. Cada alumno tiene solamente algunos de los nombres de los personajes y, a través de su descripción física se deben identificar y así descubrir cómo se llaman. Los alumnos intercambian la información.

Postactividad: El profesor recupera todo el vocabulario a partir de las fotografías y engancha algunas de ellas en la pizarra con bluetack. Explica a los alumnos la correspondencia entre cada expresión y el verbo correspondiente. Deja alguna imagen en la pizarra como muestra.

Evaluación: El profesor reparte tres tiras de colores a cada alumno. Cada color corresponde con un verbo. El profesor dirá un adjetivo de descripción física y los alumnos tienen que levantar la tira del color correspondiente.

ACTIVIDAD Nº:2

Objetivos: Identificar a una persona a partir de una comprensión auditiva.

Descripción del procedimiento:

Preactividad: El profesor muestra una fotocopia con 4 hombres y pide a los alumnos que los describan. Les pregunta cuál les parece más guapo o más interesante.

Actividad: El profesor presenta la historia de Carmen Alegre la cual ha desaparecido. Los alumnos escuchan una descripción del hombre con el que se fugó, qué es uno de los hombres de la fotocopia de la preactividad, y los alumnos deben identificarlo. Tras la primera escucha los alumnos comparan y luego se pasa a una segunda escucha.

Postactividad/ Evaluación: El profesor reparte una fotocopia en la que aparecen diferentes personas dibujadas. En grupos de cuatro, un alumno describe uno de los dibujos y los otros alumnos tienen que identificar quién es.

ACTIVIDAD Nº:3

Objetivos: Describir el carácter de una persona.

Descripción del procedimiento:

Preactividad: El profesor muestra fotografías de personas famosas y va presentando los adjetivos de carácter: *simpático, antipático, inteligente, trabajador, alegre, serio, tímido, sociable*. Para cada adjetivo presenta un pequeño símbolo (por ejemplo el símbolo de smile o variaciones de éste).

Actividad: Los alumnos en grupos de cuatro juegan con un tablero y un dado. En el tablero hay una especie de recorrido en el que cada casilla corresponde a una persona famosa. Cuando el alumno cae en la casilla correspondiente tiene que describir como es el personaje y el resto del grupo dicen si están de acuerdo o no. El primero en llegar a la meta consigue un premio.

Postactividad/ Evaluación: El profesor lanza una pelota y dice un adjetivo. El alumno que recibe la pelota tiene que decir el contrario y lanzar la pelota a otro alumno, al mismo tiempo que dice un adjetivo nuevo.

ACTIVIDAD Nº:4

Objetivos: Consolidar los contenidos trabajados en la sesión

Descripción del procedimiento:

Preactividad: El profesor marca en la pizarra el símbolo de positivo y de negativo. Entre toda la clase discuten que cualidades físicas y de carácter son positivas y cuáles negativas.

Actividad: El profesor reparte a cada grupo de 4 alumnos fotos de hombres a unos y de mujeres a otros. Da instrucciones para que imaginen que las personas en las fotografías son clientes de una agencia matrimonial. Cada grupo describe a los otros grupos sus candidatos. Entre toda la clase se intentan apañar las mejores parejas y el profesor las pega en la pizarra con bluetack.

Postactividad/ Evaluación: El profesor pega en la frente de los estudiantes una etiqueta con el nombre de una persona famosa. Cada alumno tiene un nombre pegado en la frente que no ha visto y el reto de la clase debe describirle cómo es para que descubra de quién se trata. Para la descripción se puede usar la descripción física, la de carácter, información sobre la familia y información personal.

OCTAVA SESIÓN


Actividad nº 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	⌚
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Descripción física: <i>alto, guapo, gafas, pelo corto....</i>	AA-P-AA	Láminas con fotografías	5'-10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas	Ejercicio libro <u>Dual</u>	15'
P O S T I A C T I V I D A D	Sistematización		Verbos <i>ser, tener y llevar</i>	A-A-P-A-A	Pizarra y fotografías con cartulinas de colores	10'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación			AA-P-AA	Tiras de colores	5'


Actividad nº 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	⌚
P R E I A C T I V I D A D	Pre-audición	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Descripción física: <i>alto, guapo, gafas, pelo corto....</i> -Verbos <i>ser, tener y llevar</i>	AA-P-AA	Fotocopia con el dibujo de cuatro hombres	5'-10'
A C T I V I D A D	Audición			Individualmente En parejas	Fotocopia con el dibujo de cuatro hombres Audición del libro <u>ELE</u> <u>1</u>	15'
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica libre Evaluación			En grupos de cuatro	Fotocopia con dibujos de personas	10'
E V A L U A C I Ó N						5'

Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Descripción de carácter: <i>simpático, antipático, serio, trabajador...</i>	AA-P-AA	Láminas con fotografías de personas famosas	5'-10'
A C T I V I D A D	Práctica semicontrolada			En grupos de cuatro	Tablero con fotos de famosos	15'
P O S T I A C T I V I D A D	Evaluación			A-A-P-A-A	Una pelota	10'
E V A L U A C I Ó N				5'		

Actividad nº 4

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Consolidación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Descripción física: <i>alto, guapo, gafas, pelo corto....</i>	AA-P-AA	Pizarra	5'
A C T I V I D A D	Práctica libre		- Verbos <i>ser, tener y llevar</i>	En grupos A-A-A-A-A-A	Fotografías hombres y mujeres	10'
P O S T I A C T I V I D A D	Evaluación		- Descripción de carácter: <i>simpático, antipático, serio, trabajador...</i>	A-A-P-A-A	Pizarra y fotografías con cartulinas de colores	10'
E V A L U A C I Ó N			- Información personal	AA-P-AA	Tarjetas para enganchar en la frente de los estudiantes	10'-15'

PLAN DE CLASE Sesión novena

Objetivos: Saludar en una presentación y responder al saludo
Presentar a una tercera persona

Funciones: Identificar. Pedir información. Saludar. Responder a un saludo.
Dirigirse a alguien. Presentar a alguien. Responder a una presentación.
despedirse

Gramática: Clases de sustantivos: nombres propios. Formas de tratamiento.

Nociones específicas: Relaciones sociales (jefe, amigo, compañero).

Componente cultural: Nombres y apellidos convenciones sociales y normas de cortesía.

ACTIVIDAD Nº:1

Objetivos: Saludar en una presentación y responder al saludo. Presentar a una tercera persona

Descripción del procedimiento:

Preactividad: El profesor elicitaba para que los alumnos intenten decir como responderían ante una presentación. Se anotaban en la pizarra las diferentes aportaciones y después la profesora muestra tres situaciones en las que se presenta a una tercera persona. Para ello enseña tres dibujos, uno que representa una situación formal, otro una situación informal y por último uno que representa una situación mixta. Presenta también los exponentes lingüísticos que corresponden a cada uno de ellos. El profesor lleva a cabo los diálogos tomando como interlocutor a alguno de los estudiantes.

Actividad: Los alumnos en grupos de tres ensayan el diálogo.

Postactividad/ Evaluación: Los alumnos escenifican los diálogos y después se realizan votaciones para ver cuál ha sido el mejor grupo.

ACTIVIDAD Nº: 2

Objetivos: Apelativos formales: *señor, señora, señorita* .Usos de tú y usted en la cultura española

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor reparte una fotocopia en la que aparecen diferentes fotos de personas y elicitando para que los alumnos decidan que tipo de apelativo se usa en cada situación. Después reparte otra fotocopia en la que también aparecen diferentes fotos de personas pero esta vez la situación es formal o informal. Entre todos deciden si se usa tú o usted en cada una de las situaciones. Se comenta el uso de tú y de usted en la sociedad española.

Actividad: Los alumnos realizan dos audiciones en las que escuchan diferentes diálogos y deciden si el tratamiento empleado es formal o informal. Comparan resultados en parejas y se realiza una segunda escucha para poner los resultados en común con toda la clase.

Postactividad: Los alumnos trabajan en parejas para decidir si los exponentes, que aparecen en la actividad 9 del libro Ele 1, se dirigen al interlocutor usando tú o usted. Si el ejercicio plantea alguna dificultad el profesor reparte una fotocopia con más exponentes. Después se corrige en plenaria.

Evaluación: El profesor lanza una pelota y dice una frase en la que se usa la forma tú. El alumno que recibe la pelota tiene que cambiarla a usted. Después el alumno lanza la pelota y dice una frase.

La última actividad de esta sesión se va a dedicar a practicar la destreza escrita utilizando los contenidos trabajados en las sesiones anteriores.

ACTIVIDAD Nº: 3

Objetivos: Escribir la descripción de una persona.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor plantea una actividad de expresión escrita. Pide a los alumnos que hablen de una persona de la clase: información

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera

personal, descripción física... Antes de iniciar la actividad les pregunta cuál es el objetivo de la actividad.

Actividad: El profesor reparte una transparencia a cada grupo de cuatro. Entre todos escriben la descripción de una persona de la clase y su información personal, excepto el nombre.

Postactividad/ Evaluación: El profesor proyecta las transparencias y entre todos deciden de quien se trata. Se comentan los errores.

NOVENA SESIÓN


Actividad n° 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral, Comprensión Oral Y	- Demostrativos. Morfología singular. Uso para identificar y señalar. - Pronombre personal sujeto: tú / usted	Plenaria	Láminas con dibujos de tres situaciones de presentación	10'
A C T I V I D A D	Preparación	Comprensión Lectora		En parejas		5'-10'
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica libre	Expresión Oral y		En parejas Plenaria	Láminas para tres situaciones de presentación	15'-20'
E V A L U A C I Ó N		Comprensión Oral				

Actividad n° 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	⌚
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Apelativos formales: <i>señor, señora, señorita</i> - Pronombre personal sujeto: tú / usted	Plenaria	Fotocopias con fotografías de diferentes personas y situaciones formales e informales	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada (Comprensión Auditiva)	Comprensión Auditiva		Individualmente En parejas Plenaria	Audiciones de los libros <u>Ele 1</u> y <u>Socios 1</u>	10'
P O S T I A C T I V I D A D	Sistematización	Expresión Oral, Comprensión Oral y Comprensión Lectora		Individualmente Plenaria	Ejercicios de los libros <u>Ele 1</u> y <u>Socios 1</u>	10'
E V A L U A C I O N	Práctica libre Evaluación	Expresión Oral y Comprensión Oral		Todos los alumnos entre ellos	Tarjetitas en las que aparece o bien un apelativo o bien usted. Blue tack	10'

Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación Reflexión gramatical	Expresión Oral, Comprensión Oral Comprensión Lectora	-Descripción física, de carácter, información personal. - Uso de la tercera persona del singular	Plenaria	Pizarra	5'
A C T I V I D A D	Práctica de consolidación	Y Expresión Escrita		En grupo	Transparencia y rotuladores	10'
P O S T I A C T I V I D A D	Evaluación	Expresión Oral Comprensión Oral Y Comprensión Lectora		Plenaria	Transparencia y retroproyector	10'
E V A L U A C I O N						

PLAN DE CLASE Décima sesión

Objetivos: Describir un objeto
Preguntar cuánto cuesta algo

Funciones: Describir

Gramática: Uso de *ser* para referirse a materiales: *Es* + adjetivo. El atributo. Los numerales cardinales (100-100.000).

Nociones específicas: Material educativo y mobiliario de aula. Servicio postal.

Pronunciación y prosodia: La sílaba tónica.

Componente de aprendizaje: Desarrollar estrategias compensatorias

Al iniciar esta sesión el profesor realizará un pequeño precalentamiento para reactivar el conocimiento relacionado con los números del 1 al 100. Para ello el profesor reparte a cada grupo una bolsa con fichas en las que aparecen números del 1 al 9. Cada alumno extrae dos fichas y debe decir el nombre del número que se forma con las dos. Para conseguir marcar un punto debe decir el número a la inversa también. Gana el alumno que antes llega a 5.

ACTIVIDAD Nº: 1

Objetivos: Presentar y trabajar con los números del 100 al 100.000

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta los números del 100 al 1000 en una transparencia. Los alumnos repiten. Después se pasa a escuchar diferentes números que los alumnos van identificando.

Actividad: Los alumnos realizan una audición en la que deben discriminar, de entre dos números, el número que oyen en un diálogo.

Postactividad: El profesor reparte una fotocopia en la que aparecen unas parrillas para jugar a la guerra de barcos. En las coordenadas aparecen

diferentes números entre el 100 y el 10.000. Como alternativa los alumnos pueden jugar con un dado y un tablero en el que las casillas son números.

Evaluación: El profesor dice un número y lanza una pelota a un estudiante, éste debe decirlo a la inversa y después lanzar la pelota a otro alumno diciendo otro número diferente. Se realizan varias vueltas.

ACTIVIDAD Nº: 2

Objetivos: Presentar y trabajar con vocabulario relacionado con objetos de escritorio

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta el vocabulario de diferentes objetos a partir de láminas con dibujos, los alumnos repiten. El profesor va preguntando *¿Cómo se dice...? ¿Qué significa?*

Actividad: El profesor reparte unas tablillas (verdes y algunas rojas), también reparte una fotocopia en la que aparecen dibujos con los objetos que se han presentado. Los alumnos trabajan en parejas y deben escoger un dibujo, decir el nombre del objeto y colocar tantas tablillas como número de sílabas tiene la palabra, escogiendo una tablilla roja para marcar la sílaba tónica. Después realizan una audición en la que tiene que colocar cada palabra en una de las columnas de una tabla, de acuerdo con el número de sílabas.

Postactividad: Los alumnos trabajan en parejas. El profesor reparte dos fotocopias con algunos de los objetos trabajados y el precio de éstos. Cada alumno posee información diferente a la de su compañero. Los alumnos intercambian el precio de los productos usando el exponente *¿Cuánto cuesta?*

Evaluación: El profesor va sacando de una bolsa diferentes objetos y pide a los alumnos que digan el nombre de éstos.

ACTIVIDAD Nº: 3

Objetivos: Describir objetos a partir de su forma y su material.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta en una transparencia vocabulario relacionado con los materiales y con la forma de un objeto. Presenta también la estructura *Es de + material* y *Es + forma o tamaño*.

Actividad: Los alumnos practican las nuevas estructuras lingüísticas a partir de una dibujo en el que aparecen los objetos presentados en las actividades anteriores. Un alumno describe un objeto y el otro lo identifica en el dibujo.

Postactividad: El profesor reparte fichas en las que aparecen los objetos trabajados a lo largo de la sesión. Las fichas se colocan boca-abajo y un estudiante coge una ficha, describe el objeto a partir de su forma, tamaño y material. La persona que lo adivina toma el turno. Gana el alumno que consigue más fichas, es decir, el alumno que consigue que sus compañeros descubran de que objeto está hablando. Los grupos serán preferiblemente de 4.

Evaluación: El profesor describe alguno de los objetos y los alumnos dicen cuál es.

ACTIVIDAD Nº: 4

Objetivos: Consolidar los contenidos trabajados en la sesión.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor plantea una reflexión sobre la utilidad de desarrollar estrategias compensatorias

Actividad: El profesor contextualiza la actividad explicando a los alumnos que ha habido un pequeño huracán y que algunas cosas de su casa han desaparecido y otras se han duplicado . Cada estudiante tiene una

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera

fotocopia con dibujos de los objetos que debe buscar en la clase y los que tiene él. El nombre de los objetos es desconocido para los estudiantes y por eso éstos deben describir cómo son. Los estudiantes irán marcando sus listas hasta recuperar todos los objetos.

Postactividad/ Evaluación: El profesor describe algunos objetos y los alumnos tienen que dibujarlos. Tras haber descrito cuatro objetos se votará para escoger los mejores dibujos de la clase.

DÉCIMA SESIÓN

Actividad nº 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	🕒
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral, Comprensión Oral Y	Los numerales cardinales (100-100.000).	Plenaria	Transparencia con números	10'
A C T I V I D A D	Comprensión auditiva	Comprensión Auditiva		Individualmente	Audición libro <u>ELE 1</u>	5'
P O S T A C T I V I D A D	Práctica controlada	Expresión Oral y Comprensión Oral		En parejas Plenaria	Juego de la guerra de barcos con números del 100 al 100.000	15'
E V A L U A C I Ó N	Práctica libre			A-A-A-A-A-A	Una pelota	5'

Actividad nº 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	🕒
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Léxico relacionado con material educativo y mobiliario del aula: <i>bolígrafo, mesa, silla,</i> Servicio postal: <i>sello,</i> <i>sobre</i>	Plenaria	Imágenes con objetos relacionados con el material educativo y mobiliarios del aula	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas	Tablillas rijas y verdes. Tarjetas con dibujos del léxico relacionados con el material educativo y mobiliarios del aula	10'
P O S T A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas	Fotocopia con dibujos de objetos y precios	10'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación			A-A-P-A-A	Bolso con objetos	5'

Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	⌚
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral, Comprensión Oral	- Uso de <i>ser</i> para referirse a materiales: <i>Es</i> + adjetivo. El atributo.	Plenaria	Transparencia y fotos con objetos de diferentes materiales	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			Parejas	Fotocopia con dibujo de objetos en una mesa	15'
P O S T A C T I V I D A D	Práctica semicontrolada			En grupos de 4	Fichas con fotografías de objetos	10'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación			A-A-P-A-A		5'

Actividad nº 4

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	🕒
P R E I A C T I V I D A D	Reflexión sobre el uso de estrategias de aprendizaje	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Uso de <i>ser</i> para referirse a materiales: <i>Es</i> + adjetivo. El atributo.	Plenaria		5'
A C T I V I D A D	Práctica libre			A-A-A-A-A	Fotocopia con dibujo de objetos diversos	15'
P O S T A C T I V I D A D	Evaluación			A-A-P-A-A	Folio y lápiz	10'
E V A L U A C I Ó N						

PLAN DE CLASE: Décimo primera sesión

Objetivos: Pedir en una tienda.

Sistematizar las reglas de las terminaciones de género y número de los sustantivos.

Funciones: Pedir/ Expresar existencia

Gramática: El género de los sustantivos. El número de los sustantivos. El artículo definido. El artículo indefinido. Los demostrativos.

Nociones específicas: Material educativo.

Componente cultural: Establecimientos tradicionales. Organización de los productos en los supermercados y en las tiendas. Productos asociados comúnmente a un tipo especial de establecimientos. Convenciones sociales relacionadas con la interacción entre cliente y dependiente.

El profesor realiza junto con los estudiantes el juego del pictionary para recuperar el vocabulario trabajado en la sesión anterior.

ACTIVIDAD N°:1

Objetivos: Presentar y sistematizar las reglas generales de diferenciación del género por la terminación de los sustantivos La concordancia con los artículos en género y número. Presentar *hay* para expresar existencia.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor divide la pizarra en dos partes y pide a los estudiantes que clasifiquen las palabras trabajadas en el pictionary según sean masculinas o femeninas. Al lado de cada palabra va escribiendo su artículo correspondiente, tanto el determinado como el indeterminado.

Actividad: El profesor reparte una fotocopia en la que se presenta una reflexión gramatical sobre las terminaciones del género masculino y el femenino junto con la formación de plurales. Los alumnos observando los ejemplos que hay en la pizarra inducen esas terminaciones. Se trabaja

en parejas. Tras la puesta en común el profesor reparte una fotocopia en la que aparece la sistematización de dichas terminaciones.

Postactividad/ Evaluación: Los alumnos reciben una fotocopia en la que se debe clasificar diferentes sustantivos según sean masculinos o femeninos.

ACTIVIDAD Nº:2

Objetivos: Presentar los establecimientos tradicionales y los productos que se venden en ellos. Organización de los productos en los supermercados y en las tiendas. Productos asociados comúnmente a un tipo especial de establecimientos

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor pregunta a los alumnos en que tiendas se venden los productos de la lista con la que han trabajado en la actividad anterior.

Actividad: El profesor reparte unos tableros en los que aparecen diferentes tiendas y unas fichas con diferentes productos. Los alumnos deben ir colocando cada producto en la tienda en la que se vende. Después los alumnos y el profesor realizan una puesta en común.

Postactividad/ Evaluación: Los alumnos reciben una fotocopia en la que deben unir con una flecha una lista de productos con su tienda correspondiente.

ACTIVIDAD Nº: 3

Objetivos: Presentar un diálogo en una tienda. Sistematizar los adjetivos demostrativos

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor reparte tarjetas a cada pareja de estudiantes en las que aparecen los diferentes exponentes lingüísticos, que forman un diálogo en una tienda. Los alumnos deben dividirlos en dos grupos, ya sean los exponentes del dependiente ya sean los exponentes

del cliente. Después intentan recomponer el diálogo, entre todos lo escriben en la pizarra y se pasa a comprobar escuchando la audición que corresponde a dicho diálogo.

Actividad: Los estudiantes realizan un ejercicio del libro Ele 1, en el que aparecen dos situaciones de compra. Cada una de las personas del dibujo tiene una nube con elicit. Los estudiantes deben escribir el exponente lingüístico que corresponde. Tras el ejercicio se comenta el uso de los demostrativos y el profesor sistematiza la morfología de éstos. Los alumnos practicarán los demostrativos a partir de una fotocopia.

Postactividad: Los estudiantes realizan una comprensión auditiva. Escuchan dos diálogos en una tienda y deben completar un cuadro en el que se pide información sobre qué quiere el cliente, cuánto cuesta y si se lo lleva. Tras una primera escucha comparan los resultados en parejas y se pasa a una segunda escucha. Después se corrige con toda la clase.

Evaluación: Los alumnos practican en parejas el diálogo y el profesor asiste y asesora a los alumnos. Después pide a algunas parejas que lo escenifiquen y reparte pegatinas como premio.

ACTIVIDAD Nº: 4

Objetivos: Escenificar un diálogo en una tienda

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor reparte tarjetas de cartulina vacías y rotuladores. Se les pide a los alumnos que cada grupo de 4 sea una tienda diferente y dibuje sus productos y les pongan el precio. Después pide a cada alumno que se haga una lista con los productos que necesitan de las otras tiendas.

Actividad: Los alumnos van a comprar a las diferentes tiendas de la clase. El profesor entrega dinero simulado para que se pueda realizar la transacción de la compra. Siempre va a haber algún alumno que se encargue de su tienda, pero este rol se irá rotando.


IV. ACCIÓN DIDÁCTICA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera


Postactividad/ Evaluación: El profesor y los alumnos ponen en común los productos que han adquirido, el dinero que se han gastado, la tienda que prefieren, etc...

UNDÉCIMA SESIÓN

Actividad nº 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral, Comprensión Oral, Comprensión Lectora y	-El sustantivo: género gramatical. Reglas generales de diferenciación del género por la terminación	Plenaria	Pizarra	5'
A C T I V I D A D	Sistematización	Expresión Escrita		En parejas	Fotocopia de reflexión gramatical acerca del género y las reglas de diferenciación según las terminaciones	10'
P O S T I A C T I V I D A D	Evaluación	Comprensión Lectora y Expresión Escrita	- Morfología de los artículos determinados e indeterminados. -El sustantivo: género gramatical. Reglas generales de diferenciación del género por la terminación - El número. Formación de plurales. La concordancia	Individual	Fotocopia con ejercicio para clasificar sustantivos atendiendo al género gramatical	10' o Deberes
E V A L U A C I Ó N						


Actividad nº 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Establecimientos tradicionales. Organización de los productos en los supermercados y en las tiendas. Productos asociados comúnmente a un tipo especial de establecimientos	Plenaria	Pizarra	10'
A C T I V I D A D	Práctica semicontrolada	Comprensión Lectora y Expresión Oral		Grupos de 4	Tablero con tiendas y fichas con productos	10'-15'
P O S T A C T I V I D A D	Evaluación	Comprensión lectora, Expresión Oral y Comprensión Oral		Individualmente Plenaria	Fotocopia con lista de tiendas y productos	5'
E V A L U A C I Ó N						

Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	🕒
P R E I A C T I V I D A D	Presentación y práctica controlada	Expresión Oral, Comprensión Oral, Comprensión Lectora	- Demostrativos: adjetivos y pronombres. Morfología y uso para identificar, señalar y discriminar	En parejas	Transparencia con los exponentes lingüísticos de un diálogo de compra. Pizarra	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada	Comprensión Lectora		Individual	Ejercicio del libro <u>Ele 1</u>	5'
P O S T A C T I V I D A D	Práctica controlada (Práctica Auditiva)	Comprensión Auditiva		Individualmente En parejas	Audición del libro <u>Ele 1</u>	10'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación	Expresión Oral y Comprensión Oral		En parejas	Pegatinas para usar como premio	5'

Actividad nº 4

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Preparación	Expresión Oral, Comprensión Oral Y Expresión Escrita	- Demostrativos: adjetivos y pronombres. Morfología y uso para identificar, señalar y discriminar	En grupos Individualmente	Cartulinas y rotuladores Folio y bolígrafo	10'
A C T I V I D A D	Práctica de consolidación	A-A-A-A-A		10'		
P O S T A C T I V I D A D	Evaluación Cierre	Expresión Oral y Comprensión Oral		Plenaria	5'	
E V A L U A C I Ó N						

PLAN DE CLASE Duodécima sesión

Objetivos: Hablar del tiempo atmosférico. Localizar geográficamente un lugar. Preguntar y decir la capital de un país. Preguntar y decir cuántos habitantes tiene una ciudad. Hablar de las diferencias horarias entre países. Decir la hora.

Funciones: Pedir información. Describir.

Gramática: Numerales cardinales. Adverbios interrogativos. Circunstanciales facultativos de cantidad.

Nociones específicas: Geografía y naturaleza. Clima y tiempo atmosférico.

Componente cultural: Climas. Demarcación territorial y administrativa. Capitales, ciudades y pueblos.

ACTIVIDAD Nº:1

Objetivos: Hablar del tiempo atmosférico.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta las expresiones para hablar del tiempo a partir de una transparencia y los alumnos realizan drills corales. Después muestra unos mapas de Europa con símbolos del tiempo y pregunta a los alumnos qué tiempo hace en las ciudades señaladas.

Actividad: Los alumnos intercambian información a partir de unas fotocopias en las que aparecen nombres de ciudades en el idioma correspondiente y un símbolo meteorológico.

Postactividad: Los alumnos en grupos de 4 juegan con fichas que están boca-bajo en las que aparecen símbolos meteorológicos y fichas con meses del año. Un alumno dice una ciudad y levanta una ficha de cada pila. Después dice la frase para ver si ha salido algo verdadero o falso. Gana el alumno que casualmente ha podido decir más frases verdaderas.

Evaluación: El profesor dice una frase sobre el tiempo que hace en una ciudad del mundo. Los alumnos tienen que descubrir si es verdadero o falso.

ACTIVIDAD N°: 2

Objetivos: Localizar geográficamente un lugar.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor elicitaba para que los alumnos digan las ciudades españolas que conocen. Después con un mapa mudo de España proyectado en transparencia va preguntando por la localización geográfica de las distintas ciudades que se han dicho. Introduce el uso de *está* para hablar de la localización espacial y también las referencias espaciales (puntos cardinales, encima, al lado...)

Actividad: El profesor reparte dos fotocopias. Los alumnos trabajan en parejas y cada uno de ellos tiene un mapa de Latinoamérica con la localización de algunos de los países. Los alumnos intercambian la información usando el verbo estar y las referencias espaciales.

Postactividad / Evaluación: El profesor proyecta en transparencia un mapa mudo de Latinoamérica y va diciendo la localización de algunos países introduciendo algún gazapo. Los alumnos dicen si es correcta o no.

ACTIVIDAD N°: 3

Objetivos: Preguntar y decir la capital de un país. Preguntar y decir cuántos habitantes tiene una ciudad

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta en una transparencia números (10.000, 100.000, 150.000, 200.000, 960.000, 1.000.000....) y pide a los estudiantes que piensen en parejas como se dicen en español. Después comprueban a partir de una audición y realizan un ejercicio de relacionar números con el valor aproximado de éstos, valores que anunciará la profesora.

Actividad: El profesor presenta un mapa mudo del mundo y pregunta cuál es la capital de esos países y cuántos habitantes tienen aproximadamente. Se presenta el exponente lingüístico para preguntar la capital de un

país y el número de habitantes. Después los alumnos en parejas intercambian información sobre los países de Latinoamérica siguiendo una actividad del libro Ele 1.

Postactividad / Evaluación: El profesor pide a los alumnos que en grupos de cuatro piensen en cuatro países. Se realiza una competición entre grupos preguntando las capitales y el número de habitantes de los países. Los grupos se preguntan siguiendo la dirección de las agujas del reloj. Si un grupo no sabe la respuesta contesta el siguiente grupo. Gana el grupo que más aciertos consigue.

ACTIVIDAD N°:4

Objetivos: Hablar de las diferencias horarias entre países. Decir la hora.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor introduce la cuestión de la diferencia horaria entre países. A partir de esto, presenta las horas en español a través de un reloj con la manillas móviles.

Actividad: Los alumnos intercambian información sobre las horas que aparecen en una fotocopia en la que aparecen relojes dibujados. Un alumno dice la hora y el otro alumno señala el reloj al que se refiere.

Postactividad: Los alumnos realizan una comprensión auditiva. Escuchan deferentes diálogos y deben discriminar, entre dos posibles horas, la hora que oyen. Se hace una primera escucha y los alumnos en parejas comparan los resultados. Después se realiza una segunda escucha y se ponen en común los resultados.

Evaluación: El profesor reparte unos tableros en los que aparece un juego compuesto por diferentes casillas. En cada casilla hay el dibujo de un reloj que marca una hora. Los alumnos deben llegar al final del recorrido para ganar. Para avanzar deben tirar dos dados y decir la hora que marca el reloj de la casilla en la que han ido a parar. Los alumnos trabajan en grupos de cuatro.

DUODÉCIMA SESIÓN

Actividad nº 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	🕒
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral, y Comprensión Oral	- Uso impersonal del verbo <i>hacer</i> : <i>hace frío, hace calor</i> - El clima y tiempo atmosférico.	Plenaria	Transparencia con dibujos que simbolizen las cuatro estaciones astronómicas	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas	Fotocopias con vacíos de información sobre el clima de diferentes ciudades mundiales	10'
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica semicontrolada			Grupos de cuatro	Fichas con símbolos meteorológicos y fichas con meses del año	5'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación			A-A-P-A-A		5'


Actividad nº 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	⌚
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Uso de <i>estar</i> para la localización espacial - Referencias espaciales: indicadores de localización espacial <i>encima (de)</i> , <i>al norte</i> ; indicadores de proximidad, lejanía, distancia	Plenaria	Mapa mudo de España	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas	Fotocopias con vacíos de información del libro <u>Dual</u>	10'-15'
P O S T A C T I V I D A D	Evaluación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Uso de <i>estar</i> para la localización espacial - Referencias espaciales: indicadores de localización espacial <i>encima (de)</i> , <i>al norte</i> ; indicadores de proximidad, lejanía, distancia	Plenaria	Mapa mudo de Latinoamérica	5'
E V A L U A C I Ó N						

Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	⌚
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Números a partir del 10.000 - Interrogativos <i>¿Cuál?</i> <i>¿Cuántos?</i>	Plenaria	Transparencia con números a partir del 10.000. audición y ejercicio del libro <u>Ele 1</u>	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas	Actividad del libro <u>Ele 1</u>	10'
P O S T A C T I V I D A D	Práctica libre Evaluación			Grupos de cuatro	Pizarra	15'
E V A L U A C I Ó N						

Actividad nº 4

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y	- Verbos copulativos o atributivos: localización temporal. - Referencias temporales: expresión de la hora	Plenaria	Reloj con manecillas móviles Tarjetas con relojes	10'
	Práctica controlada	Comprensión Oral		En parejas	Fotocopias con relojes	5'
P O S T A C T I V I D A D	Práctica controlada (Práctica auditiva)	Expresión Oral, Comprensión Oral y Comprensión Auditiva		Individualmente En parejas Plenaria	Comprensión auditiva del libro <u>Ele 1</u>	5'
	Práctica semicontrolada Evaluación	Expresión Oral y Comprensión Oral		Grupos de cuatro	Tablero con el juego de las horas y dos dados	10'- 15'
E V A L U A C I O N						

PLAN DE CLASE Decimotercera Sesión

Objetivos: Describir una población geográfica. Consolidar los contenidos vistos en la sesión anterior.

Funciones: Describir.

Gramática: Impersonales con el verbo haber. Uso de ser y estar.

Nociones específicas: Geografía física, humana y política.

Componente cultural: Particularidades geográficas.

ACTIVIDAD N°:1

Objetivos: Describir una ciudad o un pueblo

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta la imagen de dos ciudades. Describe las dos ciudades sin decir de cuál habla y los alumnos relacionan cada descripción con las imágenes. Después los alumnos leen las descripciones de dichas ciudades, las cuales aparecen en el libro de texto. Se aclaran las dudas de vocabulario y después el profesor va preguntando a los alumnos sobre las ciudades en las que viven y se sistematiza el vocabulario en la pizarra.

Actividad: Los alumnos en parejas realizan una actividad del libro Ele 1 en la que deben pensar en diferentes ciudades a partir de unas características dadas. Después se hace una puesta en común.

Postactividad: El profesor pega en la frente de los alumnos una tarjeta en la que aparece el nombre de una ciudad y éste debe descubrir de que ciudad se trata preguntando sobre la localización, las cosas que hay y cómo es.

Evaluación: Los alumnos realizan un ejercicio del libro Ele 1 para practicar el uso de *es* y *está* y después se corrige con toda la clase.

ACTIVIDAD Nº: 2

Objetivos: Practicar los contenidos presentados en la actividad anterior a partir de una comprensión auditiva

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor realiza una actividad de preaudición. Presenta tres fotografías de tres ciudades diferentes y pide a los alumnos que en parejas piensen como son esas ciudades a partir de un cuadro en el que se pide diferente información (situación geográfica, habitantes, descripción, famosa por...)

Actividad: Los alumnos realizan una primera escucha y deciden de que fotografía se trata. En la segunda escucha completan el mismo cuadro que habían trabajado en la preaudición. Después comparan los resultados en parejas.

Postactividad / Evaluación: El profesor proyecta en transparencia el cuadro que los estudiantes debían completar y entre todos lo rellenan. Después, se comprueban las semejanzas entre la información real y la descripción, que alguno de los grupos había hecho sobre la ciudad en la actividad de preaudición.

ACTIVIDAD Nº: 3

Objetivos: Consolidar todos los contenidos de la unidad que se han trabajado en las dos sesiones.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor sistematiza todo el vocabulario y los exponentes lingüísticos que se han trabajado en clase para hablar de una ciudad. Profesor y alumnos crean un cuadro en la pizarra.

Actividad: Los alumnos trabajan en grupos de cuatro. Cada grupo tiene un juego de tarjetas con el dibujo de diferentes ciudades. Las tarjetas están boca-abajo. Un alumno coge una tarjeta y describe la ciudad, habla del tiempo que hace y cuál es su ubicación. El resto de alumnos descubren de que ciudad se trata. Gana el alumno que ha conseguido que sus compañeros descubran más ciudades.

Postactividad/Evaluación: Los alumnos realizan una audición. Tras escuchar los anuncios publicitarios de una agencia de viajes deben identificar de qué ciudad se trata, identificándola en una fotocopia donde aparece una fotografía de cada una.

Como actividad de distensión y para romper con la temática de la unidad sobre la ciudad la profesora propone una pequeña competición. La clase se divide en dos grupos. Cada grupo tiene un rotulador y cuando la profesora dice una hora, un alumno de cada grupo debe correr a la pizarra y marcar la hora que se ha dicho en los relojes que previamente la profesora a dibujado.

ACTIVIDAD Nº: 4

Objetivos: Hablar sobre las diferencias entre los horarios de los servicio público de España e Irlanda

Descripción del procedimiento

Preactividad (Actividad de prelectura): El profesor proyecta en transparencia una parrilla en la que aparecen diferentes nombres de servicios públicos y los vacíos para escribir los horarios. El profesor elicit y entre toda la clase completan el cuadro con sus hipótesis.


Actividad: Los alumnos leen un texto sobre los horarios españoles. Se aclaran las dudas léxicas y en parejas completan la misma parrilla trabajada en la preactividad, que también aparece en el libro, y se compara con la parrilla de las hipótesis.

Postactividad: Los alumnos responden a una preguntas de verdadero/ falso para trabajar la comprensión del texto y se ponen en común.

Evaluación: Alumnos y profesor hablan de las diferencias de horarios entre España e Irlanda.

DECIMOTERCERA SESIÓN

Actividad nº 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral, Comprensión Oral y Comprensión Lectora	- Uso de <i>ser</i> + adjetivo - Artículo: uso con <i>hay / está</i> - Vocabulario relacionado con la ciudad o el campo - Vocabulario para describir la ciudad o el campo	Plenaria Individualmente	Imágenes de dos ciudades Libro <u>Ele 1</u>	15'
A C T I V I D A D	Práctica semicontrolada	Expresión Oral, Comprensión Oral y Comprensión lectora	- Uso de <i>ser</i> + adjetivo - Artículo: uso con <i>hay / está</i>	En parejas Plenaria	Actividad del libro <u>Ele 1</u>	10'
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica libre	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Vocabulario relacionado con la ciudad o el campo: <i>museo, playa, monumento, parque</i> - Vocabulario para describir la ciudad o el campo: <i>aburrida, bonita, grande, turística, moderna, dinámica</i>	Todos los alumnos entre ellos	Tarjetas para enganchar en la frente con nombres de ciudades	10'
E V A L U A C I O N	Sistematización	Expresión Oral, Comprensión Oral y Comprensión lectora		Individualmente Plenaria	Ejercicio del libro <u>Ele 1</u>	10'

Actividad nº 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	🕒
P R E I A C T I V I D A D	Práctica preauditiva	Expresión Oral, Comprensión Oral, Comprensión Lectora y Expresión Escrita	- Uso de <i>ser</i> + adjetivo - Artículo: uso con <i>hay / está</i>	En parejas Plenaria	Audición y actividad del libro <u>Ele 1</u>	10'
A C T I V I D A D	Práctica auditiva	Comprensión Auditiva	- Vocabulario relacionado con la ciudad o el campo: <i>museo, playa, monumento, parque</i>	Individualmente En parejas	Audición del libro <u>Ele 1</u>	10'
P O S T I A C T I V I D A D	Evaluación	Expresión Oral, Comprensión Oral y Comprensión Lectora	- Vocabulario para describir la ciudad o el campo: <i>aburrida, bonita, grande, turística, moderna, dinámica</i>	Plenaria	Transparencia del cuadro de la actividad trabajada	10'
E V A L U A C I Ó N						

Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	⌚
P R E I A C T I V I D A D	Sistematización	Expresión Oral, Comprensión Oral	Uso de <i>ser</i> + adjetivo - Artículo: uso con <i>hay / está</i>	Plenaria	Pizarra	10'
A C T I V I D A D	Práctica de consolidación Evaluación		- Vocabulario relacionado con la ciudad o el campo: <i>museo, playa, monumento, parque</i>	Grupos de cuatro	Tarjetas con dibujos de diferentes ciudades	15'
P O S T I A C T I V I D A D	Evaluación	Expresión Oral, Comprensión Oral	- Vocabulario para describir la ciudad o el campo: <i>aburrida, bonita, grande, turística, moderna, dinámica</i>	Individualmente	Audición del libro <u>Camino</u> s	5'
E V A L U A C I O N		Y Comprensión Auditiva	- Uso impersonal del verbo <i>hacer</i> : <i>hace frío, hace calor</i>			

Actividad nº 4

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Práctica de prelectura	Expresión Oral, Comprensión Oral y	- Los horarios comerciales y de los servicios públicos en España	Plenaria	Transparencia con parrilla sobre los horarios	10'
A C T I V I D A D	Práctica de lectura	Comprensión Lectora		Individualmente	Texto del libro <u>Ele 1</u>	10'
P O S T I A C T I V I D A D		Expresión Oral, Comprensión Oral y Comprensión Lectora		Individualmente Plenaria	Texto del libro <u>Ele 1</u> y actividad de comprensión	5'
E V A L U A C I Ó N	Práctica libre	Expresión Oral y Comprensión Oral		Plenaria		5'

PLAN DE CLASE Decimocuarta sesión

Objetivos: Preguntar por la existencia y ubicación de lugares públicos. Preguntar y dar instrucciones para ir a un lugar.

Funciones: Pedir información. Dirigirse a alguien.

Gramática: Numerales ordinales. Circunstanciales facultativos de lugar. Formas con valor de instrucción.

Nociones específicas: Espacios urbanos. La ciudad.

Componente cultural: Servicios. Mobiliario urbano.

ACTIVIDAD N°: 1

Objetivos: Presentar vocabulario relacionado con los servicios públicos de una ciudad. Preguntar por la ubicación de un lugar y ubicar un lugar

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta en transparencia la imagen de una ciudad y los diferentes servicios que ésta ofrece: banco, universidad, parque, museo, restaurante, correos, librería, comisaría, supermercado, cine, iglesia, escuela... Elicita y entre todos van trabajando el vocabulario.

Actividad: El profesor reparte una fotocopia en la que aparece un pequeño plano que representa un barrio. Cada alumno marca en el plano seis servicios o lugares diferentes que para ellos serían los que habría en su barrio perfecto. En parejas deben hacerse preguntas para descubrir cuáles son las diferencias entre sus barrios. Después se hace una puesta en común para que los alumnos conozcan el barrio de sus compañeros.

Postactividad: Los alumnos trabajan en parejas. El profesor reparte dos fotocopias en las que aparecen en una un dibujo con un barrio y en la otra el mismo dibujo pero sin edificios ni servicios. Un alumno describe y el otro dibuja. Después se elige el mejor dibujo de la clase.

Evaluación: Alumnos y profesor juegan al pictionary con el vocabulario relacionado con los servicios públicos y los diferentes lugares de una ciudad o barrio.

ACTIVIDAD Nº: 2

Objetivos: Consolidar los contenidos trabajados en la unidad.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor a partir de un mapa plantea la situación comunicativa en la que alguien pide instrucciones para llegar a algún lugar. El mapa presenta la ruta que aparece en la audición que se va a trabajar después.

Actividad: Los alumnos ven un vídeo en el que aparece una persona preguntando una dirección y a otra dándole instrucciones. Los alumnos tienen una fotocopia en la que aparece el mismo mapa con tres rutas posibles. El profesor pide a los alumnos que en parejas intenten identificar a qué ruta se refiere el chico del vídeo.

Postactividad/ Evaluación: Los alumnos vuelven a ver el vídeo tantas veces como sea necesario y entre toda la clase deciden a qué ruta se ha referido el chico del vídeo y desglosan las instrucciones. El profesor propone una reflexión sobre el uso comunicativo que los alumnos harán los contenidos trabajados.

ACTIVIDAD Nº: 3

Objetivos: Presentar los exponentes para dar instrucciones. Preguntar y dar instrucciones para ir a un lugar.

Descripción del procedimiento

Preactividad: El profesor presenta una fichas en las que aparecen gráficamente las posibles palabras para dar instrucciones. Los alumnos repiten y el profesor se asegura de que todos los alumnos han entendido el vocabulario nuevo.

Actividad: Los alumnos poseen dos mapas con informaciones diferentes y deben dar instrucciones para llegar a los lugares de los cuales su compañero

no posee información. Los alumnos intercambian la información practicando los exponentes de las instrucciones.

Postactividad/ Evaluación: Los alumnos reciben las instrucciones para encontrar un tesoro con el mapa correspondientes. El profesor da las instrucciones y los alumnos en parejas van marcando en el mapa. Luego se realiza un apuesta en común a partir de una transparencia del mapa.

ACTIVIDAD Nº: 4 Tarea

Objetivos: Desenvolverse como turista o ciudadano en una ciudad española en el momento de preguntar por una dirección o en el momento de dar instrucciones.

Descripción del procedimiento

Preactividad: Los alumnos se agrupan en parejas. Cada pareja tiene un mapa del centro de Barcelona y tres posibles lugares para visitar. (La catedral, la Pedrera, las Ramblas...). Cada pareja decide qué lugar quiere visitar. En parejas practican las instrucciones.

Actividad: Los alumnos se reagrupan y se preguntan por las direcciones. Cada pareja posee un mapa. Los alumnos van cambiando de pareja y realizan los diálogos.

Postactividad/ Evaluación: El profesor pregunta qué alumno ha recibido la información de forma más clara y entre todos deciden quien es el mejor guía de la clase.


Después de la actividad el profesor pasará a realizar las grabaciones de la tarea. Al finalizar la sesión los alumnos recibirán como deberes unas fotocopias que les servirán como repaso y práctica para el examen que llevarán a cabo en la última sesión.

DECIMOCUARTA SESIÓN


Actividad nº 1

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	🕒
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral, Comprensión Oral	- Vocabulario relacionado con los espacios urbanos: <i>cabina telefónica, metro, banco, supermercado, estanco, bar...</i>	Plenaria Individual	Transparencia con dibujo de una ciudad Actividad adaptada del libro <u>Planeta 1</u>	10'
A C T I V I D A D	Práctica controlada	Expresión Oral y Comprensión Oral		En parejas	Actividad del libro <u>Gente 1</u>	15'
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica semicontrolada				Actividad del libro <u>En parejas</u>	15'
E V A L U A C I Ó N	Evaluación				A-A-A-A-A	Pizarra

Actividad nº 2

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Presentación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Numerales ordinales - Presente de Indicativo de los verbos: <i>coger, girar, seguir, tomar</i> - Vocabulario relacionado con las direcciones	Plenaria	Fichas en las que aparecen gráficamente Las diferentes instrucciones	5'
A C T I V I D A D	Práctica controlada			En parejas	Mapas con vacíos de información	10'
P O S T I A C T I V I D A D	Práctica semicontrolada			En parejas Plenaria	Transparencia y fotocopia del mapa para encontrar el tesoro	15'
E V A L U A C I Ó N						

Actividad nº 3

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E I A C T I V I D A D	Preparación	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Numerales ordinales - Presente de Indicativo de los verbos: <i>coger, girar, seguir, tomar</i> - Vocabulario relacionado con las direcciones	Plenaria	Fotocopia con ruta en un mapa de una ciudad	5'
A C T I V I D A D	Práctica auditiva	Comprensión Audiovisual,		Individualmente En parejas Plenaria	Vídeo de <u>Planeta 1</u> Fotocopia del mapa de las instrucciones del vídeo y diferentes rutas marcadas.	10'
P O S T I A C T I V I D A D	Evaluación y consolidación de la destreza audiovisual.	Expresión Oral Y Comprensión Oral				5'
E V A L U A C I Ó N						

Actividad nº 4

	FASE	DESTREZA	CONTENIDOS	FORMA DE TRABAJO	MATERIALES	
P R E P A R A T I V I D A D	Preparación (Tareas previas)	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Todos los contenidos de la unidad	En parejas	Mapa del centro de Barcelona	10'
	Práctica semicontrolada					
P O S T P R E P A R A T I V I D A D	Práctica libre	Expresión Oral y Comprensión Oral	- Todos los contenidos de la unidad	AAA-AAA	Mapa del centro de Barcelona	15'
	Evaluación					5'

4.3. ORIENTACIONES/INDICACIONES.

A continuación vamos a presentar algunas orientaciones para los profesores que se propongan llevar a cabo la propuesta didáctica, ya sea de manera íntegra ya sea haciendo uso solamente de algunas de las actividades. Toda y cada una de las observaciones y comentarios que sirven como orientación e indicación para los profesores han surgido de la acción didáctica que se llevó a cabo con la propuesta didáctica. Gracias al pilotaje que la profesora realizó de la propuesta didáctica en 4 grupos diferentes, y a las reflexiones y observaciones que surgieron a partir de ello, ha sido posible elaborar este apartado de gran utilidad para futuras puestas en práctica de la misma.

4.3.1. Funcionamiento de aula.

La propuesta didáctica planteada y llevada a cabo tuvo unos resultados óptimos y muy positivos desde el punto de vista de implementación en el aula, motivo por el cual creemos que es importante pertrechar a los futuros profesores que puedan hacer uso de ésta con recomendaciones acerca del funcionamiento de determinadas actividades y de posibles modificaciones o adaptaciones de éstas.

Cabe destacar que, la propuesta didáctica en su totalidad y las actividades y tareas que la componen, poseen una naturaleza muy flexible puesto que cada uno de los planes de clase puede adaptarse a estilos y ritmos de enseñanza y aprendizaje diferentes, teniendo en cuenta tanto el tipo de alumnos como los distintos tipos de profesores. En cuanto a los distintos tipos de aprendientes, diremos que durante la acción didáctica se trabajó con cuatro grupos de alumnos diferentes en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje. A pesar de estas diferencias, el contexto de aprendizaje era mayoritariamente anglófono. Aunque la propuesta didáctica se ha diseñado pensando en un contexto anglófono, cada uno de los planes de clase podría realizarse en otros contextos de aprendizaje, es decir, con alumnos de otras nacionalidades. En cuanto al contexto educativo, la propuesta se diseñó pensando en la enseñanza del E/LE a adultos, y a este respecto, consideramos que los planes de clase también podrían usarse en contextos diferentes con la debida revisión,

adecuación y ampliación (si fuera necesario) de las actividades ofrecidas en la propuesta didáctica, en función de las necesidades y características del contexto (profesores/alumno).

4.3.2. Funcionamiento de los materiales.

A continuación vamos a enumerar una serie de recomendaciones a tener en cuenta para la realización de algunas actividades en concreto. Todas estas recomendaciones han surgido del pilotaje efectivo de la propuesta didáctica, como ya hemos mencionado, y por tanto, son sugerencias que están totalmente basadas en la experiencia.

La primera indicación de carácter general se refiere a la realización de las prácticas libres incluidas en los planes de clase. Tras el pilotaje de la acción didáctica podemos afirmar que todas las prácticas libres orales incluidas en alguna de las actividades, con la finalidad de practicar la LO, funcionaron siempre muy bien. Este hecho es remarcable puesto que cuando un profesor se proponga llevar a cabo la propuesta didáctica en su totalidad o parcialmente, debe tener en cuenta que las prácticas libres son un tipo de actividad que siempre funciona y que permiten que los alumnos utilicen la LO de manera significativa y eficaz. Podríamos añadir, por ejemplo, que en la primera sesión de la propuesta didáctica se realizan algunas prácticas libres que permiten al profesor incluir más o menos información para que los alumnos la intercambien de forma significativa. Este es un claro reflejo de la flexibilidad que consienten este tipo de actividades y que va a variar en función del tipo de aprendientes (teniendo en cuenta la nacionalidad); el ritmo de aprendizaje, etc...

Otra cuestión que también nos gustaría incluir en las orientaciones al profesor, es la importancia de disponer de recursos lúdicos, que el profesor pueda utilizar en alguna de las sesiones de forma improvisada para practicar un contenido, a modo de calentamiento o como práctica de consolidación. El tipo de recursos al que nos referimos, son recursos que pueden adaptarse a distintos contenidos, no precisan de la LE y no suponen ninguna preparación para el docente. A continuación detallamos algunos de éstos:

1. Uso de la pelota. Si el profesor lleva siempre una pelota al aula, puede utilizarla para distintas cosas: practicar los números: sumando cada vez 2 o 3;

decir los números al revés al recibir la pelota; juego de contrarios; pregunta-respuesta.

2. Adivinanzas. El profesor tiene siempre la posibilidad de incluirlas para practicar algún contenido concreto: adivinar un número diciendo más alto/más bajo; adivinar una ciudad o un personaje famoso contestando solamente sí o no, etc...

3. Un bingo.

4. Un pictionary.

5. Distintas modalidades de los juegos de memoria: memory, Snap...

Tras esta referencia a los recursos lúdicos, continuaremos con las orientaciones para los profesores y pasaremos a presentar ahora algunas indicaciones de carácter más concreto, referidas a actividades de los planes de clase:

1. La guerra de barcos. Este juego tradicional, se ha usado en alguna de las actividades para la práctica de los números¹. Al realizar el juego en clase, el profesor debe asegurarse de que los alumnos han entendido bien como funciona. Muchos de los alumnos ya lo conocen, pero existen muchos otros que no. Es imprescindible que entiendan el funcionamiento del juego puesto que si no, los alumnos empiezan a jugar repitiendo los números sin saber exactamente que están haciendo, y al final acaban por abandonar el juego. Si logramos que entiendan la mecánica del juego, la guerra de barcos es una excelente forma de aprender los números y de hacer hincapié en la producción de algunos sonidos que presentan dificultad a un principiante.

2. La audición sobre el tema de la familia "El árbol genealógico de Paula"², es una audición que presenta bastantes dificultades de comprensión a los alumnos, especialmente a los alumnos anglófonos. La recomendación que hacemos es que se repita tantas veces como sea necesaria, y que se informe a los alumnos de dicha dificultad para no crearles frustración.

¹ S. 4, actividad 3.

² S.7, actividad 2.

3. La presentación del vocabulario de descripción física³ requiere que cada elemento léxico se asocie a un color, dependiendo del verbo con el que se utiliza (SER, ESTAR, TENER). Se recomienda utilizar cartulinas de colores con las imágenes que representen cada una de las palabras, y si esto no fuera posible y los dibujos no estuvieran en cartulinas de colores, se pueden utilizar tres fichas con los tres colores respectivamente y engancharlas debajo de los dibujos cuando se presenten en la pizarra del aula.

4. Actividad para practicar el acento de las palabras: separación de sílabas⁴. Esta actividad permite que los alumnos reflexionen sobre sus dificultades en el momento de separar palabras por sílabas. A su vez, es una actividad que requiere que la profesora asista a los alumnos continuamente para orientarles y confirmarles que están realizando el proceso de separación de sílabas y de acentuación de las palabras de forma correcta. Otra cuestión importante es que, la audición que se incluye en esta actividad puede eliminarse ya que puede resultar un poco repetitiva, salvo en el caso de estar trabajando con alumnos que presenten grandes dificultades en el desarrollo de su comprensión auditiva. Aún así, creemos importante disponer de dicho recurso auditivo en el caso de que sea necesario utilizarlo.

5. Para la práctica del vocabulario de los objetos⁵, se recomienda trabajar con más objetos y no solo con el vocabulario presentado en el principio de la sesión. Para la actividad será necesario llevar tarjetas con imágenes de estos nuevos objetos. Algunas sugerencias léxicas son: paraguas, pañuelo, bolsa, gafas; léxico que correspondería al inventario nocional del nivel A1.

6. El juego de las tiendas: comprador/vendedor. Este juego⁶ funciona muy bien, especialmente desde la perspectiva de las producciones orales de los aprendientes, cuando se usan reproducciones de monedas o billetes para las compras y tarjetas que representan los

³ S.8, actividad 1, fase de preactividad.

⁴ S.10, actividad 2.

⁵ S.10, actividad 3, fase postactividad.

⁶ S.11, actividad 4.

productos que se venden. Estos detalles permiten que los alumnos se impliquen mucho más en el role-play, y creen un contexto de aprendizaje auténtico, a pesar de que la situación creada sea ficticia en cuanto a situación real de compra-venta en una tienda, la situación de aula que se crea sí que es real.

7. Para la práctica del vocabulario relacionado con el tiempo atmosférico⁷, se recomienda una posible complementación a la actividad. Se podría también hacer que los alumnos trabajasen en parejas y que un alumno dijera el tiempo atmosférico que hace en determinado país, sin decir el país, y que el otro alumno lo señalase en un mapa.

8. El vídeo utilizado para presentar los exponentes lingüísticos para dar direcciones en una ciudad⁸, resulta bastante complejo para la comprensión auditiva de los estudiantes puesto que uno de los interlocutores del diálogo es cubano. Se recomienda mencionar esta información a los alumnos para no desmotivarlos.

Hasta aquí alcanzarían nuestras orientaciones concretas a algunas de las actividades que componen los planes de clase.

Otra cuestión que vale la pena remarcar es que en el pilotaje de la acción didáctica se suprimieron, añadieron o modificaron algunas actividades. Estos cambios se han detallado en el apartado 5.2, del capítulo "Desarrollo y análisis de datos", por tanto, pueden consultarse para tener una idea de cuales fueron las modificaciones reales que se llevaron a cabo tras la puesta en práctica de la propuesta didáctica.

4.3.3. Uso del CD.

Resulta imprescindible añadir algunas notas referidas al uso del CD, como material complementario durante las 6 primeras sesiones de la acción didáctica.

Cada uno de los alumnos recibe durante la primera sesión, un CD en el que aparecen grabados todos los exponentes lingüísticos y léxico que se va a trabajar durante las 3 unidades que componen las seis primeras sesiones.

⁷ S.12, actividad 1, fase preactividad.

⁸ S.14, actividad 2.

IV. ACCIÓN DIDÁCTICA.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera

Los alumnos escucharán en casa el CD, preferiblemente a medida que se vayan trabajando los contenidos en clase, aunque también tienen la posibilidad de escuchar los contenidos que todavía no se han visto. De hecho, el uso del CD fue un ingrediente de gran éxito durante la realización de la acción didáctica. Muchos alumnos comentaron la utilidad y la ayuda que les supuso el uso del CD. Por tanto, es importante que el profesor que lleve a cabo alguno de los planes de clase de las seis primeras sesiones, considere el CD como otro de los materiales que forman parte de los recursos didácticos y complementarios.

Llegados a este punto, vamos a finalizar con este capítulo dedicado a la "Acción didáctica", tras haber presentado la propuesta didáctica y las orientaciones/indicaciones para los profesionales de la enseñanza del E/LE que consideren utilizarla.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

5.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los distintos resultados que se obtuvieron durante la realización de la acción didáctica. El capítulo se va a dividir en tres grandes apartados, los cuales van a corresponder con los tres tipos de datos que se obtuvieron durante las quince semanas en las que se llevó al aula la propuesta didáctica que se ha presentado en el capítulo anterior.

Al contar con tres tipos distintos de datos, este capítulo va a tratarlos como tres tipos de resultados independientes, dedicándole un apartado a cada uno de ellos: el apartado de los resultados que provienen del diario de clase; el apartado correspondiente a los cuestionarios de los alumnos y, finalmente, un último apartado en el que se presentan los resultados de las grabaciones.

Cada uno de los apartados va a ir precedido de una breve introducción en la que se va a describir en que consisten los datos y los resultados que se presentan y de qué forma están organizados.

Es necesario mencionar que debido a la distinta naturaleza de los resultados, podemos hablar de un corpus de datos que se ha obtenido utilizando distintos instrumentos de recogida (véase capítulo III, apartado 3.2.3), y por tanto, vamos a contar con datos de naturaleza muy diferente que van a requerir distintos instrumentos de análisis. Dichos instrumentos y forma de analizar los resultados se van a describir y concretar en cada uno de los apartados correspondientes.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5. 2. Diario de clase.

A lo largo de este apartado vamos a presentar los resultados que se obtuvieron a partir de los datos extraídos del diario de clase, que la profesora que llevó a cabo la acción didáctica fue escribiendo en cada una de las 15 sesiones, y para cada uno de los grupos en los que se implementó la acción¹. Al analizar los resultados provenientes del diario, se han tenido en cuenta tres cuestiones: por un lado, las cuestiones relacionadas con el desarrollo de los planes de clase que componían la acción didáctica y el cumplimiento de objetivos de dichos planes; por otro lado, todas las cuestiones relacionadas con las reflexiones que la profesora de la investigación-acción llevó a cabo durante la realización de la acción didáctica y, finalmente, el registro de anécdotas. Para cada una de estas fuentes de datos dedicamos un apartado por separado, a pesar de que en el momento de elaborar el diario de clase, la profesora fue creando un discurso totalmente heterogéneo en el que reflexiones, ideas, anécdotas y datos puramente objetivos fueron entremezclándose en las líneas que lo componían. Pensamos que darle un tratamiento por separado a los resultados posibilita un acercamiento mucho más minucioso y, en consecuencia, mucho más enriquecedor a la hora de poder extraer conclusiones.

5.2.1. Desarrollo de los planes de clase y modificaciones en la programación.

Este primer apartado nos aporta la información más objetiva en cuanto al desarrollo de la acción didáctica. En los cuatro grupos en los que se realizó, la profesora tomó nota de forma sistemática en el diario y anotó en qué grado se habían cumplido los objetivos establecidos en los planes de clase. Al analizar los resultados vemos como en los cuatro grupos se alcanzaron los objetivos generales programados. También apreciamos como se llevaron a cabo algunas modificaciones en la programación en lo que respecta a las actividades y la realización de éstas, aunque fueron modificaciones poco relevantes que no afectaron a la consecución de los objetivos de la programación de aula que acabamos de mencionar. Dichas modificaciones pueden agruparse en las siguientes categorías:

¹ Ver anexo 6 para la transcripción completa de los 4 diarios de clase.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

1. Suprimir actividades².
2. Cambiar el orden de secuenciación de las actividades³.
3. Añadir actividades nuevas⁴.
4. Modificar la dinámica de las actividades: extenderlas o reducir las⁵.
5. Adelantar actividades de una sesión a otra⁶.
6. Posponer actividades de una sesión a otra⁷.

A largo de la acción didáctica, cuando se reproduce alguna modificación de este tipo suele ser por necesidades del grupo: ritmos y dinámicas que cada grupo dicta en su proceso de aprendizaje. De esta forma, la profesora adaptó la programación de aula a las distintas necesidades, dinámicas, estilos y ritmos de los grupos, teniendo siempre muy presente el carácter orgánico de los procesos de aprendizaje. Así por ejemplo, el grupo 4, era un grupo con un ritmo de aprendizaje mucho más lento que el resto, motivo por el cual muchas de las actividades se suprimieron. A pesar de los cambios que se produjeron, al final de cada semana la profesora se aseguraba de que los cuatro grupos hubieran cubierto los componentes esenciales de la programación de aula, siendo posible poder iniciar una nueva sesión todas las semanas de la misma manera en todos los grupos. También es cierto que la primera clase de la semana con el grupo correspondiente era la que dictaba algunos de los cambios que se llevaban a cabo en el resto de los grupos, a excepción del grupo 4. A este respecto, cabe

²**Grupo 1:** S.2 no se realizaron todas las actividades programadas. **Grupo 2:** S.8: actividad Operación Celestina; S.14: actividad final de los mapas. **Grupo 3:** S.8: actividad de la operación Celestina, actividad de clasificar adjetivos de carácter en positivo y en negativo y actividad de la pelota. **Grupo 4:** S.4: concurso para practicar las nacionalidades y las profesiones; actividad de las tarjetas en la frente para practicar la descripción física; S.7: actividad de los objetos con dibujo y número; S. 10: actividad de la pelota y actividad libre; S.8: actividad Operación Celestina y actividad de la pelota; S.14: juego de las horas y actividad de búsqueda del tesoro

³**Grupo 1:** S.6. **Grupo 2:** S.2; S.7; S.10; S.12. **Grupo 3:** S.2; S.10. **Grupo 4:** S.13; S.14.

⁴**Grupo 1:** S.4: audición de la fiesta (*Aula 1*, ed. Difusión); S.9: juego de contrarios del libro. **Grupo 2:** S.1; S.4: audición de la fiesta (*Aula 1*, ed. Difusión); S.6: actividad Planet@ y cuestiones socio-culturales. **Grupo 3:** S.4: audición de la fiesta (*Aula 1*, ed. Difusión); S.6: actividad Planet@ y cuestiones socio-culturales; S.9: juego de contrarios del libro. **Grupo 4:** S.4: audición de la fiesta (*Aula 1*, ed. Difusión).

⁵**Grupo 1:** S.1; S.3. **Grupo 2:** S.1; S.3. **Grupo 3:** S.1; S.3; S.12. **Grupo 4:** S.1; S.3.

⁶**Grupo 1:** S.4; S.6. **Grupo 2:** S.3; S.4. **Grupo 3:** S.4; . **Grupo 4:** S.4.; S.13

⁷**Grupo 1:** S.7. **Grupo 2:** S.7; S.10; S.12; S.13. **Grupo 3:** S.7; S.10. **Grupo 4:** S.10

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

mencionar que hasta llegar a la sesión 6, el grupo 1 fue el que pilotaba la sesión programada que el resto de grupos también iba a realizar a largo de la semana. Por este motivo, la profesora lo tomaba como referencia en cuanto en tanto se ponían en práctica las actividades de los planes de clase y su funcionamiento. A partir de la semana 6, debido a una fiesta pública, el grupo del lunes perdió una clase y el grupo 2 pasó a realizar la función de grupo piloto de las sesiones programadas. A pesar de todo esto, cada grupo siguió su propio ritmo.

Puede afirmarse que la profesora fue reorganizando la programación, alternando el orden de las actividades, redistribuyéndolas y/o modificándolas a partir de la marcha del curso. De este modo, puede observarse como muchas de las alteraciones vinieron dadas por factores organizativos y de dinámica, por ejemplo, en el grupo 2, en la sesión 13, la profesora decidió posponer una actividad para después de las vacaciones de Navidad ya que consideró que dicha actividad podría funcionar como calentamiento cognitivo para los aprendientes después de haber estado dos semanas sin clase.

Es interesante remarcar que todos estos cambios se perciben, en esta parte del diario, como hechos objetivos. Como veremos en el siguiente apartado dedicado a las reflexiones de la profesora, esos mismos cambios van a quedar reflejados pero desde el punto de vista de lo que la profesora iba percibiendo en cuanto a la dinámica de la clase. Por tanto, las modificaciones podrán apreciarse a partir del ritmo, la interacción de los alumnos y el desarrollo de las actividades "in situ", factores todos ellos que fueron los que obligaron a que la profesora moldeara la programación a medida que iba desarrollándose.

Otro hecho destacable es que en todos los grupos se adelantó la primera grabación y se realizó una semana antes de lo previsto, principalmente, porque el ritmo de los grupos había sido más rápido de lo que la profesora esperaba. Debido a este cambio, las cinco primeras sesiones se adaptaron y transformaron de acuerdo a ello.

A continuación presentamos los extractos del diario donde aparecen todas las cuestiones que acaban de ser comentadas. Debido al carácter narrativo y al estilo con el que se escribió el diario, es posible poder apreciar de forma clara

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

todas las cuestiones que acabamos de comentar. Los extractos se presentan tomando cada uno de los grupos por separado. Nótese que en cada uno de ellos se hace referencia a la sesión de la que se está hablando a partir de la abreviación S⁸ (sesión) y el número de la sesión a la que corresponde.

DESARROLLO DE LOS PLANES DE CLASE/ MODIFICACIONES EN LA PROGRAMACIÓN

GRUPO 1: Lunes 5:30-7:30

S.1. Hemos seguido el plan de clase pero he tenido que improvisar y añadir algunos contenidos previstos para la siguiente sesión (nacionalidades, he utilizado la actividad de los mapas mudos). Al terminar la práctica libre hemos hecho una puesta en común de presentación de sus personajes famosos para introducir la tercera persona. El ritmo del grupo ha sido un poco más rápido de lo que había previsto. La clase ha terminado 10 minutos antes.

S.2. La sesión está transcurriendo sin ninguna incidencia. Ha habido alguna alteración del plan de clase (no se han realizado todas las actividades porque me han parecido un poco repetitivas).

S.3. He añadido información en una de las prácticas libres ¿Qué lenguas hablas? Tienen que contestar: *español*, y si es el caso, alguna de las lenguas co-oficiales que se hablan en España (creo que así promovemos la idea de plurilingüismo).

Este grupo, al ser el primero de la semana, siempre sufre algún cambio de plan y alguna improvisación, que luego se implementa en los otros grupos.

S.4. Hemos retomado las profesiones. Por el momento no ha habido ninguna incidencia.

El ritmo del grupo es bastante bueno. Creo que voy a intentar adelantar la grabación para la próxima semana, especialmente porque el lunes 29 es festivo, y eso significa que estarían una semana sin clase antes de hacer la grabación.

En esta sesión he incluido una audición de una fiesta que no estaba incluida en los planes de clase.

S.5. Así pues, todo sigue según lo previsto, con los cambios y modificaciones establecidos

S.6. La clase ha transcurrido sin incidencias. He usado la actividad de Oyes-dices que tenía pensado realizar como precalentamiento en la próxima sesión.

S.7 La clase está siguiendo los objetivos planteados sin problema. Con

⁸ Ver capítulo I, apartado 1.3 para decisiones terminológicas.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

este grupo tampoco he hecho el puzzle porque he creído que convenía más dejar que los alumnos intentaran practicar la expresión oral en la práctica libre.

S.8. La clase ha ido muy bien. Objetivos conseguidos y ninguna incidencia.

S.9. Hemos hecho el puzzle y ha salido muy bien. La verdad es que con este grupo he podido hacer una actividad extra del libro porque me sobraban 15 minutos. La actividad era un juego de contrarios para practicar el vocabulario de la unidad anterior. Se han cumplido todos los objetivos del plan de clase.

S.11. En este grupo no he hecho la práctica libre. Hemos empezado con un warmer (tarjetas objetos/ precios) y después hemos continuado con actividad de géneros

S.14. Curso terminado. Objetivos cumplidos.

DESARROLLO DE LOS PLANES DE CLASE/ MODIFICACIONES EN LA PROGRAMACIÓN

GRUPO 2: Miércoles 5:30-7:30

S.1. Todas las actividades han funcionado según lo previsto. Con este grupo se ha cumplido el plan de clase programado. Al haber añadido unas actividades complementarias (mapa para presentar nacionalidades y práctica con los números -adivina el número y bingo-), esta vez no ha sobrado nada de tiempo.

S.2. El plan de clase se ha seguido pero realizando algún cambio en la secuenciación, dependiendo de la dinámica y del ritmo de la clase. He realizado todas las actividades que tenía pensadas. Las actividades pensadas para los números del 1 al 20 ya se han hecho todas. La próxima clase vamos a empezar con las profesiones.

S.3. En la sesión se han conseguido los objetivos planificados. Se han hecho algunas actividades (Pictionary), que en el grupo del lunes no se llevaron a cabo.

S.4. Hemos retomado contenidos de la última sesión: las profesiones. En la sesión se han cumplido los objetivos. Se ha seguido la misma programación y modificaciones que con el grupo del lunes.

Creo que haber adelantado la grabación a sido una buena idea. Los alumnos en general en todos los grupos están siguiendo un ritmo mucho más rápido de lo que me esperaba.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

S.5. Hemos realizado todas las actividades para terminar contenidos y después hemos hecho del repaso. Hemos realizado las grabaciones y los alumnos han sido muy cooperativos.

S.6. Hoy presentamos el alfabeto. Se han cumplido los objetivos. He incorporado algunas modificaciones: actividad Planet@, más cuestiones socio-culturales sobre la celebración de "La castañada" + texto sobre el español.

S.7. Se están cumpliendo objetivos. No nos ha dado tiempo de hacer el puzzle de los verbos. Dejo el puzzle y la actividad de oyes-dices con letras para la próxima sesión, quizás como actividad de rescate.

S.8. No hemos hecho la actividad de la operación Celestina, no ha dado tiempo.

S.9. La última actividad ha sido la del puzzle de verbos. Ésta no estaba programada para esta sesión pero he decidido incluirla. No ha habido incidencias.

S.10. He alterado el orden de alguna de las actividades y la práctica final la dejo para el inicio de la próxima clase. Es una pena porque me gusta terminar con una práctica libre, pero mejor no forzar las cosas. De esta forma corregiremos los deberes de la semana pasada y les daré las fotocopias y las referencias del libro.

S.11. Hemos retomado reflexión gramatical y hemos vuelto al libro. La sesión ha ido muy bien. Se han cumplido objetivos. Se han presentado bastantes cuestiones gramaticales. El role-play final ha sido muy cortito y lo he reducido a la actividad final del libro. Seguramente como he añadido algunas cosas al principio de la sesión ha quedado todo un poco comprimido.

S.12. Al final he modificado algo del plan de clase. El orden de la secuencia lo he alterado porque se me había olvidado una de las actividades sobre el tiempo atmosférico. La verdad es que hemos ido bastante lentos, así que todo el tema de las horas lo voy a dejar para la próxima semana.

S.13. El objetivo de hoy es terminar la unidad 7. Después de Navidad nos quedará únicamente una clase y otra sesión para el examen. He dejado el juego de las horas para cuando volvamos de Navidad, que será una buena manera de romper el hielo. Después de Navidad (revisamos las horas, audición y juego + direcciones).

S.14. Hemos seguido la sesión tal y como estaba planeada. He negociado con los alumnos realizar las grabaciones la próxima semana. El plan de clase se ha modificado un poco. La actividad final de los mapas no la he hecho porque no vamos a grabar. La verdad es que les ha costado muchísimo sintonizar. Les he dado un repaso para la próxima semana.

S.15. Hoy es el último día del curso. Vamos a realizar el examen y después la prueba oral: las grabaciones. También les voy a pasar el

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

cuestionario final. El total de alumnos que ha asistido ha sido de 11. Una alumna ha llegado media hora más tarde.

DESARROLLO DE LOS PLANES DE CLASE/ MODIFICACIONES EN LA PROGRAMACIÓN

GRUPO 3: Miércoles 7:30:9:30

S.1. Se han cumplido los objetivos (modificaciones incluidas), aunque a diferencia del grupo de la primera franja horaria, con este grupo no se han realizado el mismo número de actividades ya que su ritmo ha sido más lento.

S.2 La clase ha seguido el plan previsto y al igual que en las sesiones anteriores, las modificaciones han quedado reflejadas en las copias del plan de clase.

S.3. Se han cumplido objetivos y la dinámica sigue funcionando estupendamente.

S.4. En esta clase espero seguir la misma modificación que en los grupos anteriores para poder realizar las grabaciones la próxima semana.

He podido realizar las mismas actividades que en las clases anteriores pero al final no hemos podido dedicarle demasiado tiempo a la última actividad (intercambio de información de números de teléfono de personas que llaman para pedir números de servicios públicos). Si hubiera tenido más tiempo lo habría dedicado a esta actividad. De todas formas, en la próxima clase vamos a seguir practicando con los números de teléfono y con las direcciones (Agenda de la clase).

Al grupo también le he dicho que la próxima semana iba a ser la última sin libro y que íbamos a realizar las grabaciones.

S.6. En este grupo también hemos hablado de cuestiones socio-culturales, especialmente de la celebración de Halloween; la fiesta del día de los muertos y la castañada.

S.7. Con este grupo tampoco me ha dado tiempo de hacer el puzzle, ni el warmer del oyes-dices.

S.8. Con este grupo tampoco he hecho la actividad de la operación celestina, ni tampoco la actividad de clasificar los adjetivos de carácter en positivos y en negativos. Tampoco he hecho la actividad de la pelota.

A parte de estas modificaciones, se han cumplido objetivos en ambos grupos.

S.9. La sesión está transcurriendo sin incidencias. Estamos con el *Tú y usted*. Hemos seguido el plan y hemos cumplido objetivos.

Al final de la clase he añadido una pequeña actividad del libro porque me

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

sobran 10 minutos. No sé por qué pero el grupo ha ido muy deprisa. El puzzle de verbos ha salido muy bien.

S.10. La clase ha salido muy bien. Al igual que con el grupo de las 5:30, he dejado la práctica libre para la próxima semana.

En este grupo he seguido algunas de las alteraciones en las actividades diseñadas en los planes de clase. Al final me han sobrado 5 minutos pero no me he arriesgado a empezar nada, así que les he repartido la fotocopia con el vocabulario.

S.11. Objetivos cumplidos y preparados para las dos sesiones más que faltan antes de llegar a la Navidad.

S.12. La competición en grupos la he cambiado un poco. Cada grupo piensa solamente 2 preguntas, una sobre localización y una sobre la capital. La sesión ha transcurrido sin incidencias. Objetivos cumplidos.

S.13. Hemos cubierto totalmente los objetivos fijados.

S.14. He negociado con ellos realizar la grabación en la próxima clase, después del examen. Objetivos cumplidos.

S.15. Hemos corregido el repaso y ya estamos con el examen. Tras éste, vamos a por el role-play.

DESARROLLO DE LOS PALNES DE CLASE/ MODIFICACIONES EN LA PROGRAMACIÓN

GRUPO 4: Jueves 5:30-7:30

S.1. Improvisación /cambio: al lado de la lista de los famosos han añadido un número de teléfono. Los han intercambiado preguntando *¿qué número?*. Al haber menos estudiantes, las actividades de práctica libre en grupo toman menos tiempo. El grupo es solamente de 8 personas. A pesar de que su ritmo de aprendizaje no es muy rápido, las actividades de práctica libre han tomado menos tiempo. Por este motivo, junto a las modificaciones que ya llevé a cabo con el grupo del miércoles, he añadido algo nuevo (los números de teléfono).

S.2. He seguido el plan previsto en la sesión. Los 4 grupos de la acción didáctica se han nivelado en cuanto cumplimiento del programa. La próxima semana van a seguir todos el mismo plan de clase. Empezaremos con las profesiones.

S.3. En esta clase, al igual que con todos los grupos, se han cumplido los objetivos

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

S.4. En este grupo no he podido realizar una actividad que era un concurso para practicar las nacionalidades y las profesiones. La verdad que tampoco era algo muy necesario.

S.6. La clase ha terminado sin ninguna incidencia. Han faltado únicamente 5 alumnos. Objetivos cumplidos.

S.7. No me ha dado tiempo de hacer la actividad de las tarjetas en la frente, ni por su puesto la de la operación Celestina, ni la de la pelota.

S.10. En esta clase he suprimido algunas actividades de la programación: actividades de los objetos con dibujo y número; actividad de la pelota y actividad libre. No sé si la haré la próxima semana , depende de cómo salga en los otros grupos.

El próximo jueves es festivo, así que este grupo se va a poder a la par con el grupo del lunes que también perdió un día.

S.11. La clase ha salido muy bien y hemos alcanzado los objetivos marcados.

S.12. Hemos cumplido todos los objetivos previstos.

S.13. Se han cumplido todos los objetivos fijados para esta sesión. En esta sesión he realizado la audición de las horas que en otros grupos dejé para la siguiente sesión.

S.14. Con este grupo no he empezado por el juego de las horas. También he suprimido la actividad de la búsqueda del tesoro. Al final de la clase hemos hecho el repaso y lo hemos corregido, de esta forma el próximo día podemos empezar con el examen directamente.

S.15. Estamos haciendo el examen

5.2.2. Reflexiones y sensaciones de la profesora.

En este segundo apartado se va a analizar el segundo tipo de información que nos aporta el diario de clase y que está relacionada con todas las reflexiones realizadas y sensaciones experimentadas por la profesora durante el desarrollo de la acción didáctica.

Se han considerado cuatro tipos de temas distintos en cuanto a tipos de reflexiones y sensaciones: reflexiones relacionadas con la dinámica de la clase; reflexiones relacionadas con cuestiones de pronunciación y el funcionamiento

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

del enfoque oral; sensaciones de la profesora en los distintos momentos de la acción, y finalmente, una categoría titulada "Otras" en la que se incluyen reflexiones que versan sobre otras cuestiones diferentes a las que acabamos de mencionar.

Para analizar y comentar los resultados que nos aporta esta parte del diario, ha sido necesario en un primer momento, desglosar la información relacionada con las reflexiones de la profesora en estas cuatro categorías.

A partir de esta disección, vamos a comentarlas de forma separada pero considerando a los cuatro grupos al mismo tiempo.

5.2.2.1. Dinámica.

Durante las 15 semanas en las que se llevó a cabo la acción didáctica, la profesora anotó múltiples reflexiones en su diario relacionadas con la dinámica de las clases. Tras observar los resultados que muestran las transcripciones de los diarios, puede apuntarse que las referencias al ritmo y funcionamiento de las clases aparecen continuamente.

Podemos apreciar como los propios grupos fueron los que iban dictando el ritmo de aprendizaje. Se apunta a los diferentes ritmos en cada uno de los grupos: el grupo del lunes, por ejemplo, sigue un ritmo más rápido, mientras que el grupo del jueves es el que tiene un ritmo más lento. La diversidad de ritmos, y de dinamismo en las distintas sesiones, sin embargo, muchas veces encuentra las causas en factores externos al grupo, factores todos ellos sobre los que la profesora hace hincapié: primera sesión después de las vacaciones; sesión en la última franja horaria del día⁹; cansancio de los estudiantes; duración de las actividades¹⁰; entusiasmo y ganas de los alumnos¹¹... En el diario también vemos recogida alguna referencia sobre la situación aventajada de los grupos que no funcionaban como grupo piloto del plan de clase de la semana, que como se mencionó ya en el apartado 5.2.1., fueron los grupos 1 y 2.

⁹ Constante comentario en el diario del grupo 3.

¹⁰ Nótese como estos factores están estrechamente relacionados con las modificaciones de las que se ha hablado en el apartado 5.2.1. de este capítulo, y podrían considerarse en muchos de los casos como la causa por la que se llevó a cabo una determinada modificación o cambio.

¹¹ Referencia en el grupo 4.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Junto a este tipo de referencias, encontramos también muchas otras más ceñidas a lo que fue la dinámica oral que se desarrollaba en el aula: producción oral de los estudiantes; interacción oral; intercambios comunicativos...

La profesora menciona en repetidas ocasiones y en los 4 grupos, cómo las prácticas libres basadas en la oralidad promueven los intercambios comunicativos ya que motivan y desinhiben a los estudiantes. Asimismo, encontramos constantes referencias al funcionamiento de actividades de diversa índole, y no solo a las prácticas libres: role-plays; juegos... De hecho, la profesora apunta a cómo el uso de los juegos en las clases, permiten cooperación y co-construcción en el aprendizaje. También menciona el uso de la imagen como estímulo insuperable para motivar y para fomentar la producción oral, es decir, para que el alumno tenga una referencia contextual y de significativa en la que apoyarse¹². Por tanto, una dinámica oral ayuda al estudiante a desarrollar estrategias de comunicación y a traspasar la línea que separa la práctica pasiva de la práctica activa, en lo relacionado a la LO. De este modo, la iniciación a la enseñanza y al aprendizaje del español como lengua extranjera mediante el EO permite que el alumno vaya entrenándose en una nueva forma de enfrentarse al aprendizaje, un enfoque basado totalmente en la oralidad. A medida que el alumno forma parte de éste, va adaptándose a su funcionamiento y dinámica, o al menos, así lo percibió la profesora en las reflexiones que anotó en el diario de clase. De esta forma, incluso en las sesiones en las que no se seguía el EO, la dinámica de la clase cambiaba totalmente cuando se realizaba una práctica libre para practicar la expresión oral.

Este dinamismo que otorga la oralidad también contaba con otros aspectos que lo hacían posible. La profesora menciona en alguna ocasión que la variedad de materiales y de contenidos que incluían los planes de clase daban mucho dinamismo, y continuamente la docente fue dando una retroalimentación muy pormenorizada sobre el funcionamiento de todas las actividades que los componían y de los aspectos que podían ser mejorables.

Otro punto que se tuvo en cuenta en las reflexiones sobre la dinámica de clase fue el uso que los alumnos hicieron del CD durante las 5 primeras

¹² Para procesos y estrategias sobre el EO, véase capítulo del Marco teórico, apartado 2.4.3

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

semanas en las que se siguió íntegramente el EO. La profesora observó como muchos de los estudiantes conocían el vocabulario que se iba a trabajar en clase ya que habían escuchado el CD fuera del aula. Estas impresiones que la profesora anotó en el diario coinciden con algunas de las anécdotas del apartado 5.3.2 en las que se hace referencia a los comentarios que algunos alumnos hicieron sobre el uso del CD.

Junto a todas estas cuestiones acerca de la dinámica, también puede constatarse, a partir de algunas de las reflexiones que la profesora anotó en el diario, que el hecho de trabajar mediante la oralidad sin hacer uso del código escrito, no fue un obstáculo para que los alumnos regularan su aprendizaje. Mediante el EO, los alumnos autorregulan su aprendizaje y adaptan cada momento del proceso a sus necesidades, ritmos y estilos.

Finalmente, la profesora también incluyó alguna reflexión a cerca de las ventajas que puede tener el uso de la LE en cuanto a la dinámica y eficacia de la enseñanza. En varias sesiones, si algunos alumnos llegaban tarde y ya se habían presentado los contenidos sobre los que se estaba trabajando, para dichos alumnos era un tanto complejo poder entender las notas que cada uno de sus compañeros había tomado, ya que estas estaban basadas en la percepción del alumno que lo había anotado, y, en consecuencia, eran muy personales.

La LE puede funcionar como una herramienta eficaz y rápida en el momento de presentar vocabulario y contenidos. Esa eficacia, sin embargo, se vuelve un obstáculo cuando la dinámica que se quiere establecer en una clase está basada en la oralidad.

Hasta aquí llegarían las reflexiones de la profesora en cuanto a la dinámica que se desarrolló en las 15 sesiones de la acción didáctica. A continuación, mostramos las tablas que incluyen las transcripciones del diario que corresponden a este tema de reflexión.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA

GRUPO 1: Lunes 5:30-7:30

D I N Á M I C A	<p>Las actividades han funcionado muy bien. La lengua oral se ha utilizado en todo momento. Al principio estaban un poco inhibidos con la pronunciación de las palabras en español. Poco a poco se han centrado más en ésta. La improvisación para presentar los contenidos que estaban pensados para la siguiente sesión ha sido rápida (mapas mudos para la siguiente sesión) pero me hubiera gustado haber dispuesto de más materiales.</p> <p>El intercambio comunicativo a funcionado muy bien. Una cuestión que he tenido muy en cuenta ha sido dejar que la clase siguiera su propio ritmo. Esa ha sido la causa principal por la que me he quedado 10 minutos corta.</p> <p>La práctica libre funciona muy bien, posiblemente debido a que los alumnos quieren practicar de forma oral. Es imposible poder prestar atención a todos los alumnos durante la realización de la práctica libre. La práctica libre ha añadido el uso de los números.</p> <p>Algunos alumnos han pensado en números de teléfono muy sencillos (001 001; 12345678...). Al principio he pensado que era algo poco positivo pero al observarles creo que es una forma que los propios aprendientes tienen de autorregulación de su propio aprendizaje.</p> <p>Me ha parecido que los alumnos se han soltado mucho, especialmente si pienso que es la segunda sesión. El ritmo está siendo más rápido de lo previsto. La variedad de materiales y de contenidos ha otorgado mucho dinamismo a la sesión. Realizar una actividad de movimiento y de interacción comunicativa ayuda a que los alumnos se relajen, al mismo tiempo que practican.</p> <p>La actividad libre con las profesiones propias donde tenían que dibujar les ha gustado mucho.</p> <p>Hemos presentado los números y se nota que estaban familiarizados con éstos con el CD. La guerra de barcos está funcionando estupendamente</p> <p>Los alumnos están creando la agenda de la clase. Se ha incorporado un alumno que solamente asistió a la primera clase y ha faltado a las tres siguientes. La creación de la agenda está funcionando muy bien. Los alumnos ya están muy bien entrenados para seguir el EO.</p> <p>Hemos realizado todas las actividades para la preparación del role-play. He notado que algunos alumnos estaban un poco nerviosos al saber que se les iba a grabar. El role-play está saliendo muy bien. Los alumnos se van soltando poco a poco. Seguramente el role-play les está ayudando a relajarse. Les he puesto música.</p> <p>Sexta sesión: La clase está transcurriendo con un ritmo bastante</p>
--	---

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

D I N Á M I C A	<p>aletargado. El grupo no parece demasiado reflexivo. Seguramente haber tenido dos semanas de parón no ayuda demasiado.</p> <p>A pesar de ser lunes (séptima sesión), la dinámica de la clase está funcionando bastante bien. No he notado ni percibido ningún comentario sobre pronunciación. El grupo en general es bastante rápido. Owen me parece que va un poco perdido, además se sienta con Kate que también es muy callada y no trabaja el intercambio comunicativo de forma muy eficaz.</p> <p>La práctica libre ha salido muy bien. Creo que el hecho de ser el último grupo en el que doy cada una de las sesiones programadas, ayuda a que todo salga muy bien, y que los detalles que ayudan a que todo funcione mejor (instrucciones, práctica, etc...) puedan mejorarse y llevarse a cabo.</p> <p>Hemos realizado el role-play con las tarjetas de los productos y el dinero. Ha salido muy bien.</p> <p>El juego funciona muy bien. La imagen es un estímulo insuperable.</p> <p>La verdad es que han venido todos muy frescos y haciendo un gran uso del español. Las prácticas de expresión oral han salido muy bien.</p>
--	--

REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA

GRUPO 2: Miércoles 5:30-7:30

D I N Á M I C A	<p>La actividad con las piruletas es una buena forma de trabajar la comprensión auditiva del vocabulario de las instrucciones. Quizás hubiera sido mejor una grabación con más ejemplos.</p> <p>Los grupos del miércoles tienen la clase en la misma aula que el grupo del lunes, razón por la que el control del espacio me ha facilitado mucho la dinamización de la sesión.</p> <p>La guerra de barcos no ha funcionado muy bien ya que algunos alumnos solamente repetían para practicar sin estar realmente jugando.</p> <p>La práctica libre de la agenda de la clase ha empezado muy lentamente, pero poco a poco los estudiantes han ido cogiendo el ritmo. Seguramente el parón de una semana no les ayuda demasiado, y al principio de la clase les hace estar un poco inhibidos. Milagrosamente el EO les ayuda a desinhibirse.</p> <p>El grupo parece un poco apático hoy. He hecho una pausa bastante larga. La verdad es que la clase ha sido un poco aburrida: alfabeto; vocabulario... ha sido bastante poco comunicativa.</p> <p>La primera actividad de comprensión lectora no ha causado ninguna dificultad. El grupo ha estado bastante apagado pero creo que es su naturaleza. Imagino que esta sesión funciona un poco como bisagra.</p>
--	--

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA

GRUPO 3: Miércoles 7:30-9:30

**D
I
N
Á
M
I
C
A**

La práctica libre ha funcionado muy bien.

La práctica libre ha salido muy bien. La verdad es que con las pocas nociones que tienen ha podido pasarse unos 15 minutos preguntándose entre ellos, hablando solamente en español. Posiblemente no hay un cambio muy brusco entre la dinámica de la clase y la práctica final.

Noto que la clase de segunda hora tiene un ritmo que se ve afectado por el cansancio de los alumnos. Así y todo, el EO ha funcionado estupendamente.

Al ser a última hora, todos estamos un poco cansados pero la dinámica del EO permite una clase dinámica y con mucho intercambio comunicativo.

Algunos alumnos han dejado de jugar a los barcos, seguramente porque les resultaba un poco difícil.

Curiosamente hoy con este grupo estoy yendo un poco más rápido que con el grupo de las 5:30, al contrario de lo que suele ocurrir. Igual es porque en el anterior habían asistido más alumnos a clase. Con este grupo surgen cuestiones mucho más interesantes porque participan más, son más espontáneos y naturales.

El ritmo de la clase ha sido animado pero al mismo tiempo lento.

La verdad es que este grupo es mucho más dinámico que el anterior. Al principio les ha costado un poco empezar con la práctica libre de las agendas. Se nota que están un poco cansados.

Estos estudiantes son mucho más inquietos que los del grupo anterior.

Ambos grupos han leído el texto de las lenguas sin ningún problema

La clase ha estado bien. En este grupo no he notado que esta sesión tuviera la función de bisagra, posiblemente porque el grupo es más comunicativo y dinámico, y aunque la sesión no tenga unos objetivos comunicativos muy marcados, la clase ha seguido siendo comunicativa.

Este grupo ha tenido más dificultades para entender las instrucciones, a diferencia del grupo anterior. Incluso la actividad de intercambio en parejas les ha llevado mucho más tiempo que al grupo anterior. Hemos realizado la audición de Paula. Tras la primera escucha me han dicho que no habían entendido nada, bueno, especialmente María, Dan y Mick. No lo han hecho tan mal. Algunos de los alumnos tienen una comprensión auditiva muy buena. Imagino que la hora no ayuda mucho.

Los alumnos que llegan tarde tienen problema para poder tener el vocabulario ya que las notas de los compañeros son muy personales, y

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

D I N Á M I C A	<p>están basadas en lo que ellos han percibido.</p> <p>Muchos alumnos tienen sus listas de verbos y la verdad es que les sirve de referencia para las desinencias verbales que trabajamos en la clase anterior.</p> <p>La dinámica de trabajo ha sido fantástica. La actividad de la separación por sílabas ha sido muy interesante. Algunos de los alumnos han tenido grandes dificultades. He decidido no realizar la audición para corregir y los he ido asistiendo personalmente en cada grupo.</p> <p>Hemos empezado la clase con un warmer y después hemos hecho la práctica libre del huracán. La actividad sale muy bien y , la verdad es que con este grupo estoy viendo que la actividad les está propiciando la práctica de la expresión oral. Es un grupo mucho más activo que el anterior. La actividad se considera de EO pero la he integrado en una sesión de uso del código escrito. Los alumnos estaban produciendo muchísimo pero les he tenido que cortar al cabo de unos 20 minutos. Creo que voy a tener que hacer una pausa muy corta porque no me va a dar tiempo de hacer todo lo que está programado para esta sesión.</p>
--	--

REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA

GRUPO 4: Jueves 5:30-7:30

D I N Á M I C A	<p>Definitivamente, las prácticas libres de intercambio comunicativo motivan y sueltan a los alumnos.</p> <p>El juego de la guerra de barcos está saliendo muy bien, les ha costado un poco al principio pero sus ganas y entusiasmo les ha permitido seguir. Algunos alumnos al presentar los números ya los sabían.</p> <p>Este grupo ha seguido todas las actividades con mucho interés y dedicación, por este motivo las actividades se han alargado y hemos ido un poco más lentos.</p> <p>Me estoy dando cuenta que tengo grupos de ritmos muy diferentes. Voy a tener que prever los diversos ritmos y diferentes temporizaciones que se adecuen a ellos.</p> <p>A los alumnos les ha costado muchísimo la audición. La verdad es que noto el ritmo de los alumnos mucho más ralentizado que el resto. El role-play están costando muchísimo pero poco a poco los alumnos se están soltando.</p> <p>La audición de la identificación de las letras por su nombre les ha costado muchísimo. Lo hemos escuchado 4 veces, en los otros grupos solamente lo hicimos 3.</p> <p>Quizás noté que la clase del miércoles fue menos comunicativa, pero creo que todo fue debido al cansancio ya que había habido una pequeña pausa lectiva.</p> <p>Estoy viendo como este grupo es mucho más lento que los otros. Nos está llevando una eternidad hacer la actividad de expresión oral</p>
--	--

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

D	sobre la familia. Decididamente no voy a hacer la audición de Paula. Seguramente podríamos trabajarla y llegaríamos a desarrollar estrategias de comprensión auditiva pero creo que tal vez se desanimarían y pienso que es mucho mejor poder trabajar bien la última actividad, que es una práctica libre.
I	
N	La verdad es que vamos muy lentos. La práctica libre no ha dado tanto de sí. Los alumnos no han producido tanto como en otros grupos. Creo que los alumnos están un poco cansados. Los juegos les permiten a los alumnos trabajar entre ellos e ir construyendo a través de su aprendizaje. Definitivamente, este grupo sigue un ritmo muchísimo más lento. Hemos empezado muy lentamente. Los alumnos han llegado tarde y les ha costado mucho ponerse a funcionar. Como siempre, el ritmo es bastante lento. Imagino que la clase está bastante desconectada del español por la semana de parón. Me gustaría remarcar que la práctica oral de las tiendas ha salido estupendamente.
Á	
M	
I	
C	
A	

5.2.2.2. Enfoque Oral. Pronunciación.

En este apartado se van a comentar los resultados de las reflexiones de la profesora en el diario, relacionados con el enfoque metodológico en el que se basa la propuesta didáctica y relacionados con todas las cuestiones concernientes a la pronunciación.

Primeramente, encontramos diversas referencias en el diario sobre la reacción que los alumnos tuvieron ante el EO y el hecho de iniciar su enseñanza y aprendizaje al español sin mediación lecto-escritora. En los 4 grupos se acogió de forma positiva, aunque el grupo 4 mostró un poco de reticencia al saber que no iban a ver las palabras escritas. Curiosamente, ese mismo grupo mostró gran desilusión en la sesión número 6 cuando la profesora les informó de que la dinámica del EO terminaba, y de que a partir de esa sesión, el EO se intercalaría con sesiones en las que sí se usaba el código escrito.

A este grupo, la palabra escrita les producía cierta sensación de seguridad y de confianza en sí mismos, y no solo en este grupo sino que en los otros grupos, muchos de los alumnos sentían cierto pudor ante el error ortográfico del que queda constancia mediante el código escrito. Este hecho muestra como las creencias de los alumnos y sus estilos de aprendizaje¹³, pueden presentarse

¹³ En el apartado donde se analizan los cuestionarios vamos a encontrar datos sobre los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, pudiendo cruzarlos con los hechos que estamos mencionando.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

como un factor negativamente influyente en el momento de seguir el EO, sin embargo, a partir de las reflexiones de la profesora y de lo que percibió en el aula, puede apreciarse como esas creencias no tienen por qué ser inamovibles y los propios alumnos pueden cambiar de opinión tras experimentar el funcionamiento del EO en relación a su proceso de aprendizaje. Concretamente en el grupo 4, cuando la profesora usa la lengua escrita para presentar vocabulario, los estudiantes se sienten seguros al verla, ya que no se fían de su percepción; sin embargo, echan de menos la práctica oral que el EO ofrece al introducir contenidos nuevos.

En cuanto al funcionamiento del EO, la profesora menciona varias veces que mediante este enfoque, se potencia y fomenta el aprendizaje de la lengua oral. La dinámica de éste está basada en la producción de los alumnos, y dicha dinámica hace que los alumnos se olviden de la mediación lecto-escritora y se centren exclusivamente en sus producciones orales. Al arrancar de las producciones de los alumnos, obviamente, el EO hace que éstos tengan un rol más activo en su aprendizaje, rol que muchas veces en un enfoque convencional puede quedar escondido tras la palabra escrita. Por otro lado, el EO no solo otorga este papel de protagonista al alumno y fomenta el aprendizaje de la LO, sino que, también lo pertrecha con grandes dosis de dinamismo, como ya se ha comentado en el apartado anterior dedicado a la dinámica de aula. Sin el EO todo es más estático, especialmente cuando los grupos de aprendizaje no son grupos demasiado dinámicos. Además, la profesora observó que durante las sesiones en las que se seguía el EO, el grupo se cohesionó y se creó conciencia de tal.

El grupo, durante las sesiones que se seguía el EO, trabaja junto aunque respetando el ritmo de cada alumno, y la profesora percibe como todos van progresando al mismo tiempo. Posiblemente, el gran abanico de prácticas libres con las que trabaja el grupo entero es una de las causas por las que la profesora percibe el avance conjunto.

Tras las primeras sesiones de la acción didáctica, tanto docente como discentes han automatizado algunas de las dinámicas que sigue el EO, consiguiendo estar totalmente desinhibidos para la práctica de la LO. Al seguir

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

el EO y trabajar únicamente mediante la oralidad, los alumnos focalizan en la pronunciación. La profesora pudo observar las constantes preguntas y cuestiones que surgían de los estudiantes, cuestiones todas ellas relacionadas con pronunciación. Por tanto, puede afirmarse que a partir del EO, los alumnos monitorizan más en la pronunciación y focalizan en ella. Respecto a la pronunciación en sí misma, la profesora incluyó varios fenómenos que observó a medida que transcurría la acción didáctica, y en algunos casos, las reflexiones al respecto.

A continuación presentamos una tabla en la que incluimos el fenómeno observado por la profesora , acompañada de la reflexión o comentario pertinentes.

<u>Fenómeno observado por la profesora sobre pronunciación</u>	<u>Reflexión/Comentarios</u>
La profesora anotó que una alumna había escrito "disado" por "rizado". A la profesora le sorprende que el alumno perciba una oclusiva en vez de una vibrante.	Esta observación le interesó a la profesora, especialmente porque nunca hubiera creído que los alumnos tuvieran ninguna dificultad perceptiva para el sonido de la vibrante.
Los alumnos perciben mejor el fonema /z/ pronunciado [θ] que como el sonido alveolar [s].	La profesora experimentó como la percepción de los alumnos ante un sonido era mejor a partir de un punto de articulación que de otro
Al realizar dos audiciones en las que se oía a hablantes des español de Argentina, los alumnos han percibido la diferencia en la pronunciación de algunas palabras, por ejemplo, han comentado la palabra "sello"	A la profesora le chocó que solamente con una exposición a la lengua meta de unas 12 horas, los aprendientes fueran capaces de apreciar la variedad del español de América, en este caso, del español de Argentina.
El sonido de la letra "ll" está causando muchas dificultades "sellos"; "llaves".	En este caso, la profesora se refiere al sonido de la letra puesto que antes de ver el alfabeto, los alumnos no habían tenido ningún problema para la producción del sonido [ʎ].
Para la palabra "objeto" un alumno ha escrito "obgeto" por "bajo" ha escrito "baxo"	Este ejemplo puede ilustrar la confusión entre grafía y sonido, puesto que para el mismo sonido el alumno ha escrito diferentes grafías.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

	También es posible que haya percibido el mismo sonido como dos sonidos diferentes, debido a su posición en la palabra.
En la sesión 7 u 8 un alumno ha pronunciado la letra "h" de la palabra "Honduras" como una fricativa, alveolar, sorda [x].	En este caso vemos como la mediación lecto-escritora está interfiriendo en la pronunciación del aprendiente.
Por la palabra "cocinero", los alumnos han pronunciado [kokinero] y [kotʃinero]	Las dos pronunciaciones diferentes de la misma palabra a partir de una grafía como la "c" hace pensar en la posible interferencia de la lecto-escritura en un caso a partir de la asociación entre letra y sonido de la L1 del estudiante, o en un proceso de asociación entre grafía y sonido de otra lengua diferente a la del estudiante, en este caso tal vez del italiano.
Pronuncian la letra "j" de "naranja", "Juanjo" y "Gema" como [ʒ] de forma sistemática. Anteriormente a la presentación del alfabeto, algún alumno lo había pronunciado así, pero no todos y de forma sistemática.	Este ejemplo muestra como el aprendiente está traspasando a la lengua meta la relación grafía/sonido de su propia lengua. Podemos hablar, entonces, de interferencia de la lecto-escritura.
Un alumno ha preguntado si el sonido de la "ll" era como el de una "y".	En este caso el alumno está realizando una reflexión sobre la correspondencia entre grafías y sonidos de la lengua meta.
En las palabras "hijo", "hermano" han pronunciado la letra "h" como una [x].	En este caso, volvemos a ver como la mediación lecto-escritora está interfiriendo en la pronunciación del aprendiente.
Assumpta tiene problemas con la pronunciación de algunas vocales y de algunos diptongos. Además, en vez de "temperatura" continúa diciendo "témpura".	El caso de Assumpta muestra dos cuestiones diferentes. Por un lado, el fenómeno de la tendencia a la diptongación de los hablantes anglófonos. Por otro lado, una dificultad personal que la alumna tiene en la percepción o producción de una determinada palabra que contiene cinco vocales
En esta última sesión algunos de los alumnos del grupo 4, de forma reiterada han pronunciado [kaia] por "calle"; [eskuina] por "esquina"; [iuniversidad] por "universidad"; [kuisco] por	En todos los ejemplos el los que los alumnos han pronunciado la "u" de "que" o "qui", podemos hablar de interferencia de la lengua escrita. El caso de la diptongación, es un caso como el ejemplo anterior en el

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

"quiosco".	que el aprendiente que tienen el inglés como L1 tiende a diptongar las vocales [u],[i].
------------	---

Otras cuestiones sobre las que la profesora dejó constancia en las reflexiones del diario, fueron las que atañían a los procesos de sistematización de los fenómenos gramaticales que se trabajan en clase. Al trabajar mediante la oralidad¹⁴, resulta excepcionalmente difícil poder sistematizar cuestiones gramaticales. En situaciones de aprendizaje como éstas es cuando el profesor se da cuenta del valor que tiene la escritura como medio para sistematizar o para presentar contenidos nuevos. Aunque se trabajen solamente de forma oral, los alumnos necesitan sistematizar, especialmente porque el EO también les permite realizar reflexiones en el plano cognitivo, más relacionadas con los recursos lingüísticos del ámbito de la gramática. En el diario del grupo 2, encontramos una mención acerca de una actividad en la que se sistematiza el vocabulario de la descripción física y los verbos que se usan con éste: ser; tener y llevar, todo ello sin hacer uso de la escritura. Esta actividad muestra como también puede ser posible la sistematización cuando se trabaja únicamente mediante la LO.

Podríamos afirmar que a través del EO el alumno bifocaliza en la forma sonora y en el significado, para más tarde hacerlo en la forma gramatical. Con un enfoque donde se hace uso del código escrito, el alumno invierte el orden y bifocaliza primero en la forma gramatical y el significado, para pasar después, en el caso de que se trabaje la LO o mediante ésta, a la focalización en la pronunciación. Cabe señalar que a partir de una de las anotaciones de la profesora en este apartado del diario, podemos observar como la focalización en la forma que realizan los alumnos a partir del input oral que reciben mediante el EO, y sus necesidades de sistematizar y aclarar cuestiones gramaticales, casa totalmente con el momento señalado en la secuencia de aprendizaje en el que

¹⁴ Nótese que algunos de los estudiantes siguieron las cinco primeras sesiones del EO sin consultar el libro. Prueba de ello es que en la sesión en la que se empezó a trabajar con libro, la profesora anotó en el diario que dos estudiantes lo habían sacado del envoltorio.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

deben trabajarse dichos contenidos hacia los que el alumno está prestando atención¹⁵.

La profesora, a lo largo de la acción didáctica se planteó múltiples cuestiones relacionadas con el EO y el uso de la mediación lecto-escritora. Concretamente, en la segunda parte de la acción y tras haber empezado a intercalar las sesiones de EO con las sesiones en las que se utilizaba LE, se cuestiona hasta que punto es rentable presentar vocabulario sin hacer uso de la lecto-escritura. El EO es un enfoque fundamental para la dinámica y práctica centrada en la enseñanza, aprendizaje y adquisición de la LO, pero, para presentar contenidos (nociones; funciones; gramática...), el hacerlo mediante el EO lleva mucho tiempo y hace que los alumnos produzcan errores ortográficos innecesarios. El estudiante va a tener input escrito en un momento u otro una vez ha iniciado su proceso de aprendizaje del E/LE.

El EO permite adquirir una dinámica de trabajo en la que se focaliza en la LO y facilita una dinámica oral a los estudiantes. Tras haber presentado el código escrito, el profesor debería hacer uso de la herramienta de la escritura para presentar contenidos, rentabilizando tiempo y evitando errores.

La LE supone, además, el soporte al que los alumnos acuden cuando están fuera del aula para continuar con su aprendizaje. En el caso de la acción didáctica, los alumnos contaban con un CD audio que podían escuchar fuera del aula, es decir, el input auditivo sustituyó al input escrito, siendo ésta la única manera posible de poder llevar a cabo el EO durante las seis primeras sesiones el curso.

Otra de las reflexiones que la profesora incluyó en este apartado versaba sobre la importancia de la LE en el proceso de aprendizaje, pero no ya como soporte o referencia, sino como destreza que ayuda al desarrollo de la competencia lingüística. Dichas reflexiones partían de la propia experiencia de la profesora, la cual estaba iniciándose al francés, y yendo a clases, al mismo tiempo que llevaba a cabo la acción didáctica. La reflexión dejaba constancia de la utilidad de la LE para el desarrollo de la competencia lingüística pero dicho

¹⁵ Véase grupo 4 y la mención a las preguntas sobre género y número que algunos alumnos hicieron a la profesora, precisamente una semana antes de que se trabajara en clase.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

uso de la lengua escrita, como es obvio, no deja espacio para el desarrollo de la competencia fónica ni para el aprendizaje y adquisición de la LO.

Respecto a la presentación del alfabeto, la profesora observa como para los alumnos supone una dificultad añadida el hecho de tener que aprender el nombre de la letra y relacionar nombre y letra con el sonido correspondiente.

Tras estas dos reflexiones un tanto contradictorias (por un lado se apunta a la rentabilidad y eficacia que ofrece la LE, y por otro lado, se señala la dificultad añadida que supone presentar el alfabeto en las primeras sesiones de un curso de iniciación), podemos llegar a la conclusión de que, tal vez sea beneficioso para la iniciación de la enseñanza, aprendizaje y adquisición de la LO, hacerlo prescindiendo del código escrito, al menos durante las primeras sesiones¹⁶. Obviamente, cuando se persigan otros objetivos de aprendizaje, la LE puede ser un medio óptimo y eficaz para conseguirlo.

Como síntesis a todo lo que acabamos de decir, constataremos que las reflexiones de la profesora a lo largo del desarrollo de la acción didáctica, son una fuente de datos que van a hacer posible poder apreciar cómo la propia profesora percibió todo el proceso de la acción didáctica, el funcionamiento del EO con sus pros y contras, y, las distintas cuestiones que dilucidó mientras se encontraba totalmente sumergida en éste. Entre dichas cuestiones, podríamos señalar la creencia firme de que el EO debería ser la manera de iniciarse en la enseñanza, aprendizaje y adquisición de la LO; iniciación que más tarde puede agregar el código escrito e ir intercalándolo en un enfoque basado únicamente en el *input* oral y visual¹⁷, o lo que es lo mismo, en el EO.

Antes de cerrar este apartado, incluiremos las tablas que corresponden a este tema de reflexión para que puedan apreciarse los resultados de los que se ha partido para elaborar este apartado.

¹⁶ A partir de la acción didáctica y de los resultados obtenidos, podríamos establecer un número de horas (10-12) de iniciación siguiendo únicamente el EO.

¹⁷ Nótese que precisamente el input visual permite que el EO, una vez ha pasado la etapa de iniciación, pueda incluirse en enfoque convencionales mediados por la lengua escrita.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

<u>REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA</u> GRUPO 1: Lunes 5:30-7:30	
E/O	<p>El enfoque metodológico que les he planteado les ha parecido muy bien, estaban muy interesados en las cuestiones orales. El CD que les he entregado parece que les ha dado cierta tranquilidad.</p> <p>El uso de la mediación lecto-escritora puede ser muchas veces un soporte para el profesor. Le evita tener que repetir y presentar más muestras de lengua oral.</p>
P	<p>Los alumnos parecen entender cada vez más.</p>
R	<p>Me he dado cuenta que con el EO me aventuro más a introducir nuevas palabras o expresiones a los alumnos con la certeza de que al menos en clase van a utilizarlas.</p>
O	<p>En esta sesión de las grabaciones puedo ver el gran progreso que han hecho los alumnos. Su expresión oral ha avanzado y parece que empiezan a vislumbrarse indicios de desarrollo de su "competencia discursiva/comunicativa..."</p>
N	<p>Me alegro de haber adelantado la grabación porque así en la próxima clase puedo ir comentando todas las referencias del libro, incluidas las gramaticales. Creo que el EO va a funcionar muy bien y con mucha eficacia cuando se intercale con sesiones en las que sí se trabaja con la mediación escrita.</p>
U	<p>Me he aburrido bastante en esta clase. Me doy cuenta que sin el EO las clases son un poco sosas, especialmente si el grupo no es muy dinámico.</p>
N	<p>La audición de Paula ha salido muy bien. Después de una primera escucha algunos alumnos habían escrito ya algunos nombres</p>
C	<p>La combinación de gramática y expresión oral ha dado muy buen resultado. Creo que los alumnos se sienten más en control si pueden organizar y sistematizar cognitivamente todos los contenidos que utilizan en la expresión oral. Veremos qué tal va a ir la semana que viene sin mediación lecto-escritora de nuevo. Creo que será interesante ver como los alumnos reaccionan trabajando de nuevo con el EO</p>
I	
Ó	
N	<p>He visto una estudiante que ha escrito "disado" por "rizado". La verdades que nunca había imaginado que la vibrante alveolar la percibieran como una oclusiva dental. Muy, muy curioso. El juego ha salido estupendamente. Han practicado la expresión oral. El EO fomenta y promueve el aprendizaje de la expresión oral, por tanto de la pronunciación / lengua oral.</p> <p>S.9. Se han realizado muchas comprensiones auditivas, y en general las han hecho sin tener ninguna dificultad.</p> <p>Si les pronuncio la "C" como una alveolar en vez de como una dental,</p> <p>parece que la perciben mejor. David me ha pedido que pronuncie "cepillo de dientes".</p> <p>Una de las audiciones tiene una voz de Argentina y los alumnos lo han percibido con la palabra "sello".</p>

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

	<p>La otra audición, la verdad es que les ha costado más. Era la audición de la "agenda negra".</p> <p>S.12. La sesión de hoy sigue el EO sin ningún problema. Los alumnos están intercambiando su información sin ningún problema La audición la han hecho estupendamente, con dos escuchas han sido capaces de completar el cuadro sin problema. La actividad de expresión oral que es una práctica libre la han realizado muy bien, también</p> <p>S. 14. El EO sigue funcionando a la perfección para la práctica oral</p>
--	--

REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA **GRUPO 2: Miércoles 5:30-7:30**

<p>E/O</p> <p>P</p> <p>R</p> <p>O</p> <p>N</p> <p>U</p> <p>N</p> <p>C</p> <p>I</p> <p>A</p> <p>C</p> <p>I</p> <p>Ó</p> <p>N</p>	<p>He encontrado un poco complejo poder ir tomando nota de lo que ocurre en la clase al mismo tiempo que ir asistiendo a los alumnos. Creo que precisamente porque se focaliza en la lengua oral y en la pronunciación, los alumnos preguntan mucho más al profesor sobre la pronunciación.</p> <p>David presenta grandes problemas de pronunciación, en cambio, Paul, Michael el alemán... lo hacen muy bien. La fluidez de algunos de ellos es destacable.</p> <p>S.3. Parece que los alumnos están bastante contentos y han seguido sin ningún problema.</p> <p>La falta de la mediación escrita no ha sido la causa de mi cansancio. Creo que tanto los alumnos como yo nos hemos acostumbrado a seguir la clase e ir avanzando sin ver nada escrito.</p> <p>La comprensión auditiva les está costando. Me han pedido realizar la audición 3 veces. La han entendido perfectamente, sin embargo.</p> <p>La verdades que están muy "autonomizados" y después de 5 semanas con el EO, son capaces de realizar actividades de expresión oral sin ningún tipo de inhibición.</p> <p>La audición de Paula ha costado bastante. La hemos escuchado tres veces. Han percibido la diferencia de acento.</p> <p>S.8. Los alumnos no tienen ningún problema para entenderme y para seguir cualquiera que sea la explicación en la clase.</p> <p>Al volver al EO, es increíble como de repente todos los estudiantes vuelven a focalizar en la pronunciación. Se produce focalización entre significado y pronunciación.</p> <p>La dinámica de la clase es fantástica. Me encanta porque los</p>
---	---

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

	<p>alumnos producen, producen y producen oralmente.</p> <p>Es muy curioso ver como los alumnos tienen los papeles escritos de las clase anteriores por encima de la mesa. Algunos alumnos en la pausa han mirado el libro. La verdad es que a pesar de que tienen el libro, el EO crea una dinámica que hace que los alumnos se olviden de la lecto-escritura.</p> <p>La actividad de las cartulinas para los verbos ser, tener y llevar, y su uso en la descripción física me ha demostrado que es posible tratar aspectos más cercanos a la gramática a través del EO.</p> <p>Antes de presentar los verbos ha habido muchas preguntas, en sesiones anteriores, sobre morfología. Realmente necesitan ya una sistematización gramatical</p> <p>La "ll" sigue presentando dificultad: "sellos"; "llaves".</p> <p>La audición ha salido muy bien. La hemos escuchado dos veces y lo han entendido a la perfección.</p> <p>La palabra "objeto" le ha causado estrago en su pronunciación a Judith, (baxo, obgeto), en fin, siguen teniendo los mismos problemas de interferencia.</p> <p>La clase con EO está saliendo sin problema. Hay una estudiante que acude al libro todo el tiempo, yo le dejo hacer.</p>
--	---

REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA

GRUPO 3: Miércoles 7:30-9:30

E/O P R O N U N C I A C I Ó N	<p>Parece que este grupo está entendiendo mucho mejor la audición. El role-play está saliendo muy bien. El ambiente relajado hace que los alumnos produzcan estructuras que no hemos trabajado en la clase pero que están siendo capaces de producir sin problema.</p> <p>Dos alumnos han sacado los libros de dentro del envoltorio. Creo que ellos han seguido el EO sin ninguna interferencia de la lengua escrita (Dermot y Mick).</p> <p>La práctica libre ha salido muy bien. La verdad es que la expresión oral y sobretodo el EO es lo que les permite tener un rol más activo en su aprendizaje.</p> <p>Reflexión sobre la expresión escrita y la utilidad que tiene: la he hecho a partir de mis clases de francés.</p> <p>El juego ha salido super bien. Pienso que es una manera muy amena de trabajar los componentes nocionales de forma amena.</p> <p>Los alumnos han trabajado y producido muchísimo.</p> <p>Al ver las palabras escritas y algunos de los errores que los alumnos han cometido me estoy planteando hasta que punto es</p>
--	--

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

<p>E/O</p> <p>P</p> <p>R</p> <p>O</p> <p>N</p> <p>U</p> <p>N</p> <p>C</p> <p>I</p> <p>A</p> <p>C</p> <p>I</p> <p>Ó</p> <p>N</p>	<p>rentable no utilizar la escritura cuando presentamos vocabulario. Quizás podría seguirse un EO pero una vez se ha presentado el alfabeto, no es necesario privar de la escritura, ya que la cuestión de la corrección ortográfica es una tarea extra para el estudiante. Quizás sería factible una iniciación solamente mediante el EO por unas 5 semanas, y después seguir una dinámica de EO pero al trabajar vocabulario, utilizar la escritura y ahorrar el doble esfuerzo al estudiante ya que de todas formas va a ver las palabras escritas después.</p> <p>La comprensión auditiva la han hecho muy bien. Han podido entender <i>una agenda negra</i>. Comparado con el grupo anterior y el grupo con el que hice la misma audición en la acción didáctica para la memoria, este grupo tiene mucha más competencia auditiva, al menos eso parece en relación a la <i>agenda negra</i>.</p> <p>Les ha costado mucho arrancar pero una vez se han puesto a realizar intercambios comunicativos utilizando el vocabulario presentado, la verdad es que han producido muchísimo.</p> <p>La audición la han hecho sin problema.</p> <p>La clase sigue el EO pero para esta actividad los alumnos tienen el nombre de los países escritos. Me imagino que a estas alturas no es tan importante que vean las palabras escritas o no porque ya conocen el alfabeto y el código escrito en español. Lo interesante es ver como en palabras como <i>Honduras</i>, la escritura todavía les interfiere y les confunde.</p> <p>Todas las actividades de expresión oral con input visual han funcionado, muy, muy bien.</p> <p>La verdad es que el vocabulario para las direcciones, en cuanto a la pronunciación, es un tanto complicado (girar; coger; izquierda), a los alumnos les incomoda un poco. Pienso que a estas alturas no sería pernicioso mostrar las palabras escritas. Lo más importante es presentarles, facilitarles una dinámica oral todo el tiempo.</p>
---	--

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA

GRUPO 4: Jueves 5:30-7:30

E/ O P R O N U N C I A C I Ó N	<p>El grupo ha estado super motivado. Nos hemos reído muchísimo. La verdad es</p> <p>que con el EO siento que todo el grupo trabaja junto y va progresando al mismo tiempo.</p> <p>Al presentar el nuevo vocabulario de las profesiones, muchos alumnos ya lo sabían. Me pregunto si será por el CD.</p> <p>Dos alumnas han tenido problemas con la palabra <i>cocinero</i>. Una la pronunciaba [kokinero] y otra la pronunciaba [coSinero]. Cada una la pronunciaba de forma distinta.</p> <p>Gerry al presentar los números y decirles que entre la unidad y la decena hay una <i>i</i>, ha dicho que era una <i>y griega</i>. Luego en otra ocasión me ha preguntado que significa <i>vale</i> y después me lo ha deletreado en ingles <i>v-a-l-e</i>.</p> <p>La grabación en vídeo está saliendo muy bien. La perspectiva de la cámara, esta vez, está recogiendo a toda la clase.</p> <p>Los alumnos parece que están disfrutando el EO. Cuando les he dicho que la última semana era la última sin libro todos ha exclamado, <i>ooooh!</i></p> <p>Hemos empezado con dos actividades de los números de teléfono y direcciones. El grupo está intercambiando toda la información y siguiendo la dinámica habitual del EO. Al principio faltaban 6 personas pero poco a poco han ido llegando. Al final solamente ha faltado 2. Gerry me ha comentado que ha mirado el libro. Algunos alumnos se están acostumbrando a tomar sus notas sin tantos pudores sobre la ortografía.</p> <p>Estoy viendo como el alfabeto es una dificultad añadida en los primeros estadios de aprendizaje ya que tienen que aprender el nombre de la letra y la correspondencia de ésta con el sonido.</p> <p>He notado también como los alumnos se están fijando mucho en la pronunciación. La <i>j</i> y la <i>g</i> están causando muchos problemas ya que las pronuncian como fricativas (a la inglesa): <i>naranja; Juanjo, Gema</i>.</p> <p>Creo que antes le había pasado lo mismo a algún alumno con argentina o Egipto, pero no era un fenómeno sistemático y generalizado como lo está siendo ahora.</p> <p>La palabra <i>llaves</i>, Gerry me ha preguntado si era como una <i>y</i>. Parece que la grafía les confunde cuando en realidad no tienen ningún problema con la pronunciación.</p> <p>He notado que los alumnos han echado de menos la práctica oral para memorizar el vocabulario.</p>
---	--

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

<p>E/ O</p> <p>P</p> <p>R</p> <p>O</p> <p>N</p> <p>U</p> <p>N</p> <p>C</p> <p>I</p> <p>A</p> <p>C</p> <p>I</p> <p>Ó</p> <p>N</p>	<p>Algunos alumnos me han preguntado cuestiones relacionadas con el género y las terminaciones. Curiosamente es lo que vamos a hacer en la próxima sesión. Interesante ver como las cuestiones gramaticales que les van surgiendo están sincronizadas con el <i>timing</i> que se les ha dado en el curso.</p> <p>Al final al producido un poco. Las palabras que han causado dificultad han sido:</p> <p><i>Hijo</i>: estoy convencida la dificultad ha sido porque lo han visto escrito. Paul ha dicho [jermano] por [ermano].</p> <p>Realmente a este grupo es al que más le cuesta meterse en el EO, especialmente por el pánico a escribir mal o a aprender la ortografía de una palabra incorrectamente. Se incomodan muchísimo cuando no ven las palabras escritas, no se fían nada de su percepción auditiva. Con todo y eso, la dinámica ha funcionado muy bien.</p> <p>Assumpta, por ejemplo, tiene serios problemas de articulación de algunos sonidos determinados, en esta clase en concreto ha tenido serios problemas con: <i>llover</i> y con la diptongación en <i>llueve</i>. En vez de <i>temperatura</i> dice <i>témpura</i>.</p> <p>Este grupo parece realizar las actividades de expresión oral cuando tiene todo el vocabulario y las estructuras lingüísticas que se van a usar por escrito.</p> <p>Seguramente la mayoría de ellos tienen unas creencias tan arraigadas sobre cómo se aprende una lengua, que no pueden sentirse cómodos y seguir un enfoque radicalmente diferente. La palabra escrita les proporciona seguridad y confianza.</p> <p>La comprensión auditiva que hemos hecho en clase ha salido muy bien. Algunos alumnos la han realizado estupendamente y han comprendido y hecho la tarea correctamente después de la segunda escucha (al igual que hicieron en los otros grupos otros alumnos).</p> <p>Las actividades de expresión oral basadas en input visual funcionan muy bien, ya sea siguiendo el EO o no. Esto es algo esperanzador porque permite incluir unidades o actividades/ tareas que siguen el EO dentro de un enfoque convencional.</p> <p>Estamos siguiendo el EO aunque si me preguntan por la escritura de alguna palabra se la digo. Lo que está claro es que cuando ven las palabras escritas las pronuncian de forma incorrecta:[caia] por <i>calle</i>; [eskuina] por <i>esquina</i>; [iunibersidad] por <i>universidad</i>.</p> <p>Es muy curioso como precisamente hoy hay un montón de situaciones en que los alumnos que ven una palabra escrita con <i>qu</i> la pronuncian con la <i>u</i>: [eskuina]; [kuiosco].</p>
--	--

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.2.2.3. Sensaciones de la profesora.

Esta sección, que también se incluye en el diario, es la sección más subjetiva de todas. La profesora escribió en ella todas las cuestiones relacionadas con las sensaciones que iba experimentando a medida que transcurría el desarrollo de la acción didáctica. Las sensaciones a las que hace referencia, en algunos casos son más cercanas a sensaciones emocionales, mientras que en otros casos, son alusiones a sensaciones físicas más relacionadas a cómo se encuentra en ese momento¹⁸. En ambos casos, encontramos una posible explicación o causa de la sensación o estado físico en concreto.

Al referirnos a las sensaciones emocionales, podemos hablar de entusiasmo, satisfacción, motivación y alegría; sensaciones positivas todas ellas, muy favorables para fomentar el aprendizaje. En cuanto a sensaciones negativas, se hace alusión a la frustración en alguno de los momentos en los que la profesora se disponía a grabar en video y la grabación no se pudo llevar a cabo por cuestiones técnicas; a un "mal día" que la profesora tuvo por problemas con el jefe, y, a la preocupación que despertaba en la profesora el comportamiento de un alumno conflictivo del grupo 3.

Las referencias a los estados físico, tal vez se podrían considerar, en su mayoría, como indicios de factores desfavorables en un clima de aprendizaje (cansancio por haber dado muchas horas de clase; por ser lunes o por cuestiones de horario), factores todos ellos sin embargo, que son ineludibles en cualquiera que sea el contexto de enseñanza y de aprendizaje, ya que, como ciencia social que es la enseñanza, no puede desligarse de factores humanos como tales.

A continuación, incluimos una lista con todas las citas extraídas del diario que se refieren a los estados de ánimos positivos que hemos mencionado al inicio de este apartado, y al motivo al que en algunos casos se hace referencia.

¹⁸ Algunos ejemplos son las referencias que hace al cansancio, a tener poca energía debido a un catarro, a tener dolor de cabeza, estar un poco acelerada... situaciones todas ellas que forma parte de la realidad en el día a día de la función docente.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Cita	Sensación	Causa; Motivo
<i>"Estoy satisfecha con el grupo y conmigo misma"</i>	Satisfacción	El progreso de los alumnos
<i>"Me siento muy motivada"; "tengo sensación de subidón" "Yo estoy estupenda" "El grupo me ha motivado y me ha dado muchas fuerzas" "Estoy disfrutando muchísimo con este grupo" "Nos hemos reído mucho en clase y además los alumnos han trabajado mucho"</i>	Motivación	Pilotaje de materiales nuevos del EO; cuando va a grabar; cuando ve que la acción didáctica está saliendo bien y se va a terminar con éxito; cuando se lo pasa bien en clase y ve que los alumnos han trabajado mucho
<i>"Estoy super contenta" "Estoy relajada y contenta" "Estoy contentísima"</i>	Entusiasmo y alegría	Ante el gran progreso que han hecho los alumnos; al ver la alta asistencia a clase incluso en las últimas sesiones antes de Navidad.

Otras referencias que la profesora realiza, basándose en sus sensaciones e intuiciones, son las que se refieren a la percepción del ritmo y la dinámica del grupo en determinados momentos, y las referencias a lo que están sintiendo los alumnos. A cerca del ritmo de la clase, en algunos momentos en los que no se sigue el EO la profesora percibe lentitud, aburrimiento, poca dinámica e interés. Otras de las causas a las que achaca estas sensaciones de aula son: contenidos que se trabajan en una sesión determinada, por ejemplo, el uso del *Tú y usted*; cansancio de los asistentes... Estas referencias pueden cruzarse con las que aparecen en el apartado de "Dinámica", puesto que coinciden, siendo las "Sensaciones" el acercamiento subjetivo a lo que ocurrió y el apartado de "Dinámica" un acercamiento más objetivo. La profesora alude al dinamismo que le da el EO a las clases y el entusiasmo, que ella siente, y ganas de volver a

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

éste¹⁹, cuando se están llevado a cabo las sesiones en las que se hace uso de la mediación lecto-escritora. Otro punto al que hay que hacer referencia en este apartado, proviene de algunos de los comentarios de los que la profesora dejó constancia en el diario, y que desvelan su sensación de guía, al mismo tiempo que de pieza clave, en el desarrollo de la acción didáctica²⁰. Esto demuestra como la profesora en todo momento siente el proyecto como suyo, y por tanto, todo depende de ella.

Junto a las sensaciones, la profesora realiza también algunas valoraciones de la marcha de la acción didáctica²¹, del funcionamiento de ésta, mencionando en alguna ocasión el funcionamiento de sesiones²² en concreto, y, la actuación de algunos de los alumnos. Al mismo tiempo, también hace hincapié en los resultados que se obtuvieron tras las grabaciones.

Así pues, para cerrar este apartado, solamente mencionaremos a modo de recapitulación, que las sensaciones de la profesora fueron en su mayoría positivas. Además, de mostrarnos la parte humana del día a día en la tarea docente, nos ofrecen una fuente de datos sobre percepciones más personales y cercanas al lado humano de la profesora. Presentamos ahora las tablas donde se halla la transcripción del diario correspondiente al apartado de "Sensaciones", transcripción de donde se han extraído todas las citas, que han ido apareciendo en esta sección.

REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA GRUPO 1: Lunes 5:30-7:30	
	<p>Me he sentido tranquila. El despliegue de materiales ha sido un poco abrumador. En esta sesión no me he sentido cansada ni incómoda, y los alumnos tampoco.</p> <p>Durante la clase, debido al espacio reducido del aula, en algún momento me sentí desbordada con todos los materiales. El entusiasmo y la motivación que este proyecto despierta en mí, me permitió disfrutar de la primera clase. Al llevar bastantes meses sin dar clase me noté un poco desentrenada pero creo que no influyó para nada.</p>

¹⁹ "Estoy deseando volver al EO"; "Me muero de ganas por volver al EO".

²⁰ "Yo sigo al pie del cañón"; "Yo aguantando el tipo"

²¹ "Me ha encantado ver lo bien que ha funcionado la acción didáctica".

²² " La sesión ha salido estupendamente".

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

<p>S E N S A C I O N E S</p>	<p>Durante la clase he tenido tres momentos: los primeros 15 minutos han sido un poco confusos, bueno, más que confusos imagino que después del fin de semana cuesta un poco engrasar la marcha docente. Tras el inicio, la clase ha empezado a tomar su dinámica, típica del Enfoque Oral, y la verdad es que me he metido totalmente en ella.</p> <p>En esta sesión me he sentido mucho más relajada que en la sesión anterior. Los alumnos han estado mucho más relajados y posiblemente yo también, al ver que la acción didáctica y las actividades funcionan, (no solas porque aquí estoy yo al pie del cañón). Al finalizar la clase, todos los estudiantes estaban muy contentos. Creo que la acción didáctica por el momento funciona viento en popa.</p> <p>Hoy estoy un poco cansada ya que he tenido cinco horas de clase esta mañana. La cabeza la tengo bastante clara.</p> <p>Hoy iba a grabar y al ir a encender la cámara no ha funcionado. Me he quedado muy desilusionada, le verdad. A causa de eso he empezado la clase un poco de bajón.</p> <p>La verdad es que el grupo está funcionando de maravilla, ¡Me encanta!</p> <p>Yo estoy super contenta, imagino que llegar al momento de las grabaciones me ha animado mucho, además de ver el gran progreso que han hecho los alumnos.</p> <p>La verdad es que he estado muy nerviosa sabiendo que éstas iban a ser las grabaciones importantes para la tesis. No me puedo quejar de lo majos que son los alumnos y lo cooperativos.</p> <p>Seguramente los pocos contenidos de la s.6 la han hecho lenta. Yo no me he encontrado en plena forma ya que tengo un catarro tremendo.</p> <p>La clase está arrancando muy lentamente pero poco a poco van produciendo. Es lunes y esto se nota. ¡Yo estoy estupenda!</p> <p>Estamos con el Tú y el Usted. Los lunes siempre cuesta arrancar un poquito, y especialmente cuando el tema es tan poco motivador como el tratamiento formal en español y su uso.</p> <p>Me ha dado la sensación que no era una clase extraordinariamente dinámica, pero al ser lunes, tanto los alumnos como yo lo hemos aceptado sin ningún tipo de reticencia.</p> <p>Al presentar el vocabulario y lengua para hablar del tiempo se han incomodado un poco.</p> <p>Yo estoy bastante "echa polvo" físicamente. No me encuentro muy bien, pero bueno, aquí seguimos al pie del cañón.</p> <p>Estamos todos ya un poco cansados. Faltan solamente dos semanas para Navidad, queda, de hecho, solamente una clase más.</p> <p>Han venido 10 alumnos a clase, o sea que, afortunadamente el grupo todavía se mantiene.</p> <p>Estoy contentísima ya que a pesar de ser la última semana antes de Navidad ha venido muchísima gente a clase.</p>
---	--

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

	<p>A pesar de ser la última semana, todos tenemos bastante energía. Estoy muy contenta con el grupo.</p>
--	--

REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA

GRUPO 2: Miércoles 5:30-7:30

S E N S A C I O N E S	<p>Al haber dado la sesión ya con el grupo del lunes me he sentido mucho más cómoda y suelta. Me ha dado la sensación que los alumnos seguían un ritmo más lento que los alumnos del lunes.</p> <p>Me ha dado la sensación que los alumnos han notado el ritmo de la clase un poco lento.</p> <p>El apartado de las anécdotas hoy ha sido muy pobre. No sé si es que yo estaba menos energética o simplemente es que no todos los días los alumnos focalizan en la pronunciación.</p> <p>En relación a cómo me he sentido, diría que hoy no he tenido muy buena conexión con el grupo. Seguramente es que estaba un poco cansada.</p> <p>He estado poco animada en la clase. Se me ha hecho bastante pesada. La verdad es que no me encontraba muy bien. He tenido la impresión de que los alumnos estaban un poco aburridos. Han faltado unos 3 o 4. El ritmo ha sido bastante lento y monótono.</p> <p>S.4. Me ha parecido una clase con pocas anécdotas y muy poco interesante.</p> <p>Imagino que a medida que vaya avanzando el curso estaré cada vez más cansada. Con el cansancio viene la pereza escénica de tener que estar frente a los alumnos. Bueno, intentaré descansar para tener unas buenas grabaciones.</p> <p>En esta clase me estoy sintiendo mucho más relajada que en el grupo del lunes. Además veo que los alumnos están muy tranquilos y seguros de sí mismos. En general me ha parecido que los alumnos estaban un poco cansados, pero al hacer el role-play se han metido completamente en sus personajes.</p> <p>Yo estoy muy relajada y contenta de que hayan asistido tantos alumnos.</p> <p>La primera parte de la clase ha sido sobre el "tú" y el "usted". La verdad es que tanto ellos como nos hemos aburrido un poco. Me muero de ganas por volver al EO.</p> <p>La verdad es que con este grupo muchas veces tengo la sensación de que la clase es poco dinámica, pero creo que es solamente una sensación. Hay algún alumno que está fuera de contexto, por ejemplo Fintan, que es muy joven.</p>
--	---

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

	<p>Hemos trabajado bastante. Estoy muy satisfecha del grupo, y casi diría que también de mí misma.</p> <p>La verdad es que ha sido un poco estresante porque tenían que hacer muchísimas cosas: examen; role-play; grabaciones; cuestionarios de la acción didáctica y institucional. Creo que los alumnos estaban un poco cansados al hacer la grabación. Yo tampoco he tenido un muy buen día (problemas con el jefe). Pero bueno, este primer grupo está ya zanjado.</p> <p>Me ha encantado ver como han progresado y lo bien que ha funcionado la acción didáctica.</p>
--	---

REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA **GRUPO 3: Miércoles 7:30-9:30**

	<p>Es un grupo muy numeroso. Quizás ha sido la franja horaria en la que se sitúa la clase o quizás el grupo en sí mismo pero me ha dado la sensación que el ritmo de la clase era más lento. Después de dar la clase dos veces, esta tercera sesión me ha resultado ya mucho más "automática".</p>
S	<p>He estado un poco cansada ya que es a última hora, pero el entusiasmo y sonrisa de los alumnos me ha dado mucha energía.</p>
E	<p>La verdad es que me he sentido mucho mejor en esta clase que en la anterior.</p>
N	<p>Hoy estoy super cansada, con mucha adrenalina y un poco acelerada para los alumnos, creo.</p>
S	<p>El inicio de la clase ha sido muy bueno y, la verdad es que me he animado bastante (la otra clase no me había ido demasiado bien). A pesar de que me lo he pasado mejor en esta clase, tenía ganas de que acabara, estaba muy cansada.</p>
A	<p>He notado como muchos de los estudiantes evitan a Michael. La verdad es que por culpa de este individuo, pienso que muchos de los alumnos no se van a tomar en serio los cuestionarios y las grabaciones.</p>
C	<p>Yo la verdad es que no estoy tan mal, un poco cansada pero aguantando muy bien el tipo. Se nota que es el grupo de última hora. Imagino que con el cambio de la hora (próxima semana) todavía se va a notar más.</p>
I	<p>Tengo un dolor de cabeza bastante acuciado. Suerte que solo queda media hora de clase.</p>
O	<p>Hemos empezado muy bien. La verdad es que me siento muy motivada con estos grupos. El grupo es bastante bueno y por lo que veo está bastante motivado.</p>
N	
E	
S	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

S E N S A C I O N E S	<p>Es la última hora de clase pero yo estoy muy animada y contenta. La sesión ha salido estupendamente.</p> <p>En estas dos clases del miércoles estaba muy motivada por diversas razones. Por un lado iba a pilotar materiales totalmente nuevos, y además, iba a grabar a los estudiantes.</p> <p>Con el primer grupo he tenido un poco de decepción, ya que, han fallado muchos alumnos y los que han ido a clase estaban muy cansados y con un ritmo muy lento.</p> <p>Se han cumplido objetivos pero pensaba que la dinámica de la clase iba a ser otra. Con el segundo grupo la dinámica ha sido mucho mejor que con el primero. Me ha animado ver que casi todos los alumnos han venido a clase. Nos hemos reído mucho y han trabajado un montón.</p> <p>Han venido 9 alumnos, lo que podría considerarse todo un éxito dadas las fechas y la hora. Yo estoy imuerta!, con ganas de irme de vacaciones.</p>
--	--

REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA

GRUPO 4: Jueves 5:30-7:30

S E N S A C I O N E S	<p>Hoy estoy bastante cansada porque esta semana he dado 35 horas de clase. A pesar de todo, mis grupos de EO me han motivado y dado muchas fuerzas.</p> <p>He estado cansadísima pero manteniendo el tipo. ¡Estoy disfrutando mucho esta clase!</p> <p>Hoy no estoy tan espitosa como ayer. La clase ha sido mucho más lenta y relajada que las clases de ayer. Me siento bastante cansada pero veo que los alumnos están aprovechando todas las oportunidades posibles para practicar lo que han aprendido hasta el momento.</p> <p>Con este grupo no he tenido la sensación de "subidón" que tuve en los otros grupos. La primera grabación, sin embargo, ya está realizada.</p> <p>El grupo es encantador. Estoy bastante satisfecha con el progreso.</p> <p>Clase del <i>Tú y usted</i>. Clase muy aburrida y sin incidencias. Yo no estoy muy motivada. Estoy deseando que volvamos al EO. Hoy no estoy muy animada así que aunque haya sonreído a los estudiantes creo que no les he transmitido demasiado entusiasmo.</p>
--	---

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

El saber que ya termina la acción didáctica me da un montón de energía. Ya se sabe que los iniciales son agotadores.
--

5.2.2.4. Otras.

Llegados a este punto, nos encontramos con la última categoría del apartado "Sensaciones y reflexiones de la profesora". En ésta se incluyeron únicamente las cuestiones que no tenían cabida en ninguna de las otras categorías. El tipo de información que encontramos, siempre bajo la perspectiva de lo que percibe la profesora, gira en torno a cuestiones organizativas del curso (modificaciones; grabaciones; situación de los alumnos que han faltado...). La mayoría de estas cuestiones están estrechamente conectadas con muchas de las que han aparecido en otro apartado (5.2.1, Desarrollo de los planes de clase y modificaciones), con la diferencia de que ahora la profesora se cuestiona y reflexiona sobre las causas y motivos de dichas modificaciones.

En el apartado también hay muchas referencias a momentos clave de la acción didáctica, concretamente a los dos momentos de recogida de datos.

La profesora también hace mención en este apartado a la idea de fomentar la autonomía de los estudiantes para que continúen aprendiendo fuera del aula, especialmente cuando en clase se trabaja solamente a partir del EO. Tras las cinco sesiones en las que se había trabajado mediante el EO, los alumnos podían consultar el libro y los contenidos que se habían trabajado en clase. Para ello la profesora les entregó una fotocopia, dejando en sus manos las riendas del aprendizaje, es decir, era tarea de cada alumno revisar fuera del aula los contenidos de las unidades del libro, referenciadas todas en la fotocopia.

Esta cuestión es muy relevante puesto que con una dinámica de trabajo como la que proporciona el EO, la autonomía del estudiante y el trabajo que éste realice fuera del aula es fundamental. Por la ausencia de comentarios en el diario, parece que los alumnos realizaron las consultas pertinentes y al finalizar las 5 primeras sesiones, se introdujo el libro de manera intercalada en las sesiones, pero no hizo falta en ningún momento volver a las unidades ya cubiertas mediante el EO.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Finalmente, el último asunto al que alude la profesora en la categoría "Otros", y que nos parece de cierto interés, es el caso del alumno Michael del grupo 3. Este alumno preocupó en algún momento a la profesora debido a su comportamiento. Es curiosa la observación que la profesora realiza acerca de la reacción de Michael en la sesión en la que se realizaron las primeras grabaciones. El alumno conflictivo que no quiso seguir el EO, quedó sorprendidísimo al ver lo que eran capaces de producir sus compañeros el día de las grabaciones. De esta forma, a pesar de que a él no se le grabó, ha quedado constancia de su reacción en el diario de la profesora, y de hecho, Michael pidió si podía rellenar el cuestionario de aprendizaje para dejar constancia de la efectividad del enfoque planteado y llevado a cabo por la profesora.

Tras lo dicho, pasamos a presentar las últimas tablas que cierran este apartado.

<u>REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA</u> GRUPO 1: Lunes 5:30-7:30	
O T R A S	<p>Para los otros grupos de Inicial 1 voy a ampliar el plan de clase a raíz de esta primera sesión.</p> <p>A diferencia de la otra acción didáctica (Máster), esta vez estoy dejando que los alumnos dicten el ritmo, y si eso significa que vamos a adelantar la grabación, pues, vamos a adelantarla.</p> <p>A este grupo le he dado hoy el cuestionario de la experiencia del EO porque el próximo lunes es fiesta y no habrá clase. He pensado que al cabo de tres semanas no tendrían las ideas tan frescas. Una alumna me ha dicho que iba a faltar tres clases, y yo le he dado las referencias del libro de texto y le he indicado la unidad por la que vamos a continuar.</p> <p>También les he anunciado que a partir de ahora íbamos a ir alternando el EO con el uso del libro. La verdad es que estoy muy satisfecha de cómo está saliendo toda la acción didáctica hasta el momento.</p> <p>Las grabaciones me han parecido muy cortas, pero bueno, son lo que son. Al principio de la clase me ha dado mucha rabia que faltasen tantos alumnos. Al final solo han sido 4, pero aún así, me parece que ha sido una pequeña incidencia a comentar. Los alumnos que no han venido a clase van a recibir el cuestionario de valoración de la experiencia en la próxima sesión.</p> <p>Desafortunadamente, al haber habido un lunes festivo, este grupo va a tener una unidad partida por las vacaciones. La sesión ha transcurrido sin incidencias</p>

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

	<p>Creo que en la próxima clase voy a terminar la última unidad del programa, y voy a dejar la grabación para el día del examen. Voy a negociarlo con ellos.</p> <p>Ha llegado ya la última clase. Increíblemente, creo que solamente hemos perdido a dos estudiantes: Alex y Michael (el polaco). Iba a grabarlos pero al final he decidido que tal vez no valía la pena. Prefiero grabar el role-play final.</p>
--	--

<u>REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA</u> GRUPO 2: Miércoles 5:30-7:30	
O T R A S	<p>A los alumnos que no han asistido a la sesión de hoy también les pasaré el cuestionario de aprendizaje. Al resto al final se los he pasado hoy al terminar el role-play. Imagino que tienen muy fresco lo que hemos hecho durante las 5 semanas, y además han podido comprobar el resultado.</p>

<u>REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA</u> GRUPO 3: Miércoles 7:30-9:30	
O T R A S	<p>Estoy observando como Michael se ha quedado muy sorprendido al ver como han hablado todos los estudiantes solamente después de 5 semanas de clase.</p> <p>Las grabaciones han salido de maravilla. Les he dado también el cuestionario. Estoy muy satisfecha con el curso que están llevando las cosas.</p> <p>A Michael no lo he grabado, y Frank que es el que siempre se sienta con él me ha pedido que no lo grabara.</p>

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

<u>REFLEXIONES Y SENSACIONES DE LA PROFESORA</u> GRUPO 4: Jueves 5:30-7:30	
O T R A S	<p>El grupo ha funcionado muy bien.</p> <p>Creo que si puedo hacer las grabaciones la próxima semana, en la sesión 6 tendré tiempo para presentarles tranquilamente el alfabeto y podremos comentar más cosas relacionadas con sus impresiones al trabajar sin mediación lecto-escritora, y además, será más fácil poder observar anécdotas y sorpresas que los alumnos puedan experimentar cuando se les presente el código escrito a partir del alfabeto.</p> <p>Así mismo, va a ser posible trabajar con ellos de forma minuciosa la ficha de referencias entre el libro de texto y los contenidos que hemos trabajado mediante EO. Al final de la clase les he repartido el vocabulario trabajado en clase por escrito y les he dado las referencias del libro. Les he remarcado también que si al terminar la clase, revisan todo lo que hemos hecho y lo ven por escrito, no tienen por qué preocuparse.</p> <p>Vamos a hacer el test de repaso. De esta manera, la semana que viene tenderemos más tiempo para poder hacer el examen tranquilamente y también las grabaciones.</p>

5.2.3. Registro de anécdotas.

El último tipo de resultado proveniente del diario de clase que vamos a analizar en este capítulo, se basa en el registro de anécdotas.

Los datos que componen el registro de anécdotas provienen de la transcripción del diario que se encuentra en el anexo 6. En dicho diario se halla la información y los datos tal y como se recogieron. En este bloque, dedicado al registro de anécdotas relacionadas con los alumnos, se ha reagrupado dicha información a partir de cuatro categorías diferentes: las reflexiones que realizaron los alumnos en las distintas sesiones; las preguntas que formularon a la profesora y que desvelan algún tipo de información relevante para esta investigación; la interacción que se produjo en el aula entre los alumnos, y, finalmente, una categoría en la que se incluyen todas las cuestiones

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

relacionadas con las anécdotas de los alumnos pero que no responden a ninguna de las categorías mencionadas.

Nótese que entre las anécdotas que se encuentran en "Preguntas" y las que se encuentran en "Interacción", va a existir una gran similitud puesto que podría considerarse que las preguntas que los alumnos hacen a la profesora son un tipo de interacción. La decisión de tratarlo por separado ha sido, principalmente, porque se ha considerado que existía interacción, únicamente cuando los aprendientes interactúan entre ellos, y no con la profesora.

Tras analizar las cuatro categorías, en este apartado se incluyen también los resultados extraídos de las expresiones escritas que los alumnos elaboraron en clase de forma colaborativa en la sesión 9. A partir de ellas, van a poder observarse ciertos fenómenos, de los cuales hablaremos en el apartado correspondiente al análisis de dichas expresiones escritas. Otro aspecto que también va a salir a colación a partir de estas muestras escritas, es el grado de desarrollo de la destreza escrita de los alumnos, sobre todo si se considera que su iniciación al español durante las 5 primeras semanas se realizó únicamente a partir del EO.

5.2.3.1. Registro de anécdotas: Reflexiones de los alumnos.

A partir de las reflexiones que algunos alumnos llevaron a cabo durante el desarrollo de la acción didáctica, puede apreciarse como en todo momento fueron muy conscientes del desarrollo y proceso de su aprendizaje.

Por un lado, reflexionan sobre la efectividad de algunas de las actividades, reflejo de que están siendo conscientes de lo que están aprendiendo. Junto a éstas, apreciamos también referencias a sus estilos de aprendizaje²³, es decir, el EO promueve en los estudiantes un alto grado de reflexión en cuanto a la manera como están aprendiendo²⁴. En algunos casos, hay alumnos que prefieren un enfoque donde se priorice la oralidad y la pronunciación, mientras que en otros casos, las preferencias se decantan por seguir un enfoque que no carezca de la mediación lecto-escritora.

²³ Nótese que todas las cuestiones sobre estilos de aprendizaje que surgen a partir de las reflexiones de los alumnos pueden cruzarse con la información extraída de los cuestionarios (5.3).

²⁴ Citaremos aquí el comentario de una alumna: "Si no lo veo escrito, no se me graba y no lo aprendo".

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Posiblemente, para muchos estudiantes el hecho de iniciarse en la enseñanza y aprendizaje de una lengua solamente a partir de la oralidad es algo innovador y muy diferente a las experiencias de aprendizaje que han tenido anteriormente, y a las que están acostumbrados. De hecho, muchas de las intervenciones de los alumnos, muestran las creencias que subyacen en cuanto a lo que consideran qué es una clase de lengua extranjera²⁵, e incluso en algunos casos, comentan que el EO puede causar incomodidad a la gente más mayor. Los estudiantes que no se encuentran demasiado cómodos en el EO son los que dan más peso a la escritura que a la oralidad. Ya sea por creencias, por estilos de aprendizaje o por ambos. Sin embargo, el grupo 4 que fue el más reticente al EO, fue al mismo tiempo el grupo donde los alumnos reflexionaron más sobre la utilidad del CD que se les entregó en la primera sesión y que debían escuchar fuera de clase.

Siguiendo con el grupo 4, mencionaremos ahora el caso de un estudiante que anotó en su cuaderno la correspondencia entre algunas de las vocales españolas y las vocales inglesas. Dicha correspondencia se basaba sobretodo en las grafías, puesto que cuando la profesora le explica que la [e] en español se pronuncia como la de la palabra "elefante", el alumno le dice que prefiere hacer la correspondencia entre los sonidos de las vocales de su lengua y los sonidos de las vocales del español. Esta correspondencia se basa en la asociación grafía en inglés-sonido que representa. Este hecho, por un lado, muestra como el alumno está llevando a cabo sus propias estrategias de aprendizaje, pero por otro lado, muestran como incluso para las cuestiones orales necesita poder apoyarse en la escritura.

Otra reflexión que debe subrayarse proviene de dos alumnos del grupo 2, los cuales comentaron a la profesora que el trabajar con el EO les suponía un proceso de ajuste entre oralidad y escritura. Cuando los alumnos habían trabajado unos contenidos en clase de forma oral, después tenían que reajustar la imagen de la forma sonora de la palabra, que habían percibido en clase, a la forma ortográfica. Por tanto, dichos alumnos empezaban a ser conscientes de

²⁵ Dos estudiantes al presentarles el enfoque metodológico que se iba a seguir en el curso comentaron que les interesaba mucho porque en realidad querían hacer una clase de conversación. Es decir, su concepto de clase de español convencional no parece que incluye la práctica oral.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

que el español no es una *lengua fonética*, como muchas veces se ha creído²⁶, y que la asociación entre grafía y sonido no es una correspondencia tan obvia para el aprendiente de español, sobre todo cuando el punto de partida es la oralidad y la percepción de la lengua que se está estudiando²⁷.

En cuanto a los aspectos relacionados con la pronunciación y las reflexiones que emergieron al respecto, puede observarse como algunos alumnos van más allá y piensan el porqué han producido de una manera y no de otra²⁸. Se cuestionan las causas de sus dificultades en la pronunciación, encontrando una explicación que va más allá de explicaciones basadas en la imposibilidad e impotencia que un alumno puede sufrir cuando se inicia en una lengua extranjera.

Respecto a las reflexiones realizadas en torno al ámbito gramatical, aparecen registrados varios ejemplos que demuestran la capacidad de algunos alumnos de llevar a cabo reflexiones cognitivas respecto a cuestiones gramaticales. Al ser un grupo de principiantes, las hipótesis que realizan los alumnos se basan en cuestiones como las desinencias verbales del presente. En uno de los casos que aparece registrado en las anécdotas, una alumno se cuestiona por qué un mismo verbo tiene dos terminaciones diferentes. En otro caso, la reflexión de otra estudiante va un poco más allá y crea una hipótesis, que intenta verificar preguntando a la profesora: *¿La diferencia entre llamo y llamas es de masculino y femenino?*. Huelga decir que, tales reflexiones otorgan al EO una situación de igualdad, respecto a otros enfoques metodológicos, en lo que a desarrollo de estrategias y fomento de aprendizaje se refiere²⁹.

Finalmente, el último punto sobre el que queremos hacer hincapié está relacionado con las reflexiones de los alumnos que demuestran cómo durante las sesiones del EO, los alumnos desarrollan diversas estrategias de aprendizaje, sobre todo en lo concerniente a la pronunciación:

²⁶ Véase *Bartolí* 2005 para ejemplos de diferentes citas que se basan en dicha creencia.

²⁷ Esta misma cuestión aparece en el apartado 5.2.2, pero desde la perspectiva de la profesora.

²⁸ Es el caso, por ejemplo, de dos alumnas que al realizar una actividad sobre el acento de las palabras en español, continuamente producen todas las palabras agudas. Al terminar le comentan a la profesora que se debe a que son del norte de Irlanda.

²⁹ Esta afirmación puede complementarse con el apartado 5.2.2.2.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

1.- Estrategias de asociación entre nuevos sonidos de la lengua meta y los conocimientos previos del aprendiente. Por ejemplo, un alumno le pregunta a la profesora si el sonido [ŋ] es como el sonido del nombre del huracán "El Niño".

2.- Estrategias de aprendizaje que realizan al asociar el sonido que han percibido en español con la correspondencia gráfica-sonido de su lengua:

[θ] la escriben como "th"; [λ] la escriben como "y", finalmente, asocian nuevos sonidos o sonidos que les causan dificultad a palabras que ya han aprendido de forma oral en sesiones anteriores, y que contienen esos sonidos.

A continuación, quedan ilustradas todas las anécdotas que acabamos de comentar en los extractos de los diarios que pertenecen al apartado de "Reflexiones de los alumnos", que forma parte del "Registro de anécdotas".

<u>REGISTRO DE ANÉCDOTAS</u> GRUPO 1: Lunes 5.30-7.30	
R	
E	He oído como algunos alumnos comentaban que la guerra de barcos es un juego fantástico para aprender los números.
F	
L	En la pausa Dermot me ha comentado que durante las semanas que no vio las letras le costó un poco porque está acostumbrado a aprender con mediación lecto-escritora.
E	
X	Los alumnos han comentado que a pesar de que al no ver las palabras escritas puedan fijar una ortografía incorrecta, prefieren ser capaces de pronunciar correctamente.
I	
O	Al corregirlas me han dicho que quizás hacen todas las palabras agudas porque son del norte de Irlanda y allí se pronuncia así.
N	Lo mismo ocurrió con Paul el alemán de la clase del jueves.
E	En esta sesión han surgido ya cuestiones de masculino y femenino (décima sesión).
S	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

REGISTRO DE ANÉCDOTAS GRUPO 2: Miércoles 5:30-7:30	
R	A los dos alumnos nuevos les he explicado lo de la acción didáctica y Bárbara ha comentado que ya les va bien porque en realidad quieren estudiar español para conversación (interesante ver las creencias que estos estudiantes tienen sobre lo que es una clase de lengua).
E	Mary me ha preguntado porque <i>llamas</i> y porque <i>vives</i> tienen terminaciones diferentes (reflexión gramatical).
F	Meltem me ha preguntado si la diferencia entre llamo/llamas dependía de si era un hombre o una mujer la que hablaba. Le he explicado que depende de la conjugación y la persona.
L	Una alumna ha dicho que lo más difícil de los números es entenderlos más que decirlos, a diferencia de la mayoría de cosas en español.
E	Alan y Judith han comentado que al trabajar con el EO les ha supuesto hacer un reajuste entre o que han aprendido oralmente y la forma cómo se escribe esa palabra cuando la consultan en el libro.
X	Al presentar el vocabulario sobre el tiempo atmosférico, con la palabra "lluvia" los alumnos se han desconcertado. Les he visto tan agobiados que les he recordado la palabra "llave", y rápidamente Catherine ha dicho, <i>Ah, se escribe con doble ele l-l.</i>
I	
O	
N	
E	
S	

REGISTRO DE ANÉCDOTAS GRUPO 3: Miércoles 7:30-9:30	
R	He presentado el vocabulario de las profesiones y al presentar la palabra <i>policía</i> , Michael ha preguntado <i>¿Cómo se escribe? ¿no es "policía"?</i> Una alumna le ha dicho que se escribía con <i>th</i> , refiriéndose al sonido dental.
E	
F	
L	He presentado el alfabeto y los alumnos se han parado a analizar el sonido de la <i>ll</i> y su grafía. Cuando les he dicho que era igual que el sonido de la palabra <i>llamas</i> , se han dado cuenta que no era ningún problema.
E	
X	Meltem comparaba el <i>¿Cuál es...?</i> Que yo he escrito en la pizarra con lo que ella había escrito en las clases anteriores.
I	En la pausa los alumnos me han hecho muchas preguntas sobre el EO y la acción didáctica. La mayoría de ellos pensaban que el EO era

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

O N E S	<p>estupendo. Me han comentado que seguramente la gente más mayor tienen más problemas o más reticencias hacia un enfoque de este tipo.</p> <p>Mike al presentar las palabras <i>sellos</i> y <i>llaves</i> ha mencionado algo sobre la <i>y griega</i>.</p>
----------------------------	--

REGISTRO DE ANÉCDOTAS **GRUPO 4: Jueves 5:30-7:30**

R E F L E X I O N E S	<p>Les he preguntado a un grupo de alumnas (Assumpta; Mary; Moiren) si habían escuchado el CD y me han dicho que sí, que les había resultado muy útil.</p> <p>Algunos alumnos han empezado a preguntar sobre las terminaciones verbales de la primera y la segunda persona. Algunas alumnas me han preguntado si la <i>o</i> de la primera persona tenía algo que ver con el género masculino o femenino.</p> <p>He oído a Mary decir que el CD le es muy útil.</p> <p>Mary antes de marcharse me ha comentado que cuando empezamos con el libro seguramente le va a ir mucho mejor ya que si no ve las palabras escritas no se le quedan grabadas.</p> <p>Gerry también me ha preguntado si la <i>ñ</i> era como la de la palabra <i>niño</i> (del huracán el Niño).</p> <p>Declan está intentando establecer una correspondencia entre los sonidos de las vocales españolas y las inglesas:</p> <p>La <i>a</i> es como la <i>e</i> La <i>i</i> es como la <i>e</i></p> <p>Le he dicho que la <i>e</i> era como la de la palabra <i>elefante</i>, pero él ha preferido hacer la correspondencia con las vocales de su lengua.</p>
--	--

5.2.32. Preguntas

A partir del registro de anécdotas que recoge preguntas que los alumnos fueron haciendo a medida que transcurría la marcha de la acción, hemos podido establecer distintas clases de fenómenos que pueden apreciarse y que versan sobre distintos temas y aspectos. Para presentarlos de forma organizada y sistemática, añadimos la parrilla siguiente en la que aparecerá el tema al que se refiere el fenómeno y los ejemplos que se recogen, acompañados de un sucinto comentario explicativo.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

<u>TEMA Y ASPECTOS CON EL QUE ESTÁ RELACIONADO</u>	<u>FENÓMENO</u>
Estilos de aprendizaje	<p>-Insistencia en preguntar "¿Cómo se escribe?" durante las sesiones en las que no se hacía uso del código escrito, especialmente en el grupo 4. Nótese que era el grupo donde había gente más mayor.</p>
Creencias de los alumnos ante la ortografía	<p>Algunos alumnos parecen necesitar de la aprobación de la profesora antes de escribir las palabras tal y como las perciben. La palabra escrita tiene mucho peso en cuanto modelo de corrección que queda fijado "por escrito".</p>
Estrategias y procesos de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje y adquisición de la pronunciación	<p>-Una alumna pregunta si el sonido de "haces" es el mismo que el de "diez". La alumna llega a esta conclusión a partir de lo que ha percibido, es decir, realiza una hipótesis ante la similitud de dos sonidos. Es un ejemplo que por un lado muestra la capacidad de realizar hipótesis relacionadas con la pronunciación, y por otro lado, demuestran como al no ver las palabras por escrito los alumnos no sufren la interferencia de las grafías.</p> <p>- Una alumna pregunta si 47 son 3 palabras o 2. Lo interesante de esta pregunta es el proceso de segmentación fónica que está desarrollando la aprendiente, proceso que indica un avance</p>

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

	<p>en el estadio de adquisición fónica de una lengua.</p> <p>- Procesos de asociación de un sonido en español con la grafía de su lengua: [θ] como "th".</p>
<p>Sonidos que presentan dificultades a los anglófonos en la iniciación al español</p>	<p>-Las preguntas más frecuentes en relación a la articulación de ciertos sonidos fueron sobre estas palabras:</p> <p>"Reloj"; "Cerezas"; "Vieja"; "Egipcio"; "aeropuerto".</p> <p>La explicación a estos fenómenos podemos hallarla a partir de la fonética contrastiva (por ejemplo, el sonido [x] causa dificultad por no existir en la L1 de los aprendientes) y de las características fónicas (por ejemplo, la tendencia a la diptongación) de la lengua 1 de los aprendientes, que en nuestro caso es mayoritariamente el inglés.</p> <p>El caso del sonido [θ], a pesar de que existe en inglés, podríamos aventurarnos a decir que presenta dificultad a los aprendientes por dos motivos: por un lado, a causa de la grafía mediante la cual queda reflejada en la palabra escrita (c+e,c+i); por otro lado, en la variante del inglés de Irlanda, y debido a la influencia del gaélico, un gran número de hablantes no realizan el sonido como fricativo sino que lo convierten en un sonido oclusivo.</p>

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

<p>Fonética perceptiva</p>	<p>-Una alumna pregunta por la pronunciación de la palabra "rizado". Después de la producción que realiza la profesora, haciendo énfasis en la [r], la alumna escribe "disado".</p> <p>- Un alumno pregunta, <i>¿Cómo se escribe "bibo" o "bivo"?</i>. La profesora le dice que lo escriba según lo percibe, y el alumno escribe "bibo".</p> <p>- Un alumno pregunta si "bolígrafo" se escribe con "b" o "p".</p> <p>- Un alumno le ha preguntado a la profesora si podía escribir una frase en la pizarra. Se ha sentido un poco extraño cuando le ha dicho que podía tomar notas a partir de lo que escuchara. Por <i>¿De dónde eres?</i> ha escrito [detonderes]. Lo más significativo de esta anécdota es que demuestra como el alumno está en sus estadios iniciales de percepción de la lengua meta, y por eso todavía no es capaz de segmentar lo que oye, percibiéndolo todo como un <i>continuum</i>.</p>
<p>Interferencia del código escrito en la pronunciación</p>	<p>Confusión entre las grafías b / v:</p> <p>a) Al presentar los números, varios alumnos preguntaban si 20 era con <i>v</i> o <i>b</i>.</p> <p>b) Aidan tiene problemas para pronunciar la palabra "valencia" al verla escrita. Le digo que la pronuncie con <i>b</i>, y la pronuncia correctamente,</p>

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

<p>Interferencia del código escrito en la pronunciación</p>	<p>superando las dificultades iniciales.</p> <p>Todos estos casos presentan confusión en los alumnos debido a que las grafías <i>v</i> y <i>b</i> presentan diferentes realizaciones en inglés.</p> <p>Sonorización de la letra <i>h</i>:</p> <p>a) Algunos alumnos han pronunciado [xonduras] al ver por escrito el nombre del país "Honduras".</p> <p>Debido a la aspiración que la letra <i>h</i> sufre en inglés, los alumnos transfieren el fenómeno a las palabras que ven por escrito en español.</p> <p>Pronunciación de la grafía <i>j</i> como [j] en vez de [x]:</p> <p>a) Encontramos registrado el ejemplo de [mu jer]</p> <p>Confusión entre grafía y pronunciación:</p> <p>a) Alan ha preguntado si <i>is</i> se pronunciaba [kuinθe].</p> <p>b) Algunos alumnos han escrito "escina" por "esquina".</p> <p>c) Marlem al ver la palabra "dice" por escrito ha preguntado si se pronunciaba [ditʃe] o [diθe].</p> <p>d) Encontramos también muchos</p>
--	---

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

<p>Interferencia del código escrito en la pronunciación</p>	<p>casos como el de Marlem, por ejemplo, con el número “doce”.</p> <p>La mayoría de ejemplos muestran la confusión e interferencia de la palabra escrita en la pronunciación.</p> <p>Dificultad en la pronunciación de grafías nuevas que no existen en la L1 del aprendiente:</p> <p>a) Se han recogido numerosas anécdotas relacionadas con el sonido [λ], el cual presentó dificultad a los alumnos, únicamente a partir de la presentación del alfabeto.</p>
--	---

A partir de todas estas anécdotas registradas en el diario, pueden establecerse diferentes conclusiones sobre el tipo de aprendientes con el que se llevó a cabo la acción didáctica; sobre cuáles son algunas de las dificultades de pronunciación en la iniciación al español que se les presentan a los alumnos en un contexto anglófono, así como, sobre algunos indicios de la interferencia que la LE produce en el aprendizaje de la pronunciación en cuanto a articulatoria se refiere.

Antes de pasar al apartado de “Interacción”, el cual va a complementar este apartado de “Preguntas”, mostramos los extractos del diario sobre el que se ha basado esta sección del apartado de las anécdotas.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

REGISTRO DE ANÉCDOTAS

GRUPO 1: Lunes 5.30-7.30

Una alumna ha preguntado como se escribe "egipcio". Otra alumna ha preguntado si "egipcio" se escribe con "i".

P Las dos mujeres que me han preguntado sobre la escritura de dos palabras (casualmente ambas eran Egipto y egipcio) eran las más mayores de la clase: Mary & Bárbara.

R

E Dave también me ha preguntado sobre la escritura de esas dos palabras, pero en su caso era para ver la diferencia de pronunciación. En este caso le he ayudado a repetir y a diferenciar Egipto de egipcio. Al final creo que ha conseguido apreciar la diferencia auditiva. Creo que de no haber sido así, Dave hubiera continuado sin apreciar la diferencia auditivamente y la habría visto solamente por escrito.

U

N Catherine me ha preguntado si "Veinte" se pronunciaba como [b] o como [v]. Me ha confesado que ha mirado palabras escritas.

T

A Una alumna me ha preguntado que qué lengua se habla en Galicia, y le he dicho que gallego. Me ha mirado con cara de pena y me ha preguntado *Can you write it down?* Le he dicho que no y me ha mirado resignada.

S

Unas alumnas me han preguntado si 47 era tres palabras cuarenta y siete. Una de ellas, Catherine, sabía perfectamente como se escribía.

Una alumna ha escrito "thien" y me ha preguntado "¿Cómo se dice?".

Algunas personas han preguntado por la pronunciación de varias palabras: reloj; cerezas. A parte de esto, no he notado ningún tipo de observación/ reflexión/ sorpresa por parte de los alumnos. Un grupo ha hecho una pequeña observación de la letra "ll" en la palabra "llaves". Les he relacionado el sonido con "llamas".

Ciara me ha preguntado si [muyer] era "wife".

Hemos empezado la sesión sin lecto-escitura. Orla me ha pedido que le dijera la primera letra de la palabra "rizado". Yo le he repetido de forma muy enfatizada "RRRRRRRRR", y ella ha dicho, "ah! Una "D".

La palabra "vieja" se me ha preguntado varias veces: "¿Cómo es [Beja]?".

Una alumna (Orla) me ha preguntado cómo se dice "corner" en español. Al decirle la palabra en español ella ha escrito "escina". Eso demuestra que la C+e y C+i las pronuncia como una oclusiva. Lo mismo me ha preguntado Magdalena pero ella ha escrito "eskina".

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

REGISTRO DE ANÉCDOTAS GRUPO 2: Miércoles 5:30-7:30	
P R E G U N T A S	<p>Fintan ha preguntado cómo es el número 15. Le he dicho [kinze] y me ha preguntado "¿Con q?"</p> <p>Alan al practicar los números ha preguntado ¿es [kuinze]?", le he corregido diciendo [kinze].</p> <p>Al practicar el léxico casi todos los alumnos me han preguntado por la pronunciación de Egipto/Egipcio.</p> <p>Mary también me ha dicho que escuchar el CD la ha ido muy bien y qué cuando tenía que traer el libro a clase.</p> <p>Alan y Judith, en cambio, tenían el libro en la clase y lo estaban ojeando. Judith me ha preguntado que como se escribía "contable", que era su propia profesión y si podía escribirlo en la pizarra. Le he dicho que no y me ha comentado que seguramente lo iba a escribir incorrectamente. Le he dicho que no pasaba nada, y entonces le ha parecido bien.</p> <p>Finbar tiene una libreta con todos los números escritos correctamente. Al trabajar con los números me han preguntado si era "chincuenta" o "cincuenta".</p> <p>Michael ha sentido curiosidad con la "B" y la "V" (Barcelona, Valencia).</p> <p>Otra alumna me ha preguntado si "vale" se escribía con "i". Otro alumno ha preguntado sobre el signo de interrogación a principio de una frase.</p> <p>Marlene me ha preguntado, es "diche" o "dice", ahora que lo ha visto escrito.</p>

REGISTRO DE ANÉCDOTAS GRUPO 3: Miércoles 7:30-9:30	
P R E G U N T A S	<p>Este grupo ha focalizado en la pronunciación. Muchas preguntas sobre cómo se pronunciaban algunas palabras a raíz del juego del 3 en raya.</p> <p>Un alumno ha preguntado por el verbo "trabajar" y "<i>¿cómo se dice what do you do?</i>" Ha comentado que lo había escuchado en el CD.</p> <p>Aidan me ha preguntado cómo se pronunciaba una palabra, y después, cómo se escribía. Le he dicho que no le iba a deletrear nada y parece que no le ha importado.</p> <p>Michael me ha preguntado <i>¿cómo se escribe bibo o bivo?</i> Le he dicho que no se lo iba a decir y me ha preguntado que por qué. Le he contestado que no quería que se viera influenciado por la escritura. Le he sugerido que escribiera según oía de mí que era nativa. Luego le he mirado las notas y había escrito <i>bibes</i>. Michael es un alumno un poco conflictivo con el que estamos teniendo problemas. Está todo el tiempo fuera de lugar. Interrumpe y pregunta todo el tiempo como se escribe todo. Ha ocurrido algo curioso.</p>

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

P R E G U N T A S	<p>La alumna francesa ha preguntado si el sonido de <i>haces</i> era el mismo que el de <i>diez</i>. Yo le he dicho que sí, y que de hecho era el mismo que el de Catherine.</p> <p>Algunos alumnos me han preguntado por la pronunciación de la z. Me han preguntado por el sonido, no por la letra. La pregunta ha venido por la palabra <i>cerezas</i>.</p> <p>También por el sonido de la letra //l. Interesante ver que brotan dificultades ahora después de haber estado usando la palabra <i>llamas</i> durante 5 semanas y no haber tenido ninguna duda. La cuestión es reiterativa en este grupo. La palabra <i>llaves</i> también ha causado sensación. Aidan me ha dicho que era un apalabra super extraña, cuando en realidad no ha tenido ninguna dificultad en producirla.</p> <p>Aidan me pregunta sobre <i>v</i> y <i>b</i> y que cómo se pronuncia <i>Valencia</i>. Realmente está muy sorprendido por la pronunciación de esta palabra. Le he dicho que se la imaginara con <i>b</i> y entonces lo ha pronunciado correctamente.</p> <p>Dermot me ha preguntado si <i>bolígrafo</i> se escribía con <i>b</i> o con <i>p</i>.</p> <p>Curiosamente en una de las actividades de intercambio de información sobre países de Latinoamérica, una de las estudiantes me ha preguntado <i>¿Se pronuncia [onduras] o [jonduras]</i>.</p>
--	--

REGISTRO DE ANÉCDOTAS **GRUPO 4: Jueves 5:30-7:30**

P R E G U N T A S	<p>Un alumno ha pedido <i>¿Cómo se escribe de acuerdo?</i> Ha habido muchos alumnos que han tenido mucha dificultad con la palabra <i>aeropuerto; televisión</i> [S]; [doche].</p> <p>Más tarde el mismo alumno ha preguntado por la pronunciación de <i>veinte</i> y ha remarcado que se escribe con <i>v</i> pero se pronuncia [beinte]. Es decir, la <i>v</i> no se pronuncia a la inglesa.</p> <p>Un señor (Gerry) que ha preguntado una vez si podía escribir una frase en la pizarra. Se ha sentido un poco extraño cuando le he dicho que podía tomar notas a partir de lo que escuchara. Por <i>¿De dónde eres?</i> Ha escrito [detonderes]. Me ha mirado un poco avergonzado pero yo le he dicho que perfecto. También me ha preguntado si la información estaría en el libro. Le he dicho que sí, pero que por favor no la mirara. No sé si me va a hacer caso.</p> <p>Un alumno del grupo, cada vez que presento vocabulario o muestras de lengua nuevas, me pregunta en inglés si se deletrea de tal o cual manera.</p> <p>Constantemente me piden que escriba las palabras en la pizarra. Curioso que sea el grupo donde hay gente más mayor.</p> <p>Me han preguntado como se pronuncia <i>llervas</i>. Les he relacionado el sonido con el de la palabra <i>llamas</i>. Assumpta ha escrito <i>llervas</i> y ha borrado lo que había escrito <i>beibas</i></p>
--	---

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.2.3.3. Interacción.

La interacción que se produjo entre los alumnos a lo largo de la acción didáctica fue muy abundante y muy rica, cuestiones que ya se han comentado y analizado en otros apartados (5.2.2.1; 5.2.2.2). Si tomamos en consideración algunas de las situaciones que ocurrieron en el aula y que el docente consideró como anécdotas relevantes en lo concerniente a la interacción, podemos constatar como muchas de las situaciones de interacción muestran a los aprendientes produciendo y utilizando la lengua meta de forma creativa. El EO ofrece una gran gama de actividades y dinámicas que orientan la interacción de los alumnos a la producción oral. Debido a esa persistente interacción que se lleva a cabo en el aula, muchos de los alumnos llegan a descubrir por sí mismos algunas dificultades que tienen como aprendientes, especialmente en lo relacionado con la LO y la pronunciación³⁰.

La interacción también recoge algunas anécdotas que nos demuestran nuevamente como la enseñanza y aprendizaje del e/le mediante el EO promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje³¹.

Otra cuestión que se ha observado en las anécdotas relacionadas con la interacción es la *dinámica de contagio*. En algunas ocasiones, un alumno en un grupo muestra una dificultad hacia la pronunciación de una determinada palabra, o un sonido en concreto, y de repente todo el grupo parece contagiarse de esa dificultad. En el diario pueden apreciarse diversas situaciones como la descrita, siendo curioso que cada grupo presente una dificultad, y contagio diferentes, variando de grupo a grupo.

³⁰ Citaremos aquí a algunos alumnos que en una actividad que tenía como objetivo trabajar el acento, se dieron cuenta de las dificultades que tenían para identificarlo, y las reflexiones que llevaron a cabo algunos alumnos mencionando que se sentían un poco disléxicos.

³¹ Cabría mencionar aquí, todas las referencias que se hacen en el diario a los alumnos que llegan tarde y que ellos mismos se encargan de consultar al compañero y suministrarse el vocabulario y los contenidos que se han cubierto en su ausencia. También aludiremos a una anécdota que ocurrió entre dos alumnas las cuales están trabajando en parejas hablando sobre el tiempo que hace en distintos países del mundo en determinados meses y estaciones del año. Una de ellas pregunta a la profesora como se dice *fogy* en español. La profesora dice "niebla", y, la otra alumna le pregunta si se dice *hace niebla* o *está niebla*. Por tanto, ella misma relaciona los exponentes lingüísticos para hablar del tiempo atmosférico con la nueva palabra que le ha suministrado la profesora. Todo ello a partir de una aproximación metodológica en la que solamente se trabaja mediante la oralidad.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Tras estas cuestiones que acabamos de comentar, en las anécdotas recogidas, se pueden identificar diversos fenómenos que se mueven en tres áreas distintas: las dificultades de pronunciación que se les presentan a los aprendientes al iniciarse al español, la fonética perceptiva, y, finalmente, la interferencia que la LE ejerce en la pronunciación del español. En el apartado de preguntas ya se habían recogido algunos fenómenos relacionados con éstas áreas, aunque a diferencia de los que presentamos ahora, la naturaleza de la anécdota de la que provenía no era la interacción entre los alumnos, sino que tenía más en cuenta las preguntas que habían surgido entre alumnos y profesora a lo largo de las clases. Al igual que hicimos en el apartado anterior, presentaremos todos los fenómenos a partir del tema al que se refiere el fenómeno y los ejemplos que se recogen, acompañados de un breve comentario explicativo.

1) Dificultades de pronunciación que se les presentan a los aprendientes en la iniciación al español

a) Algunas de las palabras que causaron gran dificultad a los alumnos fueron: *Dependiente; juzgado; rojo; izquierda; suecia*.

Curiosamente todas estas palabras poseen más de un sonido que desde el punto de vista de la articulatoria pueden considerarse como complejos a los aprendientes que tienen como L1 el inglés.

b) Todos los grupos presentaron el mismo error de acentuación ante la palabra *lámpara*, haciendo una realización llana, *lampára*.

2) Fonética perceptiva

a) Existe una tendencia entre los aprendientes que se inician al español a la percepción del sonido fricativo [θ], como un sonido oclusivo. Como ejemplo a este fenómeno encontramos dos palabras: ***ates & gratias***, que algunos estudiantes escribieron en sus notas, sin haber visto la lengua escrita³².

³² Es importante tener en cuenta que este fenómeno puede estar influenciado debido a la tendencia de los irlandeses a pronunciar la [θ] como una [t], desapareciendo el sonido fricativo (Hickey, 2004).

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Curiosamente, otros alumnos escribieron la palabra "haces" como "**athes**", con lo que en ese caso no existiría la tendencia a la oclusividad. Por último, un alumno anotó la palabra como "**aces**". Este caso es curioso porque delata el posible conocimiento que el alumno pueda tener de la lengua escrita y de la correspondencia de la grafía "c"+ "e" con el sonido [θ], pero al mismo tiempo no escribe la grafía "h", con lo que resulta inverosímil que conozca la forma ortográfica de la palabra.

b) Tendencia a percibir el sonido oclusivo, velar, sordo [x] como un sonido aspirado, posiblemente por asimilación al sonido más cercano que un anglófono posee en su lengua. Muestra de ello es la anotación de algunos alumnos de palabras como **hiras** (*giras*).

c) Algunos casos aislados de percepción son: **yeba** (lleva); **tienie** (tiene); **rifada** (rizada); **seerba** (por sirva). Todos ellos muestran fenómenos concretos de cómo los alumnos perciben los sonidos de la nueva lengua en la que se están iniciando.

d) Tendencia al ensordecimiento de los sonidos velares. En el registro de anécdotas encontramos que los alumnos han escrito palabras como **abokada** (abogada); **bieka** (vieja); **bacho** (bajo).

3) Interferencia de la lengua escrita en la pronunciación

a) Uno de los fenómenos más repetidos que muestran la interferencia de la lengua escrita en la pronunciación es *la realización del sonido [θ] como [tʃ]*. La profesora anotó las realizaciones que los alumnos produjeron al respecto: [tʃínko]; [farmatʃia]; [frantʃés]; [dótʃe]; [despátʃio]; [dítʃe].

Los alumnos se ven interferidos por la grafía "C", y podría pensarse que italianizan la pronunciación de ésta.

Otra explicación del fenómeno sería la tendencia del inglés de Irlanda a convertir los sonidos fricativos en oclusivos, aunque en estos casos que hemos ilustrado se trataría más de una tendencia hacia la producción africada.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

b) *Problemas ante la pronunciación de la grafía "ll"* al presentarles el alfabeto a los alumnos. Estos problemas son inexistentes cuando se trabaja mediante el EO y los alumnos producen oralmente, incluyendo el sonido [ʎ].

c) *Interferencia de las grafías que no se pronuncian.*

Los alumnos pronuncian la "h" en algunas palabras: [xixo](hijo); o [xablo] (hablo). Este último ejemplo es altamente significativo puesto que el alumno que lo dijo, había producido con anterioridad la misma palabra sin pronunciar la "h", y, solamente la pronunció cuando realizaron una actividad de verbos en la que los alumnos tenían que trabajar con las palabras por escrito.

Por otro lado, cuando los alumnos toman notas sin ver el código escrito, no dejan evidencia de la existencia de una letra que no tiene presencia en la oralidad, por ejemplo: **abla** (habla); **ospital** (hospital).

Los alumnos pronuncian la "u" de "que"; "qui". Por ejemplo: [kuinθe]. A su vez, los alumnos relacionan el sonido [k] con la grafía "c", independientemente de las vocales con la que aparece combinada. Ante este hecho, encontramos casos como los de [kiudá] (ciudad); o una frase por escrito del tipo *¿ce lenguas hablas?*

d) *Transferencia de la relación grafía-sonido de la L1 del aprendiente al español.* Para este fenómeno encontramos el caso de la realización de la letra "j" como una [ʒ], es decir, realización según se haría en inglés. Los dos ejemplos son las palabras "Japón" y "Rioja". En el caso de "Japón", el alumno no ve la palabra escrita pero pronuncia a partir de la memoria gráfica y/o auditiva de esa palabra que en su lengua es exactamente igual. En el caso de "Rioja", el alumno sí que está viendo la palabra por escrito.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Hasta aquí llega el abanico de ejemplos y de fenómenos extraído del registro de anécdotas. A continuación, mostramos los extractos del diarios que pertenecen a esa sección de anécdotas relacionadas con la interacción.

REGISTRO DE ANÉCDOTAS GRUPO 1: Lunes 5.30-7.30	
I	Los alumnos al realizar la práctica libre (personajes famosos) han cometido algunos errores en la terminación del verbo llamarse.
T	Algunos alumnos pronuncian la /j/ como una fricativa sonora; algunos alumnos han pronunciado "franches". Dave ha dicho "Más despachio".
E	Alguien me ha dicho "¿Cómo se diche?"
R	Una alumna polaca ha escrito "Qué aces?". Curioso que haya escrito "c" y no "h". Otra alumna ha estado diciendo Soy [aBokada].
A	Las palabras "dependiente" y "juizado" han causado problemas
C	David ha escrito "rifada" y me ha preguntado. Es curioso que cuando a un grupo le da por tener problemas con una palabra en particular, parece que todos los alumnos se contagian dicha dificultad. En este grupo ningún estudiante ha tenido problemas con la palabra "llevar", la cual había causado estragos en otros grupos.
C	Orla con la palabra "rojo" ha tenido de nuevo problemas con la "R". En la última sesión de EO tuvo problemas con la palabra "rizado".
I	Catherine ha llegado tarde pero hemos compaginado bien, con su compañero, la suministración del vocabulario.
Ó	Catherine ha llegado a media clase y se ha incorporado sin problemas.
N	Concretamente, Orla y Ros han hecho casi todas las palabras agudas.
	La palabra "lámpara" todos los grupos la han hecho incorrectamente, ponen el estrés en la segunda sílaba.
	La forma como escriben las palabras es muy variable: "sirve"; "Seerba" por "servir".
	Catherine ha hecho una intervención que demuestra muy bien como funcionan sus estrategias de aprendizaje (mirar en el vídeo).
	Catherine a estas alturas de curso sigue pronunciando "farmacia". De la palabra "giras" al menos dos estudiantes han escrito "hiras".

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

REGISTRO DE ANÉCDOTAS **GRUPO 2: Miércoles 5:30-7:30**

I “Mas despacho” dos alumnos lo están repitiendo de esta manera.
T Los números doce y diez han presentado muchos problemas de pronunciación Mary al corregir el bingo ha dicho [kuinze].
E Algunos alumnos están demostrando que todo lo trabajado lo han aprendido
R En la práctica libre estoy viendo como muchos alumnos cometen muchos errores de morfología verbal (llamo/llamas).
A Al presentar la fotografía de Japón han dicho [japón] (fricativa, pronunciando como en inglés).
C Alan ha pronunciado Rioja como fricativa sonora, es decir a la inglesa o catalana. Al cabo de un rato lo ha pronunciado correctamente.
C También he notado que muchos de ellos han hecho intervenciones en las que producían frases que no habíamos trabajado en clase, pero que podían producir a partir del conocimiento lingüístico que habían aprendido en clase.
I Por ejemplo: Catriona: ¿Qué nacionalidad tienes? / ¿Qué dirección tienes?
Ó Durante el role-play han hecho intervenciones espontáneas. Parece que se lo han pasado muy, muy, bien ya que no he parado de oír carcajadas.
N Fintan ha escrito “ce lenguas hablas?” Curioso que haya escrito la “h” si no ha visto la palabra escrita. He mirado las notas de algunos alumnos y todos han escrito “vives”; “vivo”; “hablas” . Curioso de nuevo.
Otra alumna, Mary, ha escrito “abla”. Mary de nuevo ha escrito algo interesante “ates” por “haces”.
Cuando jugábamos al ahorcado he visto como muchos alumnos pronunciaban de forma incorrecta: “professore”; “camera”.
Hemos vuelto al EO. “yeba”; “tienie”: los alumnos han escrito cosas interesantes.
Interesante que Paul en una de las actividades decía que vivía en la calle Castro. Creo que es una de las calles que sale en el libro – debo investigar para ver si coincide con lo que dice en su cuestionario.
Fintan ha pronunciado [bieka] por [bieXa]. Alan ha dicho [larfo] por [largo].
Dos alumnos han pronunciado [kiuda] por [ziuda] ¿habrá sido el verla escrita que les ha interferido?
Al presentar las direcciones, palabras como *coger* o *girar* les han presentado dificultad. La palabra *izquierda*, también.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

REGISTRO DE ANÉCDOTAS GRUPO 3: Miércoles 7:30-9:30	
I	Un grupo de alumnos ha estado practicando muchísimo la pronunciación de la palabra "egipcio".
T	Una alumna francesa ha dicho [suefia] por <i>suecia</i> . El grupo ha desarrollado enormes estrategias de aprendizaje y autonomía (intercambio de información; un alumno pone al día a otro alumno que faltó).
E	Con la presentación de la combinación de las letras (c+e,i; qu+e,i; z+aou...) han estado pronunciando. Con la presentación de los días de la semana también se muestran mucho más motivados.
R	Hoy ha venido un nuevo alumno a clase. Ha dicho [kuinze]. Me pregunto si habrá visto la palabra escrita. También ha dicho "chinco".
A	Dan al ver la palabra <i>hijo</i> ha tenido muchas dificultades en pronunciarla ya que pronunciaba la <i>h</i> [jijo].
C	Dermot ha dicho [jablo]. Interesante que haya pronunciado la <i>h</i> al verla escrita. Lo ha hecho cuando estábamos haciendo un ejercicio de verbos. En las otras actividades nunca lo oí pronunciarlo de la misma manera.
I	La palabra <i>llevar</i> ha dado bastantes problemas. En los dos grupos han repetido la palabra <i>inteligente</i> con la pronunciación a la española.
Ó	<i>Bacho</i> He visto a varias personas escribir <i>ch</i> por el sonido [j].
N	Al presentar el vocabulario, los alumnos se preguntaban cómo se debía escribir pero al mismo tiempo aceptaban muy bien el hecho de que no les he dicho cómo se deletrea. Ha sido curioso cuando hemos hecho la actividad de las sílabas: Dermot; Frank y Mike se han cortado un poco, los tres profesionales de unos 40 años, sudando la gota gorda al tener que partir las palabras en sílabas. Lo bueno ha sido que una vez han empezado no les ha importado. Mike ha cambiado completamente su actitud. Al hacer la actividad de las sílabas ha comentado en plan de broma (pero sospecho que con algún resquicio de verdad) que su grupo era un poco disléxico.

REGISTRO DE ANÉCDOTAS GRUPO 4: Jueves 5:30-7:30	
	Les he dicho a los estudiantes que pueden tomar notas. Un estudiante, de nuevo, me ha pedido que cómo se escribía la palabra <i>veinte</i> , pero le he dicho que de momento no vamos a usar el código escrito. En una actividad he dicho <i>ciudad</i> y todos me han preguntado y pedido que repitiera la pronunciación. Gerry ha dicho <i>chinco</i> . De nuevo, al igual que en otros grupos, los alumnos que no asistieron a la sesión anterior han sido capaces de seguir la clase. Hemos presentado el alfabeto. Sorpresas al ver la letra <i>ll</i> . Al decirles

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

I T E R A C C I Ó N	<p>que era la letra del sonido de la palabra <i>llamas</i>, se han quedado más tranquilos.</p> <p>He visto a alguna alumna que ha escrito <i>bibes</i> o <i>ates</i> por <i>haces</i>.</p> <p>He visto a una alumna que ha escrito <i>hospital</i> sin <i>h</i>.</p> <p>Gerry ha escrito <i>athas</i> por <i>haces</i>. Poco a poco se están desinhibiendo y escriben las cosas como les suena.</p> <p>Las palabras mal escritas en el juego del ahorcado que he percibido han sido: <i>gratias</i> por <i>gracias</i>; <i>linguas</i> por <i>lenguas</i>.</p> <p>Estamos haciendo la descripción física y hay muchos alumnos que tienen gran dificultad para percibir palabras como <i>rizado</i>; <i>lleva</i>. Parece que necesitan verlo escrito, especialmente Assumpta y las Marys. Les he repetido las palabras lentamente y varias veces y parece que se han quedado más satisfechas.</p> <p>Algunas de ellas durante la sesión han mirado el diccionario y el libro. Me siento un poco censuradora si no les dejo así que hago ver que no las veo.</p> <p>Con la actividad de las sílabas ha sido curioso ver las dificultades que han tenido. Paul el alemán pensaba que todas las palabras eran agudas. Declan no ha estado muy satisfecho con la actividad.</p> <p>En general no les ha gustado no tener el soporte escrito.</p> <p>Los alumnos de este grupo siguen un tanto incómodos con la falta de la escritura. Me siguen preguntando cómo se escribe todo. De hecho, ellos mismos consultan en libro en clase pero yo no les digo nada.</p> <p>La verdad es que el examen les ha desmoralizado bastante.</p>
--	---

5.2.3.4. Otras.

Llegados a este último apartado, comentaremos algunas cuestiones que se incluyen en el registro de anécdotas pero que se han colocado en la categoría que recoge todas aquellas que no están relacionadas ni con las reflexiones, ni con las preguntas, ni con la interacción.

El primer dato que surge, y al que ya nos hemos venido refiriendo anteriormente, es el de la escritura en cuanto a mera transcripción fonética, y el miedo que sienten los alumnos a escribir algo incorrectamente, desde el punto de vista de la ortografía. De hecho, podría afirmarse que los alumnos temen más a la fosilización del error escrito que a la del error de pronunciación, o al menos es lo que se desprende de sus continuos comentarios. También se da el caso de alumnos que creen no ser capaces de poder percibir correctamente, y por tanto, sienten la imposibilidad de poder transcribir fonéticamente las muestras de LO que están aprendiendo. Después de las cinco sesiones en las que se siguió únicamente el EO, cuando se les presenta el alfabeto a los alumnos, y éstos juegan al ahorcado, la profesora anota en su diario que la

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

mayoría de estudiantes escribe las palabras de forma correcta, aunque sí que se dan algunos casos de estudiantes que tienen problemas para deletrear correctamente.

Otra cuestión que queda reflejada en este apartado es el uso del libro y de los diccionarios que los alumnos realizaron durante las sesiones en la que se trabajaba únicamente a partir del EO. Aunque no fueron demasiados alumnos los que consultaban documentos escritos, sí que hubo casos en los que los estudiantes hicieron uso del libro o del diccionario.

A pesar de los estilos de aprendizaje de algunos alumnos basados en la LE, cuando la profesora dio el CD audio como complemento a las clases, la mayoría de alumnos se mostraron muy entusiasmados y hicieron comentarios muy positivos al respecto.

Cabe mencionar el caso de un alumno con un estilo de aprendizaje muy alejado del EO: Paul, un alumno alemán de unos 14 o 15 años, que en un primer momento le comenta a la profesora que está en la clase para aprender español y que el enfoque metodológico que están siguiendo se aleja mucho de sus expectativas, y le crea dudas sobre su efectividad. Al final de la sesión, el alumno parece haber cambiado de opinión.

En relación a los incidentes que ocurrieron a lo largo de la marcha de la acción didáctica, en uno de los grupos la profesora menciona de forma reiterada la presencia de un alumno conflictivo, el cual aunque entorpeció la marcha del curso durante muchas sesiones, al final no llegó a ocasionar ningún problema.

A pesar de que la riqueza de anécdotas fue infinita, a lo largo de esta sección hemos desglosado y presentado los resultados que se recogieron en el diario de clase. Incluimos a continuación la última muestra de las anotaciones del diario que pertenecen al subapartado de "Otras" de la sección de "Registro de anécdotas".

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

<u>REGISTRO DE ANÉCDOTAS</u> GRUPO 1: Lunes 5.30-7.30	
O	Una cuestión que me gustaría remarcar es lo contentos que se han puesto los alumnos al entregarles el soporte audio. No ha habido nadie que reaccionara de forma negativa.
T	
R	Una alumna (Orla) ha mostrado cierta frustración por la falta de escritura, ha dicho que necesita verlo escrito y que no puede o no sabe escribirlo fonéticamente.
A	
S	Con el juego del ahorcado he podido ver como casi todos los alumnos escribían las palabras de forma correcta, excepto por : <i>mas despacio</i> y <i>espagnol</i> .

<u>REGISTRO DE ANÉCDOTAS</u> GRUPO 2: Miércoles 5:30-7:30	
O	Han venido dos alumnos nuevos a la clase (un matrimonio más mayor que la media), al principio han andado un poco perdidos pero han sido capaces de seguir la clase.
T	
R	
A	Algunos alumnos, como Catriona, muy preocupados por la escritura/ ortografía correcta.
S	

<u>REGISTRO DE ANÉCDOTAS</u> GRUPO 3: Miércoles 7:30-9:30	
O	Han estado muy contentos cuando han recibido el CD. Buena reacción por la cuestión del CD.
T	Dermot ha tomado notas a partir de la transcripción fonética y además les ha explicado a sus compañeros que sus notas eran como una transcripción fonética.
R	
A	Hay un alumno en esta clase que no está muy bien. Personalmente creo que tiene un trastorno mental o nerviosos. En algún momento sus intervenciones y actitud me han resultado un poco incómodas. En principio el EO le ha parecido muy bien pero tiene toda la pinta de ser el típico alumno que crea problemas, que se queja o que crea un follón.
S	John llevaba el libro y al preguntarle un número lo ha mirado. Seguramente no ha aprendido los números porque faltó a la primera clase. Michael sigue causando alguna molestia. No ha querido jugar a la

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

<p>guerra de barcos y se ha dedicado a ir repitiendo los números. John ha abierto el libro en clase para mirar los números. Realmente ha sido el único que lo ha hecho. He visto las notas de María y sus números son muy interesantes, están escritos como una transcripción fonética. Michael se ha quejado sobre el trabajo con números y ha dicho que él va a aprenderlos en el coche. Mick estaba ojeando el libro de Frank. Después del repaso hemos preparado el role-play. Todo ha funcionado muy bien excepto que Michael sigue causando un poco de mal "rollito" en la clase. Continúa sin querer hacer muchas de las actividades y entorpeciendo a los que están cerca de él. Al jugar al ahorcado he visto como muchos alumnos tenían problemas al deletrear algunas palabras correctamente: <i>supermercado</i>. Algunos alumnos han hecho uso del diccionario. John parece no sentirse muy cómodo con la ausencia de la lengua escrita.</p>

REGISTRO DE ANÉCDOTAS **GRUPO 4: Jueves 5:30-7:30**

<p>O</p> <p>Un alumno nuevo (Paul, adolescente alemán), en el descanso me ha comentado que él tiene que aprender español para cuando vuelva a Alemania, y que la forma de enseñanza que estamos siguiendo en las clases es muy distinta a la forma como se enseña en Alemania.</p> <p>T</p> <p>Le he dicho que en este curso los alumnos aprenden a hablar español, que no se preocupara, que en 6 semanas podría usar el libro.</p> <p>R</p> <p>Tras la clase, el jefe de estudios me ha dicho que Paul estaba probando la clase y que, finalmente, iba a matricularse porque le había gustado y estaba contento con ésta.</p> <p>A</p> <p>Muchos alumnos han escrito <i>cual</i> con <i>q</i>, imagino que por influencia del francés.</p> <p>S</p> <p>En una ocasión le he dicho como se escribía la palabra <i>acero</i>. Paul me ha dicho que si escribe las cosas como le suenan va a aprender a escribirlas mal.</p>
--

Cerraremos el capítulo dedicado al análisis de los resultados extraídos de los diarios de clase, presentando un resumen de los extractos de las expresiones escritas que se elaboraron en una de las sesiones de la acción didáctica.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.2.3.5. Muestras de expresión escrita.

En este apartado vamos a comentar los resultados obtenidos de las transcripciones de las muestras de expresión escrita que se encuentran en el anexo 7.

Los alumnos en la novena sesión realizaron una actividad de expresión escrita en grupos, trabajando de forma colaborativa. La actividad consistía en escribir la descripción física de una persona de la clase, y el resto debía descubrir que persona era.

La actividad funcionó como práctica de la destreza escrita, a través de la cual se trabajaba con los contenidos cubiertos en las dos sesiones anteriores a ésta (léxico de la descripción física; morfología del presente de indicativo). Cabría hacer hincapié en que esta práctica de desarrollo de la destreza escrita, fue la primera que se realizaba en clase puesto que en la primera parte de la acción didáctica se siguió únicamente el EO.

A pesar de empezar a trabajar el desarrollo de la destreza oral en la novena sesión, los alumnos no tuvieron ninguna dificultad en elaborar pequeños textos que describían a uno de los compañeros de clase.

Las expresiones escritas son inteligibles, comunican eficazmente y poseen errores de la morfología del género y el número o las desinencias verbales, errores todos ellos que son una muestra del proceso de aprendizaje de los aprendientes y del desarrollo de su interlengua.

Además, según algunas teorías de adquisición de segundas lenguas y de distintos estudios que se han realizado sobre la adquisición del español como L2³³, en la secuencia adquisitiva de los distintos fenómenos gramaticales, la marca de género y la marca de las distintas desinencias verbales no aparecen en estadios iniciales, a pesar de que se presente y se enseñe en el aula de español en los primeros momentos de aprendizaje.

Los errores que aparecen en las transcripciones relacionados con las desinencias de género y de persona verbal, no son relevantes en esta investigación, puesto que más que mostrar fenómenos relacionados con la pronunciación, ponen de manifiesto que se ha empezado a desarrollar la

³³ Véase Baralo 1999 y Liceras 1992.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

interlengua de los aprendientes, y que éstos hacen uso de distintas estrategias de comunicación.

Los errores que son altamente significativos para este estudio son todos los que puedan demostrar como la iniciación al español de los alumnos que han escrito los textos que estamos analizando, ha sido únicamente a partir de la oralidad, y por lo tanto, nos revelan cómo perciben auditivamente la lengua meta, en nuestro caso, cómo perciben el español.

Al analizar los resultados de las transcripciones podemos establecer dos categorías diferentes de errores:

1) Errores que demuestran cómo los alumnos han transferido la forma gráfica de una palabra de su lengua a la lengua meta debido a la similitud entre ambas palabras. Algunos ejemplos de esto serían: *intelligente*; *officina*; *sympatico*.

Se da un caso en que la transferencia no se realiza desde la L1 de los estudiantes sino desde una L2, en este caso el francés. Como muestra de ello se ha encontrado la palabra: *espagnol*, que no solo aparece en las transcripciones sino que también se mencionaba en otra de las partes del registro de anécdotas del diario al hablar de la sesión en la que se presenta el alfabeto y los alumnos juegan al ahorcado.

2) Errores que muestran de qué forma el alumno percibe las palabras y los sonidos de éstas. Las palabras que contienen estos errores podrían considerarse como transcripciones fonéticas. Algunos casos ya se han comentado en los otros apartados del registro de anécdotas puesto que la profesora los anotó en el diario. A continuación exponemos los casos que aparecen en las transcripciones de las expresiones escritas:

2.1. Casos en los que el error muestra como el alumno escribe las palabras a partir de la relación grafía-sonido que posee en su lengua: *inteli**h**ente*; *hoben*; *travajador*; *leeso*; *rithado*.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

2.2. Casos en los que el error muestra una tendencia perceptiva de los sonidos [x] y [g].

Encontramos ejemplos en los que el aprendiente percibe el rasgo pertinente velar pero tiende al rasgo no marcado (sordo) puesto que el rasgo marcado en inglés es la sonoridad. Podríamos añadir que en fonética histórica la evolución fue de [k] < [g], es decir, se evolucionó hacia la sonoridad, fenómeno inverso al que ocurre en el proceso de percepción que los alumnos llevan a cabo. El ejemplo más significativo lo encontramos partir de la palabra *avocada*, que uno de los grupos incluyó en su texto.

Asimismo, encontramos numerosos ejemplos que presentan la percepción del rasgo velar, sordo y la tendencia a percibirlo como oclusivo: *trabacador*; *baca*; *bacha*; *trabacadora*; *trabacha*; *ochos*.

Hasta aquí alcanzan todas las cuestiones que pueden comentarse respecto a las expresiones escritas que consideramos como un dato más incluido en el registro de anécdotas.

Llegados a este punto, vamos a cerrar el capítulo dedicado al análisis de los resultados extraídos del diario, para pasar a los resultados que provienen de los distintos cuestionarios que los alumnos realizaron durante la marcha de la acción didáctica.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.3. Cuestionarios de clase.

En este apartado vamos a analizar los datos que provienen de los cuestionarios que los alumnos completaron a lo largo de la acción didáctica. Contamos con tres tipos diferentes de cuestionarios, que se van a analizar de forma separada puesto que cada uno de ellos se utilizó como herramienta de recogida de datos que permitiera investigar distintas cuestiones que implicaban explorar, describir o explicar características, actitudes, puntos de vista y opiniones de los aprendientes con los que se llevó a cabo la investigación en acción.

El primer cuestionario es una ficha con información objetiva de los aprendientes¹, información que permite dibujar el perfil de los alumnos que componían los 4 grupos de estudio. Para el análisis de los datos obtenidos a partir de este primer cuestionario, se van a tratar los cuatro grupos por separado.

El segundo cuestionario² es un cuestionario que los alumnos completaron tras las seis primeras sesiones en las que no se utilizó la mediación lecto-escritora, mientras que el tercer cuestionario³ fue completado por los alumnos en la última sesión del curso tras haber realizado las últimas grabaciones orales y el examen. Las preguntas que componían ambos cuestionarios exploran y se centran más en el proceso de aprendizaje de los alumnos a lo largo de la acción didáctica, sus sensaciones, reflexiones y opiniones. El análisis de los datos recopilados mediante dichos cuestionarios también se van a analizar grupo por grupo, puesto que consideramos que cada uno de los cuatro grupos creó su dinámica de trabajo y de funcionamiento, independientemente de cuestiones más individuales concernientes a cada uno de los alumnos. Estas cuestiones, tal vez, sí podrían tratarse por separado y teniendo en cuenta a cada individuo si consideráramos a los cuatro grupos de alumnos como un todo. Por este motivo, se va a incluir al final del análisis por separado de los 4 grupos, un apartado de análisis global, tanto para el cuestionario 2 como para el cuestionario 3.

¹ Para una descripción detallada acerca de las preguntas y formato del cuestionario 1 véase el capítulo III de Metodología, apartado 3.2.3. Instrumentos de recogida de datos.

² Para una descripción detallada acerca de las preguntas y formato del cuestionario 2 véase el capítulo III de Metodología, apartado 3.2.3. Instrumentos de recogida de datos.

³ Para una descripción detallada acerca de las preguntas y formato del cuestionario 3 véase el capítulo III de Metodología, apartado 3.2.3. Instrumentos de recogida de datos.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Así mismo, puesto que el segundo y el tercer cuestionario se componen de preguntas abiertas y de preguntas cerradas, se van a analizar de forma más cualitativa o más cuantitativa, atendiendo a la naturaleza de las preguntas y de las respuestas de los alumnos.

5.3.1. Cuestionario 1.

A partir de este cuestionario obtuvimos datos descriptivos sobre el tipo de alumnos que componían los cuatro grupos. A continuación presentamos los resultados de cada grupo⁴.

5.3.1.1. GRUPO 1

Este grupo estaba formado por 16 alumnos, el 31% eran hombres y el 69% eran mujeres. La mayoría de ellos desempeñaban profesiones en áreas como la educación; las tecnologías; la contabilidad y las finanzas; los negocios... Aunque había una variedad de profesiones muy heterogénea, el perfil de todos ellos respondía a un tipo de alumno con cierta formación académica y una considerable experiencia de aprendizaje a través de la lecto-escritura. Debido a este hecho, muchos de los alumnos mostraron gran capacidad de reflexión al completar los cuestionarios 2 y 3. Podríamos decir que la habilidad y naturaleza reflexiva de muchos de los alumnos se debía, en muchos casos, a su formación profesional y académica.

En cuanto a la edad de cada uno de ellos, la franja oscila entre los 20 y los 60. Los porcentajes de las diferentes edades en el grupo quedan reflejados en el gráfico 1.

⁴ Para consultar los cuestionarios con las respuestas de los alumnos véase anexo 8.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

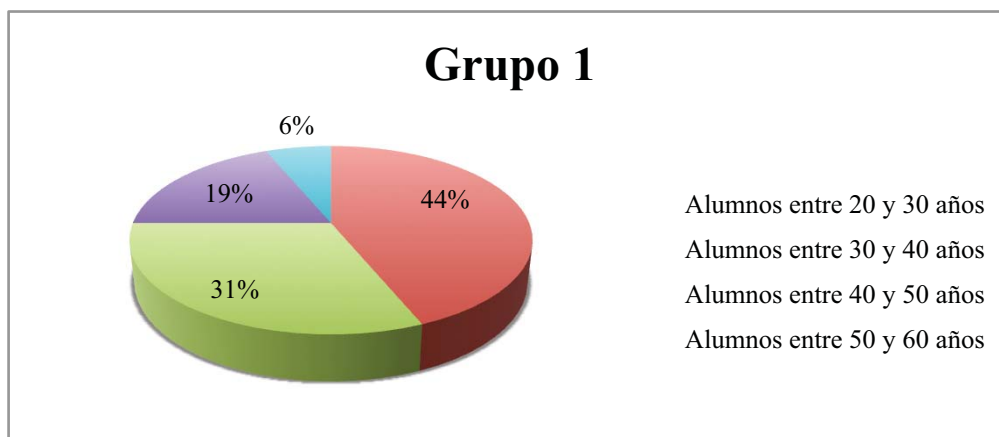


Gráfico 1

A pesar de la gran variedad de edades, el mayor número de estudiantes se concentra entre los 20 y los 40, especialmente entre los 20 y los 30.

Las nacionalidades en este grupo no son muy diversas, siendo únicamente estudiantes de origen irlandés y de origen polaco los que lo componen (v. gráfico 2 para porcentajes).

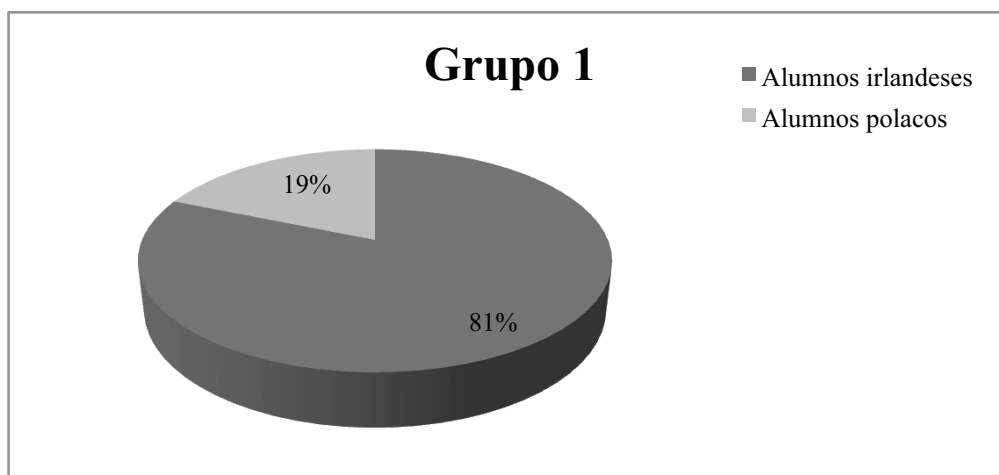


Gráfico 2

Los motivos por los que los alumnos estudiaban español son muy variados aunque el más común son las vacaciones, los viajes y las visitas regulares a España. También hay algún caso en el que la motivación es algo más personal y más relacionada con el ocio o el interés por las lenguas. Finalmente, algunos de los estudiantes aluden a necesidades de trabajo.

Al ser las vacaciones y los viajes la motivación para estudiar español, la mayoría de los alumnos habían visitado España al iniciar el curso (v. gráfico 3) ,

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

y mucho de ellos estaban familiarizados con la lengua (v. gráfico 4), aunque fuera solo un poco.

En cuanto a sus experiencias de aprendizaje de una L2, el grupo cuenta con alumnos que casi en su totalidad habla una L2, o L3 en algunos casos (v. gráfico 5), y al mismo tiempo afirma haber estudiado una lengua extranjera antes.

Por tanto, el grupo 1 es un grupo variado y heterogéneo en cuanto a edades, profesiones y motivaciones para estudiar español, pero homogéneo en cuanto a su nacionalidad, y en consecuencia en su L1, así como en sus experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras y su competencia en otras lenguas. Estos hechos, seguramente les confiere un perfil de aprendientes, muy determinado en cuanto a sus estrategias de comunicación y de aprendizaje, al mismo tiempo que albergan unas creencias sobre cómo debe aprenderse una lengua, basadas en sus propias experiencias.

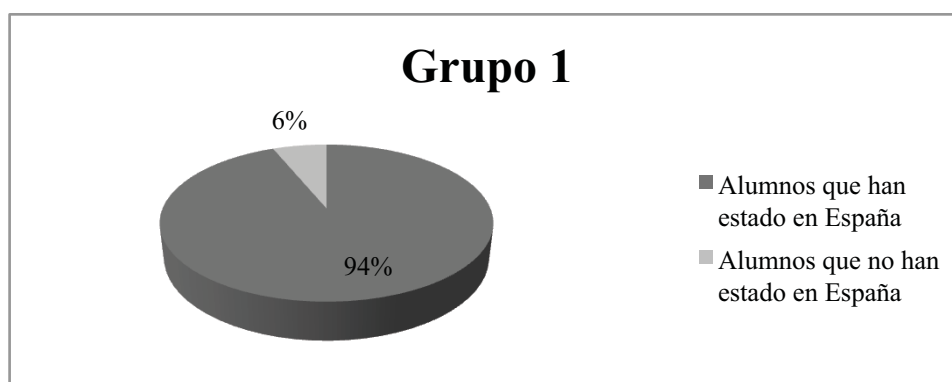


Gráfico 3

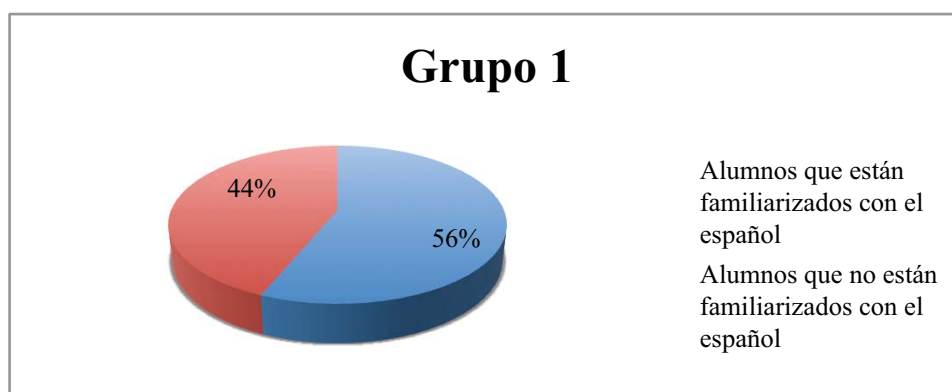


Gráfico 4

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

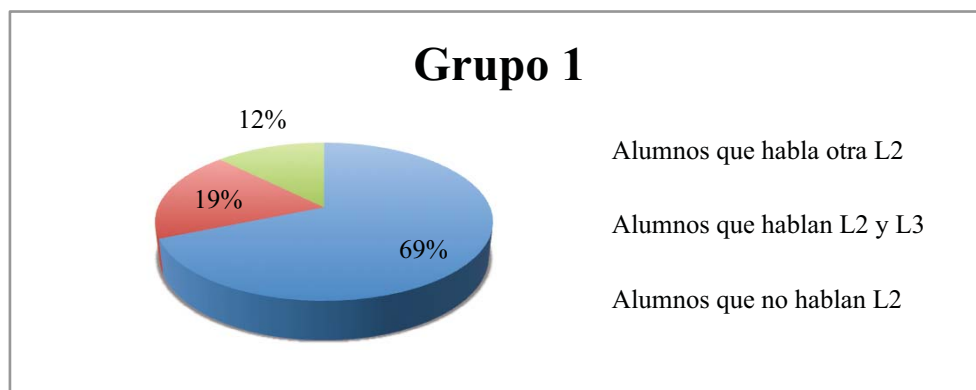


Gráfico 5

5.3.1.2. GRUPO 2

El grupo 2 estaba formado por 14 alumnos, de los cuales un 42% eran hombres y un 58% eran mujeres. Al igual que el grupo 1, las edades de los alumnos cubren una franja muy amplia que va desde los 15 hasta los 60, aunque la franja entre los 30 y los 40 es la franja donde se sitúan el mayor número de ellos (v. Gráfico 6 para porcentajes de las edades).

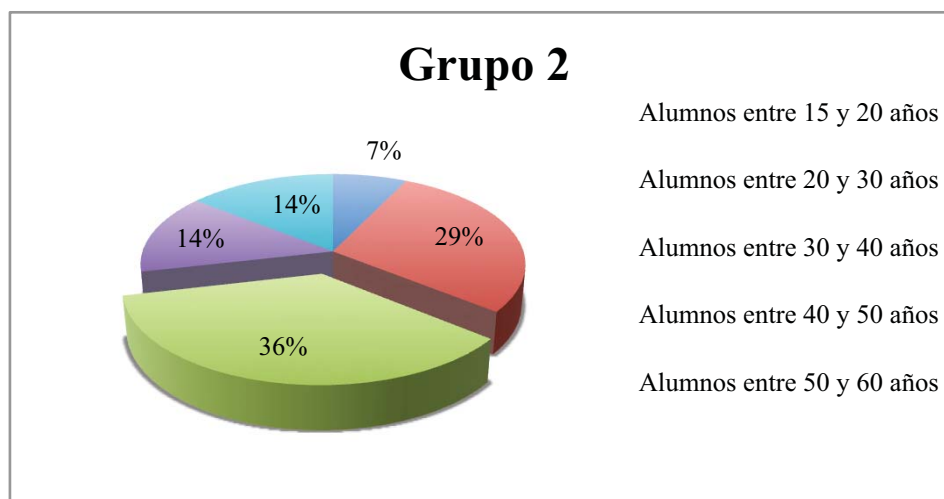


Gráfico 6

Los alumnos de este grupo, de nuevo, desempeñan profesiones de distintos ámbitos: profesiones del ámbito de las finanzas, las ciencias; la ingeniería; la arquitectura; marketing; administrativos... profesiones que en su mayoría están más cerca de las disciplinas científicas, aunque existe el caso de una alumna que es profesora y de un alumno que es estudiante de secundaria.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

En su mayoría todos los estudiantes han recibido formación académica⁵, y de hecho, solamente dos estudiantes, 14,2% del grupo, afirman no haber estudiado otra lengua. Así, el 85,7% de los alumnos ha tenido formación en una lengua extranjera, que en algunos casos es el francés pero en otros casos es el inglés u otras lenguas, ya que este grupo está compuesto por cuatro nacionalidades diferentes: irlandeses, alemanes, polacos e ingleses; aunque los alumnos de origen irlandés son los predominantes. (v. Gráfico 7).

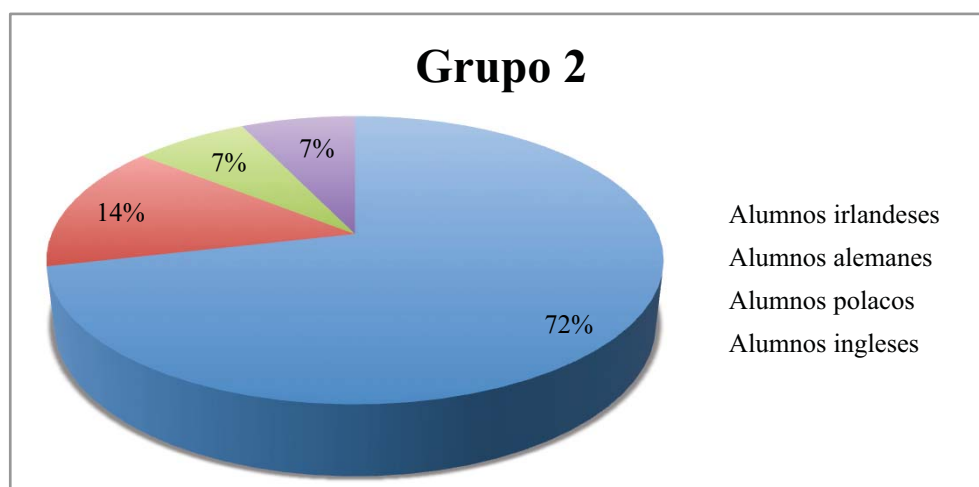


Gráfico 7

A partir de estos datos, es posible afirmar que en su mayoría los alumnos que componen este grupo han tenido ya experiencias de aprendizaje que de una manera u otra habrán dibujado e impregnado sus creencias sobre lo que es aprender una lengua extranjera.

En este grupo la motivación que ha llevado a los alumnos a iniciarse en el aprendizaje del español es muy similar a la del grupo 1: para viajar, para las vacaciones, como pasatiempo o porque les gusta la lengua...También hay algún caso en el que se alude a razones de trabajo o de traslado a un país de habla hispana. De todos los motivos a los que los alumnos aluden, encontramos tres que hacen referencia a la capacidad de poder hablar y conversar en español, o en otras palabras, de desarrollar la competencia comunicativa y la LO. Creemos

⁵Al igual que en el grupo 1, este hecho motivó una gran capacidad de reflexión al completar algunas de las preguntas de los cuestionarios 2 y 3.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

que este hecho es destacable puesto que las expectativas de esos alumnos coinciden con la dinámica del EO.

En relación a las segundas o terceras lenguas que los alumnos hablan o no hablan, el grupo está bastante compensado entre los que hablan una L2 y los que no, a pesar de que en total son más los alumnos que hablan otra lengua ya que hay 3 alumnos que hablan una L2 y además una L3 (v.gráfico 8).

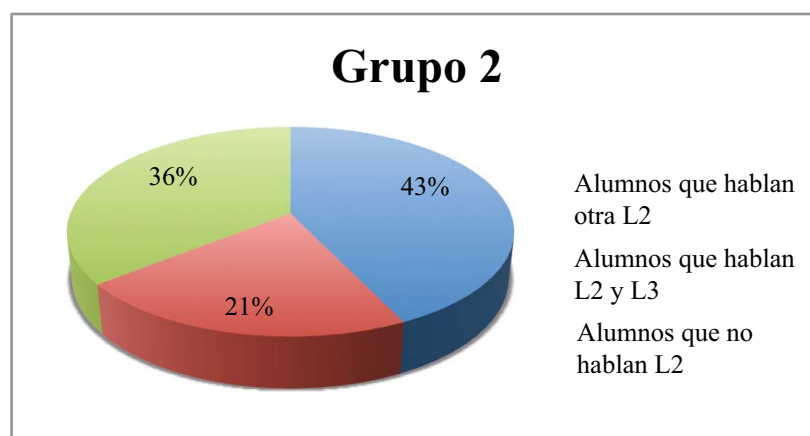


Gráfico 8

Finalmente, es necesario mencionar que la mitad de los alumnos, aproximadamente, están familiarizados con el español (v.gráfico 9), y todos ellos, excepto uno, habían visitado España alguna vez (v.gráfico 10).

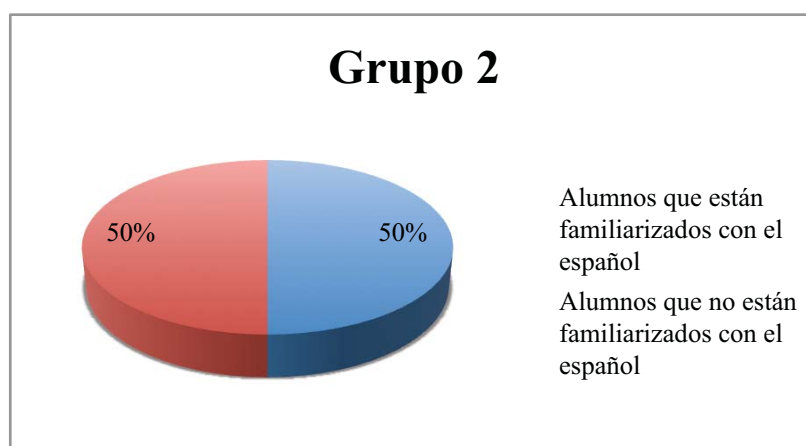


Gráfico 9

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

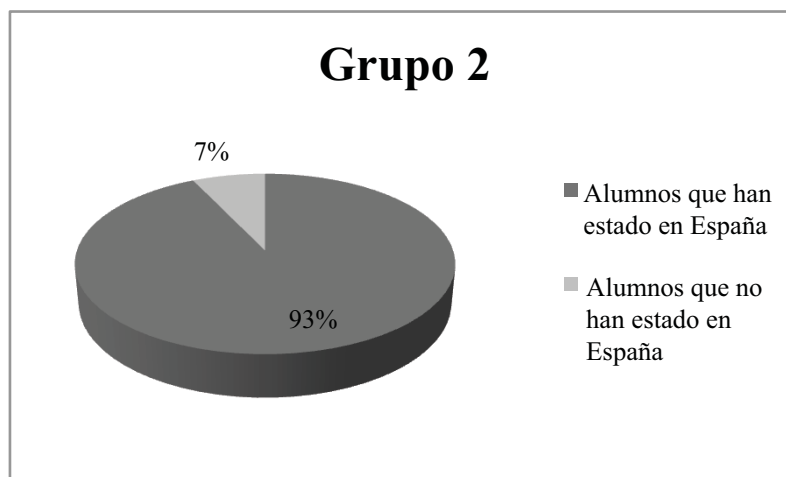


Gráfico 10

5.3.1.3. GRUPO 3

El grupo 3 está compuesto por un total de 14 alumnos, de los cuales un 65% son hombres y un 35% son mujeres. Las edades en las que se encuentran presentan una frecuencia muy proporcionada entre las franjas de edad de los 20 y los 60 (v. Gráfico 11).

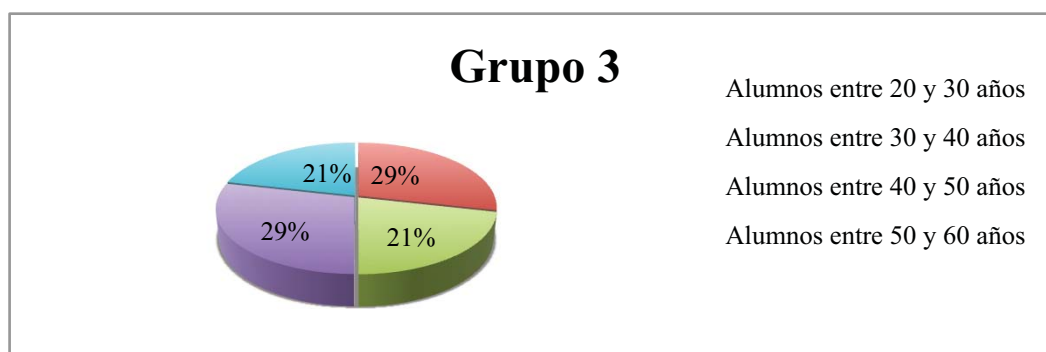


Gráfico 11

El ámbito profesional en el que se desenvuelven, de nuevo, es muy variado y abarca desde la economía, la ingeniería, la enseñanza, la arquitectura, el secretariado o la computación. En general, la mayoría de los alumnos parece haber tenido una formación académica universitaria basada en la mediación lecto-escrita, aunque en este grupo se encuentran algunos estudiantes que no necesariamente tienen que haberla tenido, como por ejemplo, los alumnos dedicados al mundo de las ventas. A pesar de esta diversidad, debido a su bagaje profesional y educativo, todos los alumnos

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

mostraron una gran capacidad para llevar a cabo reflexiones bien elaboradas y argumentadas al rellenar los cuestionarios

En cuanto al país de origen y la nacionalidad que poseen los estudiantes, en este grupo hay una variedad considerable ya que encontramos 4 nacionalidades distintas aunque el mayor número de ellos es de nacionalidad irlandesa (v. Gráfico 12).

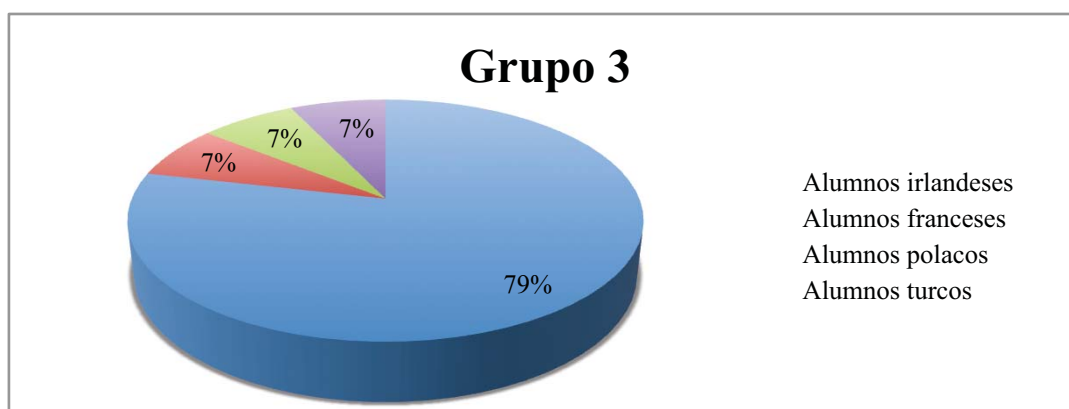


Gráfico 12

La motivación por la que los alumnos del grupo 3 estudian español sigue siendo muy similar a la de los otros grupos: por ocio y agrado de la lengua y cultura españolas; para viajar; por trabajo; por cuestiones familiares... Asimismo, en este grupo algunos de los estudiantes también apuntan al deseo de querer comunicarse en español y de ser capaces de hablar en español, es decir, de nuevo se hacen patentes las expectativas que algunos de los alumnos tienen en cuanto a los objetivos que se van a alcanzar en el curso, objetivos basados en la comunicación y uso de la LO.

En relación al conocimiento de otras lenguas que los componentes del grupo afirma tener, contamos solamente con un 29% que no habla ninguna otra lengua (v. Gráfico 13) aunque el porcentaje de estudiantes que nunca han estudiado una lengua sea un 8%. Por tanto, aunque casi un 30% no pueda hablar otra lengua, de ese porcentaje un 22% sí ha estudiado al menos una L2, con lo que es muy pequeño el número de alumnos que no tienen ninguna experiencia de aprendizaje.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

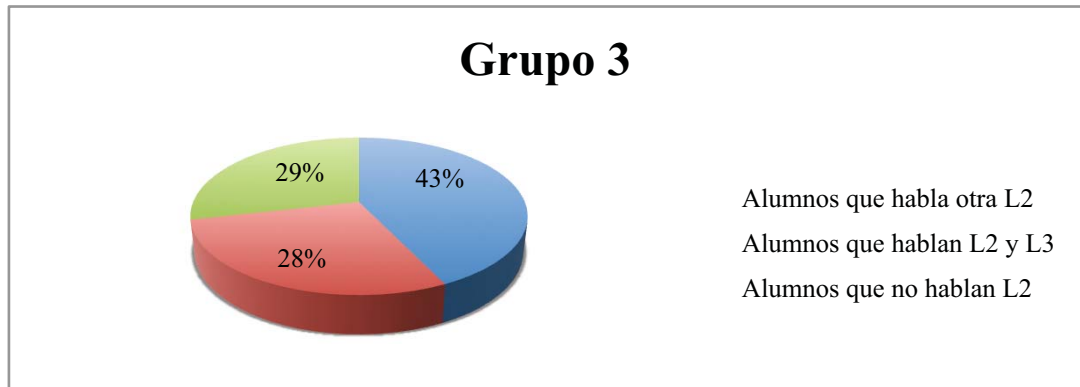


Gráfico 13

Por último, el grupo 3 es un grupo compuesto por alumnos que en su mayoría han visitado España (v. Gráfico 14) pero a pesar de ello, únicamente el 57% de los estudiantes dice estar familiarizado con el español (v. Gráfico 15).

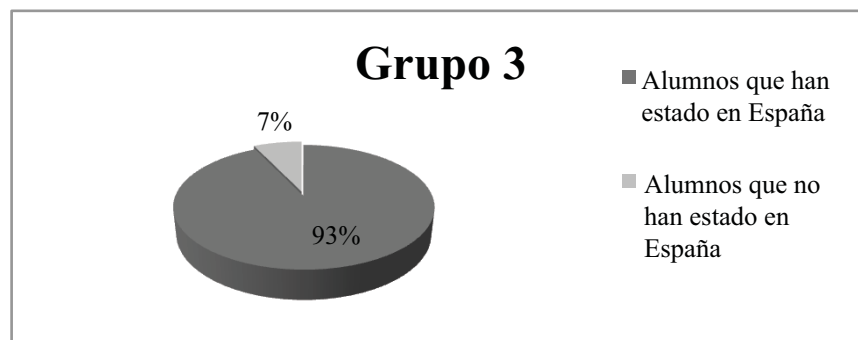


Gráfico 14

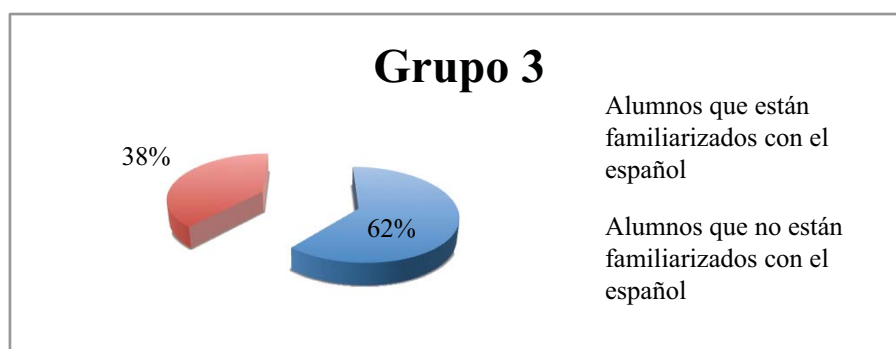


Gráfico 15

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.3.1.4. GRUPO 4.

El grupo 4 estaba compuesto por 13 estudiantes de los cuales el 38% eran hombres y el 62% mujeres. La mayoría de los estudiantes se sitúan en la franja de los 40 y 60 aunque en el grupo hay alumnos con edades comprendidas en todas las franjas de edad, empezando por los 15 años (v. Gráfico 16). Este es el grupo que se compone de alumnos con mayor edad, al mismo tiempo que también posee dos alumnos adolescentes. Este hecho va a ser relevante por distintas razones: por un lado va a influir en las creencias, experiencias y estilos de aprendizaje de los alumnos más mayores, y por otro lado, en sus ritmos de aprendizaje.

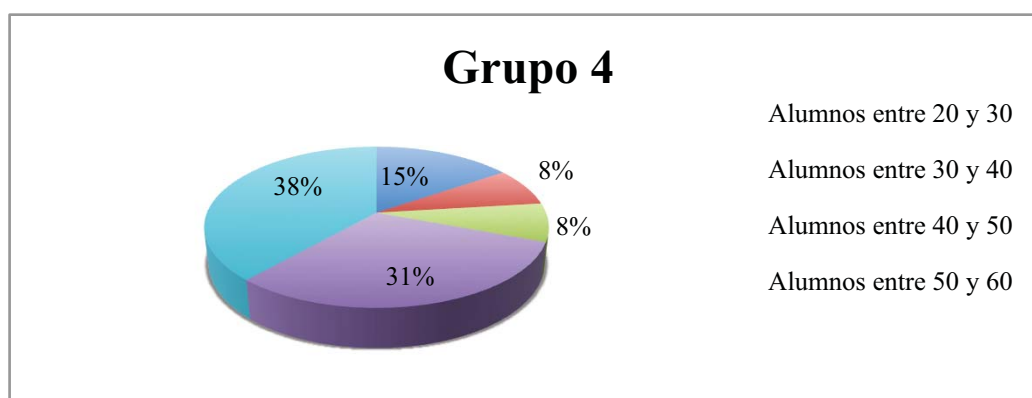


Gráfico 16

Las profesiones que desempeñan los estudiantes, nuevamente, son variadas y cubren profesiones muy distintas. En el grupo hay diversos alumnos que se dedican al área de la educación, también hay un periodista, dos alumnos de secundaria, alumnos en el área de los negocios, de la informática y de las ciencias. En general, la mayoría de los aprendientes parece haber tenido, al igual que en los otros grupos, una formación académica, aunque sus experiencias de aprendizaje pueden haber sido un tanto distintas debido a su edad. Por otro lado, todos los estudiantes parecen poseer una gran capacidad de análisis y reflexión sobre los procesos acontecidos en el aula, hechos que se manifiestan en los comentarios que realizaron al completar los cuestionarios 2 y 3.

En cuanto a la nacionalidad, solamente un alumno del grupo no es irlandés (v. Gráfico 17), así que la L1 de la mayoría de ellos es el inglés.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

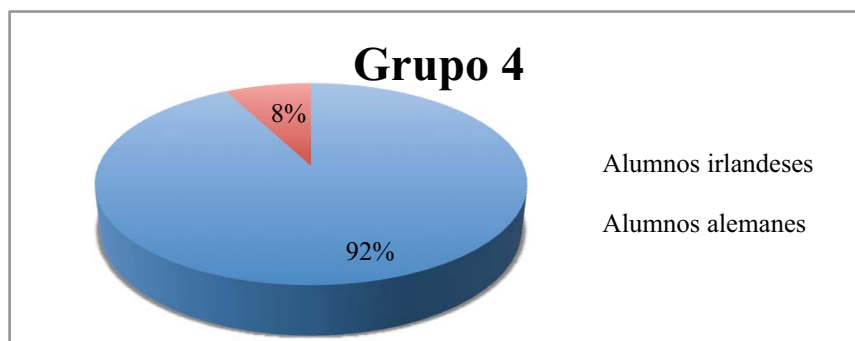


Gráfico 17

Las razones por las que los 13 alumnos del grupo 4 decidieron iniciarse en el aprendizaje del español son de naturaleza diversa. Las dos más mencionadas son los viajes y el interés por aprender otra lengua. Los motivos familiares y las ganas de poder hablar en español son los siguientes motivos a los que más se alude y, finalmente, se menciona solamente en un caso el motivo de los negocios y el trabajo.

Las características que como aprendientes poseen los miembros de este grupo no difieren demasiado de los otros grupos en cuanto en tanto el 92% de ellos ha estudiado alguna vez una L2, a pesar de que un 46% afirma no hablar ninguna otra lengua (v. Gráfico 19). A partir de estos porcentajes podemos observar como la mayoría de alumnos han tenido experiencias de aprendizaje en otra lengua, pero seguramente en muchos de los casos no han sido experiencias demasiado óptimas y eficientes puesto que un gran numero de alumnos afirma no hablar la lengua que en teoría ha estudiado.

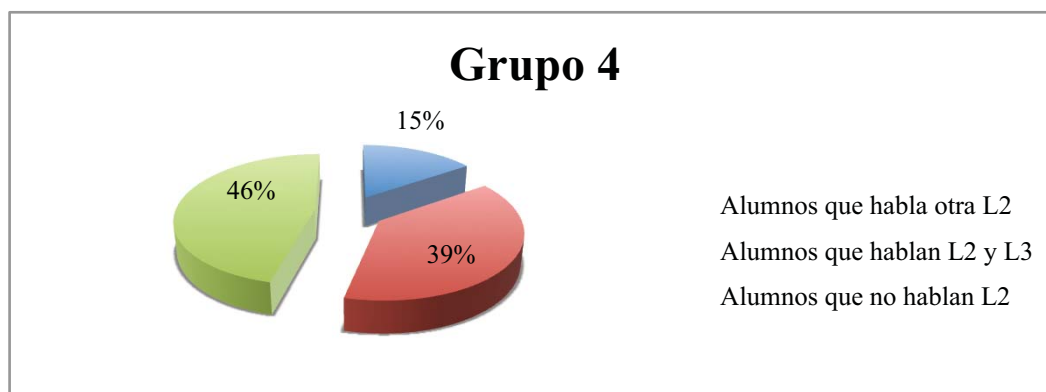


Gráfico 19

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

El último dato con el que contamos para describir el grupo 4 es el que se refiere a su contacto previo con el español. Así como todos los alumnos excepto uno ha estado en España (v. Gráfico 20), únicamente un 60% parece estar familiarizado con el español y haber tenido algún tipo de contacto previo con la lengua al inicio del curso (v. gráfico 21).

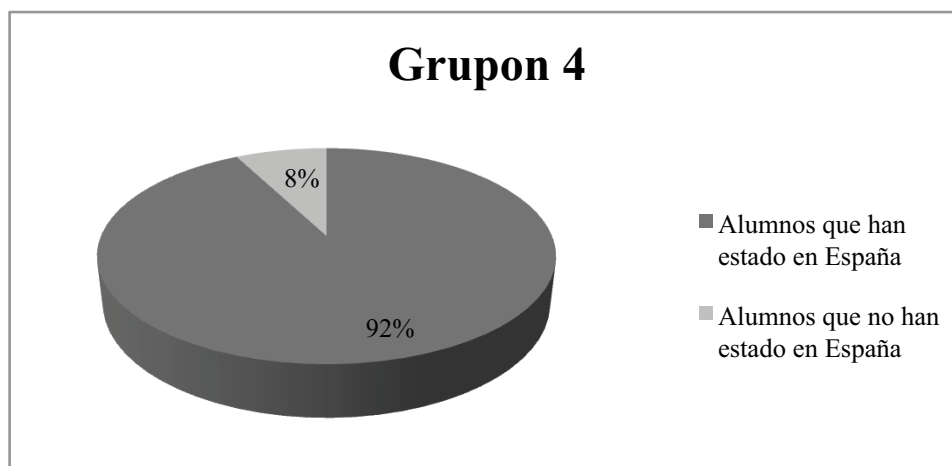


Gráfico 20

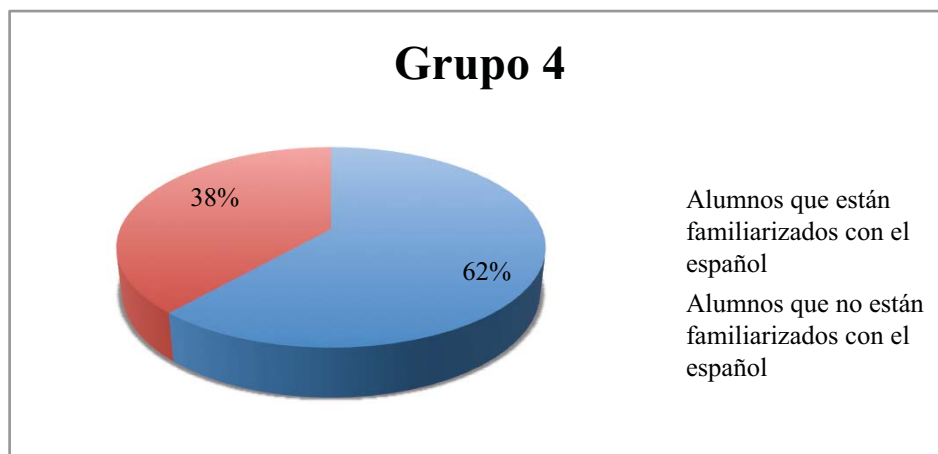


Gráfico 21

Hasta aquí llega este primer apartado en el que a partir del Cuestionario 1 (Fichas de clase) se han podido extraer datos suficientes para describir el tipo de alumnos que componía cada uno de los grupos en los que se llevó a cabo la investigación-acción.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.3.2. Cuestionario 2.

En este apartado vamos a analizar los datos que se obtuvieron a partir del cuestionario 2⁶. Los alumnos lo completaron en la sesión número 6 tras haber realizado las 5 primeras sesiones del curso siguiendo íntegramente el EO. Para analizar los datos que se extraen de ellos vamos a trabajar con los 4 grupos por separado, dedicándole a cada uno de los grupos su propio apartado. Asimismo, tras el análisis de cada grupo se va a incluir un resumen en el que se pongan en relación los resultados de los 4 grupos y las distintas cuestiones analizadas.

Las cuestiones que se van a tener en cuenta para analizar los resultados y reflexionar sobre éstos van a ser las siguientes:

a) Uso del libro de texto fuera del aula y del CD.

Esta primera cuestión va a permitirnos comprobar si los alumnos tuvieron algún tipo de *input* escrito fuera del aula. Al mismo tiempo, nos va a permitir establecer la utilidad y beneficio del uso del CD que se entregó a los alumnos el primer día de clase. Por tanto, los resultados van a desvelar hasta que punto el uso del CD fuera de clase sustituyó al del libro, o en otras palabras, el *input* oral sustituyó al *input* escrito.

b) Proceso de aprendizaje.

En relación al proceso de aprendizaje, van a tenerse en cuenta tres aspectos distintos que pueden analizarse a partir de tres de las preguntas que se les hicieron a los aprendientes en este segundo cuestionario. Por un lado, las cuestiones concernientes a sus sensaciones (comodidad, seguridad, control...) durante las sesiones en las que no se hizo uso de la LE. Por otro lado, la concienciación que el propio alumno ha seguido al reflexionar sobre sus preferencias de aprendizaje en relación al uso de la LO o la LE durante su proceso de aprendizaje. Finalmente, el último aspecto que comentaremos en esta sección dedicada al proceso de aprendizaje del alumno, facilita información sobre la opinión que cada uno de los participantes se formó, durante la acción didáctica, sobre el funcionamiento del enfoque metodológico que se siguió durante las cinco primeras semanas de curso.

⁶ Para consultar los cuestionarios con las respuestas de los alumnos véase anexo 8.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

c) Estilos de aprendizaje.

Los datos relacionados con los estilos de aprendizaje van a servir para dibujar el perfil de los diferentes aprendientes de cada uno de los grupos. En el cuestionario se incluyen 11 preguntas sobre aspectos vinculados a los estilos y las preferencias de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Para analizarlos, vamos a crear unas matrices que van a permitirnos observar numéricamente y de manera gráfica que valores dio cada participante a los 11 ítems, y, que correlación existe entre los participantes de cada grupo.

De esta forma, a partir de las idiosincrasias que presente cada grupo y cada individuo dentro de cada grupo, vamos a poder interpretar de forma más precisa y minuciosa los diversos resultados de los cuestionarios.

d) Otros comentarios.

Finalmente, también van a tenerse en cuenta comentarios añadidos, totalmente libres, y por ese motivo más personales, que los alumnos incluyeron en algunos de los cuestionarios y que van a aportar distintos tipos de información.

5.3.2.1. GRUPO 1

Para este grupo contamos con 11 cuestionarios a partir de los cuales se han extraído los siguientes resultados:

a) Uso del libro de texto fuera del aula y del CD.

Los once cuestionarios muestran como únicamente 2 estudiantes usaron el libro fuera del aula, y de esos dos, uno comenta que le fue muy complejo poder seguirlo sin ningún tipo de orientación. Evidentemente, aunque los contenidos trabajados en clase de forma oral y los del libro fueran exactamente los mismos, el orden, la disposición y la manera de presentarlos y trabajarlos era distinta, al menos bajo la percepción del alumno. Por ese motivo creemos que le resultó complejo poder consultar el libro.

Por tanto, nueve de los alumnos (82%) siguieron las seis sesiones del EO sin recibir ningún tipo de *input* escrito y, solamente, dos alumnos (18%) consultaron el libro de texto del curso.

En cuanto al uso del CD y la exposición al *input* auditivo fuera del aula, absolutamente todos los alumnos que completaron el cuestionario usaron el CD

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

y lo encontraron muy útil. El único comentario que sobresale en relación a dicha cuestión es el de un alumno que a pesar de haberlo encontrado útil para pronunciar y practicar, apunta que echa de menos cierta retroalimentación, cuestión que obviamente escapa a las funciones que un material adicional como es el CD pueda aportar.

A partir de estos resultados, podemos afirmar que durante la primera parte de la acción didáctica, los alumnos del grupo 1 estuvieron expuestos en su mayoría únicamente a *input* auditivo.

b) Proceso de aprendizaje.

Durante la iniciación al proceso de aprendizaje del español, los alumnos del grupo 1 tuvieron distintas impresiones y maneras de sentirse ante la iniciación a una nueva lengua a través de un enfoque metodológico en el que no se hizo uso de la LE. Del total de los 11 alumnos, 7 afirman no haberse sentido incómodos, inseguros o perdidos durante las cinco primeras sesiones del curso, mientras que 4 alumnos reaccionan con una respuesta positiva. Cada uno de estos cuatro alumnos, excepto uno, da una pequeña explicación del porque cree que se sintió de esa determinada manera al seguir un enfoque basado totalmente en la oralidad:

- Un alumno asegura que sus sensaciones estaban relacionadas con el hecho de enfrentarse al aprendizaje de una nueva lengua, no al hecho de iniciarse a través del EO o de un enfoque metodológico en el que sí se hiciera uso de la LE.

- . Fuera cual fuera el enfoque, el alumno cree que se hubiera sentido igual de perdido o incómodo.

- Una alumna alude a la incomodidad que le creaba el tener que escribir palabras sin conocer la forma ortográfica correcta, es decir, en ese caso la alumna se sintió incómoda por pensar que estaba cometiendo incorrecciones en la escritura, a pesar de que la profesora había dado instrucciones sobre el uso de la anotación de palabras y muestras de lengua como un recurso de aprendizaje, y no como una manera de grabar por escrito lo que es correcto o incorrecto.

- El último comentario de uno de los alumnos, que a nuestro modo de ver es el más significativo, apunta a la sensación de inseguridad y confusión

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

que le creaba el no ser capaz de poder generar producciones lingüísticas a partir de los recursos que se trabajaban en clase. En este caso concreto, el aprendiente preferiría un estilo de aprendizaje más cercano al análisis y la producción lingüística, a partir de generalizaciones que él mismo pudiera hacer al poseer la regla o el modelo gramatical.

Desde este punto de vista, el EO (especialmente en la etapa de iniciación) no ofrece al aprendiente los recursos suficientes para empezar a generar producciones lingüísticas basadas en reglas. El EO basa las producciones lingüística de los aprendientes en necesidades y objetivos comunicativos. La lengua y los recursos lingüísticos de los que el aprendiente va a disponer van a llegar a él de forma secuenciada y progresiva para ir desarrollando y forjando su competencia comunicativa oral. El EO sigue un acercamiento más holístico en el que premia el aprendizaje y adquisición de la LO, proceso que se lleva a cabo de forma paulatina.

Es cierto que ante aprendientes que otorgan más importancia a la corrección gramatical y a su capacidad de análisis de la lengua para producir, tal vez el EO sea un enfoque que les puede producir cierta sensación de incomodidad y de frustración, especialmente porque al carecer de la escritura los procesos de análisis y de generación de nuevas estructuras lingüísticas requieren mucho más esfuerzo por parte del aprendiente. Sin embargo, también es cierto que en la iniciación a la LO de una lengua extranjera, cuando el objetivo es empezar a usar, desarrollar, aprender e iniciar el proceso de adquisición de esa lengua a través de la oralidad, esos procesos analíticos pueden quedar en un segundo plano, al que el aprendiente acudirá cuando el proceso de adquisición y aprendizaje oral ya se haya iniciado.

Otro elemento que hay que tener en cuenta al analizar los resultado de este segundo cuestionario es el proceso de concienciación, reflexión y autoconocimiento como aprendientes de una lengua extranjera, que los alumnos del grupo han llevado a cabo al reflexionar sobre sus preferencias en cuanto al uso o no de la escritura, reflexión que además les ha llevado a plantearse qué es lo que les resulta más beneficioso o qué es lo que les hace sentir más cómodos.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

En general, los alumnos prefieren usar la escritura ya que les resulta útil ver las palabras escritas. No es una preferencia rotunda y absoluta ya que muchos de ellos añaden comentarios que relativizan la preferencia, por ejemplo: un alumno cree que al iniciarse en el aprendizaje de una lengua extranjera no hay demasiada diferencia entre hacerlo con escritura o sin escritura; otro alumno prefiere utilizar la escritura pero después de haber utilizado primero la LO, es decir, hablar y luego escribir; otro alumno apunta que aunque prefiera seguir un enfoque basado en la escritura, también cree que es beneficioso para su aprendizaje alternar de vez en cuando sesiones en las que se siga únicamente el EO; dos alumnos indican que para ellos la mejor manera es seguir un enfoque que alterne el EO con un enfoque en el que sí puedan verse las palabras escritas.

Del total de los once alumnos, únicamente tres se decantaron por la preferencia íntegra hacia la oralidad, en un caso añadiendo que prefería la oralidad al inicio del proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

Curiosamente, y a diferencia de la mayoría de alumnos del grupo, un estudiante comentó que su preferencia era la oralidad puesto que a través de la LO memoriza mejor.

Dicho todo esto, podría añadirse que aunque en las conciencias de los aprendientes la LE tenga un papel muy importante que condiciona sus preferencias de aprendizaje, resulta indicativo que tras seguir el EO durante cinco semanas, en la sexta sesión algunos alumnos tengan una visión mucho más flexible y ambigua al respecto, sobre todo al tener presentes las experiencias que como aprendices han vivido.

Esas experiencias, a su vez, les han permitido forjarse de una opinión en relación al funcionamiento del enfoque metodológico que se siguió durante las primeras semanas.

Los alumnos en su totalidad encontraron el EO: *beneficioso, eficaz, efectivo, excelente, muy bueno o bueno, interesante...* No se ha encontrado ningún comentario negativo al respecto. Junto con los adjetivos que acabamos de mencionar, se encuentran comentarios de gran relevancia:

- Un alumno apunta a la utilidad del EO, especialmente, para la pronunciación ya que evita que los alumnos pronuncien a la inglesa. Este

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

comentario deja entrever como el propio alumno percibe, de alguna manera, como la LE es la que le empuja a pronunciar siguiendo la asociación entre grafía-sonido que establece su L1, en este caso el inglés.

- Otro alumno comenta que para él, el EO ha funcionado igual que un enfoque en el que se hubiera utilizado la mediación escrita, sobre todo en cuanto a los contenidos que se habían trabajado en clase, se refiere. Comentario que refleja como el EO a pesar de carecer de la escritura resulta tan eficaz en términos de objetivos de programación como otro enfoque metodológico en el que sí se use la escritura.

Hasta aquí llegan los comentarios en relación a los resultados extraídos del cuestionario 2 que se relacionan con el proceso de aprendizaje de los alumnos.

c) Estilos de aprendizaje.

La última parte del cuestionario 2 está compuesta por un subcuestionario con 11 preguntas relacionadas con las distintas maneras de aprender, estudiar e interactuar en clase⁷. También se hace hincapié en la prioridad que los aprendientes dan a la gramática, el vocabulario, la pronunciación y las actividades de la lengua que se prefieren (oral, escrita, auditiva, lectora).

A partir de la compilación de datos que se ha realizado (v. Matrices en las Figuras 5.1; 5.2; 5.3 y 5.4⁸) podemos apreciar la importancia y la prioridad que los alumnos le dan a aspectos especialmente relevantes en esta investigación. En primer lugar, en cuanto al aprendizaje de la pronunciación, en este grupo todos los alumnos consideran que es muy importante siendo la puntuación menor un 3. En cuanto a las actividades de la lengua preferidas, hay únicamente un alumno que considera que no es nada importante aprender a partir de actividades orales mientras que el resto de alumnos lo considera muy importante, otorgando una puntuación de 4 o 5. En lo que se refiere a la

⁷ Ver anexo 3 para modelo de cuestionario y de las 11 cuestiones.

⁸ La matriz muestra los valores que cada alumno otorgó a las 11 preguntas relacionadas con el estilo de aprendizaje. La coordenada vertical indica el alumno y la horizontal el número de la pregunta. Cada alumno valora entre el 1 y el 5 los 11 ítems, por tanto, el número que aparece en el cuadro es el valor que el alumno le dio.

ALUMNO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Alumn1	5	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5
Alumn2	5	5	3	2	4	3	4	4	4	3	5
Alumn3	3	5	4	4	5	1	5	5	3	1	5
Alumn4	4	5	3	4	5	4	4	4	4	4	4
Alumn5	5	5	3	5	5	4	4	4	5	4	4
Alumn6	5	3	4	2	5	1	5	4	3	2	5
Alumn7	4	5	3	4	5	3	4	4	2	2	5
Alumn8	4	5	4	5	4	4	4	4	3	3	5
Alumn9	4	5	4	4	5	5	3	3	5	5	4
Alumn10	4	5	3	3	4	3	4	4	4	4	4
Alumn11	4	5	5	5	1	4	5	5	5	1	5

FIGURA 5.1: Matriz con los resultados extraídos de las 11 preguntas relacionadas con los estilos de aprendizaje de los alumnos del grupo 1

ALUMNO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Alumn1	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5
Alumn2	4	5	1	4	5	2	5	2	2	1	5
Alumn3	4	5	4	5	5	4	4	4	4	2	5
Alumn4	5	5	5	5	5	5	3	3	3	4	5
Alumn5	5	5	5	3	5	3	4	4	3	3	5
Alumn6	5	5	2	2	5	1	5	5	3	3	5
Alumn7	5	5	5	4	5	4	3	4	4	5	5
Alumn8	-	5	4	-	4	2	4	3	4	2	4
Alumn9	5	4		3	5	3	2	3	4	3	5
Alumn10	5	5	4	3	5	3	3	3	3	3	4
Alumn11	5	5	5	5	5	5	3	3	5	2	5
Alumn12	4	3	4	5	5	2	1	4	4	1	5
Alumn13	5	5	3	3	3	4	1	3	2	4	4
Alumn14	5	5	4	5	5	4	3	3	4	4	5

FIGURA 5.2: Matriz con los resultados extraídos de las 11 preguntas relacionadas con los estilos de aprendizaje de los alumnos del grupo 2.

ALUMNO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Alumn1	2	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2
Alumn2	4	5	5	5	5	3	4	4	4	4	5
Alumn3	5	5	3	4	5	4	4	3	3	3	4
Alumn4	5	5	3	5	5	3	4	4	4	3	5
Alumn5	4	5	2	2	5	2	3	4	4	4	5
Alumn6	4	5	4	2	5	3	4	4	5	4	5
Alumn7	4	4	5	5	4	2	5	5	5	3	5
Alumn8	5	3	4	5	3	2	5	5	3	2	4
Alumn9	5	5	4	1	5	2	4	3	3	2	4
Alumn10	5	4	5	5	5	3	4	4	4	2	4
Alumn11	4	5	3	4	4	4	4	4	4	5	5
Alumn12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumn13	4	5	3	3	5	3	4	4	4	3	5
Alumn14	-	5	1	3	5	3	5	5	5	3	5
Alumn15	5	5	5	5	5	5	1	3	3	5	5
Alumn16	5	5	2	5	5	4	3	5	5	4	5
Alumn17	5	5	5	5	5	5	3	1	4	5	5

FIGURA 5.3: Matriz con los resultados extraídos de las 11 preguntas relacionadas con los estilos de aprendizaje de los alumnos del grupo 3.

ALUMNO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Alumn1	5	5	3	3	5	3	4	4	4	3	4
Alumn2	4	5	5	4	5	3	4	4	4	3	5
Alumn3	4	4	5	5	3	5	3	2	4	5	3
Alumn4	4	5	4	4	5	3	5	4	4	3	5
Alumn5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5
Alumn6	5	5	3	4	5	1	1	5	3	1	5
Alumn7	5	5	3	5	5	5	3	3	4	3	5
Alumn8	5	4	2	3	5	3	4	4	4	3	5
Alumn9	5	5	3	5	5	3	5	5	3	1	5
Alumn10	4	5	3	3	3	2	5	5	4	2	3
Alumn11	5	5	5	5	5	4	5	5	5	3	5
Alumn12	-	3	1	-	5	-	2	-	-	-	4

FIGURA 5.4: Matriz con los resultados extraídos de las 11 preguntas relacionadas con los estilos de aprendizaje de los alumnos del grupo 4.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

importancia de la escritura y la lectura como medios para aprender, hay dos alumnos que no lo consideran nada importante, mientras que el resto se decanta por un 3 o 4 en la puntuación, habiendo únicamente un alumno que considera dichas actividades de la lengua como muy importantes para aprender.

Las respuestas en relación a las otras cuestiones son bastante homogéneas dentro del grupo, es decir, la mayoría de alumnos poseen estilos de aprendizaje bastantes similares excepto por la puntuación que dan al estudio de la gramática, ítem que muchos de ellos valoran como muy poco importante.

Todos estos datos nos dan una clara perspectiva sobre el tipo de aprendientes con el que se llevó a cabo la acción didáctica. Siendo así, es posible trazar el perfil de dichos alumnos, y poder relacionarlo con otros apartados y preguntas de los cuestionarios. Creemos que es mucho más rico poder correlacionar los resultados y los datos recogidos en las otras preguntas del cuestionario si poseemos información sobre qué estilos de aprendizaje prefieren los alumnos, a qué estilos están acostumbrados e incluso qué creencias subyacen bajo esas preferencias.

d) Otros comentarios.

En esta última sección del Cuestionario 2 del grupo 1 aparecen dos tipos de comentarios libres:

- Comentarios muy positivos sobre la marcha de la acción didáctica y de las clases: *I enjoyed. Thanks for all the preparation; Excellent work Marta! Thank you and keep it up; Enjoying the class. Muchas gracias*

- Comentarios en los que los alumnos dan su opinión sobre el funcionamiento del EO: por un lado, un alumno encuentra el EO muy estimulante y, por otro lado, otro alumno compara el proceso de aprendizaje que ha llevado a cabo con el proceso de aprendizaje que los niños realizan cuando aprenden su L1.

El primer comentario sobre la estimulación que el EO produce en el aprendiente puede interpretarse como el resultado de un enfoque metodológico en el que el alumno está todo el tiempo en activo, es decir, es un enfoque basado en la acción. El segundo comentario muestra como otro de los alumnos

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

percibe el EO como un enfoque más natural y más cercano al aprendizaje oral de una L1.

En su mayoría, los comentarios libres y personales realizados por los alumnos del grupo 1 muestran el óptimo funcionamiento de la primera parte de la acción didáctica y del EO.

5.3.2.2. GRUPO 2.

Para este grupo contamos con 14 cuestionarios de los cuales se han extraído los siguientes datos y resultados:

a) Uso del libro de texto fuera del aula y del CD.

A lo largo de las 5 primeras sesiones solamente 5 alumnos consultaron el libro de texto en casa, y de hecho, de los 5 alumnos, dos especifican que solamente lo hicieron una vez. Por tanto, son un total de nueve alumnos (65%) que hasta la sexta sesión, momento en el que se les pasó el cuestionario, no consultaron el libro de texto, es decir, no recibieron *input* escrito en español.

El uso del CD lo llevaron a cabo todos los alumnos excepto uno. De los 13 alumnos que lo usaron, 12 de ellos comentan lo útil que les fue escucharlo. La utilidad a la que se refieren algunos de los alumnos difiere en cuanto en tanto: - para tres alumnos fue una herramienta provechosa en relación a la pronunciación; -para otro alumno fue una excelente ayuda el poder escuchar una y otra vez los contenidos lingüísticos trabajados en clase; -y para poder familiarizarse con el "acento español", en otras palabras, con la pronunciación del español.

Es destacable también un comentario que uno de los alumnos realiza sobre la utilidad del CD para revisar y consolidar la diferencia en la terminación de las palabras, eso es, para poder concentrarse, repetir y aprender las diferencias entre las terminaciones de las desinencias de género, número o las desinencias verbales.

Este último comentario es altamente significativo puesto que muestra como el *input* auditivo puede funcionar perfectamente como el *input* escrito en lo que a referencias gramaticales y desinencias morfológicas se refiere.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

El grupo 2 y sus participantes muestra un mayor número de alumnos que consultó el libro, comparado con el número de alumnos que lo hizo en el grupo 1, aunque la mayoría de alumnos del grupo 2 siguieron el EO a partir de la utilización del CD.

b) Proceso de aprendizaje.

Las primeras referencias al proceso de aprendizaje versan sobre las sensaciones que los alumnos experimentaron a lo largo de las sesiones en las que se siguió el EO. De los 14 alumnos que completaron el cuestionario, tan solo tres apuntan haberse sentido un tanto perdidos o incómodos con el EO. 11 de ellos aseguran haber seguido las clases sin ningún problema, a pesar de que en algunos momentos pudieran sentirse perdidos a consecuencia de estar aprendiendo una nueva lengua. El motivo al que se hace referencia, como causa de la dificultad para seguir el EO, es la dificultad en recordar los contenidos que se presentan en clase cuando no se hace uso de la escritura, y por tanto, no se tienen almacenados en el papel.

Otros comentarios que muestran como cada aprendiente absorbe y confronta el aprendizaje de forma distinta, son los comentarios que, por un lado, hacen algunos alumnos sobre el haberse sentido perdidos durante los primeros momentos de la clase, especialmente por no estar acostumbrados a una nueva forma de enseñar, pero por otro lado, comentarios en los que los alumnos parecían no haber tenido ningún problema al iniciarse la acción didáctica, pero al cabo de unas semanas empezar a sentirse un poco perdidos.

De todos los comentarios, hay uno que concede a la profesora el mérito de haber sido capaz de crear una dinámica en la que los alumnos se sintieran totalmente seguros a pesar de trabajar sin mediación lecto-escritora. Creemos que la profesora en el EO actúa como dinamizadora y facilitadora, pero que el aprendizaje está totalmente centrado en los alumnos ya que son ellos los que a medida que van utilizando la lengua van construyendo. Obviamente, el papel del profesor en el EO es fundamental, en cuanto gestor de lo que acontece en el aula y fuente de *input* para los alumnos, puesto que, no hay ninguna referencia escrita.

Las preferencias hacia un aprendizaje en el que se trabaje mediante la escritura o hacia un aprendizaje en el que se trabaje mediante la oralidad, se

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

decantan hacia un aprendizaje en el que se haga uso de la LE (6 alumnos) y no solamente a través de la oralidad (4 alumnos).

Lo más destacado de las respuestas que dan los alumnos, a nuestro modo de ver, es la opción de seguir un aprendizaje en el que el medio lingüístico sea una mezcla. Se empieza siempre por la oralidad y se utiliza la LE como herramienta de aprendizaje que permita grabar por escrito lo que se aprende y practica en clase. De hecho, uno de los alumnos comenta que el medio de la oralidad no ayuda a recordar desinencias morfológicas (en el caso de dicho alumno, las desinencias eran del masculino y femenino, pero la mención a las desinencias se podría hacer extensivo a todos los niveles de lengua y todos los tipos de desinencias).

La última cuestión importante es la mención de dos de los alumnos sobre su preferencia hacia los medios visuales, no necesariamente hacia la escritura sino una preferencia por las imágenes. Posiblemente, en el caso de estos aprendientes el medio visual y de asociación de ideas con imágenes les resulta más motivador y estimulante que la asociación conceptual de las palabras escritas.

Tras haber analizado las respuestas de algunos de los alumnos en relación al medio lingüístico (oral o escrito), nos gustaría apuntar que la posibilidad de utilizar los dos medios lingüísticos tal vez sea la opción en la que muchos de los alumnos se sienten cómodos, entendiendo que cuando se trabaja la oralidad, se hace solamente mediante la LO sin hacer uso de la escritura.

El último aspecto sobre el que los alumnos aportan sus opiniones y comentarios en este apartado del proceso de aprendizaje versa en torno al nuevo enfoque metodológico que han seguido durante las 5 primeras sesiones del curso.

Todos los alumnos aportan comentarios positivos sobre el funcionamiento del EO⁹ y algunos de ellos hacen hincapié sobre cuestiones que nos han parecido altamente relevantes. Encontramos referencias a la relación entre el EO y la pronunciación, en otras palabras, mediante el EO los alumnos sienten que han trabajado y mejorado su pronunciación; muchos de ellos comentan que el EO es efectivo sobre todo como iniciación a una lengua extranjera. Sobre este punto

⁹ *Excellent; Good; Great; Very good; Muy bien; Ok;*

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ya se reflexionó en apartados anteriores (apartado 2.4 del capítulo del marco conceptual y apartado 5.2 de este mismo capítulo) y curiosamente coincide la percepción de los alumnos con la percepción de la profesora y con los presupuestos teóricos sobre los que se basa el EO.

Como enfoque metodológico a seguir en su totalidad, el EO tiene su máxima realización en la iniciación a una lengua extranjera para pasar después a trabajarse de forma alterna con otros enfoques metodológicos en los que sí se utiliza la mediación escrita.

Según algunos de los alumnos, el EO anima a los estudiantes a hablar, a utilizar la LO y a practicar los contenidos que se presentan. También se menciona la dificultad de recordar lo que se está aprendiendo al no verlo por escrito, y como consecuencia de ello, la necesidad de concentración y atención que el EO requiere.

Otro aspecto al que se hace referencia y que es de vital importancia, es el ritmo que se sigue mediante el EO. Dos alumnos mencionan el buen ritmo de aprendizaje que se siguió en las 5 primeras sesiones y la forma en cómo se fue construyendo gradualmente para llegar a generar aprendizaje. Resulta altamente revelador que los propios aprendientes aprecien la progresión en el aprendizaje al seguir el EO, puesto que, es una prueba de que el EO les hace conscientes de su propio proceso.

Para cerrar esta sección, mencionaremos a un alumno que a pesar de evaluar el EO como un enfoque metodológico bueno, encuentra que solamente fue efectivo durante las 2 o 3 primeras sesiones, mientras que el resto le resultaron muy repetitivas.

De nuevo, podemos apreciar como los ritmos de aprendizaje de los alumnos varían enormemente y mientras algunos alumnos perciben el ritmo adecuado para ellos, otros encuentran que al carecer de escritura es difícil recordar y se requiere concentración al ampliar contenidos, pudiendo ser el ritmo demasiado rápido. Por último, encontramos alumnos que perciben el ritmo lento y repetitivo.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

c) Estilos de aprendizaje.

Los estudiantes que componen este grupo, coinciden en su mayoría en considerar la LO como uno de los medios más importantes para el aprendizaje de una lengua. Prácticamente todos los alumnos valoraron el ítem referido a la LO con un 5, a diferencia del ítem que se refiere a la LE y las dos actividades estrechamente vinculadas a ésta (comprensión lectora y expresión escrita). Si observamos la tabla 2, puede afirmarse que muchos de los alumnos que componen el grupo lo consideran no demasiado importante, valorándolo con 3, otros con 2 e incluso un alumno con 1. Obviamente, también hay alumnos que consideran la como un medio importantísimo aunque solamente dos alumnos la valoran con un 5.

Un dato muy significativo en cuanto al estilo de aprendizaje de muchos alumnos de este grupo, es el que se relaciona con los ítems que se refieren a las dinámicas de juego, el trabajo en grupo y las actividades basadas en tareas. A diferencia de otros grupos, en el grupo 2 los resultados de estos ítems (v. Matriz en Figura 5.1, ítems 7,8,9) reflejan que algunos alumnos no encuentran demasiado importante aprender a partir de dichas dinámicas de aula y de ese tipo de actividades. Puede afirmarse que a pesar de priorizar la LO como medio, los alumnos que componen este grupo se decantan hacia el uso de la oralidad a partir de conversaciones (ítem 11) y no a partir de juegos, actividades en grupo o tareas.

Finalmente, el último dato importante a comentar es el que se refiere a la importancia de la gramática. Solamente 2 alumnos la consideran de suma importancia, y un total de 5 alumnos se sitúan entre los valores del 5 y el 4 (v. Matriz en Tabla 2), por lo que casi un 65% del grupo no considera que el estudio de la gramática sea de gran importancia para aprender una lengua.

d) Otros comentarios.

Los comentarios libres que añadieron algunos de los alumnos de este grupo pueden dividirse en tres categorías:

- Los comentarios en los que los alumnos expresaron el agrado y el disfrute que sintieron al realizar las 5 primeras sesiones del curso: *class is very enjoyable; I really have enjoyed de class so far...*

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

- Comentarios en los que se menciona algún rasgo positivo de la profesora: *Teacher is very good; You have a great personality...*

- Un único comentario referido a la utilidad que para el alumno ha supuesto trabajar mediante el EO puesto que ha podido establecer la conexión entre la vida real, y, el uso de la LO que va a poder hacer a partir de lo que están haciendo en clase.

Básicamente éstos son todos los comentarios libres, que los alumnos añadieron al final del cuestionario, y que nos sirven para poder establecer distintas cuestiones que no han quedado expresadas a lo largo de las otras preguntas que componen el cuestionario.

Todos estos comentarios libres demuestran como en este grupo, el EO funcionó perfectamente.

5.3.2.3. GRUPO 3.

Para el grupo 3 contamos con un total de 17 cuestionarios que los alumnos completaron en la sesión número 6. A continuación presentamos los resultados que se obtuvieron a partir del vaciado de los datos:

a) Uso del libro de texto fuera del aula y del CD.

De los 17 alumnos, tan solo uno contestó afirmativamente ante la pregunta sobre el uso del libro durante las cinco primeras semanas de clase, lo que significa que casi un 95% de los aprendientes de este grupo no tuvieron un contacto directo con *input* escrito de español, y tan solo estuvieron expuestos al *input* oral del aula y al *input* del CD que se les entregó el primer día de clase. De hecho, uno de los estudiantes comenta que el uso del libro fuera del aula le habría resultado muy complejo y posiblemente le habría confundido, es decir, la inclusión del *input* escrito durante las primeras sesiones donde solamente se trabajó a partir del EO, habría sido perjudicial para ese alumno en concreto.

En cuanto al uso del CD, absolutamente todos afirman haberlo usado y haberlo encontrado útil y beneficioso. Únicamente disponemos de un comentario en el que uno de los estudiantes dice no notar ninguna diferencia, en relación a su aprendizaje, entre el uso o no uso del CD.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Con todos estos datos, podemos afirmar que el grupo 3 es un grupo que básicamente estuvo expuesto al *input* oral durante las 5 primeras sesiones, y por tanto, todo los indicios de aprendizaje y de adquisición que se aprecien en este grupo van a proceder de una dinámica de trabajo y de aprendizaje, basada totalmente en la oralidad.

b) Proceso de aprendizaje.

En relación al proceso de aprendizaje, empezaremos comentando como se sintieron los aprendientes del grupo 3 a lo largo de las cinco primeras sesiones en las que se siguió en EO. De los 17 alumnos, casi la mayoría de ellos (11 alumnos) dice haber seguido sin dificultad las clases y no haberse sentido perdido. También encontramos un comentario en el que se hace referencia al EO como un inicio perfecto al aprendizaje de una lengua extranjera. El resto de los alumnos que dice haberse sentido perdido o incómodo en algún momento, no lo afirma de forma rotunda sino que cada uno de los comentarios se presenta con ciertas puntualizaciones y matices:

- Dos alumnos aluden a la dificultad de la comprensión total del *input* oral al que estaban expuestos, o, a la dificultad e incertidumbre de la percepción correcta de dicho *input*. Evidentemente, estas sensaciones son muy comunes al iniciarse el proceso de aprendizaje de una lengua, y muchas veces, son un muestra del desarrollo de estrategias de comprensión y de interpretación de la LO.

- Varios alumnos apuntan que la sensación de confusión fue solamente en los primeros momentos de la clase.

- También se menciona la dificultad que la retención memorística puede causar al intentar comprender el significado de lo que se percibe auditivamente cuando se ha olvidado el significado. A este respecto, un alumno hace hincapié a la utilidad de algunos juegos que se llevaron a cabo en clase para poder aprender vocabulario, especialmente por tener una naturaleza basada en la repetición, en el caso del EO, una repetición significativa pero repetición.

- Finalmente, hay algunos alumnos que aluden a momentos de desconcierto a lo largo de alguna de las sesiones, pero la superación de éstos gracias a la intervención de la profesora, la cual estaba gestionando el aprendizaje de los alumnos y atendíéndoles en todo momento.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Otra cuestión de la que se posee información es la preferencia que sienten los alumnos de este grupo por un aprendizaje en el que se use la mediación lecto-escritora frente a un aprendizaje basado en *input* visual y oral. El grupo, en general, opta por un enfoque en el que se combinen ambos medios, con la matización en dos casos de que el *input* escrito debería ser el soporte que los alumnos usaran fuera del aula. Es importante destacar como uno de dichos comentarios, realizado por un alumno, refleja como el aprendiente autorregula el uso de la escritura y de la oralidad para favorecer su aprendizaje: el alumno escucha una palabra o frase, la escribe y después comprueba si es correcta ortográficamente a partir de un diccionario. Esto nos demuestra como el EO puede promover la autonomía en el aprendizaje, puesto que el aprendiente intenta aunar lo que ha percibido y aprendido de forma oral en el aula con la forma escrita de dichos contenidos lingüísticos.

De todo el grupo, dos alumnos dan prioridad a la palabra escrita mientras que seis de ellos se la dan a la palabra oral. El resto, como ya hemos apuntado, se decanta por un enfoque que combine ambas ya que para muchos de ellos la palabra escrita tiene la ventaja de memorizarse en el papel y de mostrar la ortografía correcta.

Finalmente, en relación al funcionamiento del nuevo enfoque metodológico (EO) al que los alumnos han estado expuestos durante cinco semanas, puede afirmarse que todos los comentarios son favorables y en algunos casos extremadamente positivos, a excepción de uno, en el que se hace alusión a la preferencia por un enfoque metodológico basado en la escritura.

Las opiniones reflejan una acogida, por parte de los alumnos que asistieron a clase, inmejorable. Alguno de los comentarios lo expresan literalmente: *Enjoyable; Excellent; Very good; Great; Interesting*. Entre estas calificaciones superlativas encontramos también otras opiniones que demuestran el buen funcionamiento del EO: *effective; useful; great way to learn*. Asimismo, también hay comentarios que muestran observaciones y reflexiones por parte de los aprendientes. Por ejemplo, en un caso un estudiante alude a lo adecuado que es el EO en cuanto permite la familiarización con los sonidos del español y con su pronunciación; otro alumno

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

comenta que mediante el EO el aprendiente tienen que estar todo el tiempo conectado y atento a la clase, actitudes ambas que potencian aprendizaje.

Para terminar con este apartado dedicado a las reflexiones y opiniones de los alumnos entorno al EO, mencionaremos dos referencias que se hacen a la profesora, por un lado, como dinamizadora y motivadora del grupo y, por otro lado, como soporte de confianza para los aprendientes.

c) Estilos de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje, reflejados en las matrices en las que se recogen los valores de los 11 ítems que los estudiantes puntuaron, casan perfectamente con las respuestas que en general se han dado en las otras preguntas del cuestionario 2. Existe cierta coherencia entre los resultados de las otras preguntas del cuestionario y la tendencia reflejada en los ítems sobre los estilos de aprendizaje. Los aprendientes tienden hacia un estilo de aprendizaje en el que prima la importancia por una forma de aprender a través de la oralidad (el ítem 5 muestra valores muy elevados), y se da menos importancia al uso de la escritura y la lectura (ítem 6 con 11 resultados entre el 3 y el 1). En cuanto a la forma de trabajo (en grupos, juegos, tareas...) la mayoría de alumnos lo considera importante, y en relación a la gramática, la importancia que se le da tiene los valores bastante repartidos. La única cuestión sobre estilos de aprendizaje y creencias de los alumnos que sobresale como relevante y que se nos presenta como un detalle importante y favorable para el EO, es el gran número de alumnos que ha concedido poca importancia a la corrección de los errores por parte de la profesora. Por tanto, en este grupo, podría afirmarse que ocho alumnos consideran que en algún momento de su aprendizaje, aunque cometan errores, la profesora no tiene que corregirlos puesto que están desarrollando la expresión oral y la fluidez.

d) Otros comentarios.

En los comentarios añadidos que los alumnos incluyeron en el cuestionario, volvemos a encontrar alabanzas al buen funcionamiento y eficacia del EO, pudiendo establecer las siguientes categorías:

- Un alumno menciona lo impresionado que está con su progreso.
- Otro alumno alude a lo beneficioso que es para él, el formato de la clase.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

- Al igual que en otros grupo, se menciona el trabajo de clarificación y comprobación de lo trabajado en clase que algunos alumnos realizan en casa haciendo uso de la LE.

- Encontramos también halagos a la profesora por su actitud de ayuda y por su paciencia.

- Por último, hay comentarios de agradecimiento y de expresión de agrado de la clase: *Loving the class; gracias; I look forward to continue the rest of the course...*

Hasta aquí llegan los resultados extraídos del cuestionario número 2 para el grupo 3. A continuación presentamos los resultados del último grupo: el grupo 4.

5.3.2.4. GRUPO 4.

Para el grupo 4 contamos con un total de 12 cuestionarios que los alumnos completaron en la sesión número 6. A continuación presentamos los resultados que se obtuvieron a partir del vaciado de los datos.

a) Uso del libro de texto fuera del aula y del CD.

De los 12 alumnos que rellenaron los cuestionarios, 7 no hicieron uso del libro durante las 5 primeras sesiones y 5 sí lo hicieron. Algunos de esos 5 alumnos comentan que la utilización del libro tenía la función de clarificación y de comprobación de lo que se había trabajado en clase oralmente.

El uso del CD, sin embargo, fue absoluto para todos los componentes del grupo. Todos ellos afirman haberlo usado y haberlo encontrado útil, especialmente porque es una muestra de LO producida por los nativos. Un alumno menciona el uso del CD a partir de un ipod. Este comentario resulta revelador, en cuanto en tanto muestra como el avance del uso de las nuevas tecnologías en educación, ayuda a que los aprendientes de una lengua puedan manipular de forma más cómoda materiales complementarios que suministran *input* oral.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

b) Proceso de aprendizaje.

Vamos a analizar los resultados que manifiestan cuáles fueron las sensaciones de los aprendientes durante las sesiones en las que se siguió el EO. De todo el grupo, únicamente 3 alumnos afirman haberse sentido incómodos o perdidos en algún momento. De esos tres alumnos, uno de ellos añade que a pesar de esos momentos de desconcierto, está muy satisfecho ya que durante las 5 semanas en las que se trabajó sin libro y sin *input* escrito, aprendió mucho.

El resto de alumnos que no se sintieron en ningún momento perdidos o desconcertados por la ausencia de la LE, señalan algunas cuestiones que dejan entrever los aspectos positivos de la dinámica de aprendizaje que se desprende del EO:

1-. Se señala que el EO es una buena manera de potenciar la dinámica de grupo. Un alumno comenta que gracias a la forma de trabajo propiciada por el EO, fue posible que toda la clase se llegara a conocer.

2-. Se alude también a que el uso de juegos y el trabajo en grupo permitió que los estudiantes se ayudaran y fueran construyendo conjuntamente, es decir, el aprendiente es consciente de un proceso de aprendizaje basado en el *collective scaffolding* de Bruner.

3-. Finalmente, se hace referencia al EO como a un enfoque que promueve la autoconfianza de los aprendiente: *confidence building*.

En cuanto a la preferencia que siente el grupo hacía el uso de la LE para el aprendizaje del español o de la LO y el *input* visual, son 7 los alumnos que se decantan por el *input* oral y visual, especialmente en el momento de la iniciación al aprendizaje. Algunos de ellos lo toman en consideración tras esta experiencia, defendiendo que el EO es útil y beneficiosos para el aula mientras que el libro es un recurso que puede consultarse en casa. Uno de los alumnos menciona que al no hacerse uso de la LE en clase, los alumnos deben aprender a seguir su proceso de aprendizaje y el desarrollo de su expresión oral sin tener el soporte escrito, es decir, deben comunicarse utilizando únicamente la lengua oral sin confiar en que todo va a aparecer escrito.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Tres de los alumnos mencionan que prefieren iniciarse a través del EO y que posteriormente se introduzca la escritura, especialmente para hacer uso de ella fuera del aula.

Podemos observar como en este grupo la mayoría de alumnos se decanta por el EO pero sin desbancar la LE por completo, y dejándola para el trabajo fuera del aula.

Finalmente, la valoración de la experiencia de esas primeras cinco semanas y del nuevo enfoque metodológico con el que se había trabajado, queda reflejada en los comentarios que los alumnos dejaron en los cuestionarios. Dichos comentarios son muy positivos y favorables: *very good; I enjoy it; Interesting; Fun; encouraging; simple but clever...*

Tal vez, podríamos hacer hincapié en dos pequeños matices que acompañan a las valoraciones que acabamos de presentar. Por un lado, uno de los alumnos a pesar de valorar como bueno el EO considera que durante las sesiones hubo demasiada comunicación. Por otro lado, otro alumno dice haber disfrutado aprendiendo a través del EO pero solamente después de acostumbrarse a su dinámica. El último comentario que mencionaremos es la comparación que un alumno hace entre el EO y la manera como los niños aprenden, símil que ya en otros grupos se había sugerido.

Así pues, todos los alumnos hicieron una valoración muy óptima sobre el funcionamiento del EO y de la dinámica de trabajo que se creó en el aula.

c) Estilos de aprendizaje.

El grupo 4 se sitúa en la misma línea que los otros grupos en cuanto a estilos de aprendizaje. El ítem sobre el uso de la LO como medio lingüístico para aprender una lengua extranjera, tanto de forma productiva como perceptiva, es considerado como importantísimo por 10 de los alumnos, y tan solo dos de los alumnos del grupo le dan una importancia menor, aunque dentro de la franja de los valores altos.

El aprendizaje de la pronunciación y del vocabulario es considerado en general más importante que el aprendizaje de la gramática, por lo que es obvio que algunos de los alumnos no consideren sumamente importante que la

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

profesora les corrija constantemente a lo largo de las clases (8 alumnos valoran con tres o menos de tres la importancia de este ítem).

En cuanto a las dinámicas del juego, del trabajo en grupo y el trabajo mediante tareas, aproximadamente un 75 % de los alumnos lo valora entre la franja del 3 y del 5, es decir, lo valora como importante. Este dato concuerda con muchos de los resultados que se han presentado en el apartado del proceso de aprendizaje del grupo 4.

Finalmente, en este grupo los alumnos otorgan un papel destacable a la profesora puesto que sitúan como muy importante (la mayoría en valores de 4 y 5) el que la profesora lo explique todo.

d) Otros comentarios.

Para terminar con las aportaciones del grupo 4 en este segundo cuestionario, presentamos algunos de los comentarios extras que añadieron varios de los alumnos. En algunos casos, esos comentarios repiten algunas de las ideas que ya han salido a lo largo de las otras cuestiones, o simplemente vuelven a valorar la experiencia didáctica de manera positiva (*Enjoyable & Excellent*).

- Uno de los alumnos está muy contento y satisfecho al evaluar el progreso y avance en su aprendizaje.

- Otro alumno siente que el EO ha sido un reto que le ha ayudado a tener que escuchar cuidadosamente en clase para después tener que comprobar y revisar en casa. De nuevo, encontramos referencia a la autonomía que el EO ha desarrollado en algunos alumnos.

- Finalmente, puede apreciarse a partir del comentario de un alumno que la experiencia del EO le ha hecho cambiar de opinión en relación a experiencias pasadas que había tenido como aprendiente de lenguas. Ahora considera que el EO es mucho mejor que otros enfoques basados en la escritura si la necesidad principal del alumno es el desarrollo de la LO.

Llegados a este punto en el que se han presentado todos los resultados del cuestionario 2 de los 4 grupos, vamos a pasar al siguiente apartado en el que se incluye un análisis global del cuestionario 2 en relación a los 4 grupos.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.3.2.5. ANÁLISIS GLOBAL DE LOS 4 GRUPOS.

Una vez procesados todos los datos provenientes del cuestionario número 2, y tras haberlos analizado grupo por grupo, vamos a llevar a cabo un análisis global de los cuatro grupos.

En primer lugar podemos afirmar que en los cuatro grupos la mayoría de los estudiantes estuvieron expuestos casi en su totalidad únicamente al *input* oral durante la primera parte de la acción didáctica. Solamente en algunos casos puntuales, hubo alumnos que estuvieron en contacto con la LE con el fin de clarificar, comprobar y consolidar los contenidos lingüísticos que se habían trabajado en el aula a través de la oralidad.

El uso del CD como herramienta de aprendizaje utilizada fuera del aula y como fuente de *input* oral, podemos afirmar que se llevó a cabo en los cuatro grupos y que la mayoría de aprendientes lo encontraron beneficioso y muy útil, tanto por cuestiones relacionadas con la pronunciación como por cuestiones más relacionadas con la gramática. Al escuchar los contenidos lingüísticos trabajados en clase, los alumnos identifican diferencias en las terminaciones de las palabras, en las desinencias verbales... Por este motivo, el *input* oral les permitió llegar a percibir las diferencias morfológicas, y en consecuencia, el funcionamiento de algunas estructuras lingüísticas.

El hecho que la mayoría de alumnos usaran el CD en casa, en el coche o en su ipod muestra como el uso de las nuevas tecnologías es una forma para poder acercar al aprendiente de una lengua extranjera al *input* oral fuera de clase.

En relación al proceso de aprendizaje que los alumnos siguieron a lo largo de las 5 primeras sesiones en las que se siguió el EO, puede afirmarse que la gran mayoría lo vivió como una experiencia positiva y que en ningún momento se sintió perdido o incómodo. Si bien es cierto que los alumnos de todos los grupos transmitieron estas sensaciones en sus cuestionarios, encontramos también que en los cuatro grupos se repiten comentarios sobre cierta sensación de incomodidad en las primeras sesiones en las que se siguió el EO, incomodidad que en todos los casos vino provocada por: enfrentarse por primera vez al aprendizaje de una lengua extranjera; la falta de hábito de iniciarse en ella exclusivamente a través de la oralidad o el malestar que les

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

producía la incorrección ortográfica al escribir. Los alumnos tomaban notas en sus cuadernos pero sin saber cual era la grafía correcta de las palabras. Posiblemente, la formación académica basada en la lecto-escritura que la mayoría de alumnos de los 4 grupos posee¹⁰, no les permitió tener una actitud relajada ante la posibilidad de escribir con incorrecciones ortográficas, incluso cuando el objetivo principal recaía en el desarrollo de la LO y la toma de notas por escrito era únicamente una transcripción de lo que habían oído.

La dificultad que supone el prescindir de la LE como herramienta de almacenamiento y el esfuerzo memorístico que ello conlleva es un hecho que nos vemos obligados a remarcar ya que aparece repetidas veces en los cuestionarios y, por tanto, sobresale en las apreciaciones globales de los datos. También es necesario mencionar las referencias que los alumnos hacen al carácter motivador y estimulante que las imágenes poseen y otorgan al proceso de aprendizaje, motivación y estimulación que muchos de los alumnos experimentaron durante las 5 primeras sesiones de la acción didáctica.

Los cuestionarios dejan entrever como no hay una tendencia clara por parte de los alumnos hacia una preferencia por la LE o la LO en cuanto a medio lingüístico usado en el aula. Aunque muchos de los alumnos parecen decantarse por la LE, los comentarios y matices que acompañan a su respuesta la relativizan totalmente. Abundan las preferencias por una enfoque metodológico que combine la LO y la escrita, usando únicamente la primera en el aula y la segunda fuera del aula.

Estos comentarios de los alumnos demuestran como todos ellos llevaron a cabo un profundo proceso de reflexión acerca de su propio proceso y estilo de aprendizaje. Un punto en el que los alumnos de los diferentes grupos coinciden es en considerar el EO como un enfoque idóneo para la iniciación en el aprendizaje de una lengua extranjera, cuestión que ya se ha mencionado también en otros capítulos de esta investigación¹¹.

La valoración sobre el nuevo enfoque metodológico que se siguió en las 5 primeras semanas fue muy positivo y en los 4 grupos hallamos comentarios o valoraciones que dan prueba de ello.

¹⁰ Nótese que aquí estamos teniendo en cuenta resultados del cuestionario 1.

¹¹ Véase capítulo del marco teórico, apartado 2.4.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Los alumnos encontraron el EO eficaz y útil, especialmente para su pronunciación, puesto que fomenta el uso de la LO y obliga a los aprendientes a estar atentos y ser conscientes de su proceso en todo momento, potenciando el aprendizaje de la LO y de la pronunciación. Al mismo tiempo, lo consideran un enfoque metodológico que obliga a los alumnos a trabajar colaborativamente, co-construyendo su aprendizaje. Algunos de los alumnos consideran que las dinámicas de grupo establecidas en las clases, promueven la autoconfianza y la seguridad en el momento de aprender la lengua. Muestra de todo ello son los comentarios en los que se alude a la progresión y al ritmo paulatino que se siguió a lo largo de las sesiones en las que se trabajó mediante el EO.

Los cuatro grupos, en general, coinciden en priorizar la oralidad como medio para aprender una lengua extranjera, dando más importancia a las actividades de expresión oral que a las de expresión escrita. De la misma manera, en la mayoría de los grupos los alumnos no consideran de vital importancia el estudio de la gramática mientras que sí consideran muy importante adquirir fluidez.

Estas predilecciones coinciden con las expectativas que los alumnos tenían del curso, a las cuales aludieron al completar el cuestionario 1. Dichas expectativas ponían de manifiesto que los estudiantes esperaban haber aprendido a hablar y conversar en español al terminar el curso.

El estilo de aprendizaje de la mayoría de alumnos es bastante homogéneo en cuanto a las formas de trabajar en el aula. Solamente se da un caso de un alumno que prefiere aprender a través de conversaciones y no de juegos, actividades en grupo o tareas.

Los comentarios libres de los alumnos de los cuatro grupos tienen como denominador común la valoración positiva del funcionamiento del enfoque metodológico seguido durante las 5 primeras sesiones. Algunos de los comentarios más destacados hacen referencia al progreso en su aprendizaje, a lo estimulante que han encontrado trabajar a través del EO y al uso real que han realizado de la lengua, considerando que el EO es una manera de aprender y practicar la lengua basado en la acción.

También coinciden en los comentarios respecto a la tarea de comprobación y consolidación fuera del aula con el libro de texto de los

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

contenidos trabajados de forma oral en al aula, es decir, al trabajo autónomo utilizando la mediación lecto-escritora que muchos de ellos realizan fuera de la clase.

Así pues, este sería el análisis global de los resultados extraídos del cuestionario 2 en el que se han tenido en cuenta cuatro categorías para el análisis (Uso del libro de texto fuera del aula y del CD; proceso de aprendizaje; estilos de aprendizaje & otros comentarios), a partir de las cuales hemos procesado y examinado los resultados. A continuación pasaremos al apartado siguiente en el que van a procesarse los resultados obtenidos en el cuestionario 3.

5.3.3. Cuestionario 3.

En este apartado vamos a analizar los datos que se obtuvieron a partir del cuestionario 3¹². Los alumnos lo completaron en la última sesión del curso, tras haber realizado las 5 primeras sesiones del siguiendo íntegramente el EO, y, las sesiones restantes alternando entre el EO y un enfoque en el que se hacía uso de la mediación lecto-escritora. En el momento de completar el cuestionario, los alumnos ya habían realizado el examen escrito y oral.

Para analizar los datos que se extraen de los cuestionarios vamos a trabajar con los 4 grupos por separado, dedicándole a cada uno de los grupos su propio apartado. Tras el análisis de cada grupo se va a incluir un resumen en el que se pongan en relación los resultados de los 4 grupos y las distintas cuestiones analizadas.

Las cuestiones que se van a tener en cuenta para analizar los resultados y reflexionar sobre éstos van a agruparse en las siguientes cuatro categorías:

¹² Para consultar los cuestionarios con las respuestas de los alumnos véase anexo 8.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

a) El EO y el Enfoque con mediación lecto-escritora.

En esta primera categoría de análisis se van a analizar todos los comentarios que los alumnos anotaron en los cuestionarios relacionados con las sensaciones que percibieron durante las sesiones en las que se siguió el EO y las sesiones en las que no se siguió. Los alumnos van a comparar las sesiones en las que se utilizó el libro de texto en clase y las sesiones en las que no.

Todos los comentarios recogidos en las preguntas 1 y 2 de los cuestionarios van a facilitar información sobre las diferencias de aprendizaje que los propios aprendientes experimentaron. Estas diferencias pueden ser de tipo muy diferente: interacción y dinámica de aula; de focalización en una determinada actividad de la lengua o en otra; de eficacia o afinidad con una manera u otra de aprender, etc.

Es importante tener en cuenta que todas las reflexiones y sensaciones de los alumnos que queden reflejadas en este tercer cuestionario van a llevar impregnadas la perspectiva de haber realizado todas las sesiones del curso, es decir, los alumnos ya han cubierto todos los contenidos, han alcanzado los objetivos del curso y además han completado el examen del primer módulo del nivel A1.

Por tanto, en esta primera categoría de análisis, va a indagarse cómo el aprendiente percibe el EO tras haber entrado en contacto con la LE, y de qué forma la mediación lecto-escritora ha interferido, ya sea positiva o negativamente, en su aprendizaje del español.

b) Las ventajas de trabajar siguiendo el EO.

Esta segunda categoría de análisis va a poner de manifiesto la apreciación y valoración que los alumnos hacen del EO después de haber concluido el curso y de haber seguido de forma íntegra el EO durante las 5 primeras sesiones, y de forma alternada durante las 9 siguientes. Por tanto, se explorarán las ventajas del EO a partir de la experiencia de los alumnos y de los comentarios aportados en la tercera pregunta del cuestionario, en la cual se les pedía que enumeraran las ventajas de dicho enfoque.

Esta categoría de análisis va a permitir saber el funcionamiento del EO, la eficacia, las dificultades o cualquier otro aspecto que los alumnos hayan experimentado y sobre el cual hayan reflexionado.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Para el análisis de los comentarios que los alumnos realizaron en la pregunta 3 del cuestionario, se van a crear ejes temáticos, partiendo de los temas que los alumnos reflejen en sus respuestas y de los temas que aparezcan más reiterativamente.

c) Valoración del curso y auto-evaluación del propio progreso.

Los alumnos, en esta categoría, no solo van a valorar el curso en general, tras las 15 sesiones lectivas, sino que también van a auto-evaluar su propio progreso de aprendizaje. Cabe destacar que el hecho de haber realizado el examen otorga una visión mucho más específica de todo el módulo: contenidos trabajados y contenidos aprendidos, expectativas que los estudiantes tenían antes de realizar el curso...

Además de la valoración del curso, también se va a tener en cuenta la auto-evaluación del propio estudiante, es decir, la reflexión que cada alumno ha realizado sobre su progreso durante el curso, teniendo en cuenta cuestiones como el tiempo dedicado, el estudio realizado, la asistencia a clase, el esfuerzo...

Las preguntas 3 y 4 del cuestionario son las que recogen los comentarios relacionados con esta categoría de análisis.

d) Otros comentarios.

Finalmente, y al igual que en el cuestionario 2, se van a tener en cuenta los comentarios libres que los estudiantes incluyan en la última pregunta del cuestionario, agrupándolos según se vayan repitiendo o según su grado de pertinencia.

5.3.3.1. GRUPO 1.

Para el grupo 1 contamos con un total de 12 cuestionarios que los alumnos completaron en la última sesión del curso. A continuación presentamos los resultados que se obtuvieron a partir del vaciado de los datos.

a) El EO y el Enfoque con mediación lecto-escritora.

A partir de todas las respuestas que aportaron los alumnos en las dos primeras preguntas del cuestionario podemos establecer, en primer lugar, que la mayoría de ellos percibieron diferencias entre las sesiones en las que se siguió en EO y las sesiones en las que se usó el libro y la mediación lecto-

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

escritora. Solamente dos alumnos dicen no haber notado diferencia entre las sesiones en las que se utilizó libro y en las que no.

Los comentarios de los alumnos desvelan de qué manera el EO favorece un aprendizaje en el que se prioriza la oralidad, y como consecuencia de ello, cómo el EO favorece el desarrollo de la expresión oral y de las subhabilidades orales. También encontramos alusión a la pronunciación y a la percepción de los sonidos, en cuanto en tanto los aprendientes sienten que las han mejorado a partir de las sesiones en las que se trabajó sin libro. También encontramos un alumno que remarca la eficacia del EO, sobretodo para el aprendizaje del vocabulario.

Es relevante, también, un comentario de uno de los estudiantes en el que se menciona cómo después de la experiencia de haber trabajado primeramente a partir del EO y haber tenido contacto más tarde con la escritura, el alumno es más consciente de la distancia que existe entre la relación grafía-sonido. Este comentario resulta significativo puesto que un aprendiente está percibiendo la falta de correlación que existe entre la grafía y el sonido, a pesar de que exista la creencia de que el español es una lengua fonética.

Otro aspecto que los alumnos perciben al comparar las sesiones en las que se usó mediación lecto-escritora y en las que no, es el relacionado con la dinámica de aula y la interacción que se establece en la clase. Muchos de los alumnos coinciden en que durante las sesiones en las que se siguió el EO hubo más interacción.

Otro punto en el que también existe coincidencia es en la dificultad que el EO conlleva en relación a la forma ortográfica correcta de las palabras. Muchos de ellos apuntan que durante las sesiones en las que se trabajó sin libro hubieran preferido ver las palabras por escrito para saber como se deletreaban correctamente. A pesar de eso, entre los alumnos que percibieron esta dificultad también hay consenso al considerar que si existe un equilibrio entre las sesiones con y sin libro, la dificultad desaparece.

La presentación de la LE a través del alfabeto, y el contacto con la después de las 6 sesiones en las que se siguió únicamente el EO, parece ser motivo de alivio para muchos de los la alumnos, puesto que les permitió poder comprobar la ortografía correcta de las palabras y les facilitó las consultas del

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

libro. Cinco alumnos dicen haberse sentido más cómodos tras haber conocido el alfabeto y haber hecho uso del libro mientras que un alumno alude a su falta de seguridad ante el aprendizaje de la lengua, ya sea mediante la LE o no.

Es destacable cómo los alumnos encuentran altamente complejo transcribir por escrito las muestras de lengua que perciben oralmente. Por un lado, volvemos a encontrarnos con la falta de correspondencia entre grafía y sonido, desajuste que todavía se ve más agravado cuando entran en juego los factores perceptivos.

El último comentario relacionado con la diferencia entre las sesiones con o sin mediación lecto-escritora proviene de una alumna que considera que únicamente durante las primeras sesiones le resultó beneficioso trabajar sin libro, pero que a medida que los contenidos lingüísticos iban aumentando, el uso de la LE le resultó más eficaz.

Todas estas percepciones de los alumnos demuestran cómo la mayoría de ellos percibieron una gran diferencia entre las sesiones en las que se siguió el EO y el las que se utilizó la . Algunas de estas diferencias se refieren a aspectos de aprendizaje o a las actividades de la lengua que los aprendientes consideran que se trabajaron más en las sesiones sin libro o en las sesiones con libro.

También hacen referencia al funcionamiento de la clase y las dinámicas de trabajo, así como a la diferencia fundamental que supuso para muchos de ellos el poder ver las palabras por escrito y comprobar la forma ortográfica correcta de las muestras lingüísticas trabajadas oralmente.

b) Las ventajas de trabajar siguiendo el EO.

Los datos que los alumnos aportaron acerca de las ventajas de trabajar siguiendo el EO se han recogido a partir de las respuestas de la pregunta número 3.

Para el análisis de éstas, vamos a establecer distintas categorías teniendo en cuenta los temas a los que se hizo referencia.

a) *La pronunciación.* En relación a las cuestiones pertinentes a la pronunciación, fueron un gran número de estudiantes los que aludieron a todo el trabajo, la ayuda, y, como resultado de ambos el progreso que el EO había supuesto para percibir y mejorar su pronunciación,

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

especialmente en el momento de iniciación al estudio del español. Los aprendientes se sienten más cómodos con la parte oral de la lengua y tienen la convicción de que tras haber seguido el EO, van a ser capaces de usar la LO en situaciones de la vida real. Por este motivo, mencionan la utilidad de aprender solamente a través de la oralidad.

b) *Un aprendizaje significativo.* También son remarcables los comentarios de los alumnos en los que se menciona el uso significativo de la lengua que realizaron durante las sesiones en las que se trabajó mediante el EO. Es destacable el hecho de que los propios aprendientes sean conscientes de que el haber utilizado oralmente la lengua en situaciones comunicativas significativas y reales, fue de gran ayuda para ellos para aprenderla y recordar todo lo que se iba trabajando y practicando en clase

c) *La interacción y la práctica de la expresión oral.* Encontramos comentarios íntimamente vinculados a la interacción que se establece en el aula cuando se está siguiendo el EO. Los alumnos percibieron cómo ya desde el primer día de clase se practicaba la LOmente en todo momento. Por este motivo, se alude al carácter conversacional e interactivo que el enfoque posee. Esta percepción confiere al EO una gran aceptación y agrado en los estudiantes porque para muchos de ellos la actividad oral de la lengua es la que más les interesa, principalmente en el momento de iniciarse al aprendizaje de una lengua extranjera mediante la que pretenden comunicarse cuando visiten el país en el que se habla.

d) *Motivación.* Encontramos diversos comentarios referidos al uso de juegos y al divertimento que eso ha supuesto para los aprendientes. El elemento lúdico no solo hizo que los estudiantes se lo pasaran bien sino que en algunos casos encontramos comentarios sobre lo beneficioso que resultó para ellos realizar actividades lúdicas que les ayudaran a ejercitar la memoria, retener vocabulario o aprender nuevas formas lingüísticas presentadas en clase. Seguramente por ese motivo, encontramos también un comentario de un alumno que percibe el EO como una manera de aprender más natural y más cercana a la forma que los niños tienen de aprender.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

e) *Filtro Afectivo*. Dos de los comentarios más sugerentes fueron los relacionados con el filtro afectivo de los alumnos. Dos alumnos comentaron que gracias al EO fueron capaces de sentir más confianza¹³ para hablar y para continuar con su proceso de aprendizaje.

A la sazón de todas estas cuestiones, podemos afirmar que los alumnos aportaron una gran variedad de impresiones, reflexiones y apreciaciones personales sobre las ventajas del EO. A continuación vamos a pasar a los comentarios sobre la valoración del curso en general, no solo del EO, y la propia auto-evaluación del progreso de los estudiantes.

c) Valoración del curso y auto-evaluación del propio progreso.

La valoración general del curso en la mayoría de los cuestionarios fue muy buena. Los comentarios, casi en su totalidad, solamente nos ofrecen una valoración positiva pero sin comentarios complementarios en los que se explique el por qué, salvo en un caso en el que un alumno mencionó la motivación por continuar cursando el módulo siguiente como consecuencia de su satisfacción por el curso realizado.

Junto a las valoraciones positivas, encontramos también un comentario en el que se remarca la preocupación que el alumno siente por la poca práctica en deletrear palabras en español, y por tanto, siente que su ortografía puede estar por debajo del nivel que un estudiante de español debería tener tras haber finalizado el primer módulo del nivel A1.

De la misma manera, dos estudiantes apuntan que hubieran preferido haber trabajado más con la LE y haber focalizado más en la gramática.

La auto-evaluación de la mayoría de los alumnos respecto a su progreso en el aprendizaje es mayoritariamente positiva. Valoraciones que oscilan desde el muy bueno al bueno, pasando por el medio y el estable. Algunos alumnos remarcan que fue muy positivo para ellos poder revisar en casa a través del libro los contenidos trabajados oralmente en clase, y que posiblemente si hubieran dedicada más tiempo fuera de la clase a estudiar su progreso hubiera sido mejor. Por tanto, volvemos a encontrar comentarios sobre el uso del libro

¹³ El comentario textual que se encuentra en el cuestionario es "Conference building".

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

como herramienta importantísima para la consolidación y revisión de los contenidos fuera del aula.

Tras todos estos comentarios de los estudiantes, podemos afirmar que la valoración que hacen del curso es muy buena y que dicha relación está proporcionalmente relacionada con la evaluación que hacen de su progreso.

d) Otros comentarios.

En este apartado, los alumnos realizaron comentarios que ya habían aparecido en apartados anteriores, y no encontramos ninguna aportación nueva, a excepción de una sucinta mención a la utilidad del examen para recoger, revisar y obligar al estudio de todo lo que se trabaja en el curso. El resto de comentarios o bien se refieren al agrado y contento que los alumnos sienten por el curso, o bien se refieren a la preferencia por un curso en el que se hubiera trabajado más mediante la escritura, ya por un estilo de aprendizaje concreto del alumno ya por la dificultad de saber como se escribe con ortografía correcta en español.

5.3.3.2. GRUPO 2.

Para el grupo 2 contamos con un total de 11 cuestionarios que los alumnos completaron en la última sesión del curso. A continuación presentamos los resultados que se obtuvieron a partir del vaciado de los datos.

a) El EO y el Enfoque con mediación lecto-escritora.

Los cuestionarios del grupo 2 muestran como a lo largo del curso los alumnos fueron muy conscientes de las diferencias que supuso el trabajar a partir del EO o el hacerlo utilizando la lecto-escritura. Solamente encontramos dos alumnos que contestan negativamente a la pregunta de si notaron alguna diferencia entre las sesiones en las que se hizo uso del libro y en las que no. Salvando estos dos comentarios, el resto de alumnos notó una gran diferencia. En algunos casos, los alumnos prefieren un aprendizaje mediante la lecto-escritura puesto que les resulta más fácil recordar las palabras y a consecuencia de ello, aprenderlas. También existe una preferencia por la palabra escrita debido a la confusión que les produce no conocer la forma ortográfica correcta de lo que están aprendiendo. Otra de las razones a las que aluden para

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

inclinarse por la mediación de la LE, es la sistematización gramatical que el libro facilita al estudiante y de la que se carece al trabajar mediante el EO. Sin embargo, todos estos comentarios van acompañados en muchos casos de referencias a la eficacia del EO en lo que concierne a la LO y la pronunciación

Frente a estas opiniones y reflexiones, hayamos otras en las que los alumnos muestran su preferencia por un aprendizaje basado totalmente en la oralidad. Un alumno apunta que aprendió mucho más durante las sesiones en las que no se usaba libro puesto que la falta del soporte escrito le hacía esforzarse mucho más y estar totalmente implicado en las clases.

En cuanto a la sensación que tuvieron los alumnos tras conocer el alfabeto, la inmensa mayoría dice haberse sentido más cómodo, y reitera el cambio de dinámica en el aprendizaje al poder grabar por escrito lo que se va trabajando en el aula.

Apuntaremos que sobre esta primera cuestión relacionada con el EO y el aprendizaje en el que media la escritura, los comentarios van repitiéndose continuamente. Los alumnos sienten que el EO es una enfoque metodológico que les permite practicar la expresión oral y la pronunciación, mientras que al trabajar con la escritura la oralidad se desplaza a un segundo plano. A pesar de que la oralidad pierda protagonismo existen otros factores que pesan mucho en los aprendientes. Entre ellos encontramos la corrección ortográfica o simplemente el carácter nemotécnico que para muchos aprendientes la forma escrita posee. Tal vez por este motivo, la mayoría de alumnos afirma haberse sentido más cómodo tras la presentación del alfabeto en clase y la posibilidad de poder consultar el libro fuera del aula.

b) Las ventajas de trabajar siguiendo el EO.

Para analizar las respuestas que encierran este segundo apartado vamos a seguir los mismos ejes temáticos que se siguieron para analizar el grupo 1, siempre y cuando coincidan con los de este grupo. A su vez, añadiremos los que no hayan aparecido anteriormente y sí lo hagan en las respuestas de este grupo.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

a) La pronunciación.

Una de las grandes ventajas de trabajar mediante el EO, para un gran número de estudiantes, es la práctica y el aprendizaje de la pronunciación, aunque también hay un alumno que hace hincapié en la eficacia del EO para aprender vocabulario. A pesar de que este comentario sea minoritario, es significativo ya que en los cuestionarios del grupo 1 también encontramos un comentario semejante de uno de los estudiantes. Por tanto, podríamos aventurarnos a decir que dependiendo del estilo de aprendizaje de los aprendientes, el EO es tan efectivo como un enfoque mediado por la escritura, al menos en lo concerniente al aprendizaje de vocabulario.

Encontramos algunas menciones a la capacidad de familiarización con la lengua y de apreciación de ésta cuando se sigue el EO. Los alumnos perciben que trabajar a través de la oralidad les permite tener un mayor acercamiento a la sonoridad y sensación de la lengua. No obstante, esta relación más íntima entre aprendiente/lengua objeto de aprendizaje a través de la oralidad obliga a seguir un ritmo mucho más lento que el ritmo que se sigue al trabajar mediante la LE, al menos así lo percibe un alumno.

b) La interacción y la práctica de la expresión oral.

Según algunos estudiantes, el EO fomenta la interacción y la participación de los estudiantes en clase, al mismo tiempo que favorece la práctica de la expresión oral desde el primer momento. Esta idea, no aparece por primera vez en este cuestionario, sino que ya la habíamos encontrado al analizar los datos provenientes del diario de clase y el cuestionario 2.

c) Motivación.

Al igual que en el grupo 1, en los cuestionarios del grupo 2 se hace referencia al divertimento y disfrute que para muchos estudiantes supusieron las dinámicas creadas al trabajar mediante el EO. Por tanto, volvemos a confirmar la naturaleza motivadora de seguir un enfoque metodológico en el que el componente lúdico es un ingrediente que aparece fusionado con la práctica oral.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

d) Filtro Afectivo.

Varios son los comentarios acerca de la seguridad que el EO da al estudiante en el momento de empezar a usar la LOmente, al mismo tiempo que le ayuda a desprenderse de los tabúes que le produce el miedo al error. Así pues, el EO promueve la práctica oral y el desarrollo de la fluidez, sin dejar de lado la corrección. Aunque permite que el alumno se sienta más cómodo y no tenga miedo a cometer errores, algunos alumnos afirman que siguiendo el EO son capaces de detectar las incorrecciones gramaticales que producen, y en el caso de que no las detecten, la profesora es la que puede suministrarles feedback sobre su actuación.

e) Aprender a aprender.

En este eje temático encontramos solamente una referencia, pero creemos que es muy relevante porque a través del EO uno de los alumnos sintió que estaba aprendiendo a aprender.

c) Valoración del curso y auto-evaluación del propio progreso.

Tanto la valoración del curso como la auto-evaluación del propio progreso de los estudiantes coinciden. Ambas son valoradas como muy buenas. Podemos encontrar comentarios acerca de lo motivador que ha sido el curso o la posibilidad de poder hablar un poco en español tras haber finalizado las 15 sesiones lectivas.

Las cuestiones que sobresalen en los comentarios de este grupo son las relacionadas con la dificultad del examen, en algunos casos aludiendo a la comprensión auditiva, y en otros, a la comprensión lectora.

Curiosamente, en este grupo es donde también un par de alumnos comentan que hubieran preferido trabajar más la gramática en clase, realizar más práctica de la expresión escrita y haber leído más textos. Son únicamente dos comentarios pero suficientemente significativos ya que dejan entrever como los estilos y las experiencias anteriores de aprendizaje pueden condicionar las tendencias que los alumnos tienen al enfrentarse al aprendizaje de una nueva lengua. Al mismo tiempo, los alumnos que demuestran una preferencia por la gramática son los que consideran que la práctica de la lengua debe evitar los errores porque cae en el peligro de crear malos hábitos y fosilizarlos.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Obviamente todo este tipo de estudiantes, priorizan la corrección a la fluidez, a pesar de que son también conscientes de las ventajas del EO, dejándolo explícito en la pregunta 3 del cuestionario, cuyos datos recogidos se han analizado en el apartado anterior.

Creemos que es importante analizar la valoración general del curso porque muestra como se desarrolló la confluencia de los dos enfoques metodológicos. Además nos ofrece la percepción de los alumnos una vez han realizado el examen. Respecto al tema del examen, en el apartado siguiente de "Otros comentarios", encontramos una referencia.

d) Otros comentarios.

En esta última categoría de análisis hallamos únicamente comentarios que ya han surgido en las otras categorías: referencias a la dificultad del examen y a la necesidad de hacer más énfasis en la gramática.

5.3.3.3. GRUPO 3.

Para el grupo 3 contamos con un total de 12 cuestionarios que los alumnos completaron en la última sesión del curso. A continuación presentamos los resultados que se obtuvieron a partir del vaciado de los datos.

a) El EO y el Enfoque con mediación lecto-escritora.

Del total de los doce alumnos que completaron el cuestionario, nueve de ellos afirmaron haber notado una diferencia entre las clases en las que se siguió el libro y las clases en las que no, mientras que tres de ellos no notaron ninguna diferencia. Los alumnos que sí percibieron diferencias de aprendizaje entre el EO y el enfoque mediado por la escritura, exponen ideas diferentes. Por un lado, apuntan que prefieren el EO porque es una forma de aprender más natural, especialmente en lo referente al vocabulario. Concretamente un alumno comenta que a través del EO se aprende más vocabulario en el aula y en cambio al trabajar con el libro se cubre más contenido léxico en el aula, pero es necesario reforzar y practicar en casa. Por otro lado, un alumno señala que al trabajar con libro, es decir, mediante la lecto-escritura, se pone más atención en la ortografía.

En general, abundan tanto las preferencias por el enfoque EO como por el enfoque mediado por la escritura. Obviamente, dichas preferencias han sido

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

influenciadas por del estilo de aprendizaje de cada uno de los aprendientes como por sus experiencias y creencias. Igualmente, encontramos a algunos estudiantes que a pesar de haber notado diferencias entre un enfoque y el otro, consideran que ambos han sido beneficiosos para su aprendizaje.

En lo que sí coinciden todos los alumnos de este grupo es en afirmar que en el momento de conocer el alfabeto y tener contacto con la LE se sintieron más cómodos. El motivo al que apuntan, y que coincide con el que ya mencionaban los alumnos de otros grupos, es que el uso de la facilita los procesos de memorización y de retención de palabras. Lógicamente, estos procesos ayudan al desarrollo del aprendizaje y adquisición de la lengua en general, pero no al de la pronunciación.

b) Las ventajas de trabajar siguiendo el EO.

Para analizar las respuestas que encierran este segundo apartado vamos a seguir los mismos ejes temáticos que se siguieron para analizar el grupo 1 y 2, siempre y cuando coincidan con los del grupo 3. A su vez, añadiremos alguno más que no haya aparecido anteriormente y que sí lo haga en las respuestas de este grupo.

a) Pronunciación.

En los 12 cuestionarios analizados encontramos numerosas referencias a la pronunciación, tales como que el EO favorece el aprendizaje de la pronunciación y permite practicarla de forma correcta, sobre todo si se hace uso de las transcripciones fonéticas (entendemos que al hablar de transcripciones fonéticas los alumnos se refieren a las notas que ellos mismos tomaron durante las sesiones del EO, anotaciones que respondían a lo que ellos habían percibido auditivamente). A través del EO es posible familiarizarse con los sonidos.

Otro comentario que consideramos altamente relevante es el de un alumno que considera el EO como una forma de practicar la pronunciación correctamente cuando en una clase hay estudiantes de diferentes nacionalidades, y por tanto, cada uno de ellos tiene una L1 diferente. Esa diferencia afecta a la pronunciación cuando se trabaja mediante la LE, en tanto en cuanto la relación que se establece entre la grafía y el sonido va a

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

depender de la L1 del aprendiente. Es remarcable que un estudiante haya reflexionado en relación a esta cuestión, sobre la que se ha hablado extensamente en otros capítulos de esta tesis, y que el propio alumno lo manifieste explícitamente en el cuestionario. Por tanto, los cuestionarios muestran un proceso de autorreflexión sobre el aprendizaje de la pronunciación, altamente coherente, significativo y profundo.

El último comentario que también nos ha parecido muy significativo gira en torno a la comparación y similitud entre el EO y lo que podríamos denominar "inmersión lingüística". Más de un alumno, en este grupo y en otros de los grupos, apunta que el EO es una inmersión total en la lengua. A partir del EO el aprendiente se familiariza y entra de lleno en la lengua que se dispone a aprender. Por tanto, consideramos que estos comentarios arrojan un poco de luz puesto que avalan uno de los presupuestos teóricos en los que se basa esta investigación.

b) La interacción y la práctica de la expresión oral.

El EO para muchos de los estudiantes tiene como objetivo el ser capaz de conversar en español, es decir, se basa en la práctica de la LO. Por tanto, a partir del EO, los alumnos consideran que aprenden y practican la LO. La mayoría de los cuestionarios presentan algún comentario sobre cómo el EO fomenta la interacción en el aula y empuja a que los alumnos participen en clase. Esa participación de todo el grupo, obliga a tener que estar presente y conectado en todo momento con lo que está ocurriendo en la clase. Al mismo tiempo, y seguramente debido a la dinámica de aula que presenta el EO, los alumnos sienten que trabajan más y que reflexionan. Los aprendientes monitorizan en su pronunciación y en su producción lingüística motivados por la dinámica que fomenta el EO.

c) La motivación.

Al igual que en los otros grupos, los alumnos del grupo 3 consideran que el EO es interesante, divertido y que motiva para seguir aprendiendo, por tanto, podemos afirmar que los alumnos del grupo 3 corroboran que el EO tienen un elemento basado en la motivación muy importante.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

d) El filtro afectivo.

Casi en la gran mayoría de los comentarios encontramos referencias a la confianza que el EO otorga a los estudiantes que inician su aprendizaje del español a través del EO. Al mismo tiempo que les ayuda a construir confianza, permite romper las barreras de timidez ante las que muchas veces los alumnos se detienen al iniciar la práctica de la LO.

Una de las aportaciones un tanto diferente de uno de los alumnos en relación a este tema, alude a la confianza que el EO le da puesto que le ha permitido hablar sin la constricción de interpretar las palabras escritas. Por tanto, volvemos a encontrar otra referencia al obstáculo que puede suponer para algunos estudiantes, la práctica de la LO a través de la escritura.

e) EO como promotor de aprendizaje.

Al analizar los cuestionarios, hallamos algunas menciones relacionadas con el uso de las imágenes para el aprendizaje y lo eficaz que esto es para algunos aprendientes. A partir de la experiencia que han vivido los alumno del grupo 3 y de los comentarios que han realizado al respecto, podríamos afirmar que el EO les ha facilitado el aprendizaje del español.

f) La autonomía del estudiante.

Creemos que es necesario dedicar un pequeño apartado a comentar esta idea. Es cierto que en este grupo solamente un estudiante mencionó que el EO hace al aprendiente más independiente para hablar, pero a pesar de ser únicamente un solo comentario es enormemente representativo de una de las bases en las que se asienta el EO, y cualquier enfoque metodológico en consonancia con las tendencias actuales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. De este modo, podríamos afirmar que en cierta manera el EO fomenta la autonomía del estudiante ya que los hace más independiente en el momento de hablar y de utilizar oralmente la lengua que está aprendiendo.

g) Un enfoque orientado a la acción.

Varias son las menciones relacionadas con lo práctico que es el EO ya que es un enfoque basado en la acción. Los alumnos basan sus tareas

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

del aula en la práctica, es decir, en la acción. Es destacable que los alumnos sean conscientes de ello, y que lo hayan reflejado en las respuestas de sus cuestionarios. Ese enfoque orientado a la acción, permite que los aprendientes puedan establecer un puente entre lo que se practica en clase y el uso que van a hacer de la lengua fuera del aula, un uso basado en la acción, especialmente debido a que los alumnos son agentes sociales que van a usar la lengua que están aprendiendo para llevara cabo sus transacciones sociales, o lo que es lo mismo, van a usarla en su vida real.

c) Valoración del curso y auto-evaluación del propio progreso.

La valoración del curso, de acuerdo con los datos que nos proporcionan los cuestionarios del grupo 3, es excelente. No aparece ningún comentario negativo. Todos los alumnos han encontrado el curso muy bueno, perfecto, motivador... Algunos de ellos aluden a que van a continuar estudiando español, otros a que encontraron el curso bien estructurado, con una progresión gradual pero consistente.

Así pues, para todos los estudiantes del grupo 3, la acción didáctica en la que se combinó el EO con una metodología mediada por la escritura fue un éxito rotundo. Solamente hay un comentario relacionado con el ritmo del curso, comentario en el que el alumno cree que el curso ha sido demasiado rápido, observación que casaría con el comentario que el mismo alumno realiza acerca de lo lento que ha sido su progreso. Este comentario difiere de otros comentarios de alumnos de otros grupos los cuales comentaban que el ritmo del EO muchas veces les parecía un poco lento. Obviamente, la divergencia en relación a la percepción del ritmo que sigue el EO encuentra su explicación en los distintos ritmos de aprendizaje que cada uno de los aprendientes poseen, y que unido a sus idiosincrasias como aprendientes e individuos dibujan un mapa muy heterogéneo en el aula.

En cuanto a la autoevaluación de sus progreso, casi todos los alumno consideran que han mejorado. Algunos más que otros, y algunos creen que podrían mejorar más, pero la mayoría de ellos evalúa su propio progreso positivamente.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

d) Otros comentarios.

Los comentarios libres que se extraen del cuestionario del grupo 3 son numerosos comparados con los de otros grupos. Encontramos varios comentarios sobre la profesora, todos ellos positivos; encontramos también comentarios que reafirman algunas de las ideas que ya se habían mencionado en el apartado de valoración del curso. Todas las aportaciones en este apartado son positivas, en conjunción con los comentarios que los alumnos realizaron en el apartado anterior de valoración del curso y autoevaluación del propio progreso: calidad de enseñanza excelente; curso bien construido e impartido...

A estos comentarios podrían añadirse algunos más en los que los alumnos hacen referencia su intención de continuar su proceso de aprendizaje de español. Así pues, tras la experiencia del EO muchos de los estudiantes están altamente motivados para continuar con su aprendizaje del español y empezar un nuevo curso.

5.3.3.4. GRUPO 4.

Para el grupo 4 contamos con un total de 8 cuestionarios que los alumnos completaron en la última sesión del curso. A continuación presentamos los resultados que se obtuvieron a partir del vaciado de los datos.

a) El EO y el Enfoque con mediación lecto-escritora.

Al analizar las respuestas de los alumnos, encontramos que tres de ellos no percibieron una gran diferencia entre las sesiones en las que se siguió el EO y en las que no. Por un lado, esta falta de diferenciación indica que con ambos enfoques el alumno consiguió los objetivos de aprendizaje planteados o esperados por él. Por otro lado, pone de manifiesto que a pesar de seguir un enfoque mediado por la escritura, el curso en el que se llevó a cabo la acción didáctica siguió una dinámica en la que se priorizaba la oralidad, se utilizase la LE o únicamente la LO.

El resto de los alumnos del grupo 4 afirman que sí notaron diferencia entre las clases en las que se usó libro y en las que no. Hacen algunos comentarios sobre el proceso de adaptación que supuso para algunos aprendientes el EO. Es preciso recordar que este grupo estaba formado por alumnos que en su gran mayoría pasaban los 40 años y habían tenido una experiencias de aprendizaje

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

muy alejadas de las que les ofreció el EO. No obstante, encontramos menciones al proceso de adaptación que algunos estudiantes experimentaron, proceso que tuvo repercusiones muy positivas en cuanto al desarrollo de sus habilidades perceptivas y a una mayor focalización en la parte auditiva de la lengua. Un alumno apunta que a pesar de sentirse más cómodo en las sesiones en las que se usó el libro, la primera parte del curso en la que solamente se siguió el EO, fue una muy buena manera de empezar su proceso de aprendizaje de español.

Otro comentario que también consideramos destacable es el de un alumno que cree que el uso del libro se hace más necesario a medida que incrementa la cantidad y dificultad del léxico que se trabaja en el aula.

En relación a cómo se sintieron los alumnos tras haber tenido contacto con la LE y, de nuevo, volver a trabajar mediante el EO, todos ellos afirman haberse sentido cómodos. Alguno alude a la ayuda que para él supuso poder ver por escrito una palabra que había percibido únicamente por el canal auditivo. A colación con este comentario, encontramos otro en el que un alumno considera que al ver por escrito las muestras de lengua que únicamente había percibido auditivamente, siempre sentía gran sorpresa puesto que no esperaba esa representación gráfica de los sonidos percibidos. De nuevo, queda patente como la relación grafía/sonido en español no es tan sistemática y unívoca como muchas veces se cree.

b) Las ventajas de trabajar siguiendo el EO.

Para analizar las respuestas que encierran este segundo apartado vamos a seguir los mismos ejes temáticos que ya han ido aparecido en los grupos anteriores.

a) Pronunciación.

En este grupo, al igual que en los anteriores, se hacen diversas menciones a la utilidad y eficacia del EO para trabajar y focalizar en la pronunciación, el acento, y, a la posibilidad de hablar sin pronunciar a partir de la palabra escrita. Tal vez, a diferencia de los otros grupos, los alumnos del grupo 4 comentan de forma reiterada que el EO les permitió entrenar el oído para poder familiarizarse y entender mejor el español. Curiosamente, este grupo posiblemente sentía que su habilidad auditiva era una de las

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

menos competentes, y por ese motivo, al inicio del curso mostraron un cierto rechazo hacia el EO. Al terminar el curso, sus opiniones y sensaciones sufrieron una transformación puesto que pudieron apreciar por ellos mismos cómo fue desarrollándose su progreso al trabajar mediante el EO. Muchos de ellos percibieron que al trabajar solamente mediante la LO, su comprensión había mejorado, sobre todo para poder entender a los propios nativos del español. Creemos que probablemente por este motivo, consideran el EO un enfoque metodológico más real, más conectado con la realidad de la lengua, y que al igual que en la vida real uno no habla a partir de lo que ve escrito, en el aula a partir del EO el alumno aprende a no apoyarse en la LE para hablar.

b) *Filtro afectivo.*

En este grupo, de nuevo, se hace hincapié en la confianza que el EO proporciona a los alumnos, especialmente en los primeros momentos del aprendizaje y de desarrollo de la LO. Por este motivo, consideran que el EO es una buena manera de iniciarse en el aprendizaje del español, y que solamente después de ese inicio oral, es necesario ver por escrito lo que se está trabajando en clase y lo que se está aprendiendo.

c) *EO como promotor de aprendizaje.*

En relación a este eje temático, en el grupo 4 únicamente encontramos una referencia a cuestiones relacionadas con el aprendizaje y de qué manera el EO puede promoverlo. Sin embargo, consideramos que es suficientemente relevante puesto que ya había aparecido en otros grupos. Dicho comentario alude a la tendencia a la reflexión o meta-reflexión que conlleva el trabajar mediante el EO. Tales procesos, suelen acompañar a los procesos de aprendizaje y, por tanto, puede considerarse como elemento muy importante cuando hablamos del EO como promotor de aprendizaje. Dichos procesos de reflexión se ponen de manifiesto cuando los alumnos se plantean cuestiones relacionadas con su manera de aprender, con las características lingüísticas y el funcionamiento de la lengua que están aprendiendo... cuestiones todas ellas que han ido apareciendo en muchas de las aportaciones que los alumnos hicieron en los cuestionarios.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Además de estas cuestiones, encontramos también referencias a la facilidad de aprender vocabulario cuando se trabaja mediante el EO.

c) Valoración del curso y auto-evaluación del propio progreso.

El grupo 4 en su totalidad realiza una valoración del curso muy buena. Junto a los comentarios en que se hace solamente una valoración del tipo: muy bien, excelente... añadiremos otros que hacen referencia a lo motivador que el curso fue, lo que aprendieron sin darse cuenta o la inyección de confianza que significó para algunos estudiantes cursar el primer curso de Inicial. Nótese que todos estos comentarios valorativos podrían considerarse ventajas del EO. En otros grupos las menciones a la motivación, inyección de confianza o efectividad del EO, fueron cuestiones que los alumnos incluyeron en la categoría "Ventajas de trabajar siguiendo el EO".

En cuanto al progreso, la gran mayoría están satisfechos aunque consideran que deberían haber trabajado más fuera del aula. Como comentarios destacados, quizás deberíamos hacer mención al de un estudiante que hubiera preferido ver las palabras escritas mucho antes de lo que se vieron en el curso. Otros comentarios apuntan al mayor desarrollo de la destreza oral frente a la escrita, e incluso hay un alumno que comenta que siente que su "acento" en español ha mejorado después de realizar el curso.

En general, puede considerarse la valoración del curso y del propio progreso de los alumnos muy buena, estando ambas valoraciones correlacionadas.

d) Otros comentarios.

Solamente poseemos un comentario en esta sección. Un alumno le agradece a la profesora el haber tenido una iniciación al aprendizaje del español a través del EO. Como consecuencia a ese inicio, y a la motivación que despertó en el alumno, parece que éste va a dar continuidad al proceso iniciado a partir del EO, y va a seguir estudiando español. De nuevo, encontramos referencias a la iniciación en el aprendizaje de una lengua a través del EO, y a lo motivadora que esa iniciación puede llegar a ser para muchos estudiantes.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Llegados a este punto, y tras haber analizado todos los resultados del cuestionario 3 y las aportaciones llevadas a cabo por los 4 grupos de forma separada, pasaremos a realizar un análisis global de todos los grupos.

5.3.3.5. ANÁLISIS GLOBAL DE LOS 4 GRUPOS.

La primera cuestión a comentar en el análisis global de los 4 grupos en relación al cuestionario 3, versa en torno a las diferencias que los alumnos percibieron entre el EO y las clases en las que se siguió un enfoque mediado por la escritura. Una de las diferencias fundamentales que los cuatro grupos notaron fue que al seguir el EO se pone mucho más atención a la pronunciación ya que se trabaja únicamente a través de la LO, siendo el EO un enfoque más eficaz para el aprendizaje de la pronunciación porque la oralidad está en primer plano. Además, a través del EO los alumnos de edad más avanzada sintieron que estaban desarrollando sus habilidades perceptivas de la lengua, aunque solamente llegaran a ser conscientes de ello al haberse acostumbrado a la dinámica del EO.

Otra de las diferencias mencionadas, son las dinámicas de aula que promueve el EO. El EO propicia que haya más interacción entre los alumnos y más implicación por parte de éstos.

Nótese que esta observación que acabamos de comentar pone de manifiesto cómo para el aprendizaje de la LO, la LE es una dificultad añadida en cuanto no promueve al máximo la interacción a través de la oralidad en el aula.

Al introducir la LE, los aprendientes toman conciencia de la acentuada diferencia que existe entre la representación gráfica de la LE y los sonidos que dichas grafías representan, al menos bajo la percepción de un aprendiente que no tiene como L1 el español. Muchos estudiantes se sorprendieron muchísimo al conocer el alfabeto y los sonidos que se correspondían a cada una de las letras.

La distancia entre grafía y sonido crea confusión entre los alumnos, y en algunos casos, el alumno puede tener la sensación que esa distancia va a entorpecer su aprendizaje ortográfico. Por este motivo, muchos de los alumnos hubieran preferido tomar contacto con la LE desde el primer momento.

Junto a estas diferencias más concernientes a las sesiones en las que se usó únicamente la LO, los alumnos también percibieron qué particularidades y

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ventajas les supuso hacer uso de la escritura. Una de éstas fue la naturaleza mnemotécnica que la palabra escrita posee, puesto que, para muchos estudiantes es más fácil recordar cuando han visto las palabras o estructuras que están trabajando por escrito. Nótese, sin embargo, que muchos alumnos mencionan que el EO les ha sido muy útil para aprender vocabulario.

Los estudiantes también notaron que durante las sesiones que se trabajó mediante la lecto-escritura, se cubrieron más contenidos gramaticales. No obstante, la mayor presentación de contenidos en clase suponía para ellos tener que revisarlos en casa acudiendo al libro de texto. También encontramos un comentario aislado en uno de los grupos, en el cual se hace referencia a que la LE permite realizar sistematizaciones gramaticales.

Frente a todas estas diferencias aludidas por los estudiantes de los 4 grupos entre las sesiones en las que se siguió el EO y en las que no, encontramos también 2 o tres alumnos por grupo que dice no haber notado ninguna diferencia. Nos parece altamente significativa esa falta de diferenciación. Por un lado, esa no diferencia confirma que trabajando a través del EO se cumplen las expectativas que un aprendiente tiene sobre lo que él entiende y espera de la iniciación al aprendizaje de una nueva lengua. El EO cubre los mismo contenidos y objetivos que un enfoque mediado por la escritura, y aunque este dato ya se había confirmado a través de otras fuentes de datos (diarios, examen...), ahora puede corroborarse. Por otro lado, esa falta de diferenciación deja evidencia de que en la acción didáctica se consiguió introducir la LE, sin cambiar la dinámica de trabajo y otorgándole a la oralidad un lugar destacado, en la medida de lo posible.

Las ventajas a las que aluden los estudiantes acerca del EO coinciden en la mayoría de los grupos.

Todos mencionan la focalización y práctica de la pronunciación del español, haciendo especial hincapié a la sensación de inmersión lingüística (familiarización total con la lengua desde el punto de vista de sentirla) que les ha provocado el EO, así como también hacen referencia al desarrollo de las habilidades perceptivas. Se alude a que mediante el EO el alumno puede desarrollar la LO sin el obstáculo de tener que interpretar la LE, especialmente

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

cuando los componentes de un grupo son de nacionalidades diferentes. Mediante el EO esas diferencias se superan.

Además, el trabajar sin LE, supuso para muchos aprendientes un entrenamiento para usar la LO en la vida real, debido a que en las situaciones comunicativas de la vida real, en las que el hablante es un agente social y usa la lengua para realizar transacciones sociales, nunca posee el soporte de la LE .

La práctica de la expresión oral, como una de las ventajas a las que se alude, casa con las expectativas que muchos alumnos tenían al inicio del curso y que ya se hicieron patentes en el cuestionario 2.

Asimismo, en todos los grupos se hace referencia a cómo el EO promueve una mayor participación e interacción entre los alumnos, cuestiones ambas que ya emergieron en los datos provenientes del diario de la profesora. Igualmente, el componente lúdico y la motivación que éste despierta entre los alumnos, es un hecho que aparece en los cuestionarios de los cuatro grupos, y que también lo hacía en el diario de clase.

El componente lúdico-afectivo es mencionado en repetidas ocasiones. En todos los grupos se hace referencia a que a través del EO los alumnos se sienten más seguros, adquieren más confianza, rompen barreras de timidez e inhibición, toman más riesgos y le pierden miedo al error. En definitiva, se propicia una atmósfera y se despierta una actitud en los estudiantes ideal para el aprendizaje.

De la misma forma, otra de las ventajas del EO es que promueve el aprendizaje y adquisición de la LO y de la pronunciación ya que promueve procesos de reflexión (por ejemplo, reflexiones sobre la relación entre grafía-sonido a la que muchos alumnos aluden; reflexiones sobre el funcionamiento de la lengua...).

A lo que acabamos de mencionar, podríamos añadir que muchos de los alumnos de los distintos grupos apuntan que las imágenes son muy beneficiosas para su aprendizaje, y por ese motivo, el EO les resulta muy eficaz.

Las valoraciones sobre el curso fueron muy positivas en todos los grupos. Muchos de los comentarios que los alumnos realizaron sobre la valoración del curso repiten de nuevo muchas de las ideas que acabamos de comentar.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

En la mayoría de los cuestionarios, la valoración del curso y del propio progreso del alumno están íntimamente relacionadas, es decir, las valoraciones están proporcionalmente interrelacionadas con la auto-evaluación de los propios alumnos. Únicamente hallamos dos comentarios aislados en los que aparece una valoración un tanto diferente: uno en relación a la dificultad de escribir con una ortografía correcta debido a que no se ha hecho uso de la LE todo el tiempo; otra alusión al aprendizaje de la gramática y al poco énfasis que se ha hecho en ésta a lo largo el curso.

Sin embargo, la valoración general del curso y de la acción didáctica fue excelente. Los comentarios de los alumnos de los 4 grupos dejan entrever que el EO es tan efectivo como un enfoque mediado por la LE, y que las preferencias que un alumno u otro puedan tener dependen de sus estilos cognitivos y de aprendizaje. Una idea muy repetida es que el EO es óptimo para la iniciación en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, al mismo tiempo que, incita a continuar con el proceso de aprendizaje comenzado.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.4. Grabaciones.

En este apartado vamos a dedicarnos al análisis de las dos grabaciones que se realizaron a lo largo de la acción didáctica.

La primera grabación se llevó a cabo en la sexta sesión de curso en la que los alumnos habían realizado 12 horas de clase y habían cubierto las tres primeras unidades del curso. Durante estas clases se siguió únicamente el EO, y por tanto, no se usó el soporte escrito.

En el momento de realizar la grabación, los alumnos realizaban una tarea final en la que representaban un diálogo en parejas, intercambiando la información personal de un personaje ficticio famoso que ellos mismos habían creado¹. Se consideró que cada una de las intervenciones de los alumnos formaban una unidad dialogal (Calsamiglia y Tusón, 1999) con una interacción, una secuencia o episodio y un intercambio. Precisamente en este intercambio es donde se halla una de las forma más típica de los intercambios orales dentro del discurso oral: los pares adyacentes (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974), formato que hemos tenido en cuenta en el momento de analizar las grabaciones y las intervenciones de los alumnos. Los pares adyacentes están formados por dos intervenciones, que suelen ser pregunta y respuesta, siendo la respuesta preferida una respuesta esperada y la respuesta no preferida una respuesta inesperada. A pesar de que para el análisis de los diálogos se ha considerado el diálogo realizado por los estudiantes como un todo, creemos necesario destacar que muchas veces las respuestas esperadas y previsibles responden a la estructura del formato de la unidad dialogal.

Para registrar los diálogos, los alumnos se fueron sentando de dos en dos y la profesora colocó la grabadora digital frente a ellos, en la mesa, con lo que a medida que iban realizando el diálogo éste quedaba registrado. Sucesivamente, se realizaron las primeras grabaciones en los cuatro grupos, las cuales se incluyen en el anexo 10. La duración de las grabaciones dependió de cada una de las parejas. A pesar de que los estudiantes poseían un guión a partir de dibujos que representaban las distintas informaciones que debían averiguar de su compañero, algunas parejas efectuaron intervenciones más extensas y algunas fueron menores.

¹ Para obtener más detalles véase programación de aula en el capítulo 4.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

La segunda grabación, que al igual que la primera se realizó en los 4 grupos, se registró también en grabadora digital siguiendo el mismo procedimiento.

La actividad que realizaron los alumnos fue exactamente la misma que ya habían realizado en la primera grabación. La única diferencia fue que se incluyeron algunos contenidos más que los alumnos habían aprendido desde el momento de la primera grabación y el momento de la segunda².

Esta segunda grabación, además, fue una de las pruebas formales evaluadoras de curso, en concreto para evaluar la parte de la expresión oral³.

En este apartado se van a analizar los datos que provienen de ambas grabaciones. Para la primera grabación se van a tomar los cuatro grupos por separado y se van a analizar cada una de las muestras que los alumnos registraron. Al finalizar el análisis de cada uno de los 4 grupos de aprendientes, se va a realizar un resumen a modo de síntesis global de todos los datos que se hayan extraído tras haber procesado los datos de forma independiente. Este acercamiento más global va a permitirnos cualificar *grosso modo*, los resultados de la primera muestra de datos de LO.

La segunda grabación va a analizarse primeramente por separado, para pasar ya en el capítulo de los resultados a analizarse a partir de las diferencias que se establezcan con la primera. Es decir, vamos a analizar las muestras orales buscando las diferencias que existan entre las primeras y las segundas grabaciones. Por tanto, para el análisis de nuestras grabaciones, las muestras orales de la segunda grabación van a funcionar como muestras de grabaciones de grupo de control, con la particularidad que va a ser un grupo de control con las variables totalmente controladas, eso es, va a ser un grupo en el que se hayan eliminado variables del tipo: profesor, tipo de alumno, horario... Al igual que con la primera grabación, se van a comparar las grabaciones a partir de cada uno de los grupos, para terminar con un análisis global de los cuatro.

² Para obtener más detalles véase programación de aula en el capítulo 4.

³ Véase modelo de examen para evaluar la comprensión escrita, expresión escrita y gramática en anexo 4. Para los resultados de las pruebas y porcentajes de las partes evaluada, véase apartado 5.5 de este mismo capítulo.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

El objeto de estudio de esta comparación es determinar si se pueden establecer diferencias entre las dos grabaciones, y en el caso de que existan, poder determinar cómo son esas diferencias.

Para la valoración de una y otra grabación se han establecido 5 categorías de análisis. Debido a que los datos de las grabaciones son pruebas objetivas, vamos a establecer categorías de análisis fácilmente identificables, categorías basadas en criterios objetivos. Tales criterios van a permitirnos comprobar la eficacia del EO, teniendo en cuenta que todo lo que el aprendiz sea capaz de hacer es valorable ya que los alumnos con los que se realizó la acción didáctica eran aprendices netos que se iniciaban por primera vez en el aprendizaje del español.

El desarrollo y adquisición de las tres competencias: productiva, perceptiva e interactiva establecidas por el *Marco común europeo de Referencia para las lenguas* va a tenerse en cuenta a partir de un análisis basado en 5 criterios

- 1.-Inteligibilidad
- 2.-Fluidez
- 3.-Interacción
- 4.-Creatividad
- 5.-Pronunciación

Para cada uno de los criterios se van a llevar a cabo tablas de niveles de análisis. Esos niveles de análisis se han planteado en base a una escala graduada. De esta forma, la actuación de los alumnos se ubica en distintos puntos de un *continuum* en función de los 5 criterios mencionados. Un extremo del *continuum* estaría delimitado por el 1 y otro extremo por el 4. Así, en las tablas de análisis se incluye también una escala con valores del 1 al 4 en relación a cada uno de los criterios de análisis.

a) Inteligibilidad.

La inteligibilidad la concebimos como la comprensibilidad de lo que el aprendiente está produciendo. Junto a la percepción que se tenga en el momento de analizar a cada uno de los informantes, se va a tener en cuenta también rasgos objetivos que puedan aparecer en la grabación y que aporten

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

información sobre el grado de inteligibilidad del discurso de los informantes, por ejemplo, los casos en que uno de los alumnos que está llevando a cabo el diálogo no entienda lo que su compañero ha producido.

b) Fluidez.

La fluidez suele definirse como el número de palabras que un hablante produce en una determinada cantidad de tiempo. Por tanto, entendemos la fluidez como la capacidad de generar un discurso oral en tiempo real (Cantero, 1998). Un parte central de la fluidez está relacionada con aspectos temporales del habla, como el ritmo del habla, la proporción de las pausas y la frecuencia de los indicadores de poca fluidez como son las vacilaciones, las repeticiones y las autocorrecciones (Luoma, 2004).

Obviamente, en nuestro caso, al tratarse de estudiantes iniciales absolutos, debemos puntualizar que el hecho de que el aprendiente en ese estadio inicial, realice un encadenamiento de 3 o 4 palabras, ya va a ser considerado como un rasgo de fluidez. Por tanto, cuánto mayor sea el número de palabras encadenadas, mayor va a considerarse la fluidez del alumno. Un alumno va a poseer fluidez cuando sea capaz de hilar una frase con mayor o menor número de palabras. Por tanto, la fluidez existirá si el aprendiente empieza a elaborar un discurso a partir de la concatenación de palabras.

c) La interacción.

Esta segunda categoría de análisis ocupa un lugar muy importante en nuestro análisis puesto que precisamente el que el alumno posea una capacidad interactiva va a ser una muestra del avance hacia la adquisición de una competencia comunicativa. La interacción es la actividad comunicativa más importante puesto que la adquisición de la lengua es producto, esencialmente, de la interacción comunicativa con los demás (Cantero, 2009).

Teniendo en cuenta que la competencia interactiva ejerce de eje y motor de las competencias comunicativas específicas (competencia lingüística, competencia discursiva, competencia cultural y competencia estratégica) y que constituye el formato básico de la comunicación oral, determinar el grado de interacción que se produce entre los alumnos en las grabaciones que se han

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

analizado, va a ser importante para poder valorar la actuación de los estudiantes. Para valorar la interacción va a tenerse en cuenta que el alumno converse, es decir, que colabore e interactúe y no que repita lo que se ha aprendido. Si el alumno se aprende de memoria las intervenciones del diálogo que está reproduciendo, el alumno va a estar repitiendo, representando, y no va a estar conversando.

Puesto que los alumnos que realizaron las grabaciones eran iniciales absolutos, va a considerarse que la interacción oral general, para valorar la actuación del informante como positiva, será la que muestre que éste participa en el diálogo de forma sencilla y que sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos (MCER).

La existencia de interacción en los intercambios comunicativos va a venir determinada por la presencia de elementos y estrategias conversacionales. Según el MCER:

Las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción. Hay también tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación), que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto.

Entre estas estrategias de comunicación que van a verse reflejadas en la interacción, vamos a considerar las reparaciones y la solución de los problemas que surgen por la inmediatez de la interacción oral: bloqueos de la memoria, distracciones, lapsus u otros. Además van a tenerse en cuenta también otras estrategias de interacción como son: las interrupciones; las preguntas fuera del guión que los alumnos poseen pero que uno de los interlocutores realice para hacer avanzar la conversación; preguntas de aclaración; intervención para terminar la frase del interlocutor...

Además, también vamos a considerar como elementos conversacionales las estrategias de colaboración del tipo: ayudas; intervenciones fuera del guión;

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

colaboración con gestos, miradas, muecas. Estas intervenciones quedan reflejadas en el discurso oral en el titubeo y vocalizaciones, entendiendo estas últimas como sonidos o ruidos que salen por la boca, que no son palabras, pero que desempeñan funciones comunicativas importantes, teniendo muchas veces un valor interactivo crucial (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Por tanto, todos los elementos de interactividad, de los que acabamos de hablar, que aparezcan en las muestras orales van a considerarse como indicio de la existencia de interacción.

d)Creatividad.

Al analizar las grabaciones vamos a intentar identificar si en las intervenciones de los informantes hay creatividad. Al igual que de creatividad, podemos hablar de imprevisibilidad, de ese hacer sobre la marcha que es una de las características de la modalidad oral (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Consideramos que la creatividad es un indicio de que se ha empezado el proceso de adquisición. Como creatividad se va a tener en cuenta todo lo que los alumnos dicen que no estaba previsto en el diálogo y el guión que han preparado para la grabación. Es decir, hasta que punto los alumnos están produciendo de manera espontánea y se sienten cómodos sin la LE.

Se van a comparar los contenidos (gramaticales, nociones, funciones...) que utilizan durante los diálogos de las grabaciones y los que se han cubierto en clase para ver que contenidos nuevos, que no se incluían en el guión, se han utilizado. Todo lo que los alumnos utilizan y dicen, que no estaba previsto, es una muestra de que el aprendiente se siente cómodo y que se está soltando. Su competencia comunicativa ha empezado su el proceso de desarrollo.

Por tanto, va a considerarse como creatividad:

1.- Aquello que no está en el guión previo que los alumnos han preparado, especialmente en lo que se refiere al orden y manera de llevar a cabo el diálogo.

2.-Aquellos contenidos léxicos, gramaticales, temáticos que no son *input* de clase.

3.-Aquello que no es transferencia o claco de la L1 del informante.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Obviamente, cuando valoremos la creatividad que pueda existir en las grabaciones, no vamos a considerar la corrección, puesto que creatividad y corrección son dos cuestiones que consideramos totalmente desvinculadas.

e)Pronunciación

La valoración de la pronunciación va a centrarse en el análisis de los rasgos de pronunciación que produzca el alumno, ya sea a nivel de los sonidos como a nivel de los rasgos suprasegmentales. Debido a que en clase no se ha trabajado de forma explícita ninguna de estas cuestiones, se espera que los alumnos produzcan algunos errores articulatorios o de entonación.

Para el análisis se va a valorar:

1.- La interferencia de la LE.

2.- Los rasgos de pronunciación considerados como rasgos de pronunciación de los hablantes de inglés o de otra lengua, por ejemplo: las fricativas intervocálicas, la diptongación de las vocales; las fricativas sonoras, las vibrantes...

A continuación presentaremos los primeros datos procesados pertenecientes a la primera grabación para pasar después a los datos de la segunda. Durante el análisis de las muestras orales se ha velado por la validez del análisis de los datos orales (que pueden ser contrastados ya que se incluyen en el anexo 9), análisis que se ha basado en los criterios objetivos que acabamos de describir y las escalas graduadas que se han utilizado para cada uno de ellos. Asimismo, también se ha incluido en cada una de las tablas de análisis un espacio para comentarios y observaciones que han surgido en el momento del análisis de cada una de las grabaciones (véase figura 5.5).

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

<u>ANÁLISIS GRABACIONES</u>	
	INFORMANTE:
INTELIGIBILIDAD	1
	2
	3
	4
FLUIDEZ	1
	2
	3
	4
INTERACCIÓN	1
	2
	3
	4
CREATIVIDAD	1
	2
	3
	4
PRONUNCIACIÓN	1
	2
	3
	4

Figura 5.5. Tabla de análisis de las grabaciones.

5.4.1 Análisis de la primera grabación.

Para la presentación de los datos provenientes de la primera grabación, se va a tomar cada uno de los grupos por separado. En primer lugar se van a mostrar las tablas que se han utilizado para el análisis de las grabaciones de cada uno de los informantes. Al final de la presentación de los resultados de cada uno de los grupos, se va a llevar a cabo un breve comentario que recoja las cuestiones más significativas. Tras los resultados de cada grupo, se presentará un análisis global de los 4 grupos.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.4.1.1. Grupo 1.

Pareja 1		INFORMANTE: 1
INTELIGIBILIDAD	1	La inteligibilidad de su discurso oral es alta aunque no vocalice demasiado en algunos momentos
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Durante el diálogo realiza las preguntas y las respuestas con mucha fluidez.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su actuación es muy colaborativa: asienta con afirmaciones las respuestas de su interlocutor, repite alguna de las respuestas de su interlocutor para demostrar interés y comprensión, y en algún momento opina sobre lo que le ha dicho: <i>muy interesante</i> . En todo momento las risas son una muestra de la complicidad e interacción que se ha establecido entre los interlocutores. Además, el informante 1 en un momento toma la palabra para cerrar el intercambio comunicativo con un <i>muy bien, gracias</i> .
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No hay muchos rasgos de creatividad, únicamente el hecho de estar intercambiando información personal de manera natural. Tal vez podría valorarse ese fluir en los intercambios como una especie de creatividad comunicativa puesto que el diálogo es un diálogo totalmente preparado aunque el orden de las intervenciones se haya alterado.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No hay interferencias de la LE ni interferencias muy graves de su L1. Las entonaciones interrogativas están muy bien realizadas durante todo el diálogo.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 2
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin ninguna dificultad excepto en la última intervención antes de preguntar el teléfono. En esa intervención la inteligibilidad es menor. A pesar de esto, la inteligibilidad total de su discurso es buena.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene mucha fluidez y no duda, ni titubea en ningún momento.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Existe un alto grado de interacción: el informante 2 realiza vocalizaciones para expresar interés; afirma dos veces con la partícula "sí" para aceptar y dar por entendida la intervención de su interlocutor. Las risas son también un elemento de complicidad y fluidez de la interacción.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Las intervenciones del diálogo, sobre todo en lo que concierne al informante 2 se realizan de forma creativa puesto que no siguen el orden del guión que los alumnos han utilizado para preparar el diálogo.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No hay interferencias evidentes de la LE ni de su L1.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 2.		INFORMANTE:3
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende perfectamente. De hecho una de las preguntas que realiza la tiene que repetir porque su interlocutor no lo comprende, no porque sea ininteligible sino porque no tiene mucho sentido. Por tanto, existe una negociación de sentidos entre los interlocutores.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso tiene mucha fluidez pero es poco preciso en relación a la corrección gramatical.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Uso de la repetición para enfatizar cada vez que responde. Muestra interés realizando vocalizaciones, repitiendo y diciendo "¿Ah sí?. Si su interlocutor no le contesta realiza una aclaración de lo que acaba de preguntar.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Cuando aparece un imprevisto en el intercambio, por ejemplo, si su interlocutor no ha entendido la pregunta, él la reformula utilizando recursos fuera del guión. Muestra gran espontaneidad en sus intervenciones y utiliza estructuras que no se han trabajado en clase y que no responden a calcos en su lengua.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No hay interferencia de la LE pero sí de su L1: diptongaciones y tendencia a realizar como fricativas las oclusivas [t] y [d] a principio de palabra.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 4
INTELIGIBILIDAD	1	Discurso muy inteligible, no existen problemas para entenderle.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso presenta gran fluidez.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	La interacción es muy elevada: toma el turno de la palabra y la iniciativa en repetidas ocasiones. Muestra interés con partículas interactivas de confirmación del tipo "Muy bien"; confirma que ha entendido las intervenciones de su interlocutor y en repetidas ocasiones su risa es indicio de un intercambio interactivo y relajado.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Pocos imprevistos y cuando realiza una intervención espontánea realiza un calco de su L1.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No hay interferencia de la LE ni errores en su pronunciación.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 3.		INFORMANTE:5
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin demasiada dificultad
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	La alumna presenta fluidez sin realizar titubeos ni pausas.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	En sus intervenciones hay muestras de interacción ya que realiza repeticiones; risas y muestra interés por lo que le comunica su interlocutor.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Su creatividad queda reflejada en el orden distinto al guión que sigue. Ofrece la copa a su interlocutor al final de diálogo e insiste en el vino tinto, hecho que indica la intención de seguir hablando.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Errores tales como: realizaciones de diptongaciones; realización de la [t] como africada. No existe interferencia de la LE.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 6
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es comprensible y se le entiende sin dificultad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Titubea (filled pauses) y realiza algunas reparaciones gramaticales.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	En sus intervenciones muestra sorpresa e interés ante las respuestas de su interlocutor realizando vocalizaciones
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Todo el diálogo sigue las pautas de la conversación que se ha preparado, sin ninguna improvisación ni rasgo de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Pronuncia las grafías "c" + e, i y la "z" como una [s], lo que demuestra la no interferencia de la LE. En sus intervenciones aparecen algunos ejemplos que demuestran la interferencia de su L1, por ejemplo la manera en como pronuncia la palabra actriz: [aktres]
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 5.		INFORMANTE:7
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende pero su discurso no es muy claro en algunos momentos. No vocaliza de manera inteligible, por ej. "fumes"
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	No titubea pero reformula y repara alguna de sus intervenciones.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Muestra gran interacción en su toma de turno de palabra y sus risas.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Las muestras de creatividad quedan representadas por el uso de la palabra "también" para reaccionar ante la información que le da su interlocutor. Las reacciones parecen totalmente espontáneas cuando la información que le da el interlocutor coincide con la suya.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No hay interferencia de la LE. Los rasgos de pronunciación que presentan interferencia de la L1 son: la diptongación; la realización de la [t] como [tʃ].
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 8
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez aunque en algunos casos repite y reformula lo que dice. Mucha imprecisión en la corrección.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Consigue interactuar con su interlocutor usando vocalizaciones y expresiones para mostrar sorpresa. Las risas también son un rasgo de que existe un intercambio interactivo entre ambos interlocutores.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No muestra ningún indicio de creatividad aunque el intercambio suena espontáneo y auténtico.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No hay interferencia de la LE. Los rasgos de pronunciación que presentan interferencia de la L1 son: la diptongación; la realización de la [t] como [tʃ], la realización de la [ŋ] como [n].
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 6.		INFORMANTE:9
INTELIGIBILIDAD	1	Se la entiende muy bien. Su discurso posee mucha corrección.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso presenta fluidez aunque realice algunos titubeos.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	La hablante toma la iniciativa en muchos de los intercambios. Ante las intervenciones de su interlocutor muestra sorpresa mediante vocalizaciones y eso hace que continúe la conversación creando cierto interés en su interlocutor.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No muestra mucha creatividad a pesar de que interactúa de forma muy espontánea.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación no presenta errores ni interferencia de la LE.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 10
INTELIGIBILIDAD	1	Discurso muy inteligible pero con muchos errores gramaticales y de corrección, que en algunos casos pueden interferir en la comprensión . Desde el punto de vista de la pronunciación y de los criterios establecidos para la valoración de la lengua oral, la actuación de hablante es muy buena.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene mucha fluidez aunque realiza algunos titubeos y se autocorriges.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Realiza los intercambios de los turno e palabra de manera muy fluida. A través de vocalizaciones y expresiones cortas expresa sorpresa e interés ante lo que le dice su interlocutor.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Reacciona de forma totalmente espontánea y fuera del guión ante el ofrecimiento de tabaco. Sus intervenciones son muy expresivas y demuestran que se siente muy cómodo. En la presentación de su interlocutor, reacciona de forma muy natural y siguiendo las pautas sociales "Encantado...", intervenciones fuera del diálogo que han preparado en clase.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No hay interferencia de la LE pero pronuncia algunos sonido y palabras de manera muy confusa: [e] como [o] (nuevo por nueve); [aktres] por [actriz].
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 7.

INFORMANTE 9: El mismo alumno realizó dos role-plays debido a que el número total de alumnos era impar.

		INFORMANTE: 12
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso presenta muchos titubeos y algunas pausas.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Interactúa ante el ofrecimiento de una copa, y a lo largo del intercambio comunicativo muestra sorpresa ante las intervenciones de su interlocutor de manera discreta y realizando vocalizaciones.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	De manera inesperada y saliéndose totalmente del guión comenta que vive donde está el Big Ben, lo que ocurre es que utiliza una estructura gramatical que todavía no se ha trabajado en el curso, y lo hace de forma errónea (" <i>habiendo el Big Ben</i> " en vez de " <i>donde está el Big Ben</i> "). A pesar de la incorrección, su intervención demuestra como la aprendiente está haciendo uso de su creatividad y utilizando recursos comunicativos.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Hay algunas interferencias de la L1 (diptongaciones) pero no de la LE.
	2	
	3	
	4	

COMENTARIOS A LOS RESULTADOS DEL GRUPO 1

Tras el análisis de los resultados de la primera grabación del primer grupo, puede afirmarse que la inteligibilidad del discurso de la mayor parte de los aprendientes es buena (solamente a un informante se le valora con un valor bajo). La fluidez también es muy buena. Todos los informantes poseen fluidez y no hay ninguno al que se le haya valorado con valores bajos. Sin embargo, algunos alumnos presentan menos fluidez, titubean y realizan pausas mientras que otros han adquirido una fluidez notable después de 5 semanas. En cuanto a la corrección gramatical y a las reparaciones que muchos alumnos llevan a

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

cabo, es necesario remarcar que aunque parece que fluidez y corrección son dos cuestiones que no se complementan, creemos que es muy significativo que muchos alumnos se autocorrijan. Con la autorreparación, la fluidez se ve afectada, pero al mismo tiempo, esas producciones de los alumnos muestran que están realizando procesos de análisis y reflexión, dos procesos presentes en la adquisición de una lengua.

En el caso de la pareja 4 encontramos un ejemplo que muestra totalmente lo contrario a lo que acabamos de mencionar. En el intercambio comunicativo que realizan las dos alumnas, su discurso es fluido pero con muchas incorrecciones. Por tanto, no existen demasiadas autorreparaciones, y en este caso, la fluidez es mucho mayor. La interacción entre ellas demuestra cierto grado de negociación.

Tras el análisis de todos los informantes de este grupo, podríamos afirmar que tanto encontramos aprendientes que han desarrollado una gran fluidez pero que cometen muchos errores e imprecisiones gramaticales, como aprendientes que se autorreparan continuamente y por ese motivo, no poseen demasiada fluidez.

Los resultados del análisis de la interacción entre los informantes muestran como ésta es la categoría de análisis con una valoración más alta y con valores más estables y consistentes. Todos los informantes son capaces de interactuar al realizar las grabaciones: han desarrollado estrategias interactivas y han iniciado el proceso de desarrollo de la competencia interactiva. Las estrategias de interacción están presentes en todos los momentos del intercambio comunicativo. Ejemplos de ello son la pareja 1 y la pareja 2 de informantes.

En cuanto a la creatividad, cabe decir que ha sido una de las categorías de análisis que ha alcanzado los valores más bajos. Muchos alumnos no presentan creatividad en su discurso, pero sí naturalidad y espontaneidad en el momento de realizar el intercambio comunicativo. Pese a todo, hallamos algunos alumnos con valores altos de creatividad, aunque son un número reducido.

A partir de las grabaciones, también hemos podido comprobar que ningún aprendiente parece tener interferencia de la LE en sus rasgos de pronunciación.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Los errores que cometen siguen las predicciones de las dificultades que un anglófono tiene con la pronunciación del español: diptongaciones, fricativización; la [r] retrofleja...

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.4.1.2. Grupo 2.

Pareja 8		INFORMANTE: 12
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende perfectamente.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Se produce alguna vacilación en su discurso pero en general logra hilar un discurso en tiempo bastante real.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	El alumno mantiene el interés hacia su interlocutor en todo momento con vocalizaciones y intervenciones del tipo "ok"; "iah!". Gracias a estos rasgos interactivos la conversación continúa. Las risas son otro rasgo del entendimiento y la interactividad que se produce entre el informante 12 y su interlocutor.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Su intervención presenta muy poca creatividad ya que sigue el guión preestablecido para la práctica del role-play.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	El informante 12 no presenta interferencia de la LE pero sí de su L1 [gratʃias]=fricativización; diptongaciones. Su pronunciación presentan muchas imprecisiones.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 13
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es inteligible desde el punto de vista de la pronunciación aunque las imprecisiones y errores en algunos sonidos distintivos, a veces dificultan la comprensión: p.ej. [bebo] en vez de [bibo].
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene poca fluidez y realiza alguna vacilación.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Aparecen rasgos de interacción: vocalizaciones, muestras de interés, risas (<i>mmmm; ioh! Sí; interesante...</i>) pero a pesar de estos rasgos y debido a la poca fluidez y creatividad, su intervención no resulta muy interaccional.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No hay ningún rasgo de creatividad en su discurso, únicamente cuando dice la edad que tiene su personaje ya que parece tener 100 años, una respuesta que no se esperaba.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	La pronunciación del informante 13 presenta muchas interferencias de su L1 [bebo; anos], las cuales dificultan un poco la comprensión de lo que dice. Presenta un alto grado de fricativización; [gratʃias]; [tʃen].
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 9		INFORMANTE: 14
INTELIGIBILIDAD	1	Tiene muchas interferencias de su L1 pero se le puede entender.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso posee fluidez y no realiza ni pausas ni titubeos.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	La interacción que aparece en su discurso es muy alta: muestra interés (<i>bien, bien; muy bien; sí; ¡ah! Sí</i>). En todo momento, lleva la iniciativa del intercambio comunicativo e incluso toma el turno de palabra antes de que su interlocutor haya terminado su intervención.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	La alta creatividad del discurso del informante 14 queda reflejada en su última intervención en la que le dice a su interlocutor "te llamo". Esta intervención da sentido a todo el intercambio que los alumnos han realizado y está totalmente fuera del guión.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación no presenta ningún rasgo de interferencia de la LE pero sí de su L1. [keres] de "quieres" [eris] de "eres".
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 15
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es inteligible aunque a veces no pronuncia con mucha claridad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene algo de fluidez pero realiza muchas pausas y titubeos.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Sigue los intercambios iniciados por su interlocutor pero no muestra muchos rasgos de interacción.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No muestra ningún rasgo de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación no presenta ningún rasgo de interferencia de la LE pero sí de su L1. [kale] de "calle"; [ses] de "seis"; [tʃ] por [t].
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 10		INFORMANTE: 16
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es muy inteligible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Posee mucha fluidez, no produce ni pausas ni titubeos.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Durante el intercambio comunicativo existe una sucesión de los cambios de turno de palabras entre los dos interlocutores muy dinámica, pero no aparecen muchos rasgos de interacción. Respetan los turnos de palabra, respetando la estructura de los pares adyacentes.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	El intercambio no muestra ningún rasgo de creatividad. Se sigue el guión preparado y en algún momento tienen que acudir a las láminas de los dibujos que poseen.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No hay interferencias ni de la LE ni de su L1. No comete imprecisiones en su pronunciación.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 17
INTELIGIBILIDAD	1	A nivel de pronunciación su inteligibilidad es óptima pero comete algunas imprecisiones léxicas que pueden interferir en la comunicación, por ejemplo: "¿Cuarenta años tienes?" o "¿se número de teléfono?"
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene mucha fluidez aunque muestra alguna vacilación antes de empezar sus intervenciones.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	No se aprecian rasgos de interacción, únicamente los intercambios de la información personal según el guión preestablecido.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No existe ningún rasgo de creatividad en su discurso.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación presenta algunos rasgos de interferencia de su L1: diptongación, la [r] y [t]⟨ [tʃ].
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 11		INFORMANTE: 18
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin ninguna dificultad aunque comete imprecisiones morfológicas.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso no presenta pausas, titubeos ni vacilaciones.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su discurso es muy fluido, muy natural y muy interactivo. Sigue el protocolo de la interacción social con las formas de cortesía "gracias" y "por favor". Toma el turno de palabra en el intercambio comunicativo y realiza vocalizaciones, risas...
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No presenta ningún rasgo de creatividad
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación no está interferida por la lengua escrita. Pronunciación seseante [gracias];[sinco]. Realiza la [r] retrofleja y en el caso de [ses] no realiza el diptongo.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 19
INTELIGIBILIDAD	1	Se la entiende sin dificultad aunque tiene interferencia de su L1 y comete algunas incorrecciones léxicas.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso no presenta vacilaciones ni titubeos.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su intercambio comunicativo se inicia y se cierra siguiendo los rituales establecidos. Sus muestras de interés por lo que dice su interlocutor son los únicos atisbos de interacción.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	A excepción del uso de "también" cuando la información entre los interlocutores coincide, no existen rasgos de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No se aprecia interferencia de la LE pero sí de su L1: [r] retrofleja; fricativización...
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 12		INFORMANTE: 20
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin ninguna dificultad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso presenta fluidez pero con muchas pausas y titubeos.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	El informante 20 interacciona mostrando su opinión e interés a lo que le va comunicando su interlocutor, p. ej.: “ <i>interesante</i> ”; risas.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No muestra mucha creatividad a pesar de que en sus intervenciones se le percibe muy cómodo, especialmente en la forma de realizar las preguntas y la entonación al iniciar el intercambio.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No existe interferencia de la LE. Su pronunciación presenta mucha precisión y corrección.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 21
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso posee muchas pausas, vacilaciones y dubititeos.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	A medida que se va produciendo el intercambio comunicativo, el informante va confirmando lo que su interlocutor le va diciendo (<i>mmm; ya...</i>), rasgos que pueden considerarse como atisbos de interacción.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	La creatividad que percibimos en el informante 21 aparece reflejada en su forma de realizar una de las preguntas, la cuál es totalmente diferente. Además, su manera de usar sus recursos y estrategias de comunicación dejan entrever cierta creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación es buena y solamente presenta algún rasgo de interferencia de su L1, el alemán, en al realización de la [r] como la velar sonora[g], ejemplo: [numego].
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 13		INFORMANTE: 22
INTELIGIBILIDAD	1	Mucha precisión en la pronunciación con alguna incorrección gramatical pero que no dificulta la inteligibilidad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	No vacila aunque se autocorrige una vez.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su discurso presenta mucha interacción: interés por lo que dice su interlocutor a través de vocalizaciones, repetición de la información que le ha dado para mostrar que ha entendido. Además, empatiza con su interlocutor y cierra el intercambio comunicativo cuando su interlocutor se queda bloqueado.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	El informante 22 se sale del guión y realiza una intervención en la que usa de forma creativa y con otra intención, el ofrecimiento de la copa.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No posee interferencia de la LE ni de su L1.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 23
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez, no vacila pero sus intervenciones son muy breves.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su discurso presenta muchos rasgos de interacción hasta el momento en el que se queda bloqueado. Al final es capaz de cerrar el intercambio comunicativo con un "adiós".
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Crea una de las preguntas del intercambio usando recursos y estrategias de comunicación. La forma de la pregunta no es la que aparece en el guión, sino que el aprendiente ha creado a partir de elementos que conoce: "¿Qué dirección tienes?"
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No tiene interferencia de la LE, y en principio solamente se ha detectado como rasgo diferencial el seseo. Debido a su bloqueo, realiza una intervención muy breve, con lo que ha sido muy difícil poder valorarlo.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

COMENTARIOS A LOS RESULTADOS DEL GRUPO 2

En los intercambios comunicativos de este grupo 2 han aparecido muchos rasgos característicos del discurso oral. Algunos ejemplos de ello los encontramos en las parejas 8 y 9 que a pesar de ir siguiendo el guión crean una interacción, un intercambio comunicativo en el que las informaciones intercambiadas son significativas para ellos, permitiéndoles en algunos casos mostrar sentido del humor, bromas, risas.

Así mismo, la pareja 10 tiene que improvisar acudiendo al guión (láminas de papel con dibujos) ya que le ocurre un imprevisto del discurso ora: un lapsus, el cual se manifiesta a partir de risas y titubeos.

De la misma forma la pareja 13: el bloqueo y lapsus del informante 23 es un rasgo del discurso oral. Su interlocutor coopera con él y a través de la interacción le permite salir del lapsus y cerrar el intercambio comunicativo (desarrollo de estrategias).

Así pues, todos estos acontecimientos validan los intercambios comunicativos de las parejas como intercambios auténticos. Del mismo modo, también cabe hacer mención sobre la actuación de las distintas parejas en relación a los 5 criterios establecidos para valorarlas.

La inteligibilidad del discurso de los aprendientes de este grupo es buena. Sin embargo, en algunos casos aislados, la imprecisión en la pronunciación de algunos sonidos y la interferencia de la L1 hacen que sus producciones orales no sean muy claras. Todo y así, no existe ningún caso en el que el discurso oral de los informantes sea ininteligible, y en la mayoría de los casos, se ha valorado la inteligibilidad con valores por encima del 2.

La fluidez también ha sido un criterio muy bien valorado puesto que la mayoría de aprendientes presentan fluidez en su discurso. A pesar de existir algunos casos en los que la fluidez se ve afectada por dubititeos, pausas o vacilaciones, se puede afirmar que la mayoría de aprendientes presentan fluidez en sus producciones.

El criterio de la interacción en este grupo oscila entre los valores del 2 al 4. En general, la mayoría de los alumnos presentan rasgos de interacción en sus intervenciones, aunque existe un equilibrio entre los alumnos con valores por debajo de la franja media y los alumnos por encima de ésta. Dichos rasgos

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

interactivos presentes en los intercambios son: las muestras de interés por parte de uno de los interlocutores (vocalizaciones, repeticiones de la información...); la toma del turno de palabra; la toma de iniciativa en el intercambio; la colaboración de un interlocutor con otro si uno de ellos se queda bloqueado o tiene un lapsus; y, el respeto por las normas sociales y de cortesía en los intercambios sociales.

Por lo tanto, la interacción está presente en los intercambios y se manifiesta a partir de todos los rasgos que acabamos de enumerar.

En cuanto a la creatividad, es el criterio que presenta los valores más bajos. 8 de los informantes están en la franja inferior de los valores. A pesar de eso, también encontramos en la actuación de algunos informantes un alto índice de creatividad.

Finalmente, la pronunciación de casi todos los informantes presenta las mismas características: en ningún caso existe interferencia de la LE y sí que aparecen rasgos de transferencia de su L1.

Para terminar con los comentarios de los resultados del grupo 2, sería conveniente mencionar que en general la actuación de todos los alumnos del grupo ha sido muy buena y que la valoración global de los 5 criterios es muy positiva.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.4.1.3. Grupo 3.

Pareja 14		INFORMANTE: 24
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene mucha fluidez aunque en algún momento produce algunas vacilaciones.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Los intercambios son muy fluidos aunque sin muchos rasgos de interactividad. El informante produce algunas vocalizaciones al ofrecer.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No existen muchos rasgos de creatividad excepto cuando muestra la coincidencia a una de las preguntas con el "también", una intervención que no estaba prevista en el diálogo. De todas formas, consideramos que esa intervención no muestra demasiada creatividad e incluso podríamos interpretarlo más como un rasgo de interacción que de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Tiene interferencia de su L1 pero no de la LE. [iris] de "eres"; la [r] retrofleja; [keres] de "quieres"; diptongaciones.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 25
INTELIGIBILIDAD	1	Su pronunciación en algunos casos puede interferir mínimamente en la inteligibilidad de su discurso.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Presenta algunas vacilaciones en su discurso.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su grado de interacción es muy alto. En todo momento confirma que ha entendido lo que le dice su interlocutor y además se asegura de que éste ha entendido lo que él ha dicho (<i>¿sí?; ¡Oh! Sí!</i>). Además, repite informaciones si no está seguro de que le hayan entendido y realiza muchas vocalizaciones.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No muestra muchas creatividad pero realiza algunas intervenciones preparadas de manera un tanto diferente.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Gran interferencia de su L1 pero no de la LE: diptongaciones, [r] retrofleja, [t]⟨ [tʃ].
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 15		INFORMANTE: 26
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad alguna.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Presenta algunas titubeo pero mucha fluidez.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su discurso posee un gran grado de interacción: intervine para confirmar y al mismo tiempo pregunta buscando confirmación.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Su discurso es muy creativo. Sigue un orden en el intercambio de la información totalmente único. Expresa la opinión sobre como le está resultado el propio intercambio y lo describe como "futurista".
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su discurso no presenta interferencia ni de la L1 ni de la LE.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 27
INTELIGIBILIDAD	1	En algún momento del diálogo produce alguna palabra poco inteligible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Produce alguno titubeos y vocalizaciones pero son más un rasgo de interacción que de fluidez.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Sus intervenciones presentan gran interacción: repetición de información; vocalizaciones para mostrar sorpresa e interés. Toma del turno de palabra cuando su interlocutor se queda bloqueado.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	El informante 27 es muy creativo en la forma de realizar los intercambios comunicativos, dando sentido a cada una de las intervenciones. Hay mucho sentido del humor, lo cual demuestra que ambos interlocutores se sienten muy cómodos. La forma como entonan y la intención que expresan son totalmente creativas.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	La pronunciación no muestra interferencias de la LE pero sí de la lengua nativa del informante: [anos] de "años"; [despatʃo] de "despacho"; [trabako] de "trabajo"; [ziro] de "cero".
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 16		INFORMANTE: 28
INTELIGIBILIDAD	1	Total inteligibilidad en su discurso.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	En sus intervenciones apenas titubea.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Gran interacción, muestra sorpresa en la coincidencia de las respuestas: por ejemplo, <i>¡Ah!, también soy cantante, ¡isí!!</i> .
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No hay muchas muestras de creatividad aunque sí de que las alumnas se sienten cómodas. Su entonación es creativa aunque sigan el guión al pie de la letra.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No hay interferencia de la LE pero sí de su L1 que es el francés, especialmente en la producción de la vibrante.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 29
INTELIGIBILIDAD	1	Su pronunciación es nítida y totalmente inteligible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	No vacila ni titubea aunque en algún momento reformule alguna de sus intervenciones.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Muestras de interacción mostrando interés " <i>¡ahh!; bien</i> ". También hay muchas risas y búsqueda de confirmación de que se ha entendido lo que ha dicho con expresiones del tipo " <i>¿de acuerdo?</i> ".
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	El único rasgo que puede considerarse creativo es la propuesta que le hace a su interlocutor para realizar un brindis con las copas que están bebiendo. Esta intervención muestran que los interlocutores se sienten muy cómodos.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No hay señales de la interferencia de la L1 ni de la LE.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 17		INFORMANTE: 30
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es totalmente inteligible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	No titubea ni vacila. Presenta mucha fluidez.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Los rasgos de interacción están presentes en todo el intercambio: muestras de interés(<i>muy bien, muy bien</i> ; vocalizaciones) confirmación con repeticiones (<i>sí, sí, sí</i>); reacción ante las coincidencias
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Muestra gran creatividad en su manera de reaccionar al saludo.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	No tiene interferencias ni de la L1 ni de la LE.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 31
INTELIGIBILIDAD	1	La imprecisión en la forma de pronunciar los números hace que en algunos casos la inteligibilidad sea baja. Por ejemplo [nobanta] de "noventa".
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Vacila en algunas de sus intervenciones y la velocidad y ritmo de su discurso no es muy rápido, además realiza algunas reformulaciones.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	El informante confirma y colabora en todo momento. Reacciona ante las coincidencias: " <i>¡Ah!</i> ".
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Muestra una intervención creativa al inicio del intercambio con la palabra " <i>fenomenal</i> " ante la pregunta "¿Cómo estás?".
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	La interferencias de su L1 en la pronunciación de los números los hace un tanto ininteligibles. El resto de su discurso no muestra interferencia de la LE pero sí alguna de la L1, por ejemplo, la [r] retrofleja.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

COMENTARIOS A LOS RESULTADOS DEL GRUPO 3

Tras el análisis de los resultados de las grabaciones del grupo tres, podemos apuntar que en general su actuación ha sido muy buena y que no presenta ninguna valoración negativa en los valores de los cinco criterios evaluados.

En muchos casos, las observaciones y comentarios a realizar en este grupo coinciden con las de los otro grupos, con lo que cada vez es más factible poder hacer generalizaciones sobre fenómenos que aparecen en todos los grupos.

Como primer criterio a comentar, apuntaremos que la inteligibilidad está presente en el discurso de todos los informantes de este grupo, concretamente valorado con valores que oscilan entre el 3 y el 4. No existe ningún informante que presente un discurso ininteligible. Únicamente encontramos un caso en que el informante pronuncia los números con poca precisión y eso provoca que su discurso sea poco claro aunque siga siendo inteligible. Puede afirmarse que la inteligibilidad en todos lo intercambios comunicativos es muy buena.

Como segundo criterio, la fluidez también se ha valorado por encima de la franja negativa. Todos los informante presentan mucha fluidez y en algunos casos, rasgos que podrían interpretarse como elementos que disminuyen la velocidad y aminoran la fluidez (por ejemplo las vocalizaciones), se han considerado más como rasgos que ayudan a la interacción.

La interacción, por tanto, también es muy elevada en las intervenciones de los aprendientes. Los valores predominantes son muy altos con un gran número de cuatros. Los alumnos en general colaboran en sus intervenciones y presentan un perfil de interlocutor muy colaborativo. Muchos de ellos tienden a la confirmación de que han entendido ante las intervenciones de sus interlocutores (por ejemplo, *¿De acuerdo?*), así como a la tendencia a utilizar y realizar intervenciones que ya en otros grupos habíamos considerado como rasgos de interacción (por ejemplo, repetición de informaciones, toma del turno de palabra para colaborar con su interlocutor, vocalizaciones...). En su mayoría, los informantes presentan actitudes muy interactivas y colaborativas, mostrando interés y sorpresa. Todo ello se plasma con el uso de recursos

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

conversacionales como los siguientes: *¡¡Sí!!; ¿Sí?, ¡Ahh!!; bien, muy bien, muy bien...*

En relación al criterio de la creatividad, cabe decir que los valores que se les han otorgado a los informantes en sus intervenciones oscilan entre el 1 y el 4, aunque en este grupo hay varios alumnos con valores por encima del 2. Por ejemplo, la pareja 15 presenta uno de los intercambios más interactivos y más creativos: con humor, improvisación y espontaneidad. Esta intervención, muestra también una activación de los recursos y de las estrategias comunicativas de los alumnos.

En otros casos, encontramos a alumnos que son capaces de personalizar el intercambio, de mostrar su propia opinión sobre el intercambio que están llevando a cabo, de realizar una entonación salpicada de gran creatividad. Las muestras de creatividad en muchas de las intervenciones aportan sentido a las intervenciones, así como también lo hacen las muestras de sentido del humor y la espontaneidad. Todo ello demuestra como los alumnos se encuentran muy cómodos.

Por tanto, en este grupo los informantes parecen sentirse cómodos, son capaces de improvisar y muestran sentido del humor, elementos todos ellos muy vinculados a la creatividad.

Por último, el criterio que queda por comentar es el de la pronunciación. La mayoría de los informantes tiene una pronunciación buena, a excepción de dos de ellos que se les ha valorado con un 2, valoración que está condicionada especialmente por la interferencia de su L1. De hecho, esta interferencia de la L1 está presente en algunos de los aprendientes, sea cual sea su L1 (existen alumnos que tienen distintas L1). No existe ningún informante que en sus intercambios comunicativos haya presentado interferencia de la LE.

Este grupo 3 presenta una muy buena actuación en las grabaciones de este primer intercambio comunicativo: posee valores muy altos en criterios como la interacción y la creatividad, los cuales son los criterios que están más relacionados con los rasgos conversacionales del discurso oral. Asimismo, el grupo también posee una valoración muy buena en el resto de criterios, siendo en general muy positiva.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.4.1.4. Grupo 4.

Pareja 18		INFORMANTE: 32
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin ninguna dificultad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene mucha fluidez y no vacila mucho
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	En el intercambio el informante 32 posee muchos rasgos interaccionales: muestra interés en todo momento ante lo que le dice su interlocutor (" <i>interesante</i> "). También toma la iniciativa constantemente e incluso marca el inicio de la conversación con el marcador discursivo " <i>bueno</i> ". Además de todos estos indicios interaccionales, constantemente va confirmando a su interlocutor de que está entendiendo lo que éste le está comunicando.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No hay demasiadas muestras de creatividad aunque el intercambio demuestra que las alumnas se sienten cómodas.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Las interferencias en la pronunciación del aprendiente provienen de su L1 y no de la LE: [r] retrofleja; [t]⟨ [tʃ]; [ziro] de "cero".
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 33
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad aunque muchas de las palabras de su discurso están muy interferidas por su L1.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez pero repite algunas de las preguntas que le hacen y vacila antes de contestar.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Esta informante es muy colaborativa y ayuda en todo momento a que la comunicación continúe con interés y que el intercambio fluya. Cuando no entiende una pregunta, pide aclaración " <i>¿Qué es una copa?</i> "
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	En sus intervenciones no hay demasiada creatividad. La única intervención creativa la realiza cuando no entiende el significado de copa. Realiza una pregunta muy sencilla que no está en el guión. A pesar de eso, podemos considerarla un rasgo creativo motivado por la necesidad de poder continuar con el intercambio comunicativo en el momento de encontrarse con un obstáculo de comprensión. Es decir, la adopción de una estrategias comunicativa.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación presenta algunas interferencias de la L1 pero no de la LE, por ejemplo, la [t] pronunciada como [tʃ].
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 19		INFORMANTE: 34
INTELIGIBILIDAD	1	Se la entiende aunque en la pronunciación de los números presenta muchas transferencias de su L1 o de una L2. A pesar de todo, tiene muchas estrategias para hacer su discurso comprensible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Vacila y no realiza intervenciones muy largas.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Los rasgos de interacción más obvios aparecen cuando en todo momento confirma que ha entendido, repite para mostrar interés: <i>muy, bien, muy bien, sí, sí...</i>
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Sus intervenciones no muestran ningún rasgo de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Tiene algunas interferencias de su L2 (francés).
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 35
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es inteligible. Tanto su interlocutor como la persona que lo ha valorado no han tenido ninguna dificultad para entenderlo.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	La velocidad de su discurso es lenta: vacila, reformula, repite y se autocorriges. También realiza diversas repeticiones.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	En su discurso hay una toma de turnos de palabra muy fluida. Sus intervenciones son muy colaborativas y muestra interés en todo momento. En cada intervención repite " <i>muy bien</i> ".
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Se ha considerado que la forma como cierra el intercambio comunicativo es muy creativa. Termina diciendo " <i>no fumar, no beber</i> ", es decir, le está recordando a su interlocutor que no le ha ofrecido ni una copa ni un cigarrillo.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación presenta interferencias de su L1 pero no de la LE.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 20		INFORMANTE: 36
INTELIGIBILIDAD	1	Se la entiende sin ninguna dificultad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	No tiene mucha fluidez. Continuamente reformula, repite las preguntas, se autorrepara.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	A lo largo del intercambio va macando el inicio de la siguiente intervención mediante una confirmación de que ha entendido "oh, sí, sí". También realiza vocalizaciones. Ante una pregunta inesperada se queda en blanco, totalmente bloqueada.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Está tan preocupada por la corrección que no hay espacio para ningún atisbo de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	En general su pronunciación presenta muchas transferencias de su L1. No hay interferencia de la LE. Presenta muchas dificultades con la pronunciación de las vocales.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 37
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad aunque la pronunciación de los números (tal vez porque no sabe muy bien cómo se dicen en español) y en concreto de la palabra "guerrillero" es un poco confusa.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez aunque necesita repetir algunas de las preguntas que le hace su interlocutor antes de contestarlas.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su discurso presenta muchos rasgos de interacción. Es muy colaborativa y en todo momento intenta que el intercambio continúe.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	En un momento del intercambio el alumno realiza una intervención totalmente espontánea: "estoy muerto", a modo de aclaración. Este comentario totalmente fuera del guión se realiza como una pequeña aclaración que manifiesta la ficcionalidad del intercambio que están realizando los alumnos pero que al mismo tiempo es un claro indicio de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación tiene algún rasgo de transferencia de su L1, que en el caso de este aprendiz es el alemán: [r] y la pronunciación de la letra "ll" como [l].
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 21		INFORMANTE: 38
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Habla sin titubeos ni repeticiones.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su discurso presenta muchos rasgos de interacción: repeticiones, confirmaciones, expresión de interés y de sorpresa.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No existe ningún rasgo de creatividad, las alumnas no se sienten muy cómodas.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Existe una fuerte interferencia de la L1. Un rasgo poco recurrente en la pronunciación de los informantes que ha aparecido aquí es la pronunciación de la "ll" como [l].
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 39
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso presenta fluidez, sin titubeos ni pausas excesivas.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Esta informante inicia algunos de los intercambios pero en general interactúa menos que su interlocutora.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No hay ningún rasgo de creatividad aparente en su discurso.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación posee una fuerte transferencia de rasgos de su L1: [atxes] de "haces"; [r] retrofleja.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 22		INFORMANTE: 40
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es totalmente inteligible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Al principio le cuesta iniciar el intercambio comunicativo pero después de su primera intervención, su discurso es muy fluido.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	El inicio de la conversación es muy interactivo. Se produce un imprevisto y esto obliga a la alumna a activar estrategias de comunicación. Asimismo, también encontramos otros rasgos de interacción como la sorpresa y la expresión de ésta a través de vocalizaciones.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No aparece ningún rasgo de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación no tiene apenas interferencias de la L1 y ninguna de la LE. No reproduce los rasgos más comunes de los anglófonos.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 41
INTELIGIBILIDAD	1	Se la entiende. Tiene muchas incorrecciones e imprecisiones aunque no son en la pronunciación.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	No realiza muchas vacilaciones pero sus intervenciones no son muy largas.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	El intercambio entre los interlocutores fluye muy bien. Se intercalan los turnos de palabras. En el discurso aparecen claros signos de interacción: confirmación de que ha entendido, colaboración para continuar...
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No aparece ningún rasgo de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Se percibe una clara interferencia de su L1 en la pronunciación, pero eso no interfiere en la inteligibilidad. Los rasgos más destacados serían: la [r] retrofleja y la realización de las fricativas como africadas.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

COMENTARIOS A LOS RESULTADOS DEL GRUPO 4

Tras analizar los resultados del grupo 4, puede observarse como la valoración global de todos los integrantes del grupo es bastante buena. Solamente hallamos una pareja de informantes, la pareja 21, que muestra unos valores bajos en la mayoría de los criterios, excepto en la fluidez. Seguramente se deba a que han aprendido de memoria el diálogo que han reproducido para la grabación y cada una de sus intervenciones. Una de las interlocutoras consigue crear elementos y momentos en los que la interacción acontece, siendo posible de esta forma que el intercambio adquiera más credibilidad. A pesar de eso no hay ningún indicio de creatividad.

A diferencia de esta pareja en la que los valores de los criterios no son demasiado altos, el resto de parejas sí que presenta una valoración buena.

La inteligibilidad de todos los informantes alcanza valores a partir del 3. Es decir, a todos ellos se les entiende sin dificultad, a pesar de que algunos presenten interferencias de su L1. Esas interferencias a veces hacen que el discurso pierda un poco de claridad. Al igual que ocurre con aprendientes de otros grupos, la producción oral de los números ha sido uno de los momentos en los que la inteligibilidad del discurso se ha visto afectada.

El segundo criterio valorado, el de la fluidez, presenta también valores bastante altos, a excepción de una informante a la que se le ha evaluado la fluidez con un 2. La mayoría de informantes han realizado el intercambio comunicativo que aparece en las grabaciones con mucha fluidez, aunque muchos de ellos realizan vacilaciones, repeticiones o autorreparaciones. La valoración a nivel holístico de la actuación de los aprendientes, en relación al criterio de la fluidez, es óptima, todo y que en muchos casos se ve afectada por la aparición de los elementos que acabamos de mencionar.

La interacción es otro de los criterios valorados que presenta valores muy altos. Casi todos los informantes son muy colaborativos e interactúan durante todo el intercambio comunicativo. En la interacción encontramos elementos que demuestran la existencia de dicho grado de interacción: toma del turno de palabra; preguntas de aclaración, confirmación de que se están entendiendo las intervenciones del interlocutor; muestras de interés e incluso de sorpresa ante la información dada en el intercambio.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

En cuanto a la creatividad, a diferencia de todos los criterios comentados hasta ahora, no ha sido valorada tan bien. Existen algunos informantes que poseen una creatividad mínima o apenas existente. Concretamente, en el caso de la informante 19, la preocupación por la corrección no deja espacio para que aparezca ningún atisbo de creatividad. Sin embargo, también hay informantes que durante el intercambio comunicativo han realizado preguntas e intervenciones que no estaban en el guión, bien porque querían expresar algo que creían importante, bien porque han desarrollado una estrategia comunicativa para poder continuar con el intercambio.

En relación al último criterio valorado, la pronunciación, en general los valores son buenos. En ningún caso se aprecia la interferencia de la LE pero sí de la L1 de los informantes. Como existe una gran número de informantes que tienen el inglés como L1, los rasgos que pueden detectarse en su pronunciación coinciden entre ellos y con los otros informantes de los otros grupos: [r] retrofleja; fricativización de la [t] pronunciada como [tʃ]... Curiosamente aparecen dos casos en los que los aprendientes pronuncian la "ll" como [l].

Para terminar con los comentarios referentes al grupo 4, solamente huelga decir, que la valoración global de la actuación del grupo es muy positiva y que se encuentra en la misma línea valorativa que la de los otros tres grupos.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.4.1.5. Análisis global de los 4 grupos.

Al realizar un análisis global de los 4 grupos, es preciso mencionar que la valoración de los cuatro grupos ha sido muy positiva. En todos ellos coinciden muchos de los comentarios y observaciones llevados a cabo. Este hecho hace que sea posible poder realizar generalizaciones sobre algunos fenómenos y sobre las valoraciones de los cinco criterios que se han tenido en cuenta para la valoración de las grabaciones de los cuatro grupos.

El primer criterio que aparece valorado de forma bastante homogénea en todos los grupos es la inteligibilidad. No existe ninguna producción oral ininteligible entre los informantes y se les entiende a todos sin dificultad. Por tanto, la inteligibilidad del discurso oral de los aprendientes es muy buena tras cinco semanas de haber seguido el EO en las clases.

En cuanto a la fluidez, es otro de los criterios bastante bien valorado. Todos los informantes analizados poseen fluidez en sus producciones, aunque algunos de ellos produzcan más titubeos y vacilaciones que otros. La fluidez y la corrección son dos cuestiones presentes en el discurso oral que emergen de forma proporcionalmente inversa. Cuando las autorreparaciones que los alumnos llevan a cabo inciden en la fluidez pero mejoran la corrección de las producciones, nos encontramos ante un fenómeno que deja entrever un proceso de reflexión y análisis, proceso fundamental en todo proceso de adquisición de una lengua.

Así mismo, en algunos casos las vocalizaciones que los alumnos producen en sus producciones y que disminuyen su fluidez, se consideran como un rasgo de interacción.

La interacción ha sido uno de los criterios con la valoración más alta, estable y constante en los cuatro grupos. La mayoría de los aprendientes han sido capaces de interactuar, han desarrollado estrategias de interacción y parecen haber iniciado el desarrollo de la competencia interactiva.

Los rasgos de interacción que se han observado al analizar las grabaciones de los cuatro grupos han sido los siguientes:

- Muestra de interés hacia lo que comunica el interlocutor a través de vocalizaciones y repetición de la información dada.
- Toma del turno de palabra.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

- Toma de la iniciativa en el intercambio.
- Colaboración ante un lapsus o bloqueo del interlocutor.
- Respeto de las normas sociales y de la cortesía.
- Confirmación de que se ha entendido.
- Muestra de sorpresa.
- Uso de recursos conversacionales, marcadores discursivos (*¿sí?; ¡sí!; ¡Ahh!; bien, muy bien...*)
- Preguntas de aclaración.

En general, todos los alumnos de los cuatro grupos han sido muy colaborativos y con un perfil de actuación muy cooperativo.

En cuanto a la creatividad, en los cuatro grupos ha sido uno de los criterios con valores más bajos, aunque la mayoría de los alumnos presenten espontaneidad y naturalidad en sus intervenciones. A pesar de esto, sí que existen casos en los que los informantes presentan creatividad en su discurso con elementos como: sentido del humor; realización de entonaciones creativas; improvisaciones; comentarios e intervenciones que están fuera del guión. Todos estos elementos son rasgos de creatividad y de que los aprendientes se sienten cómodos.

Finalmente, el último criterio valorado en los cuatro grupos ha sido el de la pronunciación. En general la valoración ha sido buena. En los cuatro grupos no existe ningún informante que presente interferencia de la LE pero sí transferencias de su L1, sobre todo del inglés que es la lengua que la mayoría de alumnos tenía como primera lengua.

Así pues, a lo largo del análisis de la primera grabación de los cuatro grupos, se han podido identificar fenómenos que validan los intercambios comunicativos entre los alumnos como auténticos. Algunos rasgos característicos del discurso oral como la cooperación entre los interlocutores, la aparición de elementos conversacionales o la alta valoración de criterios como la interacción, están presentes en los datos que se han analizado.

Por lo tanto, los resultados de esta primera grabación son muy positivos. Muestran en algunos casos la activación de recursos y estrategias de comunicación, al mismo tiempo que dejan entrever atisbos de que se ha iniciado el proceso de adquisición de la LO.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.4.2 Análisis de la segunda grabación.

Para la presentación de los datos provenientes de la segunda grabación, se va a tomar cada uno de los grupos por separado. En primer lugar se van a mostrar las tablas que se han utilizado para el análisis de las grabaciones de cada uno de los informantes. Al final de la presentación de los resultados de cada uno de los grupos, se va a llevar a cabo un breve comentario que recoja las cuestiones más significativas. Tras los resultados de cada grupo, se presentará un análisis global de los 4 grupos.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.4.2.1. Grupo 1.

Pareja 1		INFORMANTE: 1
INTELIGIBILIDAD	1	La inteligibilidad del discurso de este primer informante es total.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso oral no presenta titubeos ni vocalizaciones. Comete algún error pero solo se autocorrige en un caso.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	La actuación de este primer informante presenta muchos rasgos de interacción: muestras de interés; toma de iniciativa; remarca las coincidencias con la información de su interlocutor, utiliza fórmulas de cortesía. Además, colabora con su interlocutora cuando ésta se queda bloqueada. La presencia de risas durante todo el intercambio ayuda a la interacción y fluidez en el intercambio.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Una de las respuestas sale del guión ya que contesta ante la pregunta sobre su edad diciendo: "soy joven, muy joven", seguido de risas. Además de la creatividad, podemos ver como evita decir la edad puesto que culturalmente no es un tipo de información que se dé en un intercambio de este tipo.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Muy buena pronunciación con ninguna interferencia aparente de la LE ni de su L1 (que en el caso de esta informante es el polaco).
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 9
INTELIGIBILIDAD	1	Inteligibilidad total en su discurso oral.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso oral no presenta titubeos ni vocalizaciones y es muy fluido.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	La interacción está presente durante todo el intercambio: las risas; la toma del turno de palabra e incluso algunas vocalizaciones.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Esta informante realiza un intercambio muy poco creativo pero muy espontáneo. Sigue un orden en el intercambio de la información alejado del guión que los alumnos han seguido para preparar el role-play.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Tiene muy buena pronunciación, con la presencia de un único rasgo de transferencia de su L1: la [r] retrofleja.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 2.		INFORMANTE: 5
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es inteligible y su interlocutora la entiende sin dificultad durante todo el intercambio comunicativo, excepto cuando realiza una pregunta poco clara a cerca de la familia. En vez de decir <i>¿Tienes familia?</i> dice <i>¿Tú, familia?</i>
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez pero realiza muchas autorreparaciones para corregir desinencias en los verbos o desinencias de género. También realiza alguna vocalización,
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	La interacción es muy alta en todo el intercambio: muestras de interés (<i>¡Ohh!</i>); confirmación de que ha entendido; cambio del turno de palabra; risas.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Este informante introduce muchos comentarios improvisados, entre éstos uno que sale totalmente fuera del guión. Cuando su interlocutora le dice que es abogada, éste dice " <i>Muchos euros</i> ".
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación no presenta interferencias de la LE (a pesar de que produce una ligera aspiración al inicio de la palabra "hermano") pero si de su L1: [r] retrofleja; débil fricativización; pronuncia [yiuro] en vez de [euro].
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 42
INTELIGIBILIDAD	1	Su inteligibilidad es buena aunque en un momento su interlocutor no le entiende bien. Posiblemente se debe a que usa la desinencia verbal incorrectamente y su interlocutor no sabe si le pregunta sobre su familia o a él.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez aunque titubea un poco.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	La interacción está presente en todo momento: se utilizan expresiones del tipo <i>¡Ohh!</i> , <i>¿sí?</i> O <i>Muy bien</i> . Por tanto, muestra interés e implicación con lo que le dice su interlocutor en todo momento.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Ante la creatividad de su interlocutor, el informante 42 también presenta algunos rasgos creativos dando respuestas no esperadas a las preguntas no esperadas.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación presenta poco precisión en la realización de algunos sonidos, sobre todo en la pronunciación de los números. Presenta además una fuerte transferencia de su L1, e incluso podríamos hablar de una interferencia de la LE con la aspiración al inicia de la palabra "hermano". Otro rasgo, es la pronunciación de la letra "ñ" como [n].
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 3.		INFORMANTE: 43
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende a pesar de que habla muy flojo.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	No tiene mucha fluidez.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Consigue interactuar gracias a la colaboración de su interlocutora. Toma la iniciativa en algún momento pero siempre siguiendo el modelo de su interlocutora.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Su discurso no presenta ningún rasgo de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación presenta interferencia de la L1, sobre todo en la fricativización. También pronuncia la letra "ñ" como [n].
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 10
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende en todo momento a pesar de que su corrección gramatical no es buena.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Reformula alguna de sus intervenciones pero eso no afecta a su fluidez. No se autocorrije.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su discurso posee muchos rasgos de interacción: va remarcando la coincidencia de información; repite si su interlocutora no le entiende e incluso reformula la pregunta; colabora con ella cuando ésta se queda bloqueada.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Puede considerarse que la manera como formula las pregunta y de cómo lleva a cabo el intercambio es un rasgo de creatividad. Su discurso muestra el desarrollo de estrategias de comunicación.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación no presenta interferencias de su L1 pero si presenta una posible interferencia de la LE: [bibir] en vez de [beber]; pronuncia la letra "ñ" como [n].
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 4.		INFORMANTE: 4
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad aunque comete algunas incorrecciones.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez y no realiza muchos titubeos pero entre los pares adyacentes del intercambio comunicativo muchas veces transcurre bastante tiempo.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	No hay demasiada interacción en su discurso y el intercambio suena muy frío y poco natural. Los recursos lingüísticos no faltan pero los elementos interactivos sí.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No hay ningún rasgo de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Pronuncia con mucha claridad y precisión. Su L1 es el polaco.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 7
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende y su discurso es bastante claro.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso tiene fluidez aunque no produzca frases muy largas. En un momento del intercambio pierde el hilo de la conversación y eso le hace perder fluidez.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Muestra interés ante lo que dice su interlocutor. En un momento le pregunta sobre su novio. Marca que va a tomar la palabra con el marcador <i>muy bien</i> .
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Incluye una pregunta que no está en el guión del intercambio aunque los recursos lingüísticos que emplea para ello sí que forman parte en el programa de contenidos del curso.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación tiene gran interferencia de su L2 (el francés) en la pronunciación de algunas vocales, al mismo tiempo que también presenta rasgos de interferencia de su L1 (el inglés), por ejemplo, la fricativización. En la pronunciación de la palabra "veinte", podría considerarse que hay una interferencia de la Le ya que pronuncia la oclusiva bilabial como una labiodental
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 5.		INFORMANTE: 45
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad a pesar de que comete muchas imprecisiones.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Realiza algún titubeo pero su discurso presenta bastante fluidez.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su discurso es interactivo y presenta rasgos como: muestra de interés ante lo que le dice su interlocutor; marca las coincidencias de información; abre y cierra el intercambio siguiendo guiones culturales; cambia el turno de palabra.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	El informante realiza una intervención en la que muestra su opinión, diciéndole a su interlocutora que es "muy joven" cuando ésta le dice cuál es su edad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	En su pronunciación podemos detectar la transferencia de su L1, tanto en la producción de determinados sonidos: fricativización; [r] retrofleja, como en el acento, por ejemplo [mobíl] en vez de [móbil]. También podemos hablar de interferencia de la LE: producción de la palabra "ingeniero" con la [ʒ] o la pronunciación de [ziro] en vez de [zero]. Así mismo, pronuncia la letra "ñ" como [n].
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 8
INTELIGIBILIDAD	1	Se la entiende sin dificultad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	No titubea ni se autorrepara demasiado, pero en un momento se queda bloqueada.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Expresa mucho interés por lo que dice su interlocutor. Interactuar siguiendo las normas de cortesía (<i>Encantada</i>); da las gracias de forma muy espontánea.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No hay muestras de creatividad en su discurso.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Pronuncia la letra "ñ" como [n]; realiza algunos sonidos que muestran la transferencia de su L1 (fricativizaciones), y en un caso tal vez podemos detectar la interferencia de la LE con la pronunciación de la palabra [hermano].
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 6		INFORMANTE: 6
INTELIGIBILIDAD	1	Inteligibilidad absoluta en su discurso.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Se autocorrige pero posee fluidez en sus intervenciones. Presenta muchos titubeos: <i>em, em..</i>
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Como rasgos de interacción puede observarse como toma la iniciativa en alguna de sus intervenciones y también realiza algunas vocalizaciones.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No se observa ningún rasgo de creatividad a pasar de que el intercambio de información sea muy natural y espontáneo.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación muestra alguna transferencia de su L1: fricativizaciones y realización de [r] retrofleja.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 11
INTELIGIBILIDAD	1	Inteligibilidad absoluta.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso es fluido pero con muchos titubeos: <i>em, em, em.</i>
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	En su discurso puede observarse muchos rasgos de interacción: muestra en todo momento que ha entendido a su interlocutora con el marcador <i>bueno</i> ; toma el turno de palabra y cierra el intercambio ante el bloqueo de ambos interlocutores diciendo "Buenas noches".
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Muestra cierta creatividad cuando le ofrecen una copa y tras decir lo que quiere beber, cambia de elección pidiendo " <i>Vodka, por favor</i> ". Es interesante ver como decide cambiar de bebida y pedir una más fuerte debido a la situación estresante en la que se halla.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación presenta transferencia de la L1 [r] retrofleja, al mismo tiempo que podemos detectar algún rasgo de interferencia de la LE, en la pronunciación de la palabra [hermano], y la aspiración de la letra "h".
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

COMENTARIOS A LOS RESULTADOS DEL GRUPO 1

En general, la duración de los intercambios entre los informantes de este grupo en esta segunda grabación ha sido mayor que en la primera grabación.

En cuanto a la inteligibilidad, la mayoría de los informantes presentan una inteligibilidad absoluta en su discurso, con valores que oscilan entre el 4 y el 3. Las únicas cuestiones que pueden comentarse en relación a la inteligibilidad que se han comentado a lo largo del análisis son las incorrecciones gramaticales. A pesar de que éstas no interfieren en la inteligibilidad del discurso, en algunas ocasiones pueden interferir en la claridad. Todo y estas cuestiones, en general la inteligibilidad del primer grupo en la segunda grabación es muy buena.

En relación a la fluidez, casi todos los informantes se sitúan en valores de 3 o por encima del 3. Un aspecto a destacar es que muchos de los informantes a lo largo de este intercambio se autocorrigien y autorreparan con mucha frecuencia. Este hecho, afecta a su fluidez, la cual se ve reducida.

Los titubeos y vocalizaciones también están presentes en muchas de las producciones de los informantes. Sin embargo, en general la fluidez ha sido un criterio valorado de manera muy positiva.

La interacción, al igual que los otros criterios que se acaban de comentar, se ha valorado de manera muy positiva. Solamente existe un informante con un valor por debajo de la franja media. Todos los informantes presentan muchos elementos de interacción en sus intervenciones. La mayoría de estos elementos aparecen de forma reiterativa en los distintos informantes: toma del turno de palabra, confirmación de que han entendido la información de su interlocutor, muestra de interés e implicación en la conversación. También es destacable como muchos de los informantes siguen guiones culturales de saludos y de cortesía, especialmente en el momento del intercambio en que se saludan, se despiden y se ofrecen algo para beber o para fumar.

En general, todos los participantes han presentado un perfil de hablantes cooperativos y dispuestos a ayudar a su interlocutor en el caso de que este se quede bloqueado.

La creatividad en general no alcanza valores muy elevados, aunque es posible encontrar algún informante que muestra valores de 4. En su gran mayoría, las intervenciones que presentan más creatividad son las que

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

introducen preguntas y comentarios fuera del guión, espontáneos e improvisados. Todos estos comentarios son fruto del intercambio mismo.

El último criterio, la pronunciación, ha alcanzado valores muy altos. Muchos de los informantes posee una muy buena pronunciación, sin interferencia de la LE ni transferencias de su L1. La L1 de los informantes suele ser el inglés aunque también existen informantes que tienen como L1 el polaco. Asimismo, también existen algunos casos en los que un informante presenta transferencias de su L2, que suele ser el francés (la transferencia más clara es la realización de las vocales).

Al realizar el análisis de esta segunda grabación, se ha detectado que muchos de los informantes tiene muy buena pronunciación pero presentan rasgos de transferencia de su L1, que en la mayoría de los casos, como acabamos de apuntar, es el inglés. Los rasgos más reiterativos son:

- Realización de la [r] retrofleja
- Realización de diptongaciones.
- Fricativizaciones.

Junto a estas transferencias de la L1, se han encontrado también posibles realizaciones que los alumnos han producido y que muestran una interferencia de la LE. Los casos concretos a los que nos referimos son los siguientes:

- Aspiración de la "h", en concreto cuando los alumnos hablan de su familia y pronuncian la palabra "hermanos".
- Pronunciación de la [e] como [i], por ejemplo: [iuro] en vez de [euro]; [bibir] en vez de [beber]; [ziro] en vez de [zero].
- Pronunciación de la bilabial como labiodental [feinte] en vez de [veinte].
- Pronunciación de la oclusiva velar como una fricativa [inʒeniero] en vez de [inɣeniero].

Además de estos fenómenos, también existen cuatro casos en los que los informantes pronuncian la letra "ñ" como una [n], posiblemente por asimilación al sonido más cercano que poseen en su lengua.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Tras todos estos comentarios, solamente huelga decir que teniendo en cuenta todos los criterios, la valoración de este primer grupo, en general, ha ido muy buena.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.4.2.2. Grupo 2.

Pareja 7		INFORMANTE: 15
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad aunque tiene imprecisiones.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso presenta fluidez aunque titubea un poco. En un momento se autocorrige al cometer un error de vocabulario.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	El intercambio ha sido muy fluido y puede apreciarse una gran interacción. Los rasgos más significativos de esta interacción han sido: la toma de palabra por este informante, las risas, y el general, la naturalidad en todo el intercambio.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	El informante muestra cierta complicidad con su interlocutor cuando tras ofrecerle una copa y un cigarrillo, acto seguido le pide el teléfono, todo ello bajo risas.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación presenta muchas transferencias de su L1: [r] retrofleja; diptongación de las vocales y por tanto imposibilidad de pronunciar un diptongo español: [keres] de "quieres". También pronuncia la palabra "ingeniero", siguiendo la pronunciación de su L1.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 14
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad aunque comete muchas incorrecciones.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez aunque no produce frases muy largas.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su discurso presenta rasgos de interacción: muestra interés "Muy bien"; sigue el protocolo de la cortesía ante los ofrecimientos y saludos de su interlocutor. Las risas y el tono de distensión son una muestra de lo cómodos que se sienten los informantes.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Este informante realiza una intervención que esté fuera del guión, totalmente espontánea. Dice "¡Ah! Muy bonita!", ante la información que su interlocutor le da sobre el lugar en el que vive. A pesar de que la intervención esté fuera del guión, los recursos lingüísticos que se utilizan se han trabajado en clase.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación presenta rasgos de su L1. Un elemento destacable en sus producciones es la oclusivización de la fricativa [trabako] por "trabajo".
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 8.		INFORMANTE: 45
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende perfectamente aunque presenta alguna imprecisión gramatical.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez pero titubea un poco.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	El informante interactúa en todo momento. Colabora y ayuda a su interlocutor durante todo el intercambio, sobre todo cuando esté se queda bloqueado. Los rasgos que presenta su discurso en relación a la interacción son los siguientes: aclaraciones si su interlocutor no le entiende; énfasis en las informaciones coincidentes (<i>iYo también!</i>); introducción de preguntas para hacer el intercambio más significativo; toma de la palabra y de la iniciativa.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	En un momento de sus intervenciones, introduce algo que está fuera del guión " <i>Enesquerris está a 20 kilometros de Dublín</i> ". En otro momento, realiza una intervención que no solo está fuera del guión sino que utiliza un recurso lingüístico que no está en los contenidos trabajados en clase " <i>Me gusta</i> ".
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación presenta transferencias de su L1, y el rasgo de velarización que ya ha aparecido en muchos de los informantes: [x] [K], "[ikos] de "hijos".
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 13
INTELIGIBILIDAD	1	Se la entiende aunque usa palabras de otras lenguas, posiblemente de una L2. A pesar de eso, su interlocutora la entiende.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez pero realiza muchas pausas.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	La informante interactúa con su interlocutora pero siempre a partir de la iniciativa de ésta, no de la suya propia. Puede apreciarse mucha complicidad entre las interlocutoras, y además la informante muestra interés ante lo que le están contando.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No muestra rasgos de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Buena pronunciación sin demasiados rasgos de transferencia de su L1.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 9.		INFORMANTE: 12
INTELIGIBILIDAD	1	Se la entiende sin dificultad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso posee muchos titubeos: <i>emmm, emmm</i> .
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	El informante interactúa pero no toma la iniciativa en ningún momento del intercambio, excepto cuando le ofrece la copa a su interlocutor. Cuando le ofrecen a ella si quiere un cigarrillo, repite la negación tres veces, repetición que está expresando no solo la negativa. Prueba de ello es que hay ciertas risas ante esta respuesta.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Muestra cierta creatividad al inicio del intercambio, con los ofrecimientos, las aceptaciones y los rechazos a lo que le ofrecen. Es una manera de iniciar el intercambio que muestra cierta creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación tienen transferencias de su L1: [r] retrofleja; [ziro] por "cero". En este último caso podría ser transferencia de la L1 o interferencia de la LE.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 16
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es totalmente inteligible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez pero titubea mucho: <i>emm, emm</i>
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Marca coincidencia en la información, mostrando interés en lo que le dice su interlocutor. También realiza repeticiones ante el ofrecimiento de su interlocutor y sigue el protocolo de la cortesía durante todo el intercambio.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Muestra cierta creatividad al inicio del intercambio, con los ofrecimientos, las aceptaciones y los rechazos a lo que le ofrecen. Es una manera de iniciar el intercambio que muestra cierta creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Tiene buena pronunciación sin transferencias fuertes de su L1.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 10.		INFORMANTE:23
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso no es muy inteligible puesto que está muy fragmentado. A pesar de eso, su interlocutor lo entiende.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	No tiene mucha fluidez. Produce frases muy cortas.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	La interacción es uno de los rasgos más destacables de su intervención, especialmente cuando toma la iniciativa y cuando, en un momento determinado, le ofrece una copa a su interlocutor ante el pequeño lapsus de éste. En algún momento del intercambio, utiliza marcadores conversacionales que muestran interacción: (<i>muy bien, muy bien</i>).
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Su discurso no tiene muestras de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación no muestra muchos rasgos de transferencia de su L1.
	2	
	3	
	4	

El informante que realiza el intercambio comunicativo con el informante 23, también lo realiza con el informante 13, así que se presenta solamente el análisis de una de sus grabaciones.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 11.		INFORMANTE:17
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende aunque comete muchas incorrecciones. En un momento repite lo que oye "años tienes", al contestar la pregunta de cuántos años tiene. Esta intervención sería totalmente ininteligible para un nativo.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez aunque realiza algunos titubeos.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	El intercambio es fluido aunque no aparecen muchos rasgos de interacción. En algún momento muestra sorpresa ante lo que dice su interlocutor, pero en general interactúa poco.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Su discurso no presenta ningún rasgo de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación posee una fuerte transferencia de su L1: [fisioterapiuta]; [ses]. También presenta la tendencia a la producción oclusiva de la fricativa velar: [χ] a [k], [trabako].
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 19
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso presenta algún elemento ininteligible: en un momento contesta "vas, por favor" ante el ofrecimiento de una copa. Al igual que su interlocutora, el informante 19 repite lo que oye "años tienes", al contestar la pregunta de cuántos años tiene.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso presenta mucha fluidez, y de hecho la velocidad de locución hace que no haya mucho espacio para la interacción.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	La interacción está presente en intercambio comunicativo de este informante. Algunos elementos que lo demuestran son: muestra interés en todo momento en lo que le dice su interlocutor mediante vocalizaciones. También marca la coincidencia de informaciones con su interlocutor (<i>iYo también!</i>).
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Su discurso no presenta rasgos de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación es buena. Los rasgos de transferencia de la L1 son los esperados ([r] retrofleja...) aunque también presenta la tendencia a la oclusividad de la velar [χ] hacia la [k]: [ikos] de "hijos". En una de las palabras que produce [tinis] de "teneis", podría pensarse en una posible interferencia de la LE.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 12.		INFORMANTE: 22
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad aunque comete errores e imprecisiones, que podrían interferir en la inteligibilidad de su discurso.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso tiene fluidez aunque titubea (<i>mmm</i>), y realiza algunas pausas.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	A lo largo del intercambio, este informante interactúa en todo momento y toma la iniciativa en repetidas ocasiones. Mediante vocalizaciones muestra un gran interés ante todo lo que le comunica su interlocutor, así como con intervenciones como <i>muy bien</i> . Muestra también que entiende todo lo que le está diciendo. En un momento no quiere preguntarle la edad a su interlocutor ya que no es una pregunta que entre dentro de lo que sería un guión cultural de interacción propio de un irlandés.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Su primera intervención rompe las expectativas de su interlocutor cuando contesta que está muy mal. Este informante realiza alguna intervención fuera del guión y pregunta aunque le falten los recursos lingüísticos, acudiendo a su L1 para compensar esa carencia.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación es muy buena.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 18
INTELIGIBILIDAD	1	Su inteligibilidad es muy buena, y no comete apenas errores que puedan afectar la comprensión.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez pero realiza mucho titubeos.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Interactúa y toma la iniciativa en muchos casos pero no muestra muchos elementos propios de la interacción. Solamente podemos mencionar alguna repetición de lo que ha dicho su interlocutor para marcar que lo ha entendido.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Su despedida es muy creativa. Le dice a su interlocutor "te llamo, hasta luego".
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Buena pronunciación pero con algún rasgos de transferencia de su L1: [r] retrofleja; ligera fricativización [t] < [tʃ]. También aparecen muestras de oclusividad en el sonido velar: [χ] < [k]. Además de esa transferencia de la L1, también se entrevé un ligero rasgo de aspiración en la producción de la palabra "hermano", rasgo que sería un clara interferencia de la LE.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

COMENTARIOS A LOS RESULTADOS DEL GRUPO 2

El comentario general de este grupo también es muy positivo. Los valores recogidos en los distintos criterios evaluados están, en su mayoría, por encima de la franja media.

La inteligibilidad sigue presentando valores muy altos, la mayoría entre el 3 y el 4. Hallamos tres informantes que están valorados por debajo del 3 puesto que en un momento de su intervención producen algo un tanto incomprensible, al menos desde el punto de vista de un nativo. A pesar de ese grado de ininteligibilidad, sus interlocutores parecen entenderles sin ninguna dificultad.

Por un lado, los elementos que interfieren en la inteligibilidad del discurso de los informantes es el uso de palabras en otra lengua o de palabras que no existen en español, y por otro lado, la producción de un discurso fragmentado.

A excepción de estos tres informantes, el resto poseen un discurso totalmente inteligible.

La fluidez es otro de los criterios que ha alcanzado niveles muy altos. Todos los informantes poseen mucha fluidez aunque muchos titubeen o produzcan frases no muy largas.

Tal vez sea interesante remarcar el caso de un informante que posee mucha fluidez, pero precisamente esa velocidad en sus locuciones no permite que exista demasiada interacción con su interlocutor.

A parte de este caso en que la interacción va en detrimento de la fluidez, la interacción ha sido un criterio muy bien valorado. Todos los informantes están entre los valores de 3 y 4, y además la mayoría de ellos presentan rasgos y elementos que reflejan un alto grado de interacción:

- Toma de la palabra e iniciativa.
- Muestra de interés ante lo que le dice su interlocutor (*muy bien, muy bien...*)
- Aclaraciones si el interlocutor no entiende.
- Marca de énfasis en las informaciones coincidentes.
- Inclusión de preguntas para hacer que el intercambio sea más significativo.
- Repetición para marcar que se ha entendido.
- Muestras de sorpresa.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

- Muestras de cortesía en los ofrecimientos.
- Respeto a ciertos guiones culturales (por ejemplo, no preguntar la edad)

Todos estos elementos y rasgos de interacción, quedan enfatizados y representados verbalmente con marcadores discursivos del tipo: *muy bien, muy, bien, Ah! Sí!, repeticiones, vocalizaciones...*).

Además, la interacción también se ve reflejada en la actitud cooperativa y colaboradora de muchos de los informantes, especialmente para compensar los bloqueos o posibles lapsus de sus interlocutores (en el caso que esto acontezca).

Así pues, tanto la inteligibilidad, la fluidez y la interacción pueden considerarse tres criterios muy bien valorados.

La creatividad, en cambio, ha sido el criterio que presenta los valores más bajos. Así y todo, muchos de los intercambios han presentado elementos de creatividad mediante los que se ha establecido una gran complicidad entre los interlocutores. Esta actitud es un claro exponente de lo cómodos que se sienten los informantes al realizar el intercambio comunicativo. Además, también hallamos muchas intervenciones que los informantes realizan y que están fuera del guión. En la mayoría de los casos en estas intervenciones espontáneas se utilizan contenidos que se han trabajado en clase a lo largo del curso pero que no estaban previstos para el intercambio comunicativo de la grabación. Todas estas intervenciones muestran cierta creatividad y desarrollo de estrategias de comunicación.

Es remarcable el hecho de que también existen intervenciones totalmente creativas ya que no solo utilizan contenidos y cuestiones que están fuera del guión sino que además utilizan recursos lingüísticos que no se han trabajado en clase.

Finalmente, el último criterio analizado, la pronunciación, presenta valores muy altos. Todos los informantes poseen buena pronunciación. A pesar de ello, existen ciertas transferencias de la L1:

- [r] retrofleja.
- Diptongación.
- Fricativización.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Otro fenómeno que ocurre de manera bastante reiterada es la realización de la fricativa velar como una oclusiva: [trabako] en vez de [trabaχo].

También podríamos apuntar ciertas producciones que pueden ser una muestra de la interferencia de la LE:

- la palabra "ingeniero" pronunciando la fricativa velar de forma sonora. Podría ser que el informante esté pronunciando la palabra exactamente como la pronunciaría en su L1.
- [ziro] en vez de [zero]; [tinis] en vez de [tienes]
- Aspiración de la letra "h" en la palabra "hermanos".

Hasta aquí llegan los comentarios generales del grupo 1 y de los cinco criterios utilizados para valorar esta segunda grabación.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.4.2.3. Grupo 3.

Pareja 13		INFORMANTE: 31
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es totalmente inteligible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez pero realiza pausas bastante largas, titubeos (<i>emmm, emmm</i>) y reformula algunas de sus producciones.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su discurso presenta muchos rasgos de interacción: toma el turno de palabra, toma la iniciativa en las intervenciones; confirma que ha entendido (<i>vale, vale</i>), marca la coincidencia de información con su interlocutora... El único elemento que afecta un poco a su interacción es la realización de muchas pausas en su discurso.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	La creatividad se deja entrever en el humor y la complicidad de los interlocutores. En un momento, el informante le pide el teléfono a su interlocutor después de que este le diga que es soltero. Ante este hecho, se producen muchas risas.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación es muy buena y no muestra transferencias de su L1 muy acentuadas.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 46
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso se entiende sin dificultad.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez pero realiza pausas muy largas y algunos titubeos (<i>emmem</i>).
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	La actuación de este informante presenta mucha interacción, la cual está presente a lo largo de todo el intercambio. Se realizan muchos ofrecimientos (<i>copa, cigarrillo</i>); al cerrarse el intercambio marca el final y cierre de éste.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	La creatividad en el discurso de los informantes, y en concreto de este informante se puede detectar en el humor y en la naturalidad y espontaneidad del intercambio comunicativo. Sigue el guión pero a su propia manera y con un orden diferente.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Este informante posee una buena pronunciación. No hay rasgos de interferencia de la LE ni transferencias muy evidentes de su L1.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 14		INFORMANTE: 24
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es totalmente inteligible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez pero realiza muchos titubeos (<i>ememem...</i>) y pausas muy largas.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su actuación presenta interacción en el momento que toma el turno de palabra o que, de forma muy comedida, colabora con su interlocutor.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No hay ningún rasgo de creatividad en sus intervenciones.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación presenta algunos rasgos de transferencia de su L1, por ejemplo, la realización de la [r] retrofleja.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 47
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es inteligible aunque en algún momento concreto no sea demasiado claro.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	No posee mucha fluidez: se autocorrige y realiza pausas muy largas. El tempo de su locución es muy largo.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	El informante interactúa con su interlocutor a lo largo del intercambio: le hace ofrecimientos en todo momento (<i>copa, cigarrillo...</i>); toma la palabra; colabora y repite la información que le es dada para confirmar.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	En un momento dado, le pregunta a su interlocutor si quiere una copa " <i>poco o grande</i> ". Esta pregunta acerca del tamaño de la bebida que desea su interlocutor está fuera del guión y muestra como el aprendiente está llevando a cabo una estrategia de comunicación.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación presenta muchos rasgos de transferencia de su L1: fricativización de la letra "v" y la letra "t". También encontramos un ejemplo de posible interferencia de la LE: pronunciación de [linguas] por "lenguas".
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 15.		INFORMANTE: 48
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso presenta total inteligibilidad excepto en el momento que el informante habla de la edad que tiene y dice los años. La realización oral del número de su edad no es muy comprensible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	No posee mucha fluidez: titubea y vocaliza constantemente.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	El informante interactúa constantemente a lo largo del intercambio: toma la iniciativa, muestra interés ante lo que le dice su interlocutor (<i>bien, bien</i>).
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No muestra muchos rasgos de creatividad pero el intercambio es muy natural, fluido y espontáneo. En un momento, para expresar algo más de lo que las propias palabras dicen, repite y entona creativamente su respuesta: ¿Fumas? No, no, no. En otro momento, cuando le preguntan la edad, dice que tiene muchos años y se ríe.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Tiene buena pronunciación pero en su discurso aparecen rasgos como los siguientes: fricativización; [trabako] por "trabajo" y cierta transferencia de su L2 (francés) en la realización de las vocales, por ejemplo, en la palabra [Doblón].
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 49
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad, aunque habla muy flojo.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez pero el tempo en sus producciones es muy lento.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su discurso tiene algunos rasgos que muestran interacción: muestra interés (<i>Ah!!</i>); marca la coincidencia de información.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No muestra muchos rasgos de creatividad pero el intercambio es muy natural, fluido e espontáneo.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Tiene una buena pronunciación sin muchas transferencias de su L1, en algunos casos pronuncia alguna palabra transfiriendo la pronunciación de su L1 [doblin].
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 16.		INFORMANTE: 28
INTELIGIBILIDAD	1	Discurso totalmente inteligible a pesar de que comete alguna incorrección gramatical.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene mucha fluidez y aunque se autorrepara en muchos casos, su fluidez no se ve afectada.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su actuación posee mucha interacción: toma el turno de palabra continuamente, colabora e interactúa con su interlocutor en todo momento. Sigue el guión de la presentación ("encantada").
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Pueden considerarse rasgos de creatividad dos cuestiones concretas de su intervención: cuando habla de su familia, expande la información y no se limita a las restricciones del guión. Además, ante la pregunta del correo electrónico contesta: " sí, sí, aquí", evitando tener que dar la dirección.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Buena pronunciación pero con algunas transferencias de su L1 (francés), en concreto la [r].
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 30
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es totalmente inteligible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso posee mucha fluidez y no se autocorrige porque no comete incorrecciones.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Durante todo el intercambio interactúa constantemente: marca coincidencia de la información; informa a su interlocutora que la información que le está dando no es la que ésta espera (<i>no, no, no</i>); muestra interés ante lo que le dice su interlocutor: (<i>muy bien, ¡Qué bien!, vocalizaciones</i>). Sigue el guión de la presentación ("encantada").
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	La informante realiza una pregunta fuera del guión (pregunta sobre su e-mail) pero es un contenido trabajado. También realiza entonación creativa para mostrar interés.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación es muy buena y no posee rasgos de transferencia de su L1 o interferencia de la LE.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 17.		INFORMANTE: 29
INTELIGIBILIDAD	1	La informante posee un discurso con inteligibilidad absoluta.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso tiene mucha fluidez, solamente presenta un titubeo.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Durante todo el intercambio la informante interactúa continuamente: ayuda a su interlocutora cuando ésta se bloquea; repite la información que le da su interlocutora para que ésta vea que la ha entendido; utiliza el <i>vale</i> para confirmar en todo momento; además de esos rasgos de colaboración, muestra interés continuamente (<i>Ah! Vale</i>).
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Su iniciativa en el intercambio podría considerarse no solo como un rasgo de interacción sino también de creatividad. Lo mismo ocurre con los rasgos de colaboración y de ayuda a su interlocutor, puesto que las intervenciones de ésta le obligan a ello. En sus intervenciones muestra mucha naturalidad y da informaciones muy amplias sobre lo que le pregunta su interlocutor.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Tiene muy buena pronunciación. No presenta transferencias de su L1 (turco).
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 50
INTELIGIBILIDAD	1	Se la entiende pero cambia mucho al inglés o se queda bloqueada.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	No tiene mucha fluidez, especialmente porque su discurso está fragmentado y cambia al inglés frecuentemente.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Durante el intercambio muestra algún rasgo de interacción (por ejemplo, muestra interés a través de vocalizaciones <i>Ah! Ah!</i>). A pesar de eso, es su interlocutora la que le ayuda en todo momento interactuando con ella.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	A pesar de los pocos recursos que tiene (baja competencia lingüística), lleva a cabo alguna estrategia comunicativa en alguno de sus bloqueos. Por ejemplo, para preguntar el número de personas que hay en la familia de su interlocutora, le pregunta <i>¿El número en tu familia?</i> , pregunta que está fuera del guión.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación es buena, pero la brevedad de sus intervenciones no ha permitido hacer un análisis muy detallado.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 18.		INFORMANTE: 27
INTELIGIBILIDAD	1	La inteligibilidad de su discurso es muy buena, a pesar de que usa alguna palabra en inglés.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene mucha fluidez aunque entre los pares adyacentes que componen el intercambio a veces las pausas son muy largas.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	La interacción está presente en todo momento del intercambio: muestras de sorpresa (¡Ah!); petición de que hable más despacio...
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	El humor con el que se desarrolla el intercambio muestra gran creatividad, que el informante se siente muy cómodo y que es capaz de improvisar y no seguir el guión. Por ejemplo, en un momento le pregunta al interlocutor en que parte de Barcelona vive: <i>¿vives en el este de Barcelona?</i>
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Tiene buena pronunciación en general, algún rasgo de transferencia de su L1, por ejemplo, la [r] retrofleja. Podría considerarse que la forma como pronuncia "despacio" es una interferencia de la LE [despatʃio].
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 26
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende aunque las imprecisiones en su discurso hace que a veces no sea muy claro.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene mucha fluidez.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	La interacción está presente en todo el intercambio: toma la palabra, tiene iniciativa...
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	En sus intervenciones, utiliza estructuras y contenidos que no se han trabajado. Los integra de manera muy creativa dentro del diálogo (<i>¡Oh! Salvador, estoy cansado; ¿Te gusta el Rioja?; ¿Te gusta este bar?.</i> Además, al igual que su interlocutor, a través del humor muestra mucha espontaneidad y naturalidad, todo ello debido a que se siente muy cómodo.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Sus producciones orales presentan alguna transferencia de su L1 (diptongaciones [fiumas]; [peintor]), pero en general tiene muy buena pronunciación. No hay ningún rasgo de interferencia de la LE.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

COMENTARIOS A LOS RESULTADOS DEL GRUPO 3

Tras el análisis de los resultados obtenidos en esta segunda grabación del grupo tres, podemos afirmar que la valoración es muy buena. La mayoría de los criterios analizados presentan valores muy altos.

La inteligibilidad sigue siendo uno de los criterios con mejores resultados. Prácticamente todos los informantes están entre el 3 y el 4 y su discurso es totalmente inteligible. Los informantes que presentan valores más bajos (solamente existe uno con valor 2) es porque en algún momento usan palabras en inglés o porque realizan producciones no muy claras (en un caso concreto uno de los informantes al decir su edad realiza una producción muy poco clara sobre el número referido a su edad). Este fenómeno en relación a la producción de los números ya se había producido con otros informantes de otros grupos en la primera grabación.

En cuanto a la fluidez, los informantes poseen una valoración buena aunque los valores no sean tan altos como los de la inteligibilidad. Las pausas largas y los titubeos (*emememe...*), son los principales rasgos que determinan un menor grado de fluidez. No se encuentran muchos casos de autorreparaciones y autocorrecciones.

La interacción ha sido el criterio que ha alcanzado valores más altos en este grupo. Más de la mitad de los informantes ha alcanzado la valoración máxima respecto a este ítem.

En la mayoría de los intercambios, los informantes tiene una actitud muy colaborativa y cooperativa hacia sus interlocutores, especialmente en los casos en que uno de ellos pasa por una situación de bloque o lapsus.

Los rasgos de interacción presentes en casi todos los intercambios coinciden con los rasgos ya mencionados en la primera grabación de este grupo y con los rasgos de los otros grupos:

- Toma del turno de palabra e iniciativa en las intervenciones.
- Uso de marcadores discursivos para:
 1. Confirmar que se ha entendido (*vale, vale*; repetición de la información).
 2. Marca de la coincidencia en la información (*también*).
 3. Muestras de interés (*bien, bien; Ah! ¿Si?; Ahh!!; ¡qué bien!*).

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

- Respeto de los guiones culturales en relación a los ofrecimientos y aceptación de éstos, sobre todo en el uso de elementos de cortesía. Respeto también del guión cultural de las presentaciones (*encantado...*).

- Hallamos un caso en que la hablante marca como la intervención de su interlocutor ha roto las expectativas en cuanto que no le está dando la información esperada.

Así pues, la interacción es el criterio con mayores valores. En cambio, no ocurre lo mismo con el criterio de la creatividad. A pesar de que los valores alcanzados por este grupo no son muy altos, encontramos algunos informantes con valores de 4 y tan solo un informante con un valor de 1.

Los atisbos de creatividad quedan representados de la siguiente manera:

- Muestras de humor.

- Intervenciones fuera del guión que a pesar de usar contenidos que sí se han trabajado en el curso, son intervenciones que están totalmente fuera del guión. Muchas de estas intervenciones son un exponente claro del desarrollo de estrategias de comunicación.

- Uso de entonaciones creativas y significativas.

En algunos casos, la interacción en el intercambio comunicativo se desarrolla de forma muy creativa. Por ese motivo, es posible aventurarse a decir que la interacción (dependiendo de cómo se lleve a cabo) puede ser un rasgo de creatividad (véase , por ejemplo, el caso del informante 29).

A partir de los datos obtenidos en el análisis de esta 2da grabación, puede afirmarse que el grupo tres presenta cierta creatividad en la actuación de sus informantes, siendo ésta un claro reflejo de lo cómodos que los informantes se sienten a lo largo del intercambio comunicativo.

Finalmente, el último criterio a comentar es el de la pronunciación. Al igual que la interacción, es un criterio que ha alcanzado valores muy altos. La pronunciación de la mayoría de los informantes es buena. Algunos de ellos no presentan ninguna transferencia de su L1 ni ninguna interferencia de la LE. En otros casos, encontramos informantes que presentan transferencias de su L1 o incluso de su L2. Las transferencias de su L1, cuando ésta es el inglés, coinciden con las que se han encontrado en los otros grupos y en la grabación

1:

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

- [r] retrofleja.
- Diptongaciones.
- Fricativización ([b] y [t]).

También seguimos encontrando el fenómeno de la producción de la [χ] como [k].

Así mismo, también se han detectado algunos fenómenos que podrían ser un indicio de la interferencia de la LE:

- [linguas] en vez de [lenguas]: [e] < [i]
- [despatfio] en vez de [despacio]: [z] < [tʃ].

Hasta aquí llegan los comentarios a los resultados del grupo 3. Como se ha podido apreciar, en general todos ellos son muy positivos y la valoración general de este grupo es muy buena.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.4.2.4. Grupo 4.

Pareja 19		INFORMANTE: 33
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso se entiende y es muy inteligible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez pero realiza algunos titubeos.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Sus intervenciones en el diálogo poseen muchos rasgos de interacción: muestra interés al repetir la información o reaccionar con intervenciones del tipo <i>iAh, sí?</i> . En todo momento va confirmando que está entendiendo (<i>ok, ¡Oh! Si</i>). Junto a todos estos elementos, el informante en todo momento toma la iniciativa en el intercambio comunicativo.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Ante una pregunta que está fuera del guión que realiza su interlocutor, el informante contesta dando mucha información y usando muchos recursos (da información sobre el tipo de estudiantes que tiene en sus clase de la universidad).
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación posee muchas transferencias de su L2 (francés): realización de las vocales y de la [r].
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 32
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende muy bien. Su discurso es totalmente inteligible pero habla muy flojo.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	En sus intervenciones se autorrepara con mucha frecuencia, y eso hace que su discurso pierda en fluidez.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Sigue las intervenciones de su interlocutora, no colabora tanto como ella, pero lleva a cabo el intercambio mostrando cierta interacción.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	La informante realiza una pregunta fuera del guión (<i>¿Tienes muchos estudiantes en la universidad?</i>)
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	En general tiene buena pronunciación y no presenta mucha transferencia de la L1 ni interferencia de la LE.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 20.		INFORMANTE: 38
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende sin dificultad pero su discurso presenta muchas imprecisiones.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso está compuesto por frases bastante cortas y con muchos titubeos, pero a pesar de eso, tiene cierta fluidez. Comete muchas incorrecciones.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Ante las respuestas de su interlocutora reacciona de manera interactiva: confirma que está entendiendo y muestra interés. Además, a lo largo del intercambio pueden apreciarse ciertas risas a pesar del nerviosismo que está viviendo en el intercambio.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No presenta rasgos de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación presenta algunos rasgos que podrían considerarse interferencia de la LE: [atʃe] de "haces"; [kuiere]. También presenta fenómenos como [lamas] por "llamas" y la tendencia a la oclusividad: por ejemplo en [ikos] por "hijos".
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 39
INTELIGIBILIDAD	1	Se la entiende con dificultad, aunque su interlocutora no parece presentar dificultad alguna en la comprensión.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene fluidez aunque su discurso está lleno de incorrecciones tanto gramaticales como de pronunciación.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Interactúa en algún momento del intercambio y toma la iniciativa en el momento en que ambas interlocutoras se quedan bloqueadas. Además, al igual que la informante 38, a lo largo del intercambio pueden apreciarse ciertas risas a pesar de lo nerviosa que está.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	No presenta rasgos de creatividad.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación muestra rasgos tales como: la velarización, por ejemplo en [ikos] por "hijos" y la pronunciación de la letra "ll" como una [l], por ejemplo en [lamas] por "llamas".
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 21.		INFORMANTE: 41
INTELIGIBILIDAD	1	Se le entiende perfectamente.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Titubea mucho y habla muy despacio.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su discurso presenta ciertos elementos de interacción: muestra sorpresa (<i>¡Oh! Periodista!</i>); confirma que ha entendido la información (<i>¡Oh!, sí</i>). Además, toma la iniciativa en repetidas ocasiones.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Responde de manera improvisada a la intervención fuera del guión que realiza su interlocutor.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Su pronunciación presenta muchos rasgos de su L1 (por ejemplo pronuncia la palabra "mayor" como se pronuncia en inglés). También presenta realizaciones de velarización: [ikos] por hijos.
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 35
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es totalmente inteligible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene mucha fluidez.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Su actuación presenta mucha interacción. Colabora en todo momento con su interlocutor, toma la iniciativa, repite la información que se le da, mostrando interés y corroborando que ha entendido. Al final es él el que cierra el intercambio.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Realiza una respuesta que está fuera del guión cuando le dice a su interlocutor que no puede beber porque tiene el coche "Coche, no puedo beber".
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Tiene buena pronunciación, sin interferencia de la LE ni transferencias de su L1.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Pareja 22.		INFORMANTE: 37
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es totalmente inteligible.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Su discurso posee mucha fluidez.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Sigue las intervenciones de su interlocutora, y aunque tiene alguna iniciativa, su actuación no muestra tantos rasgos de interacción.
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	Tiene una intervención con rasgos muy creativos cuando describe cómo es su ciudad en Alemania y cuando dice que lleva viviendo 1 año en Dublín. En repetidas ocasiones, añade información que está fuera del guión.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Tiene buena pronunciación aunque en algunos casos presente alguna transferencia de su L1 (el alemán): [juβen] al pronunciar la palabra "joven".
	2	
	3	
	4	

		INFORMANTE: 40
INTELIGIBILIDAD	1	Su discurso es inteligible pero presenta muchas imprecisiones.
	2	
	3	
	4	
FLUIDEZ	1	Tiene mucha fluidez a pesar de producir muchos errores.
	2	
	3	
	4	
INTERACCIÓN	1	Sus intervenciones son muy interactivas: toma la palabra y toma la iniciativa durante el intercambio comunicativo; realiza entonaciones y vocalizaciones para mostrar interés ante lo que le dice su interlocutor (<i>¡Oh!¿Sí?</i>).
	2	
	3	
	4	
CREATIVIDAD	1	El intercambio que se produce entre estos dos informantes es muy natural, espontáneo y auténtico. Como rasgo creativo, remarcaremos la pregunta que la informante realiza a su interlocutor sobre si su ciudad es bonita. Este contenido está fuera del guión pero se había trabajado en clase.
	2	
	3	
	4	
PRONUNCIACIÓN	1	Tiene muy buena pronunciación.
	2	
	3	
	4	

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

COMENTARIOS A LOS RESULTADOS DEL GRUPO 4

Los resultados del análisis de las grabaciones del grupo 4 son los últimos que componen el análisis de esta segunda grabación.

La valoración general de las grabaciones de este grupo es buena aunque hallamos algunos informantes que presentan valores más bajos que los valores medios de los otros miembros de este grupo y del resto de grupos. Esto se debe a que algunos de los informantes que componían el grupo 4 eran mucho más mayores que el resto y en algunos casos era la primera vez que se enfrentaban al aprendizaje de una lengua extranjera.

La inteligibilidad del discurso de casi todos los informantes es muy buena. Únicamente los informantes 38 y 39 presentan una inteligibilidad baja. A pesar de eso, las dos interlocutoras se entienden entre ellas sin ninguna dificultad. En cuanto al resto de informantes, la inteligibilidad de su discurso es muy buena.

La fluidez y la interacción son los dos criterios con una valoración más alta. Todos los informantes poseen gran fluidez. Algunos de ellos presentan una fluidez que se ve afectada por la producción de titubeos y en algunos casos por la autoreparación de las producciones que realizan. Así y todo, en general, la fluidez que presenta el discurso de la mayoría de los informantes es muy notable.

En relación a la interacción, ninguna de las producciones analizadas muestra valores por debajo del 3. Los informantes son muy colaborativos, y al igual que en los otros grupos, los rasgos que son una muestra clara de interacción pueden quedar representados en la enumeración siguiente:

- Toma de iniciativa y del turno de palabra
- Muestras de interés (*Ah! ¿Si?;* entonaciones)
- Confirmación de que entiende lo que le va diciendo su interlocutor (*Repeticiones, Ok; Oh ¡Si!*).
- Muestra de sorpresa ante la información dada por el interlocutor (*¡Oh! Periodista!*).

La interacción es un criterio que presenta valores muy elevados y en general podría afirmarse que todos los informantes poseen un alto grado de interacción al realizar sus intervenciones. En cambio, no ocurre lo mismo con la creatividad.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Los valores alcanzados por los informantes respecto a este criterio no son muy altos. Sin embargo, a excepción de dos informantes que no presentan ningún rasgo de creatividad, en todos los intercambios pueden identificarse actuaciones e intervenciones que son totalmente creativas.

Algunos informantes improvisan y realizan tanto preguntas como respuestas que contienen informaciones que salen fuera del guión. En algunos casos esas intervenciones contiene elementos que forman parte de los contenidos del curso, aunque en otras ocasiones contienen contenidos que no se han cubierto en clase.

Por último, nos encontramos ante el ítem de la pronunciación. En general, la pronunciación de los informantes del grupo 4 ha alcanzado valores medios.

De nuevo nos encontramos con informantes que no presentan ni transferencias de su L1 ni interferencias de la LE.

Junto a esos casos, también existen informantes que poseen un discurso que presenta transferencias de su L1, y en algún caso concreto de su L2 (al igual que en otros grupos, hallamos a algún informante con transferencias de la pronunciación del francés, especialmente en la producción de las vocales).

En cuanto a los fenómenos fonéticos que se han detectado en las grabaciones analizadas de este cuarto grupo, podemos señalar estos dos:

- [λ] < [l]: [lamas] en vez de [λamas].
- [χ] < [k] : [ikos] en vez de [iχos].

También podemos mencionar algunos fenómenos que podrían ser evidencias de interferencia de la LE:

- [atʃes] de la palabra "haces".
- [kuire] de la palabra "quiere".

Hasta aquí llegan los comentarios sobre los resultados del grupo 4. En general los resultados son óptimos, con una valoración positiva totalmente acorde con la valoración de los otros grupos.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.4.2.5. Análisis global de los 4 grupos.

La primera cuestión que debe remarcar al realizar el análisis global de los 4 grupos, es que esta segunda grabación, en general, ha tenido una duración mucho mayor. Los intercambios entre los interlocutores han durado más tiempo que los intercambios de los interlocutores que se realizaron en la primera grabación. Posiblemente las causas puedan ser varias. Por un lado, el intercambio realizado para la segunda grabación incluía más cuestiones y contenidos que el intercambio de la primera. Por otro lado, los alumnos que participaron en la segunda grabación han estado expuestos a 28 horas de clase, de *input* oral y de práctica oral, y por tanto, han desarrollado más estrategias de comunicación, más recursos lingüísticos y mas competencia comunicativa que en la primera grabación, cuando solo habían realizado 10 horas de clase.

Pasaremos ahora a comentar de forma global cada uno de los cinco criterios de valoración de los 4 grupos.

Primeramente, nos encontramos con la inteligibilidad. Este criterio ha obtenido una valoración muy buena en los 4 grupos. Los elementos que podrían considerarse un obstáculo para la inteligibilidad han sido el uso de palabras en inglés, la falta de claridad al pronunciar (nótese aquí que la producción de los números sería un ejemplo de ello) y en algún caso la fragmentación del discurso. A pesar de encontrar de manera muy esporádica en algunos informantes la presencia de estos elementos, la inteligibilidad de la mayoría de ellos es total, tanto desde el punto de vista del nativo que los escucha como desde la interinteligibilidad entre ellos.

La fluidez también es uno de los criterios con una muy buena valoración. La mayoría de informantes de los 4 grupos poseen mucha fluidez. Los rasgos que se han detectado en los cuatro grupos que interferían un tanto en la fluidez han sido de dos tipos distintos: por un lado las autocorrecciones y autorreparaciones, y por otro lado, las pausas largas y titubeos que algunos informantes realizaban a lo largo de sus intervenciones.

La presencia de autocorrecciones y autorreparaciones podría decirse que queda mucho más justificada en esta segunda grabación que en la primera, puesto que, los aprendientes han estado expuestos muchas más horas a la

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

enseñanza y aprendizaje del español, y han llevado a cabo muchos más procesos de análisis y de reflexión.

A pesar de todo, tras el análisis de la segunda grabación de los cuatro grupos, podemos afirmar que la fluidez es uno de los criterios con valores más altos y que casi la totalidad de informantes han desarrollado mucho la fluidez.

El siguiente criterio que vamos a comentar es el de la interacción. Dicho criterio ha tenido gran protagonismo en todos los grupos, puesto que todos los informantes han sido capaces de interactuar a lo largo del intercambio comunicativo, y en su gran mayoría, los aprendientes de los cuatro grupos se han mostrado muy colaborativos y cooperativos, especialmente para compensar los posibles lapsus y bloqueos de sus interlocutores.

Además de esta característica que está presente en los 4 grupos, es importante señalar que a lo largo del análisis de las grabaciones ha sido posible elaborar una lista de rasgos de interacción que iban apareciendo de forma reiterativa en los informantes de todos los grupos, y que por tanto, puede considerarse como una lista de elementos de interacción presente en todos los aprendientes de todos los grupos.

A continuación presentamos una síntesis (véase la figura 5.6 que sigue) de todos estos elementos que pueden considerarse muestras de interacción entre los interlocutores. Cada uno de estos elementos están presentes en casi todos los grupos, por lo que es posible considerarlos como una muestra global proveniente del análisis de los cuatro grupos.

RASGOS DE INTERACCIÓN	ELEMENTOS UTILIZADOS (Marcadores discursivos)
Toma del turno de palabra e iniciativa en los intercambios e intervenciones	
Muestra de interés ante lo que le dice su interlocutor	<i>muy bien, muy bien...</i>
Aclaraciones si el interlocutor no entiende	Repetición
Confirmación de que han entendido la información de su interlocutor	Repetición para marcar que se ha entendido, <i>vale, vale; Ok; Oh ¡Si!; vocalizaciones.</i>
Muestra de interés e implicación en la conversación	<i>bien, bien; Ah! ¿Si?;Ahh!!; ¡qué bien!; entonaciones</i>
Marca de énfasis en las informaciones coincidentes	<i>También; vocalizaciones.</i>

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Inclusión de preguntas para hacer que el intercambio sea más significativo	
Muestras de sorpresa	<i>(¡Oh!Periodista!).</i>
Respeto de los guiones culturales en relación a los ofrecimientos y aceptación de éstos y en las presentaciones, sobre todo en el uso de elementos de cortesía.	<i>Encantado;</i>
Respeto a ciertos guiones culturales	<i>(por ejemplo, no preguntar la edad)</i>

Figura 5.6. Muestras de interacción entre los alumnos.

Tras los comentarios de la interacción, pasaremos a los de la creatividad. Este criterio es el que ha presentado los valores más bajos en todos los grupos. A pesar de eso, es importante remarcar que los rasgos de creatividad en el discurso de los informantes ha sido mucho mayor en esta segunda grabación. Hallamos muy pocos casos en los que no exista apenas elementos de creatividad.

Así mismo, los elementos que encontramos en los 4 grupos que emergen como rasgos creativos del discurso de los informantes, en algunos casos se repiten en todos los grupos. De hecho, podrían enumerarse los siguientes:

- Intervenciones que están fuera del guión del intercambio que los alumnos han preparado. En algunos casos, los contenidos lingüísticos que usan los informantes se han trabajado en el curso pero existen otros casos en los que los aprendientes están usando contenidos que no se han cubierto en clase.
- Entonaciones muy creativas para expresar sentimiento, emoción...
- Muestras de humor y de complicidad entre los interlocutores.
- En algunos casos, la forma como llevan a cabo la interacción los aprendientes se ha considerado también como un rasgo de creatividad puesto que es un reflejo de cómo se están poniendo en marcha muchos procesos de comunicación.

Los miembros de los cuatro grupos al realizar los intercambios comunicativos de esta segunda grabación, dejan entrever que se sienten cómodos y que han

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

desarrollado numerosas estrategias de comunicación. Elementos todos ellos que están estrechamente relacionados con el inicio y desarrollo de los procesos de adquisición de la LO.

Finalmente, el último criterio a comentar es el de la pronunciación. En los cuatro grupos, la mayoría de los informantes poseen una buena pronunciación. Algunos de ellos alcanzan la valoración máxima y no presentan ni transferencias de su L1 ni interferencias de la LE.

Sin embargo, se ha percibido en muchos de los informantes de los cuatro grupos la existencia de rasgos de pronunciación que son una transferencia de su L1 (el inglés), e incluso, la existencia de algunos informantes que presentan transferencias de su L2 (el francés).

En el caso de los rasgos de transferencia de la L1 (inglés):

- Realización de la [r] retrofleja.
- Diptongaciones.
- Fricativización de los sonidos [b] y [t].

En el caso de transferencia de la L2 (francés):

- Realización de las vocales.

Junto a las transferencias de la L1 o L2 de los informantes, se han detectado también otros fenómenos que no nos atreveríamos a clasificar ni como transferencias de la L1 ni como interferencia de la LE. Curiosamente, dichos fenómenos fonéticos aparecen en informantes pertenecientes a los 4 grupos, y en algunos casos, se tiene constancia de la presencia de éstos en la primera grabación:

- Realización de la fricativa velar como una oclusiva: [χ] < [k].
- Realización de la "ll" como "l": [λ] < [l].
- Realización de la "ñ" como "n": [ŋ] < [n].

Por último, añadimos los rasgos que podrían considerarse como una interferencia de la LE:

- Realización de la "e" como [i]: [e] < [i].
- Aspiración e la letra "h".

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

- Realización de la fricativa velar [j] como sonora: [χ] < [ʒ].
- Realización de la [z] como [tʃ]: [z] < [tʃ].
- Pronunciación de la "u" después de la "q": [kueres].

Para cerrar esta valoración global de los cuatro grupos resta decir que los cinco criterios se han valorado de forma muy positiva y que, en general, la mayoría de valores de éstos estaban por encima de la franja media de valoración.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.5. Pruebas escritas y asistencia a clase.

5.5.1. Pruebas escritas.

Las pruebas escritas que realizaron los alumnos en la última sesión de la acción didáctica, son un dato más que se va a tener en cuenta. Concretamente la prueba escrita y examen de módulo que los alumnos del curso Inicial 1 estaban obligados a realizar es un requisito indispensable para poder pasar al módulo siguiente. Por tanto, los resultados de la prueba escrita van a verificar que los alumnos que participaron en la acción didáctica en la que se siguió el EO de forma íntegra en la primera parte del curso, y de forma alternada en la segunda parte, han alcanzado los objetivos de aprendizaje de lengua escrita requeridos en ese módulo. Asimismo, también queda patente a través de la prueba escrita si los alumnos lograron consolidar los conocimientos lingüísticos exigidos.

En el anexo 10 se han incluido las pruebas que cada uno de los alumnos de cada uno de los cuatro grupos realizó. En este apartado de presentación de resultados vamos a mostrar únicamente la puntuación que cada uno de los alumnos alcanzó, teniendo en cuenta los criterios de puntuación establecidos por la Institución.

Antes de mostrar las tablas con los resultados, presentamos a continuación los criterios para la puntuación de cada una de las partes del examen, así como los criterios utilizados para la corrección de la expresión escrita.

Creemos que es importante explicitar estas cuestiones para que las tablas que vamos a presentar sea suficientemente inteligibles e interpretables.

La prueba escrita constaba de cuatro partes: La comprensión lectora; la comprensión auditiva; expresión escrita; gramática y vocabulario. Cada una de las partes tenía el siguiente porcentaje respecto a la puntuación:

Comprensión lectora: 20% de la nota (máximo 20 puntos). Cada respuesta 2 puntos.

Comprensión auditiva: 20% de la nota (máximo 20 puntos). Cada respuesta 2 puntos.

Expresión escrita: 20% de la nota (máximo 20 puntos).

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Gramática y vocabulario: 20% de la nota (máximo 20 puntos). Cada respuesta 1 punto.

Al conjunto de estos porcentajes habría que añadir un 20% (máximo 20 puntos) correspondiente a la parte oral, alcanzándose así el 100% de la nota total. Para que un alumno supere la prueba (parte escrita y parte oral) necesita al menos alcanzar un 70%.

Además de esta puntuación de cada una de las partes, existen los criterios de evaluación para la expresión escrita:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN EXPRESIÓN ESCRITA INICIAL 1

Contenidos (1)

- Cubre todos los puntos que se le piden (0,5)
- Cubre el objetivo de la tarea (logra la comunicación con el remitente) (0,5)

Vocabulario (6)

- Muestra un gran dominio y riqueza en el uso del vocabulario cubierto en A1, aportando otro léxico por encima de su nivel (6)
- Utiliza adecuadamente el vocabulario que corresponde a su nivel (5)
- Utiliza el vocabulario cubierto en Inicial 1 pero con algunas imprecisiones (de 3 a 4)
- Utiliza un vocabulario básico, que repite sistemáticamente, hay fallos abundantes pero no impiden la comprensión (de 1 a 2)
- Utiliza un vocabulario muy pobre, con abundantes errores que dificultan la comprensión (0)

Ortografía (1)

En cuanto a los siguientes criterios :

- Uso de mayúsculas y minúsculas
- Distinción entre : g – gu / j – y / cu – qu / z – c
- Usos de dobles consonantes
- Interferencias de ortografías de otros idiomas (ph, etc.)
- Sin fallos (1)
- Con algunos fallos (0'5)
- Con muchos (0)

Estructura y presentación (1)

Dependiendo de :

- Presenta el texto con márgenes
- Estructura el texto en párrafos coherentes
- Presenta el texto limpio y sin borrones

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Puntuación (1)

- Uso básico de signos de puntuación (signos exclamativos e interrogativos al principio de frase, comas y puntos)

Gramática y sintáxis : (10)

Aplicar siguiente baremo:

- Muestra un gran dominio en el uso de los contenidos gramaticales cubiertos en Inicial 1, incluso utiliza contenidos gramaticales por encima de su nivel, aunque a veces incorrectos (toma de riesgo) , (10)
 - Utiliza correctamente los contenidos gramaticales de Inicial 1 (9)
 - Utiliza correctamente los contenidos gramaticales del nivel Inicial 1 pero con algunos errores. (de 6 a 8)
 - Comete abundantes errores en los contenidos gramaticales de Inicial 1 (de 2 a 5)
 - Comete abundantes errores gramaticales de Inicial 1 que dificultan la comprensión del texto (0 a 1)

Tras haber establecido los criterios de puntuación y de corrección vamos a pasar a mostrar las tablas con los resultados de las pruebas escritas de los 4 grupos. A cada uno de los alumnos vamos a identificarlo como informante, coincidiendo cada uno de los informantes con los informantes de las grabaciones.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

GRUPO 1

Informante	Expresión escrita	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Gramática y vocabulario
Informante 1	17	20	20	17
Informante 2	No presentado	No presentado	No presentado	No presentado
Informante 3	11	16	16	14
Informante 4	17	18	18	14
Informante 5	13	12	16	14
Informante 6	16	12	16	19
Informante 7	18	18	18	19
Informante 8	13	16	14	16
Informante 9	17	20	20	17
Informante 10	8	16	18	12
Informante 11	15	14	16	15
Informante 42	18	12	16	16
Informante 43	16	16	14	16
Informante 44	17	20	20	20

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

GRUPO 2

Informante	Expresión escrita	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Gramática y vocabulario
Informante 12	17	16	20	20
Informante 13	17	16	18	18
Informante 14	17	14	16	18
Informante 15	11	14	18	14
Informante 16	18	18	20	17
Informante 17	17	12	14	14
Informante 18	No presentada	No presentada	No presentada	No presentada
Informante 19	15	14	18	15
Informante 22	17	16	18	15
Informante 23	15	14	10	12
Informante 45	15	12	14	15

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

GRUPO 3

Informante	Expresión escrita	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Gramática y vocabulario
Informante 24	16	20	18	18
Informante 25	No presentado	No presentado	No presentado	No presentado
Informante 26	15	16	14	15
Informante 27	8	18	10	7
Informante 28	19	18	20	18
Informante 29	17	12	14	16
Informante 30	19	14	20	18
Informante 31	17	14	18	18
Informante 46	16	10	10	17
Informante 47	16	16	16	17
Informante 48	15	12	14	12
Informante 49	17	18	16	10
Informante 50	5	6	12	11

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

GRUPO 4

Informante	Expresión escrita	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Gramática y vocabulario
Informante 32	18	20	18	19
Informante 33	15	16	16	15
Informante 34	No presentado	No presentado	No presentado	No presentado
Informante 35	14	14	20	14
Informante 36	No presentado	No presentado	No presentado	No presentado
Informante 37	16	14	18	18
Informante 38	14	12	10	14
Informante 39	15	20	16	14
Informante 40	17	10	16	14
Informante 41	10	14	16	19

Tras los resultados expuestos, solamente cabe decir que la mayoría de los estudiantes no tuvieron ningún problema para realizar la prueba escrita, y salvo en el caso de la informante 50 que no la superó, de acuerdo con los criterios establecidos, el resto obtuvieron resultados satisfactorios.

V. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE DATOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

5.5.2. Asistencia a clase.

En este apartado incluimos las tablas de asistencia a clase. Estos datos van a ser únicamente una variable para poder comprobar la frecuencia con la que un determinado alumno asistió a clase. Las tablas que presentamos en las figuras 5.7, 5.8, 5.9 y 5.10 contienen la identificación del informante en la primera línea vertical y el número de la sesión del curso en la primera línea horizontal. Para marcar la asistencia se ha utilizado la letra **P** (presencia en el aula) y para la no asistencia a clase se ha usado la letra **F** (falta en el aula). Cada uno de los grupos va a poseer su tabla de asistencia, excepto el grupo 1 puesto que el documento que acredita la asistencia de este grupo se extravió durante el tiempo en el que se desarrolló la investigación. Sin embargo, no consideramos que sea una ausencia demasiado importante puesto que la variable de la asistencia a clase se ha utilizado como un dato más que se podía tener en cuenta solamente si era necesario.

Hasta aquí llega este capítulo dedicado al desarrollo y el análisis de datos. En el capítulo siguiente, se va a presentar la discusión de los resultados obtenidos en el análisis que acabamos de exponer

Grupo 1¹

INFORMANTES	S 1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Informante 1															
Informante 2															
Informante 3															
Informante 4															
Informante 5															
Informante 6															
Informante 7															
Informante 8															
Informante 9															
Informante 10															
Informante 11															
Informante 42															
Informante 43															
Informante 44															

Figura 5.7

Grupo 2

INFORMANTES	S 1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Informante 12	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P
Informante 13	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Informante 14	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	F	P	P
Informante 15	P	P	P	F	P	P	P	P	P	F	F	F	F	P	P
Informante 16	P	P	F	P	P	P	P	P	F	P	F	P	P	P	P
Informante 17	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	F	P	P
Informante 18	P	F	P	P	P	P	F	P	P	F	P	F	F	F	P
Informante 19	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	F	P	P
Informante 20	P	P	P	F	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	F
Informante 21	P	P	P	F	P	P	P	P	P	F	P	F	F	F	F
Informante 22	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	F	P
Informante 23	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Informante 45	F	P	P	P	F	F	P	P	P	F	P	F	P	P	P

Figura 5.8

¹ No disponemos de los datos de asistencia de este grupo puesto que en el proceso de desarrollo de esta investigación se perdió el documento acreditativo de los mismos.

Grupo 3

INFORMANTES	S 1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Informante 24	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Informante 25	P	P	P	P	P	F	P	P	P	F	F	F	F	F	F
Informante 26	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P
Informante 27	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P
Informante 28	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P
Informante 29	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P
Informante 30	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P
Informante 31	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Informante 46	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	F	P	P	P
Informante 47	F	P	P	P	F	F	F	P	P	P	F	P	P	P	P
Informante 48	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P
Informante 49	P	P	P	P	F	F	P	P	P	P	F	P	F	F	P
Informante 50	P	P	P	P	F	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P

Figura 5.9.

Grupo 4

INFORMANTES	S 1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Informante 32	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P
Informante 33	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P	F	P	P	P	P
Informante 34	F	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	F	P	F
Informante 35	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Informante 36	P	P	P	P	P	F	P	F	P	F	F	F	F	F	F
Informante 37	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	F	P	P	P
Informante 38	P	P	P	F	P	F	P	P	P	P	P	F	P	P	P
Informante 39	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Informante 40	P	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	F	P	P	P
Informante 41	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	F	P	P	P

Figura 5.10.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a retomar las tres fuentes de datos de las que provienen los resultados en los que nos vamos a basar para llevar a cabo la triangulación de datos y la posterior discusión y comentarios que conforman este capítulo de la investigación.

Primeramente, en esta introducción vamos a retomar los datos procesados en el capítulo 5. Tras la introducción pasaremos a la triangulación de los datos y terminaremos con el último apartado de este capítulo en el que vamos a realizar la discusión de los resultados.

La primera fuente de datos que retomamos es la del diario de clase. Ya en el capítulo de metodología se describía detalladamente en que ha consistido esta herramienta de recogida de datos, la cual se utilizó a lo largo de la acción didáctica. La profesora fue elaborando el diario de clase con cada uno de los cuatro grupos con los que se llevó a cabo la acción didáctica, al final de cada una de las sesiones de aula.

Para retomar los resultados que provienen del diario de clase, vamos a seguir la tripartición que se siguió para el procesamiento de los datos que realizamos en el capítulo 5:

- a) Información proveniente de los datos objetivos sobre el funcionamiento de cada una de las sesiones.
- b) Información proveniente de los datos subjetivos basados en comentarios personales de la profesora sobre sus sensaciones y opiniones.
- c) El anecdotario.

Siguiendo estos tres tipos de datos que aparecen en el diario de clase, en este capítulo llevaremos a cabo una síntesis de la información más relevante que vaya apareciendo en cada uno de los grupos para terminar con un resumen general de los 4 grupos, resumen en el que se van a identificar los distintos ejes temáticos que se desprenden del análisis que se realizó en el capítulo 5.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

La segunda fuente de datos son las fichas de los alumnos y los cuestionarios de auto-evaluación y de reflexión¹.

En relación a las fichas de los alumnos, la información y el análisis de los datos extraídos de ellas han sido suficientes para dibujar el perfil de los participantes en la acción didáctica. A modo de síntesis, en este capítulo retomaremos la información más relevante que comparten los cuatro grupos de alumnos.

En cuanto a los cuestionarios de reflexión y auto-evaluación que completaron los alumnos en la sesión número 6 y en la última sesión de la acción didáctica, nos va a ser posible retomar el análisis de los resultados obtenidos sobre las actitudes, interpretaciones y observaciones realizadas por los propios aprendientes que estuvieron implicados en la acción didáctica.

Para retomar los datos obtenidos de los cuestionarios de auto-evaluación y de reflexión, vamos a tener en cuenta las categorías de análisis que ya se utilizaron en el capítulo 5 para el procesamiento de los datos del cuestionario 2:

- a) Uso del libro de texto.
- b) Proceso de aprendizaje.
- c) Estilos de aprendizaje.
- d) Otros comentarios.

Partiendo de estas 4 categorías de análisis vamos a recuperar los ejes temáticos que comparten los 4 grupos y las cuestiones más relevantes al respecto.

De la misma forma, vamos a retomar los datos analizados del cuestionario 3, respetando las categorías de análisis ya establecidas en el capítulo 5:

- a) El EO y el enfoque con mediación lecto-escritora.
- b) Las ventajas de trabajar siguiendo el EO.
- c) Valoración del curso y auto-evaluación del propio progreso.
- d) Otros comentarios.

¹ En el capítulo de metodología se describe detalladamente qué tipo de información se pretendía conseguir mediante las preguntas que componían dichos cuestionarios.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Partiendo de los datos ya procesados en el capítulo 5, vamos a recuperar las cuestiones más relevantes que aparecen en los 4 grupos y a establecer los ejes temáticos, al igual que con los datos del cuestionario 2.

Finalmente, la tercera fuente de datos fue la de las grabaciones orales. Los datos provenientes de los registros orales se dividen en dos grandes bloques. Por un lado tenemos todos los datos que se recogieron a lo largo de la primera grabación, y por otro lado, tenemos los datos que provienen de la segunda grabación².

En este apartado vamos a retomar todos los datos analizados y procesados en el capítulo 5 tanto de la primera grabación como de la segunda grabación. A partir de éstos, trazaremos las cuestiones recurrentes de los cuatro grupos en la primera grabación y en la segunda grabación, para recuperar todas las cuestiones remarcables y relevantes que se desprenden del análisis de éstas y que van a permitirnos poder llevar a cabo la triangulación de datos en el apartado 6.2 de este capítulo.

Junto a todos estos resultados que acabamos de mencionar y que nos van a permitir poder llevar a cabo la triangulación, poseemos también dos tipos de datos más y de resultados que también vamos a incluir y considerar: las pruebas escritas y la asistencia a clase de todos los alumnos que participaron de la acción didáctica. En este caso, los datos son meramente ilustrativos y no requieren ninguna interpretación específica. Sin embargo, consideramos que es imprescindible tenerlos en cuenta puesto que pueden reforzar o invalidar alguno de los argumentos o de las conclusiones a las que se pudiera llegar, además de que funcionan como variable a tener en cuenta.

Así pues, tras esta sucinta presentación sobre cada una de las fuentes de datos y resultados, vamos a pasar a retomarlos por separado.

² Para obtener más detalles sobre el modo de realización de las grabaciones véase capítulo de metodología.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

6.1.1. RESULTADOS DEL DIARIO DE CLASE.

Para retomar los resultados del análisis del diario de clase vamos a seguir considerando los tres bloques que ya se tuvieron en cuenta en el capítulo 5.

a) Funcionamiento de las sesiones de la acción didáctica.

Para este apartado, en relación a los cuatro grupos, es importante recalcar que los datos objetivos recogidos en el diario demuestran como en todos los grupos se alcanzaron los objetivos de aprendizaje programados.

Los cambios o modificaciones que se produjeron a lo largo de la acción didáctica en todos los grupos fueron por necesidades de los propios grupos: ritmos, estilos y dinámicas que cada grupo dictaba para su proceso de aprendizaje. Por tanto, el EO respetó el ritmo y estilo de cada uno.

Las modificaciones y cambios que quedaron reflejados en el diario de clase como hechos objetivos, coinciden y muchas veces hallan su explicación en la parte de reflexiones de la profesora, dónde se da una explicación partiendo de la percepción que ésta tuvo de dichas modificaciones, las cuales estuvieron sujetas al ritmo, la interacción de los alumnos y el desarrollo de las actividades en el aula.

b) Reflexiones y sensaciones de la profesora.

Este bloque presenta distintos ejes temáticos que vamos a ir recopilando a continuación.

El primero de ellos gira en torno a la **dinámica**, cuestión que ya se ha mencionado al hablar del funcionamiento de las sesiones del EO. De nuevo podemos afirmar que los propios grupos fueron los que iban dictando su propio **ritmo de aprendizaje**, ritmos que eran consecuencia tanto de causas inherentes al grupo (tipo de aprendientes, estilos de aprendizaje de éstos...) como a causas externas (horario, momento en el curso; cansancio de los estudiantes...).

Otra cuestión sobresaliente, que aparece en este apartado, es la constatación por parte de la profesora de que las prácticas libres que se realizan en el aula basadas en la oralidad promueven los intercambios comunicativos ya que motivan y desinhiben a los estudiantes. Asimismo, los juegos utilizados en

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

clase permiten cooperación y co-construcción en el aprendizaje mientras que el uso de la imagen es un estímulo que potencia y fomenta la producción oral. La naturaleza oral del EO otorga mucho dinamismo al proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en el aula de enseñanza, así como la variedad de **materiales didácticos** y de contenidos

Por tanto, en relación al tema de la dinámica que se desarrolla en el aula al trabajar mediante el EO, puede apuntarse que ayuda a los aprendientes a desarrollar estrategias de comunicación y a tomar un papel activo en el proceso de aprendizaje de la LO.

Otra cuestión que incluimos en el tema de la dinámica de aula está relacionado con la **autorregulación del propio aprendizaje** del que los alumnos son responsables, y que en el caso que nos ocupa, queda reflejado en el uso que los alumnos hacen del CD (*input* auditivo de los contenidos trabajados en clase) fuera del aula durante las seis primeras sesiones de curso.

Otra de los núcleos temáticos que encontramos en este bloque gira en torno a cuestiones relacionadas con el **EO**, propiamente dicho, y a cuestiones sobre **pronunciación**.

Partiendo de varios comentarios y referencias que la profesora realiza en el diario, podemos afirmar que al seguir una enseñanza y aprendizaje mediante el EO se potencia y fomenta el aprendizaje de la LO. Dado que el EO basa su dinámica en la oralidad y en la producción de los alumnos, éstos se olvidan de la **mediación lecto-escritora** y se centran exclusivamente en sus producciones orales, tomando un rol totalmente activo en lo que a las producciones orales se refiere, al mismo tiempo que focalizan en la pronunciación. Por tanto, tanto el dinamismo como el papel centrado en la actuación oral del alumno permiten que cuando se trabaja mediante el EO se desarrollen **dinámicas de cohesión de grupo** al mismo tiempo que se fomenta la **monitorización** y **focalización** en la **pronunciación**.

Junto a estas reflexiones y afirmaciones que se desprenden del diario, hallamos también un gran número de fenómenos que sirven como ejemplo y como constatación de las interferencias de la LE en el proceso de adquisición de la LO, de la misma forma que también encontramos otros ejemplos que

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

corroboran muchas de las afirmaciones relacionadas con el funcionamiento del EO.

Otra cuestión relevante es la que hace referencia a la posibilidad de potenciar la **reflexión gramatical** a través de la oralidad, e incluso desarrollar dinámicas de aula para conseguir la sistematización gramatical. A pesar de que la LE juega un papel muy importante y destacado en este área, en el diario de la profesora se menciona que el EO también puede ser el medio por el que se aprenda una lengua de forma oral ya que los aprendientes también llevan a cabo reflexiones relacionadas con la gramática, y al mismo tiempo, aunque presente más dificultad que si se hiciera a través de la LE, las sistematizaciones gramaticales también son posibles.

Podría afirmarse que mediante el EO el aprendiente bifocaliza en la forma sonora y en el significado, para más tarde hacerlo en la forma gramatical. Con un enfoque en el que se hace uso de la LE, el alumno invierte el orden y bifocaliza primero en la forma gramatical y el significado, para pasar después a la focalización en la pronunciación.

A lo largo del diario encontramos algunas referencias un tanto contradictorias sobre el uso de la LE frente a la LO. Parece que la LE es beneficiosa para la sistematización de fenómenos gramaticales, para la presentación de nuevos contenidos de manera rápida y eficaz, e incluso para el desarrollo de la competencia lingüística. Sin embargo, la LE no permite el desarrollo de la competencia fónica. Ante esta oposición de ideas, se apunta a que tal vez sea beneficioso para la iniciación de la enseñanza, aprendizaje y adquisición de la LO, hacerlo prescindiendo del código escrito, al menos durante las primeras sesiones. Por tanto, podríamos afirmar que el EO podría ser la manera de iniciarse en la enseñanza, aprendizaje y adquisición de la LO.

Hasta aquí podríamos considerar que todo lo que hemos ido recopilando pertenecería a lo que hemos denominado reflexiones de la profesora. En cuanto a las sensaciones, la mayoría de ellas son positivas, pudiendo definir las como sensaciones de satisfacción, motivación o entusiasmo y alegría. Así pues, las sensaciones más personales y subjetivas de la docente a lo largo del desarrollo de la acción didáctica parecen ser positivas al mismo tiempo que en algunos casos muestran la parte humana del día a día de la tarea docente.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

El último tema que se menciona en este segundo bloque del diario de clase es el de la **autonomía** de los estudiantes, puesto que cuando se trabaja mediante el EO los estudiantes necesitan continuar con su proceso de aprendizaje fuera del aula, en este caso, utilizando el *input* auditivo que se les ha facilitado a través de un CD. Tras la acción didáctica, la profesora deja testimonio que al trabajar con el EO los alumnos han desarrollado cierta autonomía, tanto al hacer uso del CD como al revisar los contenidos trabajados en clase oralmente en el libro de texto, especialmente en la segunda parte de la acción didáctica.

c) Registro de anécdotas.

El último bloque que compone los resultados del diario de clase es el del registro de anécdotas. Primeramente, en este bloque encontramos todas las anécdotas relacionadas con las reflexiones de los alumnos. Éstas demuestran como los alumnos en todo momento de la acción didáctica fueron conscientes de su desarrollo y proceso de aprendizaje. Fueron conscientes de la efectividad de muchas de las actividades y de sus propios estilos de aprendizaje. Por tanto, podríamos afirmar que el EO promueve un alto grado de **reflexión en el aprendiente** en cuanto a la manera en cómo se está desarrollando su proceso de aprendizaje.

Los ejemplos y anécdotas registradas en relación a los procesos reflexivos que hacen algunos de los alumnos pueden relacionarse con cuestiones diversas: reflexiones relacionadas con las estrategias de aprendizaje (en lo concerniente a la pronunciación: estrategias de asociación de un nuevo sonido de la lengua meta y los conocimientos previos del aprendiente; asociación de un sonido que han percibido en español con la correspondencia grafía-sonido de su lengua); reflexiones relacionadas con la pronunciación que demuestran como el alumno no percibe el español como una *lengua fonética*; reflexiones relacionadas con cuestiones gramaticales... Por tanto, la existencia de todas estas reflexiones demuestra como el EO promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje y fomenta el aprendizaje.

Además de las reflexiones propiamente dichas que los alumnos llevaron a cabo y que la profesora registró en el diario, hallamos una serie de temas que

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

aparecen a partir de preguntas que los alumnos realizaron en las sesiones de la acción didáctica. Los temas son: los **estilos de aprendizaje; creencias** de los **alumnos** ante la ortografía; **estrategias** y **procesos** de aprendizaje relacionados con el aprendizaje y adquisición de la pronunciación; **sonidos** que presentan **dificultad** a los **anglófonos** en la iniciación al español; **fonética perceptiva; interferencias del código escrito** en la **pronunciación**.

Junto a las preguntas que realizaron los alumnos y todas las cuestiones que de éstas se desprenden, nos encontramos con todas las situaciones referidas a la interacción entre alumnos que también quedaron registradas en el diario. Estas anécdotas se complementan totalmente con las que acabamos de mencionar provenientes de las preguntas, sobre todo en lo referido a los siguientes temas: dificultades de pronunciación que se les presentan a los aprendientes en la iniciación al español; fonética perceptiva; interferencia de la LE en la pronunciación.

Dos cuestiones más que también nos parecen altamente significativas y que se desprenden del anecdotario de las situaciones de interacción entre los alumnos, son las que dejan entrever como el EO ofrece una gran gama de actividades y dinámicas que orientan la interacción de los alumnos a la producción oral. Al mismo tiempo que promueve la interacción en el aula, parece que fomenta que los alumnos produzcan y utilicen la lengua meta de manera creativa.

Por último, en este bloque sobre el registro de anécdotas también se han recogido datos que de nuevo retoman el tema de la creencia de los alumnos sobre la importancia de la LE, el uso que hicieron del libro de texto y un tema que hemos denominada **la dinámica del contagio**. Esta dinámica suele ocurrir en clase de manera frecuente. Al llevar a cabo la acción didáctica se registraron algunos ejemplos de ello, especialmente en relación a cuestiones de pronunciación y producción oral. Finalmente, las muestras de expresiones escritas elaboradas en grupo tras la iniciación a la enseñanza y aprendizaje del español a partir de la oralidad, son la última evidencia de los resultados obtenidos en el diario de clase, relacionada con la fonética perceptiva.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Todas estas cuestiones son importantes en cuanto nos van a servir para poner en relación resultados obtenidos con otros instrumentos utilizados en la recogida de datos.

Llegados a este punto, y una vez retomadas todas las cuestiones relevantes del diario de clase y establecidos los ejes temáticos que se desprenden de éste, pasaremos a la siguiente fuente de datos.

6.1.2. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS.

El Q1 es el de las fichas de los alumnos y los datos referentes a su perfil como aprendientes.

Tras el análisis de los datos que nos ha aportado el Q1, existen algunas cuestiones que creemos importantes ya porque son un denominador común en los cuatro grupos, ya porque marcan una diferencia en un determinado grupo y por ese motivo, van ser factores a tenerse en cuenta.

Las primeras cuestiones que vamos a mencionar versan en torno a datos objetivos como son la nacionalidad y la edad. La gran mayoría de alumnos que participaron en la acción didáctica eran irlandeses siendo los grupos 1 y 4 los que poseían más alumnos de dicha nacionalidad. Los grupos 2 y 3 presentan una variedad más acentuada de alumnos de otras nacionalidades: polacos, alemanes, franceses, turcos. A pesar de esta pequeña diversidad, podemos apuntar que los cuatro grupos comparten cierta homogeneidad, al menos, en la lengua común de todos los aprendientes: el inglés, sea esta como L1 o como L2.

En cuanto a la edad, todos los grupos excepto el grupo 4, están compuestos por alumnos que se sitúan en la misma franja de edad (entre 20 y 40). El grupo 4, sin embargo, está compuesto por alumnos que se sitúan, en su mayoría, entre la franja de edad de los 40 a los 60. Este dato es importante ya que tiene que tomarse en cuenta como factor que afectó al ritmo de aprendizaje de los aprendientes, así como a sus anteriores experiencias de aprendizaje y a sus creencias.

En relación a las experiencias de aprendizaje y las creencias de los alumnos, también es importante destacar que en los 4 grupos prácticamente la

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

mayoría de los alumnos apunta haber tenido una formación académica basada en la lecto-escritura. Por tanto, esa formación académica que todos los alumnos han tenido va a ser un elemento que determina dos cuestiones: primeramente, permitió que cuando los alumnos completaron los cuestionarios 2 y 3, tuvieran la capacidad para llevar a cabo reflexiones basadas en el análisis de su proceso de aprendizaje y en elementos metacognitivos que sucedieron mientras éste se desencadenaba. En segundo lugar, la formación basada en la lecto-escritura que todos han experimentado, ha forjado unas creencias y una forma de entender el aprendizaje que inevitablemente influyó en cómo los alumnos percibieron la iniciación al aprendizaje del e/le a través del EO: por ejemplo, el pudor que sienten en su gran mayoría ante el error escrito o error ortográfico.

Por tanto, este dato afecta a los alumnos de los cuatro grupos por completo. Asimismo, en los cuatro grupos también existe un porcentaje alto de alumnos que comparten otra cuestión: el haber estudiado otra lengua extranjera. Este hecho no significa que hablen otra lengua extranjera pero sí que la han estudiado. De nuevo, este dato refleja que todos esos alumnos han tenido experiencias previas de aprendizaje de otra lengua previas, y por tanto, a partir de esas experiencias han desarrollado una percepción y unas creencias al respecto. A pesar de que los cuatro grupos comparten esta característica, es necesario apuntar que el grupo 3 es el grupo que tiene un porcentaje más elevado de alumnos que no hablan una L2, aunque solamente el 8% afirma no haber estudiado nunca otra lengua.

La última cuestión que nos parece relevante mencionar, en relación a los resultados del Q1, son las expectativas que los alumnos tenían en relación al curso que iban a realizar. Cabe apuntar que los grupos 2 y 3 son los grupos compuestos por alumnos que prácticamente en su totalidad tenían como expectativa más importante aprender a hablar. Pensamos que este dato es significativo puesto que partiendo de dicha expectativa, la valoración del curso y del funcionamiento del EO va a ser distinta de la valoración de los alumnos que no posean dicha expectativa, y por tanto, es un dato que también puede considerarse. A parte de esta expectativa, los motivos que les han empujado a iniciarse en el estudio del español son muy similares en todos los grupos:

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

viajar, interés por las lenguas e incluso en algún caso motivaciones familiares o profesionales.

Hasta aquí llegarían las cuestiones más significativas y sobresalientes del Q1. Existen otras dos que también se analizaron pero que no hemos citado puesto que coinciden en los cuatro grupos: el haber estado en España y el estar familiarizado con el español. Prácticamente todo los grupos tiene el mismo porcentaje de alumnos que han estado en España (qué son la mayoría), y entre un 50% y 60% que están familiarizados con el español.

Pasando ya a los resultados del Q2, vamos a ir presentando las cuestiones más relevantes que se desprenden del análisis de datos. Para ello, como ya se había mencionado en la introducción, vamos a seguir las distintas categorías de análisis que se utilizaron en el capítulo 5, y en cada categoría vamos a establecer los ejes temáticos que se han podido identificar.

La primera categoría de análisis que se tuvo en cuenta fue el uso del libro de texto y del CD fuera del aula. En los cuatro grupos puede afirmarse que lo alumnos estuvieron, en su mayoría, únicamente expuestos a *input* oral puesto que no consultaron el libro de texto fuera del aula e hicieron uso del CD como apoyo auditivo fuera del aula. Los comentarios respecto al uso del CD nos llevan al primer eje temático:

1.- Desarrollo de procesos de **análisis y de reflexión gramatical** a partir del *input* oral. Algunos alumnos apuntaron en los cuestionarios que al escuchar el CD en casa identificaron diferencias en las terminaciones de las palabras, en las desinencias verbales. Por tanto, el *input* oral les permitió llegar a percibir las diferencias morfológicas de algunas palabras y, por tanto, ser conscientes del funcionamiento de algunas estructuras lingüísticas.

La primera categoría de análisis nos aporta suficientes datos para poder afirmar que los cuatro grupos siguieron el EO de manera íntegra y que estuvieron expuestos solamente a *input* oral durante las 6 primeras semanas de iniciación a la enseñanza y aprendizaje del español.

La segunda categoría de análisis nos brinda ya un número más importante de ejes temáticos. Bajo la categoría de proceso de aprendizaje, surgieron reflexiones, observaciones y comentarios que nos han permitido identificar una variedad más ricas de temas:

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

1.- Las **sensaciones** de los aprendientes ante el EO. La sensación predominante de los aprendientes durante el desarrollo del EO fue muy positiva. A pesar de eso, algunos alumnos mencionan haber sentido en algún momento una sensación de incomodidad. Esa incomodidad, en muchos de los casos, venía a causa del **malestar** que provoca en los aprendientes la **incorrección ortográfica al escribir**. Es decir, como los alumnos tenían que escribir a partir de lo que percibían, se sentían muy incómodos al no saber si lo que dejaban impreso y fijado en el papel era correcto, en vez de considerar sus notas como una herramienta de aprendizaje equivalente a una transcripción fonética.

2.- **LO** frente a **LE**. Las referencias a este tema también son sobresalientes en la mayoría de los grupos. Muchos alumnos aluden a las ventajas de la LE en cuanto a las posibilidades de almacenamiento, y en consecuencia, a la falta de esfuerzo memorístico que implica trabajar con LE.

Por otro lado, se apunta a que al trabajar con LO es necesario usar imágenes. El uso de imágenes en el proceso de aprendizaje parece ser muy motivador y estimulante para muchos de los aprendientes.

Las preferencias de los alumnos versus el uso de la LE o la LO están muy equilibradas, aunque hay un gran porcentaje de estudiantes que se decantan por un enfoque metodológico en el que se use únicamente la LO en el aula y se deje la LE para su uso fuera del aula. También subrayan que el EO es un enfoque idóneo para la iniciación en el aprendizaje de una lengua extranjera.

3.-La **percepción del EO**. La mayoría de los alumnos percibieron el EO cómo una manera **eficaz y útil** de aprender español, especialmente en lo relacionado a la pronunciación. Consideraron que el EO obliga a hacer uso de la LO en todo momento, al mismo tiempo que obliga a **trabajar de forma colaborativa** con sus compañeros. Otra cuestión que también sobresale en sus comentarios es el hecho de que muchos de los alumnos fueron muy conscientes en todo momento de cómo se iba desarrollando su proceso de aprendizaje, y por tanto, podría afirmarse que el EO promueve la **reflexión** consciente del desarrollo del aprendizaje.

Además de estas cuestiones puramente relacionados con el proceso de aprendizaje en sí mismo, los alumnos también hacen alusión a otras cuestiones

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

más relacionadas con la sensación de **seguridad y confianza** que les aportan las dinámicas de aula que se establecen al seguir el EO.

La tercera categorías de análisis versa sobre los estilos de aprendizaje que poseen los integrantes de los 4 grupos.

En esta categoría, más que ejes temáticos, podríamos hablar de la tendencia general que han seguido los cuatro grupos, tendencia que tal vez pueda relacionarse con los distintos temas que se han ido mencionando.

En general, casi todos los componentes de los cuatro grupos **priorizan la oralidad** como medio para aprender una lengua extranjera. Junto a esa preferencia por las actividades de expresión oral frente a las actividades de expresión escrita, también hay una tendencia a no considerar de vital importancia el **estudio de la gramática** pero sí el considerar importante la adquisición de fluidez.

Probablemente por ese motivo, las dinámicas de aula basadas en juegos, actividades en grupo y tareas son compartidas y preferidas por casi la totalidad de aprendientes como forma de aprender, de acuerdo con el estilo de aprendizaje de cada alumno.

Finalmente, la última categoría de análisis utilizado en el capítulo 5 ha sido la que recoge los comentarios libres de los alumnos.

El tema más recurrente es el de la valoración positiva del funcionamiento del EO durante las 5 primeras sesiones, remarcando cuestiones tales como:

- **Progreso** en su aprendizaje.
- Estimulación/**Motivación** al trabajar mediante el EO.
- **Uso real** de la lengua.
- EO como manera de aprender y practicar la lengua basándose en la **acción**.
- **Autonomía** que promueve el EO puesto que tras las sesiones de aula en las que solamente se usa la LO, es necesario hacer una tarea de comprobación y consolidación fuera del aula mediante la LE.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Llegados a este punto y presentados ya los resultados del Q2, vamos a mostrar ahora los resultados del último cuestionario, el cuestionarios número 3.

Al igual que en el Q2, vamos a utilizar las distintas categorías de análisis que se usaron en el capítulo 5, y a partir de éstas, desarrollar los distintos ejes temáticos que han aparecido.

La primera de ellas tenía en consideración las diferencias que los alumnos habían percibido entre el EO y el enfoque con mediación lecto-escritora. A partir de las diferencias que percibieron podemos establecer los siguientes ejes temáticos:

1.- **Eficacia del EO** para el aprendizaje de la pronunciación, especialmente porque se pone mucha más atención y se trabaja a partir de ésta. La oralidad está en primer plano.

2.- Desarrollo de las **habilidades perceptivas** de la lengua. Uno de los grupos pone de manifiesto que a través del EO sus habilidades perceptivas habían mejorado mucho.

3.- La **interacción** y las **dinámica de aula** propiciadas por el EO. Muchos alumnos en el cuestionario apuntaron que a través del EO hay más interacción entre los alumnos, mientras que al trabajar mediante la LE esa interacción a través de la oralidad disminuye.

4.- **Diferenciación grafía/sonido**. Concienciación de la diferencia que existe entre la representación gráfica de la LE y los sonidos que dichas grafías representan. Esta concienciación se fue produciendo a lo largo de toda la acción didáctica, pero de forma muy acentuada cuando se presentó a los alumnos el alfabeto.

5.- Utilidad del EO para el **aprendizaje de vocabulario**. A pesar de que mucho alumnos aludieron a que la LE facilita el proceso de retención de palabras, debido básicamente a que no es necesario hacer un esfuerzo mnemotécnico porque las palabras quedan registradas por escrito, hubo muchos aprendientes que se sintieron muy cómodos al aprender vocabulario a través del EO.

6.- El EO y un enfoque mediado por la lecto-escritura permiten alcanzar los mismo **objetivos de aprendizaje**. Por un lado, algunos alumnos dejan constancia de ello cuando dicen no haber notado diferencia entre las sesiones

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

en las que se usó la LE y en las que no. También es cierto que algún estudiante mencionó que mediante la LE es posible cubrir más contenidos en clase pero también es necesario trabajarlos fuera del aula para consolidarlos.

Hasta aquí llegarían los 6 ejes temáticos que encontramos en la primera categoría de análisis.

Pasaremos ahora a la segunda categoría sobre las ventajas de trabajar siguiendo el EO, desde el punto de vista de la experiencia que vivieron los alumnos.

Ya en el capítulo de análisis de datos se establecieron distintos temas sobre los que los alumnos de todos los grupos hablaron al contestar las preguntas relacionadas con esta categoría de análisis acerca de las ventajas del EO.

1.- La **pronunciación**. Los alumnos aluden a cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la pronunciación, haciendo especial hincapié a la sensación de **inmersión lingüística** (familiarización con la lengua desde el punto de vista de sentirla) que percibieron cuando seguían el EO.

También se alude a que el EO no constriñe la interpretación de la LE y a su pronunciación, especialmente cuando los componentes de un grupo son de distintas nacionalidades.

2.- **Enfoque orientado a la acción**. El EO como entrenamiento en el uso de la LO en la vida real. En las situaciones de la vida real, el alumno será un hablante, un agente social que usará la lengua para realizar transacciones sociales, siempre sin el soporte de la LE, cuando esas transacciones sean de naturaleza oral. Desde esta perspectiva, muchos de los alumnos sienten que se han cubierto sus expectativas del curso sobre aprender a hablar.

3.- La **interacción** y la práctica de la lengua oral, actividades que el EO promueve.

4.- La **motivación**, tanto en relación a la dinámica de funcionamiento de las clases como al componente lúdico que el EO posee.

5.- El **filtro afectivo**. Muchos de los alumnos comentan que al trabajar mediante el EO se sienten más seguros, tienen más confianza para empezar a hablar y rompen las barreras de la timidez y la inhibición. Incluso, muchos de ellos, afirman tomar más riesgos y perder el miedo al error.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

6.- Efectividad en el **uso de imágenes** en el aprendizaje y **uso significativo de la lengua**. Existen numerosas menciones sobre la utilidad que supuso para los alumnos al usar imágenes en su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que también aluden al hecho de que el haber usado oralmente la lengua en situaciones significativas y reales les ayudó mucho para aprender y recordar todo lo que se iba trabajando y practicando en el aula.

7.- Las referencias a la **autonomía** y al desarrollo de **procesos de reflexión**, son los dos últimos temas que encontramos en esta primera categoría de análisis. Ambos temas aparecen en algunos de los cuestionarios y dejan constancia que el EO promueve tanto la autonomía como los procesos de reflexión relacionados con el aprendizaje de una lengua.

Tras esta segunda categoría de análisis, nos encontramos ahora con la siguiente categoría sobre la valoración del curso y auto-evaluación del propio progreso de los aprendientes y participantes en la acción didáctica. En esta categoría únicamente encontramos las cuestiones referidas a la valoración del curso, valoración que en la mayoría de los casos fue muy positiva y está íntimamente conectada a la valoración que realizaron de su propio progreso. A partir de los comentarios que aparecen en los cuestionarios, es posible afirmar que según la percepción de los alumnos el EO es tan efectivo como un enfoque mediado por la LE, y que las preferencias que un alumno u otro pueda tener van a depender más de sus estilos cognitivos y de aprendizaje que del propio enfoque en sí mismo.

El único tema que podría remarcarse en esta categoría es el siguiente:

1.- **Distancia entre sonido/grafía en español**, y por tanto, dificultad en obtener una ortografía correcta al seguir el EO y prescindir de la escritura.

Finalmente, en relación a la última categoría de análisis en la que se incluyeron los comentarios libres que dejaron los alumnos en el Q3, solamente mencionaremos un eje temático, que ya ha surgido en otros apartados y que de nuevo vuelve a aparecer:

1.- El EO cómo enfoque óptimo para la **iniciación** en la enseñanza y aprendizaje de una lengua y para motivar la continuación en la enseñanza y aprendizaje del proceso iniciado.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Una vez presentados los resultados de los tres cuestionarios que se utilizaron como herramientas de recogida de datos, pasaremos a los resultados del último tipo de datos: las grabaciones llevados a cabo durante dos momentos determinados del desarrollo de la acción didáctica.

6.1.3. RESULTADOS DE LAS GRABACIONES.

Para los resultados del análisis de las grabaciones, vamos a tener en cuenta la primera y la segunda grabación. Primeramente, vamos a comparar los resultados de ambas a partir de cada uno de los grupos, es decir, compararemos la primera y segunda grabación en el grupo 1, en el grupo 2, en el grupo 3 y en el grupo 4.

Además de esta comparación por grupos, también vamos a establecer una comparación que tenga en cuenta la valoración global de cada una de las grabaciones en los 4 grupos. Por tanto, vamos a tener una comparación de la primera grabación y de la segunda grabación desde una perspectiva más general y global.

El análisis de la primera grabación de cada uno de los grupos que se llevó a cabo en el capítulo anterior dedicado al análisis de datos, ya ha servido para validar el EO y confirmar que el EO funciona como enfoque a seguir en el inicio de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la LO en E/LE. Por tanto, ha sido el análisis de la primera grabación la que ha validado el funcionamiento del EO y no los resultados de la comparación de la primera y la segunda grabación.

Los resultados de la comparación de la primera grabación y la segunda grabación nos servirá para demostrar, mediante datos objetivos, que el EO funciona como inicio en la enseñanza/ aprendizaje de una lengua, y que tras la inclusión de una nueva variable en la metodología de enseñanza (la LE en este caso), el proceso de enseñanza y aprendizaje sigue funcionando. Así pues, la comparación puede validar el uso de dos metodologías y su combinación.

De hecho, al comparar la segunda grabación y la primera, se van a intentar hallar diferencias, con el fin de poder determinar:

1.- Si hay retroceso entre la primera y la segunda grabación.

En este caso, el retroceso vendría a significar que sin el EO se desaprende y que a pesar de que los aprendientes hayan tenido más horas de clase, el

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

seguir una metodología mediada por la LE hace que se produzca un retroceso si el inicio en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera ha sido solamente a través de la LO.

2.- Si no hay un avance significativo.

En este caso, la interpretación de la comparación únicamente demostraría que el EO funciona como enfoque metodológico para iniciarse en la enseñanza y aprendizaje de una lengua.

3.- Si hay avance entre la primera y la segunda grabación.

En el caso de que se detectara un avance entre la primera y la segunda grabación, habría que determinarse qué tipo de avance se ha producido. El avance significaría que el inicio mediante el EO ayuda a que los aprendientes avancen más cuando en la metodología de enseñanza que le sigue, se incluye la LE. Por tanto, el EO es un enfoque óptimo para la iniciación.

Junto a uno de estos tres hallazgos a los que va a llevarnos la comparación global de ambas grabaciones, vamos a intentar ir apuntando todas las cuestiones relevantes que se desprenden de comparar las dos grabaciones, concretamente teniendo en cuenta los 5 criterios que se han utilizado para la valoraciones de la actuación de los aprendientes de cada uno de los grupos.

COMPARACIÓN DE LA PRIMERA GRABACIÓN Y LA SEGUNDA GRABACIÓN.

GRUPO 1.

Para proceder a la comparación de ambas grabaciones vamos a ir desarrollando cada uno de los distintos criterios que se tuvieron en cuenta en el análisis para ver en qué medida existen diferencias entre sendas grabaciones.

El primer criterio es el de la inteligibilidad. En las dos grabaciones la **inteligibilidad** es muy buena, de hecho se considera que no hay ningún informante que presente un discurso ininteligible aunque es remarcable que en ambas grabaciones todo y que los informantes tienen un discurso con una inteligibilidad absoluta, dicho discurso posee muchas incorrecciones.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

La **fluidez** también es un criterio que se mantiene bastante estable en ambas grabaciones. Los valores son altos y los elementos que interfieren en que el aprendiente posea más o menos fluidez son los mismos en los dos registros: las pausas, los titubeos, las vocalizaciones y las autorreparaciones/ autocorrecciones. En las dos grabaciones, muchos de los aprendientes muestran cierta tendencia a procesos de reflexión en cuanto a estructuras gramaticales se refiere, procesos que quedan reflejados en las múltiples autocorrecciones que llevan a cabo. Por tanto, el grupo 1 mantiene las mismas tendencias y actuación en ambas grabaciones, en relación a la fluidez.

La **interacción** es el siguiente criterio a tener en cuenta. En ambas grabaciones los alumnos interactúan con sus interlocutores y los valores que se les ha dado a este ítem, en ambas grabaciones, son muy altos. La primera grabación muestra muchos indicios interactivos que reflejan como los aprendientes han empezado a desarrollar estrategias interactivas y han iniciado un proceso de desarrollo de su competencia interactiva. La segunda grabación, a este respecto, deja testimonio de cómo esa competencia se ha desarrollado. Los aprendientes poseen muchos más recursos para interactuar, de tal forma que hasta ha sido posible poder sistematizarlos y recopilarlos ya que los elementos que los informantes van utilizando a lo largo de sus intervenciones se van repitiendo continuamente. Además, en la segunda grabación, los alumnos se muestran mucho más cooperativos y colaborativos con sus interlocutores.

En cuanto a la **creatividad**, al comparar las dos grabaciones del grupo 1, puede afirmarse que éste es otro criterio que representa una diferencia remarcable. Mientras que en la primera grabación la creatividad alcanzaba valores bajos, en la segunda grabación, los valores son más elevados. Tanto la espontaneidad y la improvisación como el uso de recursos que salen fuera del guión son elementos que aparecen a lo largo del discurso de los informantes.

Por último, vamos a comparar el criterio de la **pronunciación**. En ambos grupos los valores son bastantes altos aunque existen diferencias muy acentuadas.

Así como los rasgos de transferencia de la L1 de los aprendientes son iguales en ambas grabaciones, nos encontramos con que la primera grabación

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

no presenta ninguna interferencia de la LE mientras que en la segunda grabación sí que existe. Además de estas interferencias, algunos alumnos también presentan transferencias de su L2 (en la mayoría de los casos el francés), hecho que no había ocurrido en la primera grabación.

Para terminar con esta primera comparación del grupo 1, solamente vamos a apuntar que la inteligibilidad y la fluidez son dos criterios que se mantienen estables en ambas grabaciones, la interacción y la creatividad experimentan un avance y la pronunciación, en lo que a la interferencia de la LE se refiere, sufre un retroceso.

COMPARACIÓN DE LA PRIMERA GRABACIÓN Y LA SEGUNDA GRABACIÓN.

GRUPO 2.

La valoración general de las dos grabaciones del grupo 2 ha sido muy buena y positiva. Ambas grabaciones poseen rasgos característicos del discurso oral. Todos estos elementos les otorgan a los intercambios el estatus de **intercambios auténticos**. Este hecho es muy significativo, especialmente en el caso de la primera grabación, cuando los alumnos han realizado únicamente cinco sesiones de clase.

Si pasamos ahora a comparar los resultados de cada uno de los criterios analizados, encontramos que la **inteligibilidad** es buena en ambas grabaciones. A pesar de eso, es destacable que en la primera grabación las interferencias en la inteligibilidad se deben a la imprecisión en la pronunciación de algunas palabras o a la interferencia de la L1 de los aprendientes, a diferencia de la segunda grabación en la que la inteligibilidad se ve afectada por el uso de palabras en la L1 de los aprendientes, de palabras que no existen o de la producción de un discurso un tanto fragmentado.

Así pues, aunque la inteligibilidad se ha mantenido como un criterio muy buen valorado en ambas grabaciones, los elementos que interfieren en ésta son distintos en cada una de las grabaciones.

La **fluidez** es otro de los criterios que mantiene los mismos valores en ambas grabaciones, y por tanto, se mantiene estable. Los titubeos, las pausas y las vacilaciones tiene cabida en el discurso de los informantes en los dos registros.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Únicamente cabría resaltar que en la segunda grabación se menciona un caso en el que un alumno presenta menos rasgos de interacción pero posee mucha fluidez. Por tanto, en el caso del citado alumno, el esfuerzo por conseguir una gran fluidez hace que su interacción sea menor.

A excepción de ese caso, la **interacción** también ha sido un criterio con una valoración muy positiva en ambas grabaciones. En la primera grabación la actuación de los informantes presenta muchos elementos que son un claro reflejo de la interacción que posee su discurso. En la segunda grabación estos recursos se amplían y aparecen con más frecuencia. Además, en la segunda grabación los informantes hacen uso de muchos más marcadores discursivos. En general, los informantes en la segunda grabación presentan una actuación más cooperativa y colaborativa que en la primera grabación, a pesar de que en la primera grabación ya había muestras de colaboración y cooperación.

La **creatividad**, a diferencia de los otros criterios, experimenta un gran avance entre la primera grabación y la segunda. Mientras en la primera grabación los rasgos de creatividad son muy escasos y los valores muy bajos, en la segunda grabación hallamos muchos rasgos de creatividad que muestran lo cómodos que se sienten los aprendientes y cómo han ido desarrollando distintas estrategias de comunicación.

Para terminar con el segundo grupo, el último criterio que vamos a comparar es el de la **pronunciación**. En ambas grabaciones podemos apreciar los mismos rasgos de transferencia de la L1 de los aprendientes, a diferencia de la interferencia de la LE que solamente puede detectarse en la segunda grabación.

De nuevo, en este segundo grupo, al comparar ambas grabaciones encontramos como cada uno de los criterios sigue una evolución diferente en sendas grabaciones. Mientras que la inteligibilidad y la fluidez son dos criterios que se mantiene bastante estables, la interacción y la creatividad mejoran en la segunda grabación, sobre todo en relación al uso de recursos por parte de los aprendientes.

Por último, el criterio de la pronunciación, al igual que en el grupo 1, podría considerarse que sigue un ligero retroceso ya que aparece la interferencia de la LE.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

COMPARACIÓN DE LA PRIMERA GRABACIÓN Y LA SEGUNDA GRABACIÓN.

GRUPO 3.

En este tercer grupo, tanto la primera grabación como la segunda grabación presenta una valoración muy buena con la inexistencia de valores negativos para los criterios evaluados.

En cuanto a los cinco criterios que se han tenido en cuenta en ambas grabaciones, nos encontramos primeramente con la **inteligibilidad**. En las dos grabaciones los aprendientes presentan un discurso totalmente inteligible. Huelga decir, sin embargo, que en los dos registros se ha percibido que la producción de los números en español ha producido un discurso no demasiado claro, interfiriendo un poco en la inteligibilidad. Este hecho relacionado con la claridad en la pronunciación de los números también se ha producido en otros grupos. Asimismo, en la segunda grabación algunos de los alumnos utilizan palabras de su L1, lo que hace que su discurso no alcance una inteligibilidad total, al menos ante un nativo.

Basándonos en estos hechos, podemos afirmar que la inteligibilidad se mantiene como un criterio estable en ambas grabaciones.

La **fluidez** también es otro de los criterios que se mantiene en las dos grabaciones, y en ninguna de las dos muestras orales hallamos ejemplos de autocorrecciones o autorreparaciones de los aprendientes, y por tanto, su fluidez no se ve afectada por estos elementos. Lo mismo ocurre con las vocalizaciones, que en el caso de este grupo se han considerado más como un elemento de interacción en vez de ser un elemento que interfería en la fluidez.

Precisamente, esta consideración avala la gran **interacción** que los aprendientes del grupo tres poseen en sus actuaciones, tanto en la primera como en la segunda grabación. En ambas grabaciones los alumnos presentan un perfil de interlocutores muy colaborativos y los elementos que reflejan dicha interacción están presentes ya en la primera grabación, y continúan apareciendo en la segunda grabación, con un repertorio más amplio.

En cuanto a la **creatividad**, este grupo da muestras de ella ya en la primera grabación. Al igual que en los otros grupos, la creatividad ha sido uno de los criterios con valores más bajos. Todo y así, los informantes del grupo 3 poseen rasgos de creatividad en su discurso ya en la primera grabación, con la

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

diferencia de que en la segunda grabación, siguen apareciendo estos mismos rasgos de creatividad pero están presentes en el discurso de muchos más alumnos. Los alumnos del grupo 3, en ambas grabaciones, demuestran que han activado recursos y estrategias comunicativas que usan de manera muy natural puesto que se sienten muy cómodos realizando el intercambio comunicativo.

Finalmente, nos encontramos con el criterio de la **pronunciación**. En las dos grabaciones la valoración de la pronunciación de los aprendientes es buena, con la diferencia de que en la segunda grabación hallamos interferencias de la LE. Las transferencias de la L1 aparecen en sendas grabaciones.

Como cierre a la comparación de este tercer grupo, cabe decir que a diferencia del resto, tal vez todos los criterios valorados, excepto la pronunciación, se han mantenido muy estables y el avance no ha sido significativo. La interacción y la creatividad (criterios más relacionados con los rasgos conversacionales del discurso oral) han alcanzado ya valores muy altos en la primera grabación, y por tanto, no hay un avance remarcable al llegar a la segunda grabación.

La pronunciación entre las muestras de la primera grabación y la segunda grabación sigue presentando la diferencia que ya hemos mencionado en los otros grupos: la interferencia de la LE.

COMPARACIÓN DE LA PRIMERA GRABACIÓN Y LA SEGUNDA GRABACIÓN. GRUPO 4.

El grupo 4 posee una valoración general muy buena en ambas grabaciones a pesar de que los valores que ha alcanzado son un poco más bajos que los del resto de los otros grupos.

La **inteligibilidad** se ha considerado buena en las dos grabaciones, aunque en la primera grabación se han encontrado muestras de producciones menos claras que en la segunda, especialmente en la realización de los números. Por tanto, la inteligibilidad entre la primera grabación y la segunda ha mejorado.

La **fluidez** también parece haber mejorado entre ambas grabaciones aunque el avance no sea demasiado significativo. Los informantes en sendos

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

registros realizan muchos titubeos y vacilaciones, al mismo tiempo que se autorreparan y autocorrigen.

La **interacción** es otros de los criterios que alcanza valores bastante altos en las dos grabaciones. Los informantes actúan como interlocutores muy colaborativos y cooperativos. Los rasgos y elementos interactivos que aparecen en la primera y en la segunda grabación son similares, y aunque la valoración de este criterio ha alcanzado criterios más altos en la segunda grabación, el avance no es remarcable.

Por el contrario, la **creatividad** sí que es un criterio que presenta una evolución y un avance destacable entre ambas grabaciones. En la primera grabación la creatividad no es demasiado apreciable en el discurso de los informantes. Solamente hay algunos momentos en que éstos salen fuera del guión por alguna necesidad comunicativa o para llevar a cabo una estrategia comunicativa (por ejemplo, cuando no quieren finalizar el intercambio comunicativo y continúan preguntando o realizando intervenciones).

En cuanto a la **pronunciación**, en este grupo encontramos los mismos fenómenos que en el resto de grupos. Las transferencias de la L1 de los alumnos está presente en ambas grabaciones así como algunos fenómenos fonéticos. En cambio, la interferencia de la LE solamente aparece en la segunda grabación.

A modo de cierre de la comparación entre las dos grabaciones realizadas en este cuarto grupo, nos gustaría comentar las diferencias entre ambas a partir de los cinco criterios valorados.

La inteligibilidad y la fluidez parecen ser dos criterios que han mejorado entre la primera y la segunda grabación, fenómeno que solamente parece ocurrir en este grupo.

La interacción también parece haber avanzado, y al igual que los dos criterios que acabamos de mencionar, el avance existe pero no es significativo.

No acontece así con la creatividad, criterio que sí puede considerarse como que ha tenido un avance significativo entre la primera y la segunda grabación.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Finalmente, el criterio de la pronunciación sigue la misma trayectoria que en el resto de grupos, siendo la gran diferencia la interferencia de la LE en la segunda grabación.

Llegados a este punto y después de haber comparado la primera y la segunda grabación en los cuatro grupos que participaron en la acción didáctica, pasaremos a la comparación global de las dos grabaciones.

COMPARACIÓN GLOBAL ENTRE LA PRIMERA GRABACIÓN Y LA SEGUNDA GRABACIÓN.

Para llevar a cabo la comparación global entre ambas grabaciones vamos a empezar por una comparación que tenga en cuenta la valoración global de las dos grabaciones desde el punto de vista de los valores que se ha otorgado a los distintos criterios de evaluación. Por este motivo, iremos presentando la valoración general de cada uno de los cinco criterios. Esta comparación nos va a obligar a realizar comparaciones específicas: comparación de los distintos rasgos de interacción que los informantes llevan a cabo en la primera y en la segunda grabación; comparación de los distintos rasgos de creatividad que aparecen en sus discursos durante ambos registros; comparación de los fenómenos fonéticos, de transferencia de la L1 y L2, y de interferencia de la LE.

Tras esta comparación más específica se va a considerar, de manera global, si entre la primera y la segunda grabación se ha producido un retroceso o un avance.

La valoración global de ambas grabaciones ha sido muy buena y muy positiva. Una diferencia considerable entre ambas ha sido que la segunda grabación tuvo una duración mayor, ya sea porque el intercambio comunicativo constaba de más preguntas y se hablaba sobre más cuestiones, ya sea porque los aprendientes poseen más competencia comunicativa tras más horas de clase.

Así como en la primera grabación es posible identificar fenómenos que validan los intercambios comunicativos entre los alumnos como auténticos, en la segunda grabación, seguimos identificando estos elementos, con la diferencia de que en la mayoría de los casos se ha considerado que los criterios han

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

alcanzado valores más altos que en la primera grabación, estando por encima de la franja media.

Si deshilvanamos ahora cada uno de los criterios, diremos que:

La **inteligibilidad** del discurso oral de los informantes es buena en la primera grabación, tras 5 sesiones de clase, y es total en la segunda grabación tras 15 sesiones de clase. Al referirnos a la inteligibilidad, estamos teniendo en cuenta que sea una inteligibilidad tanto desde el punto de vista del nativo como una interinteligibilidad entre aprendientes.

La **fluidez** ha sido bien valorada tanto en la primera como en la segunda grabación. El único rasgo en detrimento de la fluidez, en sendas grabaciones, han sido las autocorrecciones y las autorreparaciones que los aprendientes han llevado a cabo. Este hecho, a pesar de repercutir en la fluidez, es considerado como un indicio de desarrollo de la competencia comunicativa y del proceso de desarrollo de adquisición de la lengua.

La **interacción** ha estado presente en las dos grabaciones, los aprendientes han sido capaces de interactuar en los dos intercambios registrados. Han demostrado poseer estrategias de interacción y haber iniciado el proceso de desarrollo de la competencia interactiva. Presentamos a continuación una tabla en la que puede compararse el distinto uso de elementos y recursos para interactuar que los alumnos han utilizado en la primera y la segunda grabación. A partir de la tabla, podremos apreciar como en la segunda grabación, si tenemos en cuenta los 4 grupos, el uso de los recursos para interactuar y el de los marcadores discursivos es mayor. Los aprendientes han ampliado el tipo de recursos utilizados, aunque la diferencia no sea demasiado grande. A su vez, es remarcable que, en la segunda grabación el uso de estos elementos de interacción es llevado a cabo por todos o casi todos los alumnos, mientras que en la primera grabación el uso no es tan general.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Por lo tanto, la interacción se extiende a todos los aprendientes, y el abanico de variedad de recursos y de marcadores discursivos se amplía un poco.

	PRIMERA GRABACIÓN		SEGUNDA GRABACIÓN
RASGOS DE INTERACCIÓN	MARCADORES DISCURSIVOS UTILIZADOS	RASGOS DE INTERACCIÓN	ELEMENTOS UTILIZADOS (Marcadores discursivos)
Toma del turno de palabra y de la iniciativa en el intercambio		Toma del turno de palabra e iniciativa en los intercambios e intervenciones	
Muestra de interés hacia lo que comunica el interlocutor	repeticiones, vocalizaciones	Muestra de interés ante lo que le dice su interlocutor	<i>muy bien, muy bien...</i>
Preguntas de aclaración		Aclaraciones si el interlocutor no entiende	Repetición
Confirmación de que se ha entendido	<i>muy bien, muy, bien, Ah! Sí!, ¿si?</i>	Confirmación de que han entendido la información de su interlocutor	Repetición para marcar que se ha entendido, <i>vale, vale; Ok; Oh ¡Si!; vocalizaciones.</i>
Muestra de interés ante lo que le dice su interlocutor		Muestra de interés e implicación en la conversación	<i>Bien, bien; Ah! ¿Si?; Ahh!!; ¡qué bien!;</i> entonaciones
Marca de énfasis en las informaciones coincidentes		Marca de énfasis en las informaciones coincidentes	<i>También; vocalizaciones.</i>
	<i>muy bien, muy, bien, Ah! Sí!, ¿si?</i>	Inclusión de preguntas para hacer que el intercambio sea más significativo	

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Muestras de sorpresa		Muestras de sorpresa	(¡Oh!Periodista!).
Colaboración ante un lapsus o bloqueo del interlocutor			
Respeto de las normas sociales y de la cortesía.		Respeto de los guiones culturales en relación a los ofrecimientos y aceptación de éstos y en las presentaciones, sobre todo en el uso de elementos de cortesía.	<i>Encantado;</i>
		Respeto a ciertos guiones culturales	(por ejemplo, no preguntar la edad)

En ambas grabaciones los informantes presentan un perfil de interlocutores cooperativos y colaborativos, aunque es en la segunda cuando esto puede considerarse como un rasgo totalmente generalizado.

En cuanto a la **creatividad**, puede afirmarse que se ha producido un avance desde la primera grabación a la segunda grabación, especialmente si se tiene en cuenta el número de alumnos que presentan rasgos de creatividad en su discurso, y los valores que han alcanzado en el análisis de este criterio.

A continuación vamos a mostrar una tabla en la que aparecen los elementos que reflejan la creatividad en los intercambios comunicativos de los aprendientes. Cada una de las listas corresponde a la primera y a la segunda grabación. De esta forma, podremos observar si el repertorio es mayor, menor o igual entre sendas grabaciones.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Tras la comparación, volvemos a encontrar que los rasgos de creatividad que aparecen en los 4 grupos en la primera grabación y en la segunda grabación, son muy similares. La diferencia fundamental es que en la segunda grabación hay muchos más informantes que presentan rasgos de creatividad en su discurso y, por tanto, muchos más aprendientes que demuestran sentirse muy cómodos realizando el intercambio comunicativo.

El último criterio que vamos a comentar es el de la **pronunciación**. Al comparar las dos grabaciones es posible hallar diferencias fundamentales. Por un lado, en la primera grabación no se ha detectado ninguna interferencia de la LE. En cambio, en la segunda grabación, algunos de los informantes presentaban en sus producciones orales interferencia de la LE. Tras el análisis de los resultados, las interferencias de la LE que han aparecido en la segunda grabación de forma repetida en distintos informantes son las siguientes:

- Realización de la "e" como [i]: [e] < [i].
- Aspiración de la letra "h".
- Realización de la fricativa velar [j] como sonora: [χ] < [ʒ].
- Realización de la [z] como [tʃ]: [z] < [tʃ].
- Pronunciación de la "u" después de la "q": [kueres].

Junto a esta interferencia, presente únicamente en la segunda grabación, se ha detectado también en la segunda grabación que algunos de los informantes poseían ciertas transferencias en la pronunciación de algunos sonidos que provenían de su L2, que en todos los casos era el francés. Concretamente la transferencia provenía de la pronunciación de las vocales. Curiosamente, en la primera grabación no se ha encontrado ningún ejemplo de esta transferencia. En cuanto a los fenómenos que se han dado en sendas grabaciones, puede hablarse de la transferencia de determinados rasgos de la L1 de los estudiantes, en el caso del inglés (aunque también existe algún informante con interferencia del francés como L1, el alemán o el polaco).

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Estos rasgos en la pronunciación de los informantes son los predecibles y han aparecido tanto en la primera como en la segunda grabación. Podríamos establecer como fenómenos más repetidos en las muestras analizadas:

- Realización de la [r] retrofleja.
- Diptongaciones.
- Fricativización de los sonidos [b] y [t].

Finalmente, al comparar ambas grabaciones se ha podido observar como los aprendientes presentan otro tipo de fenómeno fonético en su pronunciación que no pertenecería a ninguna de las anteriores categorías. Estos fenómenos se han dado tanto en la primera como en la segunda grabación de forma indiscriminada, y son los siguientes:

- Realización de la fricativa velar como una oclusiva: [χ] < [k].
- Realización de la "ll" como "l": [λ] < [l].
- Realización de la "ñ" como "n": [ŋ] < [n].

Una vez realizado este primer acercamiento a los resultados de las dos grabaciones, nos gustaría especificar cual es la evolución entre la primera y la segunda grabación.

Después de haber llevado a cabo la comparación entre cada uno de los criterios en cada uno de los grupos y en los cuatro grupos de forma global, afirmamos que entre ambas grabaciones se ha producido un avance pero no nos atreveríamos a decir que sea un avance significativo. Tomando como referencia el tipo de criterio valorado e incluso el grupo analizado, el avance es más o menos significativo, pero desde una perspectiva global, entre ambas grabaciones el avance no puede considerarse que haya sido muy significativo, especialmente si se tienen en cuenta cuestiones como el número de sesiones realizadas entre una y otra grabación. A pesar de esto, podríamos afirmar que de manera general, el avance en la segunda grabación afecta a la mayoría de informantes, y por este motivo, aunque no sea significativo desde el punto de

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

vista de habilidades, recursos y valoración de los criterios, sí que lo es en cuanto en tanto incluye a casi todos los participantes en la acción didáctica.

Finalizada esta primera introducción para retomar los resultados obtenidos del análisis de datos, pasaremos al siguiente apartado dedicado a la triangulación de datos.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

6.2. TRIANGULACIÓN DE DATOS.

En este apartado vamos a proceder a realizar la triangulación de datos. Teniendo en cuenta los datos procesados en el capítulo 5 y retomados en el primer apartado de este capítulo, vamos a pasar a la triangulación de los resultados provenientes de las tres fuentes de datos de que disponemos.

Para llevar a cabo la triangulación vamos a comparar los resultados que nos ofrecen cada uno de los instrumentos de recogida de datos, estableciendo los siguientes bloques temáticos:

1. Funcionamiento de la acción didáctica (EO).

En este primer bloques revisaremos todas las cuestiones relacionadas con el funcionamiento de la acción didáctica, haciendo especial hincapié en dos subtemas:

- a) Cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.
- b) Desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje durante la acción didáctica. En este subtema se van a tratar cuestiones diversas: dinámicas de aula; cohesión de grupo; ritmo de aprendizaje; filtro afectivo; procesos de reflexión de los aprendientes; autorregulación del aprendizaje de los aprendientes; material didáctico; autonomía de los aprendientes.

2. Iniciación a la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación del español a través del EO.

Este segundo bloque va a centrarse más en todo lo relativo al proceso de iniciación en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, y se dará especial énfasis a los siguientes subtemas:

- a) Impacto en el aprendizaje.
- b) Creencias de los alumnos.

3. Aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español.

Este tercer bloque va a centrarse más en cuestiones relativas a la pronunciación y todo lo relacionado con su aprendizaje y adquisición. Los subtemas que van a tenerse en cuenta van a ser:

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

- a) El EO: procesos de aprendizaje y adquisición de la pronunciación / LO.
- b) Desarrollo de la competencia fónica y discursiva de los aprendientes.

6.2.1. FUNCIONAMIENTO DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA

Al referirnos al funcionamiento de la acción didáctica, es posible tomar como referencia resultados de distintas fuentes de datos. Por un lado tenemos los comentarios que la profesora va anotando en su diario de clase. De hecho, dentro de los distintos apartados del diario es posible hallar comentarios acerca del buen funcionamiento de la acción didáctica, lo positiva que está siendo la experiencia y la buena acogida que está teniendo por parte de los alumnos. De igual forma, la profesora deja constancia de sus sensaciones a lo largo del proceso, siendo todas estas siempre muy positivas: de motivación, de satisfacción, de entusiasmo o de alegría. Asimismo, esta parte más subjetiva de la docente puede cruzarse con los comentarios que los alumnos dejan en los cuestionarios 2 y 3 sobre el funcionamiento del curso, o lo que es lo mismo, de la acción didáctica. Estos comentarios aparecen en su gran mayoría bajo la categoría de "Otros comentarios", o de "Valoración del curso". Al igual que las sensaciones de la profesora, los comentarios son muy positivos en la mayoría de los casos (*excellent; very enjoyable; Excellent work Marta; Loving the class*), y aluden también a la motivación que los alumnos han sentido tanto a lo largo del curso como en el momento de plantearse continuar en el siguiente curso.

Por tanto, es un hecho constatable a partir de las distintas fuentes de datos que el funcionamiento de la acción didáctica fue un éxito, ya desde el punto de vista de la profesora, desde el punto de vista de los alumnos, como desde los datos objetivos que nos aportan las grabaciones. Es decir, teniendo en cuenta tanto el proceso como los resultados de éste, el funcionamiento de la acción didáctica fue óptimo.

Tras esta valoración positiva que queda totalmente demostrada a partir de la triangulación de distintos datos, vamos a pasar ahora a hablar de otras cuestiones que se desprenden precisamente del desarrollo de la acción didáctica.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

6.2.1.1. Cumplimiento de los objetivos de aprendizaje

En este bloque temático referido a si se alcanzaron los objetivos de aprendizaje, podemos hacer distintas referencias a fuentes de datos que nuevamente nos permiten triangular datos diferentes para justificar y demostrar que efectivamente, se cumplieron los objetivos de aprendizaje fijados. Los datos a los que nos referimos son: datos del diario de clase; datos de los cuestionarios de los alumnos, y, las grabaciones y los exámenes que los alumnos realizaron en la última sesión.

De hecho, en el diario de clase la profesora fue anotando de forma minuciosa como se desarrollaron los planes de clase y el tipo de modificaciones que se llevaron a cabo. Así pues, quedó reflejado hasta que punto se cumplieron los objetivos fijados en los planes de clase, y en el caso de que se hubiera producido alguna modificación, el por qué de ésta. Todos estos datos pueden triangularse con distintos apartados del diario: por un lado, en el apartado de "desarrollo de planes de clase" y, por otro lado, en "reflexiones de la profesora", donde la profesora da una explicación partiendo de la percepción que ella tuvo de dichas modificaciones.

Las modificaciones y cambios que se llevaron a cabo fueron producto de las necesidades de los propios grupos: ritmos, estilos, dinámicas, interacción de los alumnos y el desarrollo de las actividades en el aula (véase apartado 5.2.1. para ejemplos concretos de dichos cambios y modificaciones).

Por lo tanto, se respetó el ritmo y estilo de cada grupo, al mismo tiempo que se alcanzaron los objetivos de aprendizaje establecidos previamente.

A partir de los cuestionarios de los alumnos, también es posible inducir que a lo largo de la acción didáctica se cubrieron los objetivos de aprendizaje fijados, tanto cuando solo se hacía uso de la LO como cuando también se utilizaba la LE como medio lingüístico de aprendizaje.

De hecho, al responder una de las cuestiones del Q3 sobre las diferencias que los alumnos perciben entre las sesiones entre las que se trabaja mediante el EO y en las que se utiliza la LE, muchos de ellos apuntan no notar ninguna diferencia específica, y por tanto, esta falta de diferenciación indica que con ambos enfoques el alumno consigue los objetivos de aprendizaje planteados o esperados por él mismo. Así, podríamos afirmar que el EO y un enfoque

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

mediado por la lecto-escritura permiten alcanzar los mismo objetivos de aprendizaje. Sin embargo, también es cierto que algún estudiante mencionó que mediante la LE es posible cubrir más contenidos en clase pero también es necesario trabajarlos fuera del aula para consolidarlos.

Junto a estos datos, si acudimos a las grabaciones que los alumnos llevaron a cabo en la sesión 6 y en la última sesión (ver anexo 9) encontramos otro dato objetivo, así como si tomamos los exámenes que cada uno de los alumnos realizó en la última sesión (véase anexo 10). Estos datos objetivos son el resultado de lo que los alumnos han sido capaces de producir tras haber realizado la acción didáctica, y por tanto, tras haber alcanzado los objetivos de aprendizaje fijados.

Hasta aquí alcanzarían las cuestiones relacionadas con el cumplimiento de los objetivos. Pasaremos ahora al siguiente tema incluido dentro de este apartado dedicado al funcionamiento de la acción didáctica.

6.2.1.2. Desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje durante la acción didáctica

Nos encontramos ahora en el segundo bloque temático relacionado con el funcionamiento de la acción didáctica. De hecho, este bloque temático va a ser uno de los más ricos en cuanto a subtemas y aspectos que se traten. Todas las cuestiones relacionadas con el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje que acontecieron durante la acción didáctica van a quedar reflejadas y discutidas en este apartado.

Obviamente, debido a la riqueza de aspectos tratados, vamos a referirnos constantemente a las distintas fuentes de datos, siendo posible de esta manera, no solo ir comentando cada uno de los temas y aspectos que vayan surgiendo y que estén relacionados con éstos, sino que también va a ser posible triangular los datos de las distintas fuentes.

El primer aspecto que sobresale cuando nos centramos en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje es la cuestión de la dinámica o dinámicas que se establecieron en el aula durante las sesiones. Primeramente, podríamos afirmar que la dinámica y el ritmo de las clases fueron dictadas por los propios alumnos y por el enfoque metodológico que se siguió. Los alumnos fueron los

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

que iban dictando su propio ritmo de aprendizaje, ritmos que eran consecuencia tanto de causas inherentes al grupo (tipo de aprendientes, estilos de aprendizaje de éstos...) como a causas externas (horario, momento en el curso; cansancio de los estudiantes...). Prueba de todo ello la hallamos especialmente en el diario de la profesora (en el análisis de datos del diario contamos con una categoría referida únicamente a la dinámica) o en algunos de los comentarios que dejan los estudiantes en los cuestionarios (en el Q2 disponemos de una categoría de análisis referida al proceso de aprendizaje, categoría en la que aparecen comentarios referidos a este tema). Además, el perfil de los alumnos nos ha ayudado a entender porque en algunos casos el ritmo de un grupo era uno y no otro, especialmente con el grupo que estaba compuesto por alumnos más mayores, mayoritariamente irlandeses.

Junto al ritmo de aprendizaje, podemos mencionar nuevamente las dinámicas que se llevaron a cabo en el aula. En relación a la dinámica que se desarrolla en el aula al trabajar mediante el EO, puede apuntarse que ésta ayuda a los aprendientes a desarrollar estrategias de comunicación y a tomar un papel activo en el proceso de aprendizaje de la LO. La profesora anotó muchas referencias a este respecto en el diario de clase y al mismo tiempo, los alumnos también dejaron constancia de esto en los cuestionarios (dichos comentarios los encontramos tanto en el Q2 como en el Q3).

La dinámica de aula que se llevó a cabo era una dinámica basada en la acción y participación de los alumnos. En muchos casos, el tipo de materiales didácticos que se utilizaron favorecieron este tipo de funcionamiento.

En todo momento encontramos la constatación por parte de la profesora en el diario de clase, de que las prácticas libres que se realizan en el aula basadas en la oralidad promueven los intercambios comunicativos ya que motivan y desinhiben a los estudiantes. Asimismo, los juegos utilizados en clase permiten cooperación y co-construcción en el aprendizaje mientras que el uso de la imagen es un estímulo que potencia y fomenta la producción oral. El uso de imágenes en el proceso de aprendizaje parece ser muy motivador y estimulante para muchos de los aprendientes. Las imágenes en muchas ocasiones potencian el componente lúdico en las clases, ya por la naturaleza

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

misma de la imagen, ya por el tipo de actividad didáctica que se lleva a cabo cuando el soporte de partida es una imagen.

Además, como acabamos de apuntar, la imagen es un estímulo insuperable para motivar y fomentar la producción oral puesto que el alumno tiene una referencia contextual y un referente en el que apoyarse.

La naturaleza oral del EO otorga mucho dinamismo al proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en el aula de enseñanza, así como también lo hacen la variedad de materiales didácticos y de contenidos trabajados.

Como ya hemos apuntado, todas estas cuestiones relacionadas con las dinámicas de funcionamiento del proceso de enseñanza/aprendizaje que promueve el EO aparecen plasmadas en los comentarios que la profesora anotó en el diario de clase, así como en algunos de los comentarios que los alumnos dejaron en los cuestionarios. También podemos considerar que las grabaciones nos aportan una prueba objetiva de cómo los aprendientes han desarrollado estrategias de comunicación, interacción e incluso han desarrollado su creatividad. El EO ofrece una gran gama de actividades y dinámicas que orientan la interacción de los alumnos a la producción oral; al mismo tiempo, promueve la interacción en el aula y parece que fomenta que los alumnos produzcan y utilicen la lengua meta de manera creativa.

Junto a estas cuestiones, también es importante hacer hincapié en que tanto el dinamismo como el papel centrado en la actuación oral del alumno permiten que al trabajar mediante el EO se desarrollen dinámicas de cohesión de grupo. Este hecho es fundamental porque permite a los estudiantes que estén mucho más desinhibidos en el momento de realizar sus producciones orales. No en vano en los cuestionarios aparecen muchos comentarios relacionados con la sensación de autoconfianza y de comodidad que los alumnos sienten en clase al trabajar mediante el EO. En los cuestionarios los alumnos hacen alusiones al tema del filtro afectivo y comentan que al trabajar mediante el EO se sienten más seguros, tienen más confianza para empezar a hablar y rompen las barreras de la timidez y la inhibición. Incluso, muchos de ellos, afirman tomar más riesgos y perder el miedo al error.

La profesora también notó todas estas cuestiones a medida que se desarrollaba la acción didáctica, y fue muy consciente de que el EO promovió

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

una dinámica de aula en la que los alumnos se sentían cómodos, desinhibidos, seguros y con consciencia de pertenecer a un grupo. Además de todo eso, al trabajar mediante el EO se estaba fomentando la monitorización y focalización en la pronunciación.

A parte del tema de la dinámica de aula, del ritmo de aprendizaje de los alumnos o del filtro afectivo, existen otras cuestiones íntimamente vinculadas con todo el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje que también podemos identificar en los distintos tipos de datos. Una de estas cuestiones es la que está relacionada con los procesos de autorregulación del propio aprendizaje que los alumnos llevaron a cabo. Los alumnos se mostraron responsables de la autorregulación de su aprendizaje, hecho que queda reflejado en el uso que los alumnos hacen del CD (*input* auditivo de los contenidos trabajados en clase) fuera del aula durante las seis primeras sesiones de curso. Tanto el diario de clase como los cuestionarios de los alumnos dan fe de ello.

Vinculada a esta cuestión podemos mencionar también como los estudiantes desarrollan cierta autonomía cuando trabajan a partir del EO ya que necesitan continuar con su proceso de aprendizaje fuera del aula, en este caso, utilizando el *input* auditivo que se les ha facilitado a través de un CD, tema al que acabamos de referirnos al hablar de la propia autorregulación que los estudiantes llevan a cabo durante sus proceso de aprendizaje, y al que volveremos más adelante para tratar con más profundidad.

Tras la acción didáctica, la profesora deja testimonio que al trabajar con el EO los alumnos han desarrollado cierta autonomía, tanto al hacer uso del CD como al revisar en el libro de texto los contenidos trabajados oralmente en clase, especialmente en la segunda parte de la acción didáctica. En los cuestionarios también encontramos numerosos comentarios sobre los beneficios del uso del CD fuera del aula, así como las muestras que nos proporcionan las primeras grabaciones en las cuales no se ha detectado ninguna interferencia de la LE, hecho que demuestra que los aprendientes solamente estuvieron expuestos al *input* oral tanto dentro como fuera del aula.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Vinculados a los comentarios de lo beneficioso que fue el uso del CD fuera del aula, podríamos apuntar que los aprendientes a lo largo de la acción didáctica fueron conscientes de su desarrollo y proceso de aprendizaje. Fueron conscientes de la efectividad de muchas de las actividades y de sus propios estilos de aprendizaje. Por tanto, podríamos afirmar que el EO promueve un alto grado de reflexión en el aprendiente en cuanto a la manera en cómo se está desarrollando su proceso de aprendizaje.

Junto a estas reflexiones relacionadas con el proceso de aprendizaje, existen otro tipo de reflexiones: las reflexiones gramaticales. Los alumnos dejan constancia en sus cuestionarios del desarrollo de procesos de análisis y de reflexión gramatical a partir del *input* oral. Algunos alumnos apuntaron en los cuestionarios que al escuchar el CD en casa identificaron diferencias en las terminaciones de las palabras, en las desinencias verbales. Por tanto, el *input* oral les permitió llegar a percibir las diferencias morfológicas de algunas palabras y en consecuencia ser conscientes del funcionamiento de algunas estructuras lingüísticas. Asimismo, en el diario de la profesora se menciona que el EO también puede ser el medio por el que se aprenda una lengua de forma oral ya que los aprendientes también llevan a cabo reflexiones relacionadas con la gramática, y al mismo tiempo, aunque presente más dificultad que si se hiciera a través de la LE, las sistematizaciones gramaticales también son posibles. Estas dos evidencias podemos triangularlas con las grabaciones. Al analizar y valorar el criterio de la fluidez, pudimos observar como muchas veces la fluidez se veía afectada por las autocorrecciones y autorreparaciones que los informantes realizaban en sus producciones. Esas autocorrecciones reflejan un cierto grado de reflexión gramatical y de autoconciencia del funcionamiento de la lengua. Por tanto, nos aportan un dato más acerca de la reflexión gramatical que el aprendiente lleva a cabo a lo largo del proceso de aprendizaje y de adquisición de una lengua.

Hasta aquí creemos haber desgranado las distintas cuestiones pertenecientes a los temas del apartado sobre el funcionamiento de la acción didáctica. Pasaremos ahora al segundo apartado.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

6.2.2. INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL MEDIANTE EL EO

En este apartado vamos a tener en cuenta todos los datos que poseemos acerca del proceso de iniciación en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a través de la oralidad. Por tanto, vamos a centrarnos en el momento de la iniciación del proceso a través de la oralidad como medio lingüístico.

A lo largo de la acción didáctica muchas fueron las referencias que se recogieron, tanto en el diario de clase como en los cuestionarios, que dejan constancia de que el EO puede ser la mejor o una de las mejores maneras de iniciarse en la enseñanza/aprendizaje y adquisición de la LO. Podríamos llegar a afirmar que el EO es un enfoque óptimo para la iniciación en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, y, un enfoque adecuado y eficaz para motivar la continuación en la enseñanza y aprendizaje del proceso iniciado.

Concretamente, en el diario de la profesora aparecen varias referencias a esta idea, reflexiones que reiteran como el inicio a la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la LO debe realizarse prescindiendo del código escrito, al menos durante la primera parte de dicho proceso.

Junto a estos comentarios del diario de la profesora, en los cuestionarios de los alumnos también hay alusiones a que el EO más que un enfoque para seguirse en la totalidad del proceso de aprendizaje, es un enfoque que se sigue de manera íntegra en la iniciación a una lengua extranjera, para pasar después a trabajarse de forma alterna con otros enfoques metodológicos en los que sí se utiliza la mediación escrita.

Partiendo de estas evidencias y cuestiones diversas que han surgido sobre este tema, dirigiremos nuestra atención a dos ámbitos distintos. Por un lado, vamos a ver que impacto tiene en el aprendizaje de la LO y la pronunciación el iniciarse a partir del EO, y por otro lado, todas las creencias que existen a este respecto por parte de los aprendientes.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

6.2.2.1. Impacto en el aprendizaje de la LO y la pronunciación

Al indagar sobre cual es el impacto que recibe el aprendizaje de la LO y la pronunciación, basándonos en los datos que se recogieron a lo largo de la acción didáctica, podemos comenzar mencionando los varios comentarios y referencias que la profesora realiza en el diario, y que permiten afirmar que al seguir una enseñanza y aprendizaje mediante el EO se potencia y fomenta el aprendizaje de la LO. Dado que el EO basa su dinámica en la oralidad y en la producción de los alumnos, éstos se olvidan de la mediación lecto-escritora y se centran exclusivamente en sus producciones orales, tomando un rol totalmente activo en lo que a las producciones orales se refiere, al mismo tiempo que focalizan en la pronunciación. Este hecho es altamente importante, puesto que, al trabajar mediante el EO, ya desde el primer momento se está potenciando que el aprendiente reflexione y sea consciente de muchas cuestiones que están íntimamente relacionadas con la pronunciación y las producciones orales de la lengua.

Junto a este primer impacto que favorece enormemente el aprendizaje de la pronunciación, podemos observar también que tanto el dinamismo como el papel centrado en la actuación oral del alumno permiten que al trabajar mediante el EO se desarrollen dinámicas de cohesión de grupo (como ya habíamos mencionado en el apartado dedicado a hablar del desarrollo del proceso de aprendizaje durante la acción didáctica) de la misma manera que se fomenta la monitorización y focalización en la pronunciación.

Así pues, otro de los impactos que se producen en el aprendizaje estaría relacionado con cuestiones más vinculadas a lo que ocurre en el aula, como un espacio social de aprendizaje en el que la creación y sentimiento de pertenencia a un grupo favorecen enormemente al aprendizaje.

Triangulando estos datos con la percepción que tienen los alumnos del EO, podemos decir que la mayoría de los alumnos percibieron el EO como una manera eficaz y útil de aprender español, especialmente en lo relacionado a la pronunciación. Consideramos que el EO obliga a hacer uso de la LO en todo momento, al mismo tiempo que obliga a trabajar de forma colaborativa con los compañeros.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

De esta manera, tanto los datos del diario como los que se recogen en los cuestionarios, reflejan el impacto positivo que el aprendizaje de la LO y el de la pronunciación reciben cuando se sigue el EO. Las grabaciones serían la tercera fuente de datos que corroborarían esto, sobre todo en los resultados de criterios como el de la fluidez, la interacción y la pronunciación.

Otro impacto que parece tener el EO en el aprendizaje de la lengua es el que se desprende de la actividad reflexiva y de concienciación a la que los aprendientes se ven expuestos. En este caso, sería una reflexión tanto del aprendizaje de la pronunciación como del proceso de aprendizaje de la lengua en general. Los alumnos en sus cuestionarios dejan testimonio de que fueron muy conscientes en todo momento de cómo se iba desarrollando su proceso de aprendizaje.

Los ejemplos y anécdotas registradas en el diario de la profesora en relación a los procesos reflexivos que hacen algunos de los alumnos pueden relacionarse con cuestiones diversas: reflexiones relacionadas con las estrategias de aprendizaje (en lo concerniente a la pronunciación: estrategias de asociación de un nuevo sonido de la lengua meta y los conocimientos previos del aprendiente; asociación de un sonido que han percibido en español con la correspondencia grafía-sonido de su lengua); reflexiones relacionadas con la pronunciación, las cuales demuestran como el alumno no percibe el español como una *lengua fonética*; reflexiones relacionadas con cuestiones gramaticales... Por tanto, la existencia de todas estas reflexiones demuestra como el EO promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje y fomenta el aprendizaje³.

El enfoque metodológico que sigue el EO parece ser muy estimulante y motivador para los alumnos, al mismo tiempo que sienten que han alcanzado sus expectativas del curso, expectativas que en su gran mayoría estaban relacionadas con aprender a hablar. Es decir, los alumnos querían ser capaces de poder hablar en español al finalizar el curso.

No podemos olvidar que el EO es un enfoque orientado a la acción, es un enfoque que funciona como un entrenamiento en el uso de la LO en la vida real.

³ Véase apartado 5.2.2.2 y 5.2.3.2 del capítulo 5 para más detalles.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

En las situaciones de la vida real, el alumno será un hablante, un agente social que usará la lengua para realizar transacciones sociales, siempre sin el soporte de la LE, cuando esas transacciones sean de naturaleza oral.

Además de todas las cuestiones vinculadas a la naturaleza de enfoque orientado a la acción que posee el EO, existen otros aspectos más relacionadas con la metodología en la que se basa el EO. La metodología que se sigue con el EO promueve el uso de imágenes en el aprendizaje y su efectividad, al mismo tiempo que fomenta el uso significativo de la lengua. Existen numerosas menciones a la utilidad que sintieron los alumnos al usar imágenes en su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que también aluden al hecho de que el haber usado oralmente la lengua en situaciones significativas y reales les ayudó mucho para aprender y recordar todo lo que se iba trabajando y practicando en el aula.

Finalmente, el último dato que nos gustaría triangular en este apartado sobre el impacto en el aprendizaje de la pronunciación y de la LO, son los datos provenientes de las grabaciones. Dichos datos muestran un impacto positivo ya que los resultados de las grabaciones son buenos, en cuanto en tanto poseen una valoración positiva en cada uno de los ítems que se tuvieron en cuenta para valorarlas durante su análisis. El avance de los aprendientes es muy significativo en la primera grabación y los resultados obtenidos en las valoraciones son una prueba más que demuestra el fuerte impacto que el EO ha tenido en el aprendizaje de la LO de los aprendientes que participaron en la acción didáctica.

6.2.2.2. Creencias de los alumnos

La iniciación a la enseñanza/aprendizaje y adquisición de una lengua únicamente a través de la oralidad, tiene como uno de los principales inconvenientes la aceptación que los alumnos van a sentir hacia ese nuevo enfoque metodológico que, posiblemente, nunca hayan experimentado y que relacionan más con la forma en la que aprenden los niños. Las creencias, presuposiciones e ideas que los alumnos poseen sobre lo que es el aprendizaje de una lengua extranjera juega un papel muy importante a este respecto.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

A partir de los datos que nos ofrece el Q1 que completaron los alumnos, sabemos que la mayoría de los participantes en la acción didáctica habían recibido una formación basada en la lecto-escritura y que dicha formación ha forjado unas creencias y una forma de entender el aprendizaje que inevitablemente influyó en cómo los alumnos percibieron la iniciación al aprendizaje del e/le a través del EO: por ejemplo, el pudor que siente la gran mayoría de ellos ante el error escrito o error ortográfico. Triangulando estos datos con los resultados que provienen del Q2, en el que los alumnos dejaron constancia de cómo se sintieron y cuales fueron sus sensaciones ante el EO, puede afirmarse que la sensación predominante de los aprendientes durante el desarrollo del EO fue muy positiva. A pesar de eso, algunos alumnos mencionan haber sentido en algún momento una sensación de incomodidad. Esa incomodidad, en muchos de los casos, venía a causa del malestar que provoca en los aprendientes la incorrección ortográfica al escribir. Es decir, como los alumnos tenían que escribir a partir de lo que percibían, se sentían muy incómodos al no saber si lo que dejaban impreso y fijado en el papel era correcto, en vez de considerar sus notas como una herramienta de aprendizaje equivalente a una transcripción fonética. Obviamente, en relación a esta cuestión puede apuntarse que los alumnos están percibiendo la diferencia entre LO y LE. Parece que son conscientes de la distancia que existe entre sonido/grafía en español, y por tanto, son conscientes de la dificultad en obtener una ortografía correcta al seguir el EO y prescindir de la escritura.

Junto a estas actitudes y creencias de los alumnos, también presentes en los comentarios que aparecen en el diario de la profesora, encontramos también en los cuestionarios esas mismas referencias a la LO frente a la LE. Muchos alumnos aluden a las ventajas de la LE en cuanto a las posibilidades de almacenamiento, y en consecuencia, a la falta de esfuerzo memorístico que implica trabajar con LE.

En general, casi todos los componentes de los cuatro grupos priorizan la oralidad como medio para aprender una lengua extranjera. Junto a esa preferencia por las actividades de expresión oral frente a las actividades de expresión escrita, también hay una tendencia a no considerar de vital importancia el estudio de la gramática pero sí lo es la adquisición de fluidez.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Resulta muy significativo que todos estos comentarios que los alumnos hacen sobre sus preferencias hacia la oralidad no sean congruentes con los comentarios que esos mismos alumnos realizan sobre sus sensaciones y preferencias ante la forma en como se ha desarrollado el EO.

Entonces, por un lado podríamos afirmar que existen ciertas creencias en los alumnos sobre la forma en cómo debe aprenderse una lengua (datos que han aparecido de forma implícita en los cuestionarios), o el medio lingüístico que debe emplearse para ello. Estas creencias, sin embargo, no concuerdan con las expectativas y estilos de aprendizaje que los mismos alumnos afirman tener.

Hasta aquí llegarían los comentarios acerca de las creencias de los alumnos. A continuación pasaremos al tercer apartado temático.

6.2.3. APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL

Este tercer y último apartado va a centrarse más específicamente en todos los aspectos y cuestiones relativas al aprendizaje y la adquisición de la pronunciación del español, cuestiones todas ellas emergentes de los resultados que poseemos tras el análisis de los datos en los que se basa esta investigación.

Para comentar los temas concernientes a este apartado, vamos a hacer referencia a los tres instrumentos de recogida de datos, puesto que, a partir de los ejemplos concretos que se desprenden de éstos, va a ser posible ir comentando los resultados obtenidos e ir triangulándolos.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

6.2.3.1. El EO: procesos de aprendizaje y adquisición de la pronunciación / LO

Al iniciar los comentarios relacionados con este tema, es importante señalar que desde el primer momento en el diario de la profesora aparecen referencias sobre como al trabajar mediante el EO, los aprendientes están constantemente focalizando en la pronunciación. Por tanto, ya desde una perspectiva general puede afirmarse que el EO promueve la monitorización y focalización en la pronunciación, y como consecuencia de ello, se fomenta su aprendizaje y adquisición. Es posible remarcar que el EO es un enfoque eficaz para el aprendizaje de la pronunciación, especialmente porque se pone mucha más atención en ésta y se trabaja a partir de ella. La oralidad está en primer plano.

Este dato que sobresale de forma obvia en el diario de la profesora, puede triangularse también con los resultados que nos ofrecen los cuestionarios en los que los alumnos mencionan también de forma repetida dicha cuestión. De la misma manera, los resultados que se desprenden de las grabaciones, refuerzan y corroboran estos datos puesto que el criterio de la pronunciación se ha valorado de forma muy positiva y ha alcanzado valores muy altos.

La forma cómo se activan, mediante el EO, los procesos relacionados con el aprendizaje y adquisición de la pronunciación puede encontrar alguna de las explicaciones en los comentarios que la profesora fue dejando en el diario. Además, esas explicaciones también pueden complementarse con los comentarios que los alumnos dejaron en los cuestionarios. Podría afirmarse que mediante el EO el aprendiente bifocaliza en la forma sonora y en el significado, para más tarde hacerlo en la forma gramatical. Con un enfoque en el que se hace uso de la LE, el alumno invierte el orden y bifocaliza primero en la forma gramatical y el significado, para pasar después a la focalización en la pronunciación.

En cuanto al aprendizaje del vocabulario, es curioso como muchos alumnos en sus cuestionarios remarcaron la utilidad del EO para el aprendizaje de vocabulario. A pesar de que algunos de los participantes en la acción didáctica aludieron a que la LE facilita el proceso de retención de palabras, debido básicamente a que no es necesario hacer un esfuerzo mnemotécnico

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

porque las palabras quedan registradas por escrito, hubo mucho aprendientes que se sintieron muy cómodos al aprender vocabulario a través del EO.

Los alumnos en los cuestionarios, también hicieron referencia a aspectos relacionados con el aprendizaje de la pronunciación, haciendo especial hincapié en la sensación de inmersión lingüística (familiarización con la lengua desde el punto de vista de sentirla) que percibieron cuando trabajaban mediante el EO. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que el EO potencia tanto el aprendizaje como la adquisición de la LO. Los alumnos aprenden a hablar y desarrollan los distintos elementos relacionadas con la pronunciación: inteligibilidad; fluidez; interacción; creatividad, al mismo tiempo que van adquiriendo una pronunciación más precisa sin interferencias de la LE. El EO no constriñe la interpretación de la LE y su pronunciación, especialmente cuando los componentes de un grupo son de distintas nacionalidades.

Asimismo, muchos alumnos en el cuestionario apuntaron que a través del EO hay más interacción entre los alumnos, mientras que, al trabajar mediante la LE esa interacción a través de la oralidad disminuye.

Esta situación descrita como inmersión lingüística a la que tanto alumnos como profesora aluden, también ayuda al desarrollo de las habilidades perceptivas de la lengua. Uno de los grupos pone de manifiesto en los cuestionarios que a través del EO sus habilidades perceptivas habían mejorado mucho. Podríamos añadir aquí las múltiples referencias y ejemplos sobre fenómenos relacionados con fonética perceptiva⁴, que la profesora anotó en su diario. El EO ofrece múltiples situaciones de aula en las que los aprendientes pueden desarrollar sus habilidades perceptivas.

Dicho todo esto, parece probable que el EO activa distintos mecanismos que favorecen el aprendizaje y la adquisición de la pronunciación y ayudan al desarrollo de la LO. Tanto en el diario de la profesora como en las grabaciones de los alumnos pueden rastrearse ejemplos que verifican cómo a través del EO es posible desarrollar estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación oral.

⁴ Véase apartado 5.2.2.2., 5.2.3.1. y 5.2.3.3.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

En el próximo apartado de este capítulo dedicado a la discusión de todos los resultados obtenidos y presentados en este apartado, vamos a debatir sobre todos estos hechos, ofreciendo ejemplos concretos, los cuales va a dejar constancia de todo ello.

Como último resultado que ratifica todas estas cuestiones que estamos comentando, vamos a referirnos a los datos de las grabaciones.

Al centrarnos en los resultados que nos ofrecen información sobre los procesos de aprendizaje y adquisición que se desarrollan y se llevan a cabo al seguir el EO, la comparación de las grabaciones nos brinda la oportunidad de poder observar cómo la valoración de cada uno de los criterios ofrece datos e información muy rica, en relación a tales procesos.

La fluidez (entendida como el encadenamiento de palabras para lograr crear un mínimo discurso oral) y la inteligibilidad son dos criterios muy bien valorados en las grabaciones y que los alumnos han desarrollado de manera rápida al seguir el EO. Este desarrollo les permite alcanzar cierta confianza en el momento de realizar sus producciones orales, o lo que es lo mismo, en el momento de empezar a hablar.

La interacción y la creatividad son otros de los criterios que se han valorado de forma muy positiva y que dejan evidencia de que mediante el EO y la práctica oral que se realiza en clase, los aprendientes desarrollan muchos recursos (por ejemplo, estrategias de interacción y conversacionales), todo ello favoreciendo el aprendizaje de la LO.

Las grabaciones son una prueba objetiva de todo ello, puesto que, los aprendientes han sido capaces de interactuar en los dos intercambios registrados. Han demostrado poseer estrategias de interacción y haber iniciado el proceso de adquisición de la pronunciación.

Finalmente, el último criterio que nos ofrece datos relevantes relacionados con los procesos de aprendizaje y adquisición de la pronunciación es el criterio de la pronunciación. Dicho criterio ha alcanzado valores muy positivos en ambas de las grabaciones analizadas. Debido al carácter interdependiente que poseen cada uno de los criterios relacionados con la pronunciación que estamos comentando, tanto la pronunciación como los otros

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

cuatro criterios a los que hemos hecho mención, pueden ser considerados como un todo. Es decir, al hablar de los procesos de aprendizaje y adquisición que se llevan a cabo al seguir el EO, estamos hablando del desarrollo y adquisición de tres competencias: productiva, perceptiva e interactiva. Para evaluar el desarrollo de dichas competencias, nos hemos centrado en los criterios citados, que como acabamos de ver, han seguido un desarrollo y avance muy bueno a lo largo de la acción didáctica, avance que ha quedado demostrado en las dos grabaciones.

Tal vez sea necesario ahora, pasar a comentar de manera más concisa, estas cuestiones pero desde la perspectiva del desarrollo de la competencia fónica y discursiva del aprendiente, perspectiva que va a requerir tener en cuenta todos estos elementos que acabamos de mencionar como un todo, al mismo tiempo que va a obligarnos a centrarnos en cuestiones más específicas como son los fenómenos fonéticos (transferencia, interferencia...) que quedaron registrados en las muestras orales.

6.2.3.2. Desarrollo de la competencia fónica y discursiva de los aprendientes.

Llegados a la última cuestión que vamos a comentar en este apartado de triangulación de datos, es importante hacer hincapié que la fuente de datos que nos va a suministrar más evidencias y pruebas de ello va a ser la que proviene de las grabaciones. No obstante, en el diario de la profesora también se encuentran numerosas referencias relacionadas con este tema, e, incluso nos va a ser posible rastrear y traer evidencias desde los cuestionarios que completaron los alumnos, específicamente del cuestionario 3.

Para el desarrollo de la competencia fónica y discursiva de los aprendientes, partimos de la premisa de que la LE no permite el desarrollo de la competencia fónica. Ante esto, es interesante comentar que a lo largo del diario de la profesora encontramos algunas referencias un tanto contradictorias sobre el uso de la LE frente a la LO, especialmente si tenemos en cuenta la premisa que acabamos de mencionar. Parece que la LE es beneficiosa para la sistematización de fenómenos gramaticales, para la presentación de nuevos

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

contenidos de manera rápida y eficaz, e incluso para el desarrollo de la competencia lingüística. No obstante, no favorece al desarrollo de la competencia fónica.

Ante esta oposición de ideas, se apunta a que tal vez sea beneficioso para la iniciación de la enseñanza, aprendizaje y adquisición de la LO, hacerlo prescindiendo del código escrito, al menos durante las primeras sesiones. En relación a esta afirmación, cabe recordar que ya se ha comentado en apartados anteriores.

Por tanto, podríamos afirmar que el EO podría ser la manera de iniciarse en la enseñanza, aprendizaje y adquisición de la LO, y por tanto, a partir del EO se favorecería el desarrollo de la competencia fónica y discursiva de los aprendientes.

Siguiendo con esta oposición entre LE y LO, encontramos varias referencias tanto en el diario de la profesora como en los cuestionarios de los alumnos que evidencian la concienciación que existe entre los aprendientes de la diferenciación entre grafía/sonido. Esta concienciación se fue produciendo a lo largo de toda la acción didáctica, pero de forma muy acentuada cuando se presentó a los alumnos el alfabeto.

Esta diferenciación entre la representación gráfica de la LE y los sonidos que dichas grafías representan, cobra gran relevancia ya que en el proceso de desarrollo de la competencia fónica y discursiva de los aprendientes, cuando el medio lingüístico con el que se trabaja es la LE, aparecen muestras de interferencia de ésta en la interlengua de los aprendientes. Si se prescinde de la LE y solamente se trabaje a partir de la LO, el desarrollo fónico de los aprendientes presenta transferencia de su L1 y en algún caso concreto, presenta también algún fenómeno de desarrollo de la interlengua propiciado también por la L1 de aprendiente.

Ejemplos de todo ello, como ya hemos apuntado, se encuentran principalmente en el diario de la profesora (tanto en los apartados de reflexiones de la profesora como en el de anécdotas registradas) y en los resultados de las grabaciones.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

INTERFERENCIA DE LA LE	
DIARIO DE LA PROFESORA (Sensaciones y reflexiones de la profesora).	GRABACIONES
<p>En la sesión 7 u 8 un alumno ha pronunciado la letra "h" de la palabra "Honduras" como una fricativa, alveolar, sorda [x]. En este caso vemos como la mediación lecto-escritora está interfiriendo en la pronunciación del aprendiente. En las palabras "hijo", "hermano" han pronunciado la letra "h" como una [x].</p>	<p>Aspiración de la letra "h".</p>
<p>Por la palabra "cocinero", los alumnos han pronunciado [kokinero] y [kotʃinero]. Las dos pronunciaciones diferentes de la misma palabra a partir de una grafía como la "c" hace pensar en la posible interferencia de la lecto-escritura en un caso a partir de la asociación entre letra y sonido de la L1 del estudiante, o en un proceso de asociación entre grafía y sonido de otra lengua diferente a la del estudiante, en este caso tal vez del italiano.</p>	<p>Realización de la [z] como [tʃ]: [z] < [tʃ].</p>
<p>Pronuncian la letra "j" de "naranja", "Juanjo" y "Gema" como [ʒ] de forma sistemática. Anteriormente a la presentación del alfabeto, algún alumno lo había pronunciado así, pero no todos y de forma sistemática. Este ejemplo muestra como el aprendiente está traspasando a la lengua meta la relación grafía/sonido de su propia lengua. Podemos hablar, entonces, de interferencia de la lecto-escritura</p>	<p>Realización de la fricativa velar como sonora: [χ] < [ʒ].</p>
	<p>Realización de la "e" como [i]: [e] < [i].</p>

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

<p>En esta última sesión algunos de los alumnos del grupo 4, de forma reiterada han pronunciado [kaia] por "calle"; [eskuina] por "esquina"; [iuniversidad] por "universidad"; [kuisco] por "quiosco". En todos los ejemplos el los que los alumnos han pronunciado la "u" de "que" o "qui", podemos hablar de interferencia de la LE. El caso de la diptongación, es un caso como el ejemplo anterior en el que el aprendiente que tienen el inglés como L1 tiende a diptongar las vocales [u],[i].</p>	<p>Pronunciación de la "u" después de la "q": [kueres].</p>
--	---

<p style="text-align: center;">INTERFERENCIA DE LA LE Diario de la profesora (Registro de anécdotas a partir de las preguntas de los alumnos)</p>
<p>Confusión entre las grafías b / v:</p> <p>a) Al presentar los números, varios alumnos preguntaban si 20 era con <i>v</i> o <i>b</i>.</p> <p>b) Aidan tiene problemas para pronunciar la palabra "valencia" al verla escrita. Le digo que la pronuncie con <i>b</i>, y la pronuncia correctamente, superando las dificultades iniciales.</p> <p>Todos estos casos presentan confusión en los alumnos debido a que las grafías <i>v</i> y <i>b</i> presentan diferentes realizaciones en inglés.</p> <p>Sonorización de la letra h:</p> <p>a) Algunos alumnos han pronunciado [xonduras] al ver por escrito el nombre del país "Honduras".</p> <p>Debido a la aspiración que la letra <i>h</i> sufre en inglés, los alumnos transfieren el fenómeno a las palabras que ven por escrito en español.</p> <p>Pronunciación de la grafía <i>j</i> como [j] en vez de [x]:</p> <p>a) Encontramos registrado el ejemplo de [mu jer]</p>

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Confusión entre grafía y pronunciación:

- a) Alan ha preguntado si 15 se pronunciaba [kuinθe].
- b) Algunos alumnos han escrito "escina" por "esquina".
- c) Marlem al ver la palabra "dice" por escrito ha preguntado si se pronunciaba [ditʃe] o [diθe]. Encontramos también muchos casos como el de Marlem, por ejemplo, con el número "doce".

La mayoría de ejemplos muestran la confusión e interferencia de la palabra escrita en la pronunciación.

INTERFERENCIA DE LA LE

Diario de la profesora (Registro de anécdotas a partir de la interacción de los alumnos)

a) Uno de los fenómenos más repetidos que muestran la interferencia de la LE en la *pronunciación es la realización del sonido [θ] como [tʃ]*. La profesora anotó las realizaciones que los alumnos produjeron al respecto: [tʃínko]; [farmatʃia]; [frantʃés]; [dótʃe]; [despátʃio]; [dítʃe].

Los alumnos se ven interferidos por la grafía "C", y podría pensarse que italianizan la pronunciación de ésta.

Otra explicación del fenómeno sería la tendencia del inglés de Irlanda a convertir los sonidos fricativos en oclusivos, aunque en estos casos que hemos ilustrado se trataría más de una tendencia hacia la producción africada.

b) *Problemas ante la pronunciación de la grafía "ll" al presentarles el alfabeto a los alumnos.* Estos problemas son inexistentes cuando se trabaja mediante el EO y los alumnos producen oralmente, incluyendo el sonido [ʎ].

c) *Interferencia de las grafías que no se pronuncian.*

Los alumnos pronuncian la "h" en algunas palabras:

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

[xixo](hijo); o [xablo] (hablo). Este último ejemplo es altamente significativo puesto que el alumno que lo dijo, había producido con anterioridad la misma palabra sin pronunciar la "h", y, solamente la pronunció cuando realizaron una actividad de verbos en la que los alumnos tenían que trabajar con las palabras por escrito.

Por otro lado, cuando los alumnos toman notas sin ver el código escrito, no dejan evidencia de la existencia de una letra que no tiene presencia en la oralidad, por ejemplo: **abla** (habla); **ospital** (hospital).

Los alumnos pronuncian la "u" de "que"; "qui". Por ejemplo: [kuinθe]. A su vez, los alumnos relacionan el sonido [k] con la grafía "c", independientemente de las vocales con la que aparece combinada. Ante este hecho, encontramos casos como los de [kiudá] (ciudad); o una frase por escrito del tipo *¿ce lenguas hablas?*

d) *Transferencia de la relación grafía-sonido de la L1 del aprendiente al español.* Para este fenómeno encontramos el caso de la realización de la letra "j" como una [ʒ], es decir, realización según se haría en inglés. Los dos ejemplos son las palabras "Japón" y "Rioja". En el caso de "Japón", el alumno no ve la palabra escrita pero pronuncia a partir de la memoria gráfica y/o auditiva de esa palabra que en su lengua es exactamente igual. En el caso de "Rioja", el alumno sí que está viendo la palabra por escrito.

Junto a estas interferencias que la profesora recogió en distintos apartados de su diario y las que se han extraído del análisis de las grabaciones, presentes únicamente en la segunda grabación, se ha detectado también que algunos de los informantes poseían ciertas transferencias en la pronunciación de algunos sonidos que provenían de su L2, que en todos los casos era el francés. Concretamente la transferencia provenía de la pronunciación de las vocales. Curiosamente, en la primera grabación no se ha encontrado ningún ejemplo de esta transferencia. En cuanto a los fenómenos que se han dado en sendas

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

grabaciones, puede hablarse de la transferencia de determinados rasgos de la L1 de los estudiantes, en el caso del inglés (aunque también existe algún informante con interferencia del francés como L1, el alemán o el polaco).

Estos rasgos en la pronunciación de los informantes son los predecibles y han aparecido tanto en la primera como en la segunda grabación. Podríamos establecer como fenómenos más repetidos en la muestras analizadas:

- Realización de la [r] retrofleja.
- Diptongaciones.
- Fricativización de los sonidos [b] y [t].

Asimismo, en el registro de anécdotas del diario de la profesora, encontramos constancia de los sonidos que presentan dificultades a los anglófonos en la iniciación al español.

-Las preguntas más frecuentes en relación a la articulación de ciertos sonidos fueron sobre estas palabras:

“Relo**j**”; “Cere**z**as”; “Vie**j**a”; “Egip**c**io”; “aeropuerto”.

- Algunas de las palabras que causaron gran dificultad a los alumnos fueron: *Dependiente*; *ju**z**gado*; *rojo*; *izquier**d**a*; *suec**i**a*.

- Todos los grupos presentaron el mismo error de acentuación ante la palabra *lámpara*, haciendo una realización llana, *lampá**r**a*.

La explicación a estos fenómenos podemos hallarla a partir de la fonética contrastiva (por ejemplo, el sonido [x] causa dificultad por no existir en la L1 de los aprendientes) y de las características fónicas (por ejemplo, la tendencia a la diptongación) de la L1 de los aprendientes, que en nuestro caso es mayoritariamente el inglés.

El caso del sonido [θ], a pesar de que existe en inglés, podríamos aventurarnos a decir que presenta dificultad a los aprendientes por dos motivos: por un lado, a causa de la grafía mediante la cual queda reflejada en la palabra escrita (c+e,c+i); por otro lado, en la variante del inglés de Irlanda, y debido a la influencia del gaélico, un gran número de hablantes no realizan el sonido como fricativo sino que lo convierten en un sonido oclusivo.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Finalmente, al comparar ambas grabaciones se ha podido observar como los aprendientes presentan otro tipo de fenómeno fonético en su pronunciación que no pertenecería a ninguna de las anteriores categorías. Estos fenómenos se han dado tanto en la primera como en la segunda grabación de forma indiscriminada, y son los siguientes:

- Realización de la fricativa velar como una oclusiva: [χ] < [k].
- Realización de la "ll" como "l": [λ] < [l].
- Realización de la "ñ" como "n": [ŋ]<[n].

De nuevo, en el diario de la profesora se registraron algunos fenómenos que se pueden triangular con los que acabamos de presentar, por ejemplo:

- Dificultad en la pronunciación de grafías nuevas que no existen en la L1 del aprendiente. En el diario se recogieron numerosas anécdotas relacionadas con el sonido [λ], el cual presentó dificultad a los alumnos, únicamente a partir de la presentación del alfabeto.

Tras la realización de la triangulación de todos estos fenómenos relacionados con el desarrollo de la competencia fónica de los aprendientes que se inician en el aprendizaje del español, es importante mencionar también que en el desarrollo de la competencia discursiva hay que hablar del desarrollo de la inteligibilidad, la fluidez, la interacción y la creatividad. Estos distintos elementos son imprescindibles cuando hablamos del desarrollo de la competencia discursiva del aprendiente.

Al comparar los distintos datos que provienen de los distintos instrumentos de recogida de datos se confirma que a lo largo de la acción didáctica los alumnos van desarrollando la inteligibilidad, la fluidez, la interacción y la creatividad. Las grabaciones nos dan pruebas objetivas de ello. En el diario y en los cuestionarios, tal vez se hace más hincapié al desarrollo de la interacción. En el diario aparecen registradas muchas situaciones de interacción entre los aprendientes que muestran como los aprendientes realizan producciones orales utilizando la lengua meta de manera creativa. Por tanto, el

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

diario presenta ejemplos y situaciones en las que se puede apreciar el desarrollo de la interacción y la creatividad.

Junto a los resultados del diario, podemos añadir las múltiples referencias que aparecen en los cuestionarios (concretamente en el Q3) sobre el desarrollo de la competencia interactiva que los aprendientes llevan a cabo cuando trabajan mediante el EO. Es decir, gracias al carácter conversacional e interactivo que el EO posee, los aprendientes consiguen empezar a desarrollar su competencia interactiva.

Estas dos evidencias quedan corroboradas con las grabaciones y la valoración que de éstas se ha realizado en el capítulo de análisis de datos. Dichas evidencias demuestran como los aprendientes tras 6 semanas de clase habían empezado ya a desarrollar su competencia fónica y su competencia discursiva, hecho que se corrobora tras el análisis de la segunda grabación, realizada después de 15 semanas de clase.

Así pues, hasta aquí hemos puesto en relación los distintos resultados que forman el cuerpo de esta investigación, y hemos realizado una triangulación que nos ha permitido establecer los temas más destacados que han surgido como resultado de la comparación. Nótese que muchos de estos temas y aspectos que se han tratado en los distintos bloques y apartados se han ido repitiendo, puesto que, no es posible tratarlos de forma separada y aislada. No podemos olvidar que el proceso de aprendizaje de una lengua se compone de elementos totalmente interrelacionados entre sí, que no permiten que los abordemos como si de compartimentos estanco se tratara.

A continuación vamos a proseguir con la discusión que se deriva de todas estas cuestiones.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

6.3. DISCUSIÓN.

En este apartado vamos a discutir y reflexionar sobre los resultados que se desprenden de las conclusiones a las que se ha llegado tras la triangulación de los resultados provenientes del análisis de los datos analizados en el capítulo 5. Vamos a valorar, comentar y discutir la información que se desprende de la triangulación de datos con la intención de ir ofreciendo respuestas a las preguntas de investigación de esta tesis.

Primeramente, se va a discutir sobre todas las cuestiones relacionadas con la posibilidad de iniciarse a la enseñanza/aprendizaje del español a través de la LO, seguido de una reflexión sobre el EO como enfoque metodológico: cuestiones metodológicas del funcionamiento del enfoque como tal; cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la lengua en general y, finalmente, cuestiones sobre el aprendizaje y adquisición de la pronunciación, así como el desarrollo de la competencia fónica y discursiva de los aprendientes

Iniciación a la enseñanza/aprendizaje del español a través de la LO

El primer tema que vamos a discutir va a ser el de la iniciación a la enseñanza/aprendizaje del español a través de la LO. Tras llevar a cabo esta investigación, y, después del análisis de los resultados, es un hecho constatable que es posible iniciarse al aprendizaje del español solamente a través de la LO. El desarrollo de la acción didáctica y los resultados obtenidos son una prueba innegable de que cuando se inicia el proceso de aprendizaje de una lengua, en nuestro caso el español, puede hacerse solamente a través de la oralidad. A este respecto cabe señalar que tan importante es el papel de los alumnos como agentes protagonistas del proceso, como el del docente. Existen elementos muy importantes en todo el proceso de iniciación, elementos que en cierta manera toman el relevo de la LE (el *input* oral ofrecido por el profesor, el material auditivo de clase, las producciones de los compañeros y el CD que los alumnos reciben el primer día de clase). Sobre el *input* oral del que disponen los alumnos cuando están fuera del aula y al que acceden a partir del uso de un CD (véase apartados 5.2.2.1 y 5.3.2 del capítulo 5 para ejemplos y evidencias concretas), nos gustaría comentar que fue un *input* efectivo puesto que los alumnos

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

hicieron uso de éste, y además, fueron muy conscientes en sus reflexiones del beneficio que esto les suponía para su aprendizaje.

El uso del CD fuera del aula, a su vez, muestra como al seguir una iniciación a partir de la LO, los alumnos desde el primer momento están obligados a empezar a desarrollar su autonomía y a autorregular su propio aprendizaje.

Este hecho ocurrió cuando se trabajaba siguiendo el EO, pero a su vez ocurrió algo parecido tras las cinco sesiones en las que se había trabajado mediante el EO cuando los alumnos pudieron consultar el libro y los contenidos que se habían trabajado en clase. Para ello la profesora les entregó una fotocopia, dejando en sus manos las riendas del aprendizaje, es decir, era tarea de cada alumno revisar fuera del aula los contenidos de las unidades del libro, referenciadas todas en la fotocopia. Esta cuestión es muy relevante puesto que con una dinámica de trabajo como la que proporciona el EO, la autonomía del estudiante y el trabajo que éste realice fuera del aula es fundamental. Parece que los alumnos realizaron las consultas pertinentes y al finalizar las 5 primeras sesiones, se introdujo el libro de manera intercalada en las sesiones, pero no hizo falta en ningún momento volver a las unidades ya cubiertas mediante el EO.

Por tanto, tras los resultados y las conclusiones a las que hemos llegado en esta investigación podemos afirmar que es posible iniciarse en la enseñanza y aprendizaje a través de la LO, prescindiendo totalmente de la LE. Asimismo, esa iniciación implica que los aprendientes van a poder alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje (contenidos de los programas del curso o del plan curricular que se sigue en una determinada Institución) que alcanzarían si estuvieran iniciándose a través de un enfoque metodológico que además de la LO contara también con la LE.

Nótese aquí que en esta investigación, basada en la una acción didáctica que llevó a cabo la profesora-investigadora, tenemos muestras y pruebas objetivas de haber alcanzado estos objetivos de aprendizaje. No solo se alcanzaron los objetivos de aprendizaje sino que además la acción didáctica funcionó óptimamente en todo momento.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Por tanto, la propuesta didáctica que se ha tomado como base para implementar y comprobar el funcionamiento de un enfoque metodológico que prescindiera de la escritura y estuviera solamente basado en la oralidad, funcionó en todo momento. Debemos apuntar aquí que disponemos de numerosos ejemplos que muestran como a lo largo de la acción didáctica se produjeron algunas modificaciones (véase apartado 5.2.1. para detalles específicos). Estas modificaciones dejan evidencia del carácter orgánico del enfoque metodológico que se seguía, el cual respetaba en todo momento el ritmo, los estilos de aprendizaje de los alumnos y las dinámicas que surgían en el aula. Estas dinámicas muchas veces eran consecuencia de factores externos al grupo y surgían como consecuencia del día a día del aprendizaje. Situaciones que siempre están presentes y que no podemos olvidar, sea cual sea el contexto educativo en el que se desarrolle el proceso de aprendizaje. Por ejemplo: primera sesión después de las vacaciones; sesión en la última franja horaria del día; cansancio de los estudiantes; duración de las actividades; entusiasmo y ganas de los alumnos...

Así pues, no podemos obviar todos estos factores tan reales y evidentes en el proceso de aprendizaje de una lengua en un contexto formal.

Una vez discutido y argumentado que es posible la iniciación a la enseñanza /aprendizaje del español a través de la oralidad, pasaremos a reflexionar y discutir sobre el EO como enfoque metodológico para llevar a cabo dicha iniciación.

El EO como enfoque metodológico

Al abordar una reflexión y discusión sobre el EO, es necesario que nos planteemos todas las cuestiones que han ido surgiendo a lo largo del análisis de los datos y de los resultados obtenidos a partir de estos.

La primera de estas cuestiones versaría sobre las dinámicas que se establecen en el aula de aprendizaje. Estas dinámicas dependen de la naturaleza de las actividades que se llevan a cabo. Por poner un ejemplo, muchas de las actividades en las que se basa el EO suelen ser juegos, prácticas libres, o, están basadas en el uso de imágenes. Estos ingredientes que poseen un componente lúdico otorgan al EO grandes dosis de motivación tanto para los

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

estudiantes como para la profesora. De hecho, la profesora, que durante el desarrollo de la acción didáctica sintió el proyecto como suyo en todo momento, muestra gran entusiasmo y motivación cuando se trabaja a través del EO.

Podemos afirmar que sea cual sea el tipo de material empleado, el EO siempre es un enfoque basado en un aprendizaje centrado en el alumno, y por tanto, los juegos o las prácticas libres solo serán posibles a partir de las producciones de los propios alumnos y de la dinámica que se establezca entre ellos. El EO es un enfoque metodológico basado en la acción, es un enfoque basado en la comunicación real y natural entre los aprendientes.

Precisamente por esto, al seguir el EO los alumnos empiezan a desarrollar estrategias de comunicación, todas ellas orientadas a establecer dinámicas de interacción oral entre los alumnos. Este tipo de dinámicas conllevan un tipo de actuación por parte de los alumnos basada en la colaboración y en la cooperación. Este dato es muy significativo puesto que nos permite entender porque el EO fomenta que en el aula se cree el sentimiento de pertenencia a un grupo y se desarrollen dinámicas de cohesión de grupo.

Precisamente este tipo de dinámicas fueron las que hicieron sentir a los alumnos muy cómodos, seguros y con gran autoconfianza para empezar a realizar producciones orales.

Sobre todas estas cuestiones que acabamos de comentar relacionadas con las dinámicas de cohesión de grupo, el filtro afectivo de los aprendientes, la colaboración y cooperación entre alumnos, véase 5.3.2; 5.3.2.1; 5.3.2.2; 5.3.2.3; 5.3.2.4 para ejemplos concretos.

El desarrollo de la competencia interactiva, la colaboración y la cooperación entre interlocutores es un hecho que no podemos dejar de mencionar y que ha quedado patente tanto en el apartado de triangulación de datos como en capítulo 5, en el cual se han analizado las grabaciones que se llevaron acabo con los alumnos.

Volviendo al tema del aprendizaje de la lengua a través del EO, es importante destacar que el EO fomenta dicho aprendizaje, ya sea desde el punto de vista del aprendizaje de vocabulario, del aprendizaje de la gramática, de la reflexión o del desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Desde el punto de vista del aprendizaje de vocabulario, varios son los comentarios de aprendientes que tras trabajar siguiendo el EO apuntan que para ellos es muy eficaz aprender vocabulario a través del EO. Posiblemente la práctica, el rol activo del alumno, el estímulo visual al trabajar con imágenes y la constante repetición significativa son algunas de las causas por las que muchos de los alumnos que participaron en la acción didáctica sintieron que el EO les era muy beneficioso en el momento de aprender vocabulario, a pesar de no trabajar mediante la LE y hacerlo únicamente a través de la oralidad. De hecho, existe la sensación de que el EO es una manera de aprender el vocabulario de forma más natural. Al seguir el EO se aprende más vocabulario en el aula mientras que cuando se hace uso del libro y de la LE, se cubre más contenido léxico en el aula, pero luego es necesario reforzar y revisar en casa. Además, cuando se aprende vocabulario haciendo uso de la lecto-escritura, se pone más atención en la ortografía.

En cuanto al aprendizaje de la gramática, es cierto que es más factible realizar sistematizaciones gramaticales haciendo uso de la LE, pero a pesar de esto, podemos afirmar que es posible realizar sistematizaciones gramaticales únicamente trabajando a partir de la oralidad, aunque estas lleven más tiempo.

Aunque se trabaje solamente de forma oral, los alumnos necesitan sistematizar, especialmente porque el EO también les permite realizar reflexiones en el plano cognitivo, más relacionadas con los recursos lingüísticos del ámbito de la gramática. Los resultados analizados nos ofrecen ejemplos de este tipo, como por ejemplo, una actividad en la que se sistematiza el vocabulario de la descripción física y los verbos que se usan con ésta: ser; tener y llevar, todo ello sin hacer uso de la escritura. Podríamos afirmar que a través del EO el alumno bifocaliza en la forma sonora y en el significado, para más tarde hacerlo en la forma gramatical. Con un enfoque donde se hace uso del código escrito, el alumno invierte el orden y bifocaliza primero en la forma gramatical y el significado, para pasar después, en el caso de que se trabaje la LO o mediante ésta, a la focalización en la pronunciación.

Cabe señalar también que a partir de nuestros resultados, podemos afirmar que la focalización en la forma que realizan los alumnos a partir del *input* oral que reciben mediante el EO, y sus necesidades de sistematizar y

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

aclarar cuestiones gramaticales, coinciden con el momento señalado en la secuencia de aprendizaje, o al menos con el momento en el que hay que trabajar ese contenido en el curso, y el momento en el que los alumnos están prestándoles atención. Tómense como ejemplo las menciones que algunos alumnos hacen sobre el género y número de algunas palabras, menciones que realizaron antes de que se trabajara en clase esta cuestión gramatical.

Podemos destacar también que cuando los alumnos escuchaban los contenidos lingüísticos trabajados en clase en el CD, identificaban diferencias en las terminaciones de las palabras, en las desinencias verbales... y por tanto, el *input* oral les permitió llegar a percibir diferencias morfológicas, y en consecuencia, el funcionamiento de algunas estructuras lingüísticas.

El desarrollo de las estrategia de aprendizaje son otro aspecto muy importante puesto que el EO promueve el desarrollo de éstas. Numerosos son los ejemplos que evidencian este hecho. Muchos de ellos se relacionan con estrategias aprendizaje de la pronunciación mientras que otras no lo hacen. Por poner un ejemplo, citaremos a dos alumnas que están trabajando en parejas hablando sobre el tiempo que hace en distintos países del mundo en determinados meses y estaciones del año. Una de ellas pregunta a la profesora como se dice *fogy* en español. La profesora dice "niebla", y, la otra alumna le pregunta si se dice *hace niebla* o *está niebla*. Por tanto, ella misma relaciona los exponentes lingüísticos para hablar del tiempo atmosférico con la nueva palabra que le ha suministrado la profesora. Todo ello a partir de una aproximación metodológica en la que solamente se trabaja mediante la oralidad.

Los ejemplos de desarrollo de estrategias de aprendizaje más vinculadas a cuestiones sobre pronunciación son muy numerosos, y por tanto, demuestran claramente como el EO promueve el aprendizaje de la lengua en general y de la pronunciación. A continuación presentamos algunos ejemplos de estas estrategias de aprendizaje para dejar constancia de los que acabamos de comentar:

1.- Estrategias de asociación entre nuevos sonidos de la lengua meta y los conocimientos previos del aprendiente. Por ejemplo, un alumno le pregunta a la profesora si el sonido [ŋ] es como el sonido del nombre del huracán "El Niño".

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

2.- Estrategias de aprendizaje que realizan al asociar el sonido que han percibido en español con la correspondencia grafía-sonido de su lengua:

[θ] la escriben como "th"; [λ] la escriben como "y", finalmente, asocian nuevos sonidos o sonidos que les causan dificultad a palabras que ya han aprendido de forma oral en sesiones.

3.- Una alumna pregunta si el sonido de "haces" es el mismo que el de "diez". La alumna llega a esta conclusión a partir de lo que ha percibido, es decir, realiza una hipótesis ante la similitud de dos sonidos. Es un ejemplo que por un lado muestra la capacidad de realizar hipótesis relacionadas con la pronunciación, y por otro lado, demuestran como al no ver las palabras por escrito los alumnos no sufren la interferencia de las grafías.

Además del desarrollo de las estrategias de aprendizaje, a través del EO, los alumnos llevan a cabo varios procesos de reflexión, tanto reflexiones sobre gramática o pronunciación similares a las que acabamos de mencionar, como reflexiones acerca de su aprendizaje. Reflexiones todas estas que fomentan el aprendizaje de una lengua.

Al referirnos a las reflexiones sobre cuestiones de pronunciación parece obvio sacar a colación que el EO es un enfoque metodológico que promueve la focalización en la pronunciación y que al trabajar a través de éste, en todo momento se está monitorizando en la LO. De nuevo, numerosos son los ejemplos provenientes de nuestros resultados (véase apartados 5.2; 5.3; 5.4) que evidencian este hecho y que nos permiten poder afirmar de manera rotunda que el EO promueve y fomenta el aprendizaje de la pronunciación y de la LO.

El EO y la LE. Creencias de los alumnos

A pesar de que el EO promueve el aprendizaje del español y da mucho énfasis a la LO, es un enfoque metodológico poco ortodoxo y, por este motivo, los alumnos que participaron en la acción didáctica y que lo siguieron a lo largo de su proceso de aprendizaje tienen unas creencias y actitudes específicas sobre éste.

De hecho, nuestros resultados nos han demostrado que los alumnos tienen opiniones contradictorias sobre la LO y la LE, en cuanto a su uso en el

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

proceso de aprendizaje. Muchas veces, lo que los alumnos contestaron en los cuestionarios era totalmente incongruente con su actuación en el aula o con las reflexiones que la propia profesora anotó en su diario.

Para muchos estudiantes el hecho de iniciarse en la enseñanza y aprendizaje de una lengua solamente a partir de la oralidad es algo innovador y muy diferente a las experiencias de aprendizaje que han tenido anteriormente, y a las que están acostumbrados. De hecho, muchas de las intervenciones de los alumnos, muestran las creencias que subyacen en cuanto a lo que consideran qué es una clase de lengua extranjera. Por ejemplo, dos estudiantes al presentarles el enfoque metodológico que se iba a seguir en el curso comentaron que les interesaba mucho porque en realidad querían hacer una clase de conversación. Es decir, su concepto de clase de español convencional no parece que incluye la práctica oral.

Al iniciarse la acción didáctica muchos alumnos aludieron a la sensación de incomodidad que el EO les producía ya que no sabían como se escribían las palabras. Hallamos una gran insistencia en preguntar "*¿Cómo se escribe?*" durante las sesiones en las que no se hacía uso del código escrito, especialmente en el grupo 4. Nótese que era el grupo donde había gente más mayor.

Algunos alumnos parecían necesitar de la aprobación de la profesora antes de escribir las palabras tal y como las percibían. La palabra escrita tiene mucho peso en cuanto modelo de corrección que queda fijado "por escrito".

Ese pudor e inseguridad, presente especialmente en el grupo 4, que les producía el error ortográfico, en muchos casos se desvaneció a medida que la acción didáctica fue avanzando. Así, la actitud de muchos de los alumnos fue cambiando a medida que avanzó el curso.

Por tanto, las creencias de los alumnos respecto al EO no son inamovibles y ellos mismos pueden cambiar de opinión tras experimentar el funcionamiento del EO en relación a su propio proceso de aprendizaje.

Otra creencia que muchos de los alumnos fueron modificando a lo largo de la acción didáctica fue la de percibir el español como una lengua fonética (Jackson & Rubio, 1969), aunque después del análisis de todos los datos de que

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

disponemos se ha podido mostrar como la ortografía nos ayuda poco en la pronunciación (Cauneau, 1992) porque la asociación grafía/sonido varía dependiendo de las lenguas. Concretamente, en uno de los grupos la profesora percibió y anotó en su diario que el hecho de que se trabajara siguiendo el EO, les suponía a los alumnos un reajuste entre oralidad y escritura. Cuando los alumnos habían trabajado en el aula unos contenidos de forma oral, más tarde debían de reajustar la imagen de la forma sonora de la palabra, que habían percibido en clase, a la forma ortográfica. Por lo tanto, dichos alumnos empezaban a ser conscientes de que el español no es una lengua fonética, como muchas veces se ha creído, y que la asociación entre grafía y sonido no es una correspondencia tan obvia para el aprendiente de español, sobre todo cuando el punto de partida es la oralidad y la percepción de la lengua que se está estudiando.

Este ejemplo es solo una pequeña muestra que refleja como a lo largo de la acción didáctica muchos de los alumnos fueron modificando sus creencias respecto a este tema y fueron siendo conscientes de la existencia de una gran interferencia de la LE en la pronunciación, precisamente porque el español no es una lengua fonética. Al igual que los hablantes nativos de una lengua se acostumbran a relacionar los sonidos de su propia lengua con el código escrito y sistema de reglas ortográficas de ésta (Port, 2007), también lo hacen en el momento de enfrentarse al aprendizaje de una LE (Zampini's, 1994; Stokes, 2001).

También podemos citar a este respecto numerosos comentarios que los alumnos dejaron en los cuestionarios. Por ejemplo, en un comentario recogido en el grupo 1 en el Q2, un alumno apunta a la utilidad del EO, especialmente para la pronunciación ya que evita que los alumnos pronuncien a la inglesa. De esta forma, podemos ver que el alumno percibe cómo es la LE la que empuja a pronunciar de una determinada manera, siguiendo la asociación entre grafía-sonido que se establece en su L1.

Otro comentario que consideramos altamente relevante es el de un alumno del grupo 3 que en el Q3 comentó que consideraba el EO como una forma de practicar la pronunciación correctamente cuando en una clase hay estudiantes de diferentes nacionalidades, y por tanto, cada uno de ellos tiene

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

una L1 diferente. Esa diferencia afecta a la pronunciación cuando se trabaja mediante la LE, en tanto en cuanto la relación que se establece entre la grafía y el sonido va a depender de la L1 del aprendiente.

Creemos que todos estos ejemplos dejan patente como todas las posibles creencias que los alumnos que participaron en la acción didáctica pudieran tener en relación a la percepción del español como lengua fonética, se modificaron a lo largo del desarrollo de las 15 sesiones.

El EO en el aprendizaje y la adquisición de la LO y la pronunciación

A lo largo de este capítulo hemos venido comentando en numerosas ocasiones que el EO es un enfoque metodológico que promueve el aprendizaje de la LO. El EO está totalmente orientado a la acción y desde el primer momento es un enfoque que obliga a que los aprendientes que lo siguen en su proceso de aprendizaje trabajen únicamente a través de la oralidad, promoviendo de esta forma los intercambios comunicativos auténticos y significativos entre ellos. Desde esta perspectiva, al trabajar mediante el EO se dan todas las circunstancias para que el proceso de aprendizaje de la LO y de la pronunciación se convierta en un proceso de adquisición (Krashen & Terrell, 1983).

Este enfoque natural que promueve el EO puede equipararse a lo que sería una situación de inmersión lingüística, situación que hace posible el desarrollo de la inteligibilidad, la fluidez, la interacción y la creatividad del discurso de los aprendientes. Precisamente estos han sido cuatro de los criterios que se utilizaron en la valoración de las grabaciones y que nos permiten poder afirmar que a través del EO los alumnos llevaron a cabo un proceso de aprendizaje de la pronunciación y la LO, al mismo tiempo que se iniciaron procesos de adquisición. Como muestra de todo ello poseemos las dos grabaciones. Por un lado, la primera grabación es una prueba irrefutable de que el EO promueve el aprendizaje de la LO. La inteligibilidad, la fluidez, la interacción, la creatividad y la pronunciación alcanzan una valoración positiva en la primera grabación, y por tanto, el avance de los cuatro grupos con los que se llevó a cabo la acción didáctica es un claro indicador de cómo los

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

procesos de aprendizaje y adquisición de la LO y de la pronunciación se activaron.

Concretamente, la inteligibilidad, la fluidez y la interacción son tres de los criterios que más se desarrollan. La pronunciación es destacable en tanto en cuanto no presenta ninguna interferencia de la LE, hecho totalmente lógico puesto que durante las cinco primeras sesiones de la acción didáctica no se trabajó en ningún momento mediante la lecto-escritura.

Cabría mencionar que la inteligibilidad y la fluidez, únicamente en el grupo 4, sufrieron un avance significativo, a diferencia de los otros grupos en los que este avance no se percibió. Posiblemente el ritmo de aprendizaje de este grupo era más lento debido a las características de los aprendientes que lo integraban, y por este motivo, necesitaron más tiempo para desarrollar tanto la inteligibilidad como la fluidez de su discurso.

La creatividad es un rasgo que no avanzó de manera tan significativa en la primera grabación pero sí que lo hizo en la segunda. Seguramente, la dinámica ofrecida por el EO, el aumento de número de horas de exposición a la lengua objeto de estudio y a los procesos de aprendizaje que acontecían en el aula fueran algunas de las causas que ayudaron a esto.

Volviendo al criterio de la fluidez y de la interacción, no podemos dejar de mencionar nuevamente que a través del EO se activan todos los procesos necesarios para que tanto uno como el otro criterio inicien su desarrollo y permitan que los aprendientes vayan adquiriéndolos. Otra prueba de ello son algunas de las reflexiones que presenta la profesora en su diario de clase en las que comenta que las situaciones de interacción que observa en el aula muestran a los aprendientes produciendo y utilizando la lengua meta de manera creativa. El EO ofrece una gran gama de actividad y dinámicas que orientan la interacción de los alumnos a la producción oral. Esa producción oral y ese uso significativo de la lengua, unido a la interacción comunicativa con los demás (Cantero, 2009) son el camino a seguir para que se activen los procesos de adquisición de la lengua, en nuestro caso de la LO y la pronunciación.

Huelga decir que, a lo largo de este capítulo y en el capítulo 5 se han presentado numerosos ejemplos concretos de los elementos que aparecen en el discurso de los aprendientes que participaron en la acción didáctica y que son

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

un claro exponente del desarrollo de la competencia interactiva. Dichos elementos muestran el desarrollo de estrategias cognitivas y de colaboración (estrategias de discurso y estrategias de colaboración), según el MCER; o estrategias directas (de memoria, cognitivas, compensatorias) e indirectas (metacognitivas, afectivas, sociales), según R. Oxford (1990).

Otra cuestión que no puede desligarse de todo lo que estamos comentando es la relacionada con el desarrollo de las tres competencias fundamentales relacionadas con la LO: la competencia productiva, la perceptiva y la interactiva. En relación a la competencia productiva y a la interactiva hemos ya discutido en los párrafos anteriores, así que nos quedaría ahora abordar el desarrollo y la adquisición de la competencia perceptiva.

Nuestros resultados han dejado constancia de que el EO promueve el desarrollo de la competencia perceptiva, especialmente si tenemos en cuenta el testimonio que los alumnos del grupo 4 dejaron en los cuestionarios.

Asimismo, poseemos numerosos ejemplos que nos ofrecen información muy valiosa sobre la forma cómo los aprendientes perciben la lengua que están aprendiendo. Dichos ejemplos arrojan mucha luz puesto que pueden funcionar como explicación para justificar algunos de los fenómenos de pronunciación que ocurren en el proceso de aprendizaje y de adquisición, especialmente porque normalmente es muy difícil poder dar cuenta de dichos fenómenos perceptivos.

A modo de recapitulación para nuestra discusión, vamos a presentar todos los fenómenos perceptivos a los que se puede aludir cuando hablamos del aprendizaje y la adquisición de la pronunciación del español lengua extranjera a través del EO.

Fenómenos de fonética perceptiva a partir de los resultados extraídos del diario de la profesora

La profesora anotó que una alumna había escrito "*disado*" por "*rizado*". A la profesora le sorprende que el alumno perciba una oclusiva en vez de una vibrante.

Esta observación le interesó a la profesora, especialmente porque nunca hubiera creído que los alumnos tuvieran ninguna dificultad perceptiva para el sonido de la vibrante.

-En otra ocasión, una alumna pregunta por la pronunciación de la

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

palabra "rizado". Después de la producción que realiza la profesora, haciendo énfasis en la [r], la alumna escribe "disado".

Los alumnos perciben mejor el fonema /z/ pronunciado [θ] que como el sonido alveolar [s].

La profesora experimentó como la percepción de los alumnos ante un sonido era mejor a partir de un punto de articulación que de otro.

Un alumno pregunta, *¿Cómo se escribe "bibo" o "bivo"?*. La profesora le dice que lo escriba según lo percibe, y el alumno escribe "bibo".

Un alumno pregunta si "bolígrafo" se escribe con "b" o "p".

Un alumno le ha preguntado a la profesora si podía escribir una frase en la pizarra. Se ha sentido un poco extraño cuando le ha dicho que podía tomar notas a partir de lo que escuchara. Por *¿De dónde eres?* ha escrito [detonderes]. Lo más significativo de esta anécdota es que demuestra como el alumno está en sus estadios iniciales de percepción de la lengua meta, y por eso todavía no es capaz de segmentar lo que oye, percibiéndolo todo como un *continuum*.

Existe una tendencia entre los aprendientes que se inician al español a la percepción del sonido fricativo [θ], como un sonido oclusivo. Como ejemplo a este fenómeno encontramos dos palabras: **ates & gratias**, que algunos estudiantes escribieron en sus notas, sin haber visto la LE⁵. Curiosamente, otros alumnos escribieron la palabra "haces" como "**athes**", con lo que en ese caso no existiría la tendencia a la oclusividad. Por último, un alumno anotó la palabra como "**aces**". Este caso es curioso porque delata el posible conocimiento que el alumno pueda tener de la LE y de la correspondencia de la grafía "c"+ "e" con el sonido [θ], pero al mismo tiempo no escribe la grafía "h", con lo que resulta inverosímil que conozca la forma ortográfica de la palabra.

Tendencia a percibir el sonido oclusivo, velar, sordo [x] como un sonido aspirado, posiblemente por asimilación al sonido más cercano que un anglófono posee en su lengua. Muestra de ello es la anotación de algunos alumnos de palabras como **hiras** (*giras*).

Tendencia al ensordecimiento de los sonidos velares. En el registro de anécdotas encontramos que los alumnos han escrito palabras como **abokada** (abogada); **bieka** (vieja); **bacho** (bajo).

⁵ Es importante tener en cuenta que este fenómeno puede estar influenciado debido a la tendencia de los irlandeses a pronunciar la [θ] como una [t], desapareciendo el sonido fricativo (Hickey, 2004).

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Otra fuente de resultados que nos ofrece ciertos hallazgos sobre el tema de la fonética perceptiva provienen de una muestras escritas que los alumnos elaboraron en clase, trabajando en grupo. Estos errores muestran de que forma el alumno percibe las palabras y los sonidos de éstas. Las palabras que contienen estos errores podrían considerarse como transcripciones fonéticas. Algunos casos ya han aparecido en la tabla anterior, y se repiten ahora, dejando constancia de la fiabilidad del fenómeno. A continuación exponemos los casos que aparecen en las transcripciones de las expresiones escritas:

<u>Fenómenos de fonética perceptiva a partir de los resultados extraídos de las expresiones escritas que los alumnos elaboraron en una de las sesiones</u>
<p>Casos en los que el error muestra una tendencia perceptiva de los sonidos [x] y [g].</p> <p>Encontramos ejemplos en los que el aprendiente percibe el rasgo pertinente velar pero tiende al rasgo no marcado (sordo) puesto que el rasgo marcado en inglés es la sonoridad. Podríamos añadir que en fonética histórica la evolución fue de [k] < [g], es decir, se evolucionó hacia la sonoridad, fenómeno inverso al que ocurre en el proceso de percepción que los alumnos llevan a cabo. El ejemplo más significativo lo encontramos partir de la palabra <i>avocada</i>, que uno de los grupos incluyó en su texto.</p> <p>Asimismo, encontramos numerosos ejemplos que presentan la percepción del rasgo velar, sordo y la tendencia a percibirlo como oclusivo: <i>trabacador; baca; bacha; trabacadora; trabacha; ochos</i>.</p>
<p>Casos en los que el error muestra como el alumno escribe las palabras a partir de la relación grafía-sonido que posee en su lengua: <i>intelihente; hoben; travajador; leeso; rithado</i>.</p>

Así pues, queremos constatar como el EO promueve el desarrollo de las tres competencias necesarias para el desarrollo y la adquisición de la LO, dándose prueba de ello en esta investigación y dejando testimonio explícito en la actual discusión.

Pasaremos ahora al último apartado de esta discusión el cual está muy relacionado con todas las cuestiones que acabamos de comentar y que nos va a servir para cerrar esta discusión.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

El EO y el desarrollo de la competencia fónica y discursiva

El último tema que se va a discutir en este apartado retoma todas las cuestiones relacionadas con el desarrollo de la competencia fónica y discursiva de los aprendientes al seguir el enfoque metodológico en el que se basaba la acción didáctica. A lo largo de este capítulo, concretamente en el apartado de triangulación, se han mostrado ejemplos concretos de los distintos procesos que se produjeron durante el proceso de desarrollo de la competencia fónica de los aprendientes.

Por este motivo, no vamos a insistir en los mismos ejemplos, sino que únicamente vamos a añadir en esta discusión que el EO promueve y fomenta que se pongan en marcha todos estos procesos de adquisición de la competencia fónica.

Si tenemos presentes los resultados analizados en el capítulo 4 y triangulados en este capítulo, por un lado, se evidencia y se da explicación a un gran número de fenómenos de transferencia (Fledge, 1985), así como de procesos de desarrollo de la interlengua (Selinker, 1972) de los aprendientes. Por otro lado, también se muestra como una de las grandes interferencias en la adquisición de la competencia fónica ha sido la LE. Los resultados de las grabaciones reflejan de manera irreversible como el uso de la mediación lecto-escritora interfiere en la adquisición de la LO. Los resultados de la primera grabación, la cual se realizó tras haber seguido durante cinco semanas el EO, no presenta ningún rasgo que demuestre la interferencia de la LE. En cambio, la segunda grabación presenta dicha interferencia.

Así pues, estamos en posición para poder afirmar que la LE, efectivamente, ejerce una interferencia en el aprendizaje y la adquisición de la pronunciación, ya a nivel de sonidos, como a nivel de adquisición de la competencia fónica.

Asimismo, al seguir el EO los aprendientes son capaces de integrar en su discurso elementos léxico-gramaticales y hacerlos inteligibles, es decir, consiguen relacionar sintagmáticamente las unidades del código en situaciones comunicativas efectivas (Cantero, 2009). Por lo tanto, el EO promueve el desarrollo de procesos que favorecen la adquisición de la competencia discursiva.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Junto a estos procesos de producción los aprendientes llevan a cabo también los procesos de percepción. Todos estos procesos quedaron reflejados en los resultados de las grabaciones: inteligibilidad y fluidez como dos ejes del mismo proceso que permiten la integración en el habla de los elementos léxico-gramaticales. El hecho de que entre la primera grabación y la segunda grabación no existiera un avance significativo, especialmente en relación a estos dos criterios, es otra muestra de la efectividad del EO en la adquisición y desarrollo de la competencia fónica en L2.

En cuanto al desarrollo de la competencia interactiva (Cantero, 2009), como otro de los vértices de las competencias comunicativas específicas, podríamos decir que valida la hipótesis defendida en esta tesis. El EO promueve el desarrollo y la adquisición de la competencia interactiva, entendida ésta como uno de los vértices de las competencias comunicativas específicas.

Las diferencias entre la primera y la segunda grabación, a este respecto, no son muy significativas. Las valoraciones en cuanto al criterio de la interacción no varían demasiado, y los recursos lingüísticos y no lingüísticos que los aprendientes utilizan como estrategias de interacción y comunicativas siguen prácticamente el mismo repertorio. Lo que sí que varía es la frecuencia de uso de esos recursos. Obviamente, en la segunda grabación los aprendientes se sienten mucho más cómodos y poseen más recursos para interactuar después de haber estado expuesto a la lengua objeto de estudio y a las dinámicas de aula promovidas por el EO.

Hasta aquí llegaría nuestra discusión a partir de los resultados obtenidos tras el análisis de los datos sobre los que se asienta esta investigación. Creemos haber comentado las cuestiones más relevantes que han surgido como resultado del trabajo llevado a cabo en esta tesis.

Tras este capítulo de resultados y discusión, presentaremos las conclusiones a las que se ha llegado y con las que va a cerrarse este trabajo de investigación.

VII. CONCLUSIONES

VII. CONCLUSIONES.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

7. CONCLUSIONES.

7.1. Conclusiones.

Este último capítulo va a cerrar esta investigación después de exponer las conclusiones a las que se ha podido llegar tras haber llevado a cabo la acción didáctica expuesta en el capítulo 4, que nos permitió recopilar todos los datos analizados en el capítulo 5, los cuales nos han suministrado los resultados expuestos en el capítulo 6, resultados que han sido suficientemente significativos y relevantes para poder contestar las hipótesis de partida que planteamos en el capítulo 3 de esta tesis y que conformaban los objetivos de investigación.

Teniendo en cuenta todo el proceso que acabamos de describir, vamos a presentar las conclusiones a las que se ha llegado. Vamos a ir presentándolas de acuerdo a las preguntas de investigación que nos planteamos como objetivos en el capítulo 3, y que fueron las que motivaron el presente estudio.

La gran pregunta que engendró el tema de esta investigación partía de la cuestión de cómo debía trabajarse y enseñarse la pronunciación en el aula de E/LE, y, qué consecuencias tenía todo ello en su aprendizaje y adquisición.

Partiendo de este punto, la primera pregunta de investigación que nos planteamos fue:

1. ¿Es posible la iniciación al aprendizaje del español como lengua extranjera siguiendo el EO?

Después de llevar a cabo la acción didáctica, durante cinco semanas (10 horas), y seguir la programación de aula sin mediación lecto-escritora, siguiendo el EO, los alumnos realizaron en la sexta semana la tarea final de las tres unidades didácticas que incluían las diez horas. El resultado fue un éxito, puesto que los aprendientes fueron capaces de realizar un diálogo oralmente utilizando todos los contenidos lingüísticos que se incluían en las cinco primeras semanas de la programación del primer módulo del nivel de Inicial. Tanto el buen funcionamiento de la acción didáctica como las grabaciones obtenidas tras las cinco primeras

VII. CONCLUSIONES.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

sesiones del curso nos han permitido mostrar que es posible iniciarse a la enseñanza y aprendizaje del E/LE siguiendo un enfoque metodológico basado únicamente en la oralidad, y por tanto, prescindiendo de la LE.

Al finalizar la primera parte de la acción didáctica, se siguió trabajando mediante el EO, pero de forma alterna con un enfoque que sí estaba mediado por la LE. Este dato es importante puesto que los alumnos que participaron en la acción didáctica, al finalizar el curso habían realizado más de la mitad de éste siguiendo el EO.

Nuestro segundo objetivo era comprobar si, a pesar de seguir un nuevo enfoque metodológico que no estaba mediado por el código escrito, era posible alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje que se alcanzan en una iniciación que sí se basa en el código escrito.

Así pues, ante nuestra segunda pregunta de investigación:

2. ¿La iniciación mediante el EO permite alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje que se alcanzan en una iniciación con mediación lecto-escritora?

Hemos testimoniado que la iniciación sin mediación lecto-escritora permite alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje que se alcanzan en una iniciación con mediación lecto-escritora. Tanto los resultados del diario de clase, como los cuestionarios y las grabaciones nos han facilitado datos para confirmar esta segunda pregunta de investigación. Además, en la última sesión de curso los alumnos realizaron su examen de curso, examen que permitía evaluar las distintas destrezas de los alumnos (lectora, auditiva y escrita), independientemente de cuál hubiera sido el enfoque metodológico que hubieran seguido en el aula.

Seguir un enfoque metodológico que prioriza la oralidad y no hace uso del código escrito suscita cuestiones acerca de la motivación y el interés que pueda despertar en los aprendientes, así la tercera pregunta que nos planteábamos al inicio de esta investigación era:

VII. CONCLUSIONES.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

3. ¿Es posible mantener la motivación e interés de los aprendientes trabajando mediante el EO, y que esto promueva y fomente la autorreflexión y monitorización en el aprendizaje de la LO y la pronunciación?

Finalizado nuestro estudio se ha podido mostrar como es posible mantener la motivación e interés de los aprendientes trabajando sin mediación lecto-escritora, y que esto favorece al aprendizaje de la pronunciación y el desarrollo de la LO.

A lo largo de la experiencia didáctica, la profesora recogió en su diario de clase datos e impresiones acerca del desarrollo de la acción didáctica, que se cruzaron con los datos de los cuestionarios de los estudiantes. Ambas fuentes de datos coinciden en la gran motivación e interés que despertó el hecho de trabajar sin mediación lecto-escritora. Cuestiones relacionadas con la dinámica de aula, la actuación de los alumnos, el filtro afectivo o las reflexiones que éstos llevan a cabo durante su proceso de aprendizaje han posibilitado que esta tercera pregunta de investigación pudiese ser corroborada.

Por tanto, podemos afirmar que el EO fomenta la monitorización en el aprendizaje de la LO y promueve la autorreflexión de los agentes implicados en el proceso de aprendizaje de la LO.

Asimismo, en la segunda parte de la acción didáctica, se fue alternando el EO con un enfoque mediado por la LE. A partir de esta alternancia fue posible llegar a extraer resultados que dieran respuesta a nuestra cuarta pregunta de investigación:

4. ¿Existen diferencias de motivación, autorreflexión y aprendizaje cuando se sigue el EO y cuando se sigue un enfoque mediado por la lecto-escritura.?

Para contestar esta cuarta pregunta de investigación comparamos los resultados que los distintos instrumentos de recogida de datos nos ofrecían. Tras

VII. CONCLUSIONES.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

triangular los resultados, se ha podido evidenciar como existen grandes diferencias, sobre todo relacionadas con el aprendizaje de la LO y de la pronunciación. La motivación es mucho mayor cuando se trabaja mediante el EO puesto que los alumnos solamente hacen uso de ese medio lingüístico. A este respecto, cabe añadir que existen algunas diferencias, especialmente en lo relacionado al aprendizaje de la gramática, y por otro lado, en las creencias que los alumnos poseen sobre el aprendizaje de una lengua, cuestiones ambas que vienen marcadas por el uso o no de la LE.

Además de todas las cuestiones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación, también nos planteamos como último objetivo de esta investigación, comprobar si el EO promueve la adquisición de la LO y de la pronunciación. Así, la última pregunta fue:

5. ¿ El EO promueve la adquisición de la LO y de la pronunciación?

Los resultados obtenidos, tanto de las grabaciones como de los otros instrumentos de recogida de datos, nos han permitido comprobar como existen muchas evidencias de que el EO promueve la adquisición de la LO y de la pronunciación. En el capítulo 5 y en el capítulo 6 de este estudio, se ha desarrollado este punto de forma muy minuciosa, de manera que es posible remitirnos a numerosos ejemplos y datos concretos.

Las grabaciones nos han mostrado que cuando no se utiliza la LE, no aparece ningún rasgo de interferencia de ésta en la interlengua de los aprendientes, mientras que cuando se hace uso de ésta, es posible identificar dichas interferencias.

Además, se ha evidenciado cómo el EO permite que los aprendientes empiecen a desarrollar su competencia discursiva, así como las habilidades de interacción.

Una vez contestada esta última pregunta de investigación, podemos afirmar que tras finalizar nuestra investigación ha sido posible responder todas las

VII. CONCLUSIONES.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

preguntas que nos habíamos planteado, y por tanto, alcanzar los objetivos de investigación que nos habíamos propuesto al inicio.

Una vez expuestas y comentadas las conclusiones a las que se ha llegado, nos gustaría añadir que a pesar de nuestros hallazgos y aportaciones a la enseñanza de la pronunciación, ésta todavía tiene mucho camino que recorrer. Tras la acción didáctica, hemos podido comprobar como no solo es posible plantearse la enseñanza de la lengua y la pronunciación siguiendo el EO, sino que además hemos comprobado cómo los resultados son favorables. Con todo, nos aventuramos a apostar por nuevas propuestas que sigan el EO para la enseñanza del español como lengua extranjera y, por tanto, por nuevas ideas que permitan ir creando un banco de recursos y materiales didácticos innovadores de los que la enseñanza de la pronunciación del español en este momento carece.

7.2. Proyección de la investigación y futuras investigaciones.

Una vez finalizada nuestra investigación, creemos haber arrojado luz a la cuestión de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación, especialmente desde la perspectiva de la metodología.

Los hallazgos y las cuestiones con las que se ha concluido el estudio pueden ayudar a que la enseñanza de la pronunciación mejore y avance, aportando ideas y ejemplos concretos del proceso que los alumnos siguen en el aprendizaje de una lengua, especialmente, en el aprendizaje de la pronunciación y de la LO.

Junto a esto, también se han desvelado algunas cuestiones relacionadas con la adquisición de la pronunciación, cuestiones todas ellas que aportan datos suficientes para que tanto docentes como creadores de materiales las tengan en cuenta.

Obviamente, esta investigación ha tenido ciertas limitaciones en cuanto en tanto solamente ha tenido en cuenta la iniciación a la enseñanza/aprendizaje de la LO y no se ha tenido en cuenta la enseñanza /aprendizaje de la pronunciación en estadios más avanzados de los aprendientes. Por tanto, esta sería una de las proyecciones de futuro de esta investigación: llevar a cabo un estudio en el que se

VII. CONCLUSIONES.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

tuvieran en cuenta más niveles. Es decir, si ahora únicamente se ha trabajado con alumnos iniciales del nivel A1, sería interesante que se llevara a cabo una acción didáctica con alumnos de niveles B1, B2 o incluso C1.

Ampliar el nivel de los alumnos para poder investigar si el EO funciona de igual manera en alumnos de otros niveles, podría ir acompañado de una extensión del contexto en el que se realizara la acción didáctica.

Nuestro estudio está basado mayoritariamente en un contexto anglófono. Es decir, el contexto en el que se realizó la acción didáctica era muy concreto y contó con la participación de aprendientes que tenían un perfil muy específico: la L1 que poseían, sus experiencias de aprendizaje, etc.

Sería muy enriquecedor poder llevar a cabo esta misma acción didáctica con un tipo de aprendientes totalmente distintos, por ejemplo, con aprendientes brasileños, los cuales poseen una L1 muy próxima al español y unas experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras muy distintas a las que pudieran poseer los anglófonos.

Por tanto, una de las futuras investigaciones que podría llevarse a cabo sería diseñar una nueva acción didáctica para implementarla en niveles de aprendientes distintos al nivel de iniciación, y por otro lado, pilotar la acción didáctica que se llevó a cabo con alumnos anglófonos en un contexto distinto: por ejemplo, con alumnos que poseyeran una L1 más próxima al español (brasileños, italianos), o por el contrario, realizar la acción didáctica con alumnos que poseyeran una L1 muy alejada del español (chino, alemán).

Además de todas estas futuras proyecciones y ampliaciones de este estudio, existen numerosas cuestiones que no se han podido incluir en esta investigación por motivos diversos, y que podrían considerarse como una ampliación o extensión de ésta.

Debido a limitaciones obvias, contamos con algunos datos que no se han analizado íntegramente en este estudio y que podríamos utilizar en futuras investigaciones para poder profundizar más o conseguir nuevos hallazgos.

VII. CONCLUSIONES.

El EO en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Por un lado, poseemos grabaciones en vídeo de muchas de las sesiones en las que se llevó a cabo la acción didáctica. Dichas grabaciones podrían analizarse de manera detallada para examinar cuestiones relacionadas con la dinámica del aula, la actuación de la profesora e incluso de los propios alumnos.

Por otro lado, las grabaciones que poseemos de todos los grupos con los que se realizó la acción didáctica podrían analizarse a partir de un análisis acústico para poder determinar y describir el estadio de la interlengua de los aprendientes en dos de los momentos de la acción didáctica. Además, contamos también con grabaciones de alumnos que no siguieron la acción didáctica a los cuales se les grabó tras las 5 primeras sesiones de clase. Dichos alumnos realizaron la misma tarea, tras haber realizado el mismo número de horas de clase, pero siguiendo un enfoque metodológico mediado por la escritura.

Por tanto, podríamos analizar acústicamente las grabaciones de los alumnos que participaron en la acción didáctica, y describir su interlengua, o también podría compararse la interlengua de dichos aprendientes con la interlengua de los alumnos de los grupos de control.

Dicho todo esto, creemos que el camino en la investigación sobre la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación no ha hecho más que empezar y que en un futuro veremos aflorar nuevos estudios que poco a poco irán dibujando el sendero por el que docentes y discentes transitamos en nuestro viaje hacia la investigación de la enseñanza, aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación en español como lengua extranjera.

8.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, R. (1984): "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics*, v.5, n.2, p.156-171.

ARNOLD, J. (2000): *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

ATKINSON, R & Shiffrin, R. (1968): Human memory: a proposed system and its control processes en K. Spence (ed), *Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. Vol 2. New York. Academic Press, 89-195.

BANATHY, B., E. Trager, and C. Waddle (1966): "The use of contrastive data in foreign language course development." en A. Valdman (Ed.), *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill, pp. 35-56.

BANGE, P. (1992): «À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)», *A. I. L. E.*, 1, pp. 53-85.

BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.

BARRALLO, N & Gómez, M. (2009): " La explotación de una imagen en la clase E/LE" en *Revista REDELE 16*. Madrid.

BARTOLÍ, MARTA (2005): "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras" en *Phonica*, Revista del laboratorio de fonética de la Universidad de Barcelona, vol.1.

BIALYSTOK, E. (1978): "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*, Vol.28, 1, 1978.

BISQUERRA, R (2000): *Métodos de la investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

BONGAERTS, T. Planken, B. & Schilis, E. (1995): "Can late starters attain a native accent in a foreign language? A test for the critical period hypothesis. En D. Singleton & Z. Lengyel (eds) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

BREEN, M. (1996): "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I)". *Signos. Teoría y práctica de la comunicación*, 19.

BROWN, A. (1992), "Head Diagrams" en BROWN, A. (ed.) (1992): *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan. (Modern english Publications in association with the British Council).

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación en español como lengua extranjera.

BROWN, J.D & RODGERS, T. (2002): *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.

BRUMFIT, C.J. (1984): *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

CANALE, M (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J.Richard y R.Smith (eds) *Language and Communication*, London, Longman, pp.2-27

CANDLIN, C. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53

CANTERO, F.J. (1989): " Los componentes fonológico y entonativo en la enseñanza de segundas lenguas", comunicación presentada en el *XIV Seminari de llengües y educació*. Barcelona.

CANTERO, F.J. (1991): "La entonación como elemento integrador del habla, en MARTÍN VIDA, C. (ed.): *VI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*. Barcelona: P.P.U.

CANTERO, F.J. (1993): " El enfoque precomunicativo en la enseñanza de E/LE" *Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español* Madrid

CANTERO, F.J. (1994): "La cuestión del *acento* en la enseñanza de lenguas" en Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: S.G.E.L.

CANTERO, F.J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos*. Publicacions de la UB, (1997) Microforma.

CANTERO, F.J (1997): " De la fonética instrumental a la enseñanza de la pronunciación", en Cantero, F.J; A. Mendoza & C. Romea (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

CANTERO, F.J. (1999): "La mediació lecto-escriptora en l'ensenyament de llengües", en *Jornades sobre l'ensenyament de la llengua oral*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

CANTERO, F.J. (1998): "Conceptos clave en lengua oral", en Mendoza, A.(coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

CANTERO, F.J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación en español como lengua extranjera.

CANTERO, F.J. (2003): "Fonética y didáctica de la pronunciación", en Mendoza, A. (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.

CANTERO, F & De Arriba, C. (2004): "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas" en *DiLL. Didáctica (Lengua y Literatura)*. Vol.16. (pp.9-21). Madrid: Universidad complutense: 2004.

CANTERO, F.J. (2009): "Complejidad y competencia comunicativa" en *Horizontes de Lingüística Aplicada*. Brasilia: Universidad Nacional de Brasilia.

CANTERO, F.J. (en preparación): *Didáctica de la pronunciación*.

CASALMIGLIA, H y Tusón, A. (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

CASSANY, D; M. LUNA & G. SANZ (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

CAUNEAU, I. (1992): *Hören, Brummen, Sprechen, Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Klett Edition Deutsch, Klett München.

CELCE-MURCIA, M; D. M, Brinton & J. M, Goodwin (1996): *Teaching Pronunciation. A Reference of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.

COHEN & MANION, L. (1990): *Métodos de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

CONSEJO DE EUROPA (2001).: *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

COOK, V. (1991/ 1996): *Second language learning and teaching*. 2.ed. London: Edward Arnold.

CORDER, S.P. (1978): "Language learner language", en RICHARDS, *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley: Newbury House; 71-93.

CRAWFORD, W.W. (1987): "The Pronunciation Monitor: L2 Acquisition Considerations and Pedagogical Priorities", en Moreley, J (ed.) (1987) *Current Perspectives on Pronunciation: practices anchored in theory*. Washington D.C.TESOL.

CROKEES, G., and C. Chaudron. (1991): Guidelines for classroom language teaching. In *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd ed.), ed. M. Celce-Murcia. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación en español como lengua extranjera.

CROOKES, G. (1993): "Action Research for Second Language Teachers: Going Beyond Teacher Research". *Applied Linguistics*. Volume 14, n.2. (1993). Pp. 130-139.

DALTON, CH & SEIDLOHOFER, B, (1994): *Pronunciation*, Oxford, Oxford University Press.

DOUGLAS BROWN, H, (2001): *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Adison Wesley Longman: NY.

EHRI, L. (1985): "Effects of printed language acquisition on speech" en D.Olson, Nancy Torrance and angela Hildyard (eds.) *Literacy, language and learning*. CUP, Cambridge.

EKMAN, F. (1977): "Markedness and the contrastive analisis hipótesis", *Language Learning*,27; 195-216.

ELLIS, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

ELLIOT, J. (1991): *Action Research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

ELLIOTT, R. (1997): "On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicatve approach", *Hispania*, 80.

FAERCH, C. and G. Kasper. (1984): "Two ways of defining communication strategies" en *Language learning: A journal of applied linguistics*. Volume 34, Issue 1, pages 45-63, March 1984.

FERREIRO, E. (2002): "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística" en Emilia Ferreiro (coord..) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

FLEGE, J. y DAVIDIAN, R. (1985): "Transfer and speech production", *Applied Psycholinguistics*, 5; 323-347.

FONT, J. (1998): "Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras" en Mendoza, A.(coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

GOYETTE, G & LESSARD-HÉBERT, M. (1987): *La investigación acción*. Barcelona: Laertes.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación en español como lengua extranjera.

GIRALT, M. (2006): "El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica". *Revista Phonica. Habla, voz y sonido*. Publicacions de la Universitat de Barcelona.

GUIORA, A., B. Beit-Hallahmi, R. Brannon, C. Dull, and T. Scovel (1972): "The effects of experimentally induced changes into ego states on pronunciation ability in a second language: an exploratory study." *Comprehensive Psychiatry* 13: 421-428.

HARLEY, B (1993): Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-60.

HARLEY, B. & Swain, M. (1984): The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Ciper, and A Howatt (eds), *Interlanguage: Studies in Honor of S. Pit Corder*. Edinburgh: Edimburgh University Press, 219-311.

HETCH, B. & MULFORD, R. (1982): "The acquisition of a second language phonology: Interaction of transfer and developmental factors" en IOUP & WEINBERGER (1987): *Interlanguage phonology*. Cambridge. Newbury House.

HEYDE, A. (1977): "The relationship between self-esteem and the oral production of a second language." In H. D. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington: TESOL, pp. 226-240.

HICKEY, R. (2004): *A Sound Atlas of Irish English*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

HILL, J. H. (1970): "Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance revisited", *Language Learning*, 20(2).

HOLEC, H. (1983): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

HYMES, D. (1972): "On communicative competence". En J. B. Pride and J. Holmes, eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.

INSTITUTO CERVANTES. (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

IRUELA, A. (1997): "Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas", en CANTERO, F. J; A. MENDOZA & C. ROMEA (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación en español como lengua extranjera.

IRUELA, A. (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral dirigida por Francisco José Cantero Serena. Universidad de Barcelona. Biblioteca Virtual REDELE, número 10, Primer semestre 2009.

IRUELA, A. (2007): "¿Qué es la pronunciación?". *RedELE*, Ministerio de Educación, Política social y Deporte. n.9, marzo 2007.

JAKSON, E; RUBIO, A. (1969): *Spanish Made Simple*. London: Heinemann.

JENSEN, M & HERMER, A. (1998): "Learning by playing: learning foreign languages through the senses" en *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (ed.) Michael Byram and Michael Fleming , Cambridge, Cambridge University Press.

KEMMIS, S. & R. MCTAGGART (eds.) (1988): *The Action Research Planner*. (Tercera edición). Geelong, Australia: Deakin University Press.

KENWORTHY, J. (1987): *Teaching pronunciation*. London: Longman.

KRASHEN, S. D. (1973): Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. Reprinted in S. D. Krashen, R. C. Scarcella, & M. H. Long (Eds.) (1982), *Child-adult differences in second language acquisition* (pp. 202-226). Rowley, MA: Newbury House Publishers.

KRASHEN, S.D. & TERRELL, T.D. (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.

KRASHEN, S. (1987): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International (UK) Ltd.

LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor/ The University of Michigan Press.

LANGAKER, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.

LARSEN-FREEMAN & LONG, M. (1994, 1991): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

LENNEBERG, E. (1967, 1975): *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.

LICERAS, J.M., (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching, an Introduction*.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación en español como lengua extranjera.

Cambridge: Cambridge University press.

LLISTERRI, J (1991): *Introducción a la fonética: el método experimental*. Barcelona: Anthropos.

LLISTERRI, J. (1995): "Relationships between Speech Production and Speech Perception in a Second Language", en Elenius, k., Branderud, P. (Eds.) *Proceedings of the XIIIth International Congress of Phonetic Sciences*. Stockholm, Sweden, 13-19 August, 1995. Stockholm: KTH/ Stockholm University. Vol.4. pp. 92-99.

LLISTERRI, J. (2003): "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*. 4,1: 91-114.

LUOMA, S.(2004): *Assessing Speaking*. New York: Cambridge University Press.

LYNCH, b. (1992): "Evaluating a program inside and out" en J.C. Alderson & A Beretta (eds) *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

MACNEILAGE, P.F. & B.L. DAVIS (1990): "Acquisition of speech production: Frames then content", en JANNEROD (ed.).

MACNEILAGE, P.F. & B.L. DAVIS (1993): "Motor explanations of babbling and early speech patterns", en BOYSSON-BARDIES et al. (ed.).

MARTÍN PERIS, E. (2001): "Què vol dir treballar a classe amb tasques comunicatives?" (I) *Llengua i Ús*, 21 y (II) *Llengua i Ús*, (22).

McLAUGHLIN B. & R. Heredia, (1996): "Information-processing approaches to research on Second Language Acquisition and use" en C. W. Ritchie & T. K Bahatia (eds), San Diego: Academic Press.

MOYER, A. (2004): *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition*, Second Language Acquisition. SLA (7). Series Editor: David Singleton, Trinity College, Dublin, Ireland.

NAIMAN, N. (1992): " A communicative approach to pronunciation teaching", en AVERY, P. & EHRlich (1992): *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.

NEUFELD, G. (1977): "Language learning ability in adults : a study on the acquisition of prosodic and articulatory features", en *Working papers in Bilingualism*, 12.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación en español como lengua extranjera.

NUNAN, D. (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1990): *The teacher as researcher*, en L. Díaz y C. Pérez-Vidal (Eds.) *Proceedings of Eurosla 7*. Barcelona: UPF.

OXFORD, R., (1990): *Language learning strategies - What every teacher should know*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.

PAULSON, Christina Bratt, Bruder, Mary Newton (1976): *Teaching English as a Second Language; Techniques and Procedures*. Pittsburg. Winthrop Publishers Incorporated.

POCH, D. (1992): "The rain in Spain...." en *CABLE* nº10, noviembre 1992.

POCH, D. (2000): "Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados" en *CARABELA*, 49, pp. 5-15, Madrid: S.G.E.L.

POCH, D. (2004): "Los contenidos fonético-fonológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera" en Sánchez Lobato, J y Santos, I (coord.). *Vademécum para formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua*, Madrid, SGEL.

PONTECORVO, C. (2002): "Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es válido el hablar bien para escribir bien?" en Emilia Ferreiro (coord.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

PORT, R.E, (2007): "The graphical basis of phones and phonemes" en Ocke-Schwen Bohn & Murria J. Munro (Eds.) *Language Experience in Second Language speech Learning*. Aarhus University/Simon Fraser University.

POULISSE, N. & E. KELLERMAN (1990): *The use of compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Studies on Language Acquisition, 8. Foris Publications.

QUILIS, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*, Gredos, Madrid.

REINERT, H. (1976): "One picture is word a thousand words? Not necessarily!" *The Modern Language Journal* 60, 160-168.

RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1986): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. y RODGERS, T. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*: Cambridge University Press.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación en español como lengua extranjera.

ROBINSON, P. (2003): "Attention and Memory during SLA" en C. Doughty & Michael H. Long (eds), *The Handbook of SLA*. Blackwell Publishing.

ROSS, S. (1992): "Program-defining evaluation in a decade of eclecticism" en J.C. Alderson & A Beretta (eds) *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

RUBIN, J. (1975): What the "Good Language Learner" Can Teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41-51.

SACKS, Harvey, Schegloff, Emanuel A., & Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

SCOVEL, T. (1969): "Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance". *Language Learning*, 19: 245-253.

SEGALOWITZ, N. (2007): "Access Fluidity, Attention Control, and the Acquisition of Fluency in a Second Language" en Duff, P. A. (ed), *TESOL Quarterly*, Volumen 41, n.1. marzo 2007, pp: 181-185.

SELINKER, L. (1972): "La interlengua", en Licerias, J.M (comp.) 1992

SKENHAN, P. (1993): "A Framework for the Implementation of Task-Based Learning" Plenary Lecture: IATEFL, Swansea. Conferencia Mecanografiado.

STEVICK, E. (1978). *Toward a Practical Philosophy of Pronunciation: Another View*. *TESOL Quarterly*. 12: 145-150.

STEVICK, E. W. (1986): *Images and Options in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

STOKES, J. (2001): "Factors in the Acquisition of Spanish Pronunciation". *ITL. Review of Applied Linguistics* (Leuven). 131-132: 63-84.

STOCKWELL, R. P. & BOWEN, J. D. (1965): *The sounds of English and Spanish*. Chicago, University Press of Chicago.

STRICKLAND, D. (1988): "The teacher as researcher: toward the extended professional". *Language Arts*. Volume 65, n.8, (December 1988), pp. 754-764.

TARONE, E. E. (1976): "Some Influences on the Syllable Structure of Interlanguage Phonology", en *Interlanguage Phonology: the acquisition of a Second Language Sound System*, IOUP, G. y S.H. Weinberger (eds.), Newbury House Publishers, 1987.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación en español como lengua extranjera.

TARONE, E. (1980): "Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage." *Language Learning* 30: 417-31.

TORREMOCHO, I. (2004): " Los textos orales en clase de ELE". *Glosas Didácticas*. (Otoño 2004). N.12: 121-126.

TRUBETZKOY, N. (1939): *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.

VAN LIER, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, London, Ed. Longman.

VVAA, (2002): "El componente lúdico en la clase de español lengua extranjera" en *X Seminario de dificultades específicas e la enseñanza del español a lusohablantes*, Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de educación de Brasil.

WALKER, R (19985): *Applied Qualitative Research*, Gower, Aldershot.

WIDDOWSON, H. (2001): "Communicative language testing: The art of the possible". *Studies in Language Testing*. CUP.

ZAMPINI, Mary L. (1994): "The Rol of Native Language Transfer and Task Formality in the Acquisition of Spanish Spirantization". *Hispania* 77: 470-81.

ZANÓN, J. y M. J. HERNÁNDEZ (1990): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *CABLE*, 5, pp. 12-19.

IX. ANEXOS

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

9.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a adjuntar todos los anexos que forman parte de esta tesis, que son un total de diez. Por motivos diversos, algunos de los anexos se han adjuntado en formato digital. Por un lado, los anexos que están en formato audio (anexo 5 con una muestra del CD que se les entregó a los alumnos y anexo 9 con las dos grabaciones de los cuatro grupos); por otro lado, los anexos que se han incluido en formato digital pero que originariamente tenían formato papel (anexo 1 en el que se presentan los resultados de una investigación previa realizada en el 2003; anexo 8 que incluye las fichas y cuestionarios que completó cada uno de los alumnos de los cuatro grupos, y, anexo 10 en el que se presentan los exámenes que los alumnos realizaron en la última sesión).

En cada uno de los anexos, vamos a incluir una introducción en la que se describa cual es el contenido de éste. Asimismo, los anexos en formato digital se adjuntan en un DVD al final del trabajo.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ANEXO NÚMERO 1 (véase DVD que se adjunta al final del trabajo)

En este anexo se presentan los resultados que se obtuvieron tras realizar la investigación para la Memoria de Master en 2003. El título de la memoria es "El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica".

La parte que se incluye a continuación corresponde al capítulo 3 de la Memoria, dedicado al análisis e interpretación de los datos obtenidos. También se adjuntan las tablas con los resultados obtenidos tras analizar y valorar las grabaciones de los alumnos que participaron en el experimento que se llevó a cabo.

ANEXO 2.

Este segundo anexo incluye dos tipos diferentes de documentos. Por un lado, se presenta la distribución de los contenidos de los niveles de Inicial con los que el Instituto Cervantes de Dublín trabajaba en el momento que se llevó a cabo este estudio. La distribución divide las unidades de cada curso en relación a las unidades de los libros, en el caso de que se siga uno en clase, o solamente hace referencia al contenido temático y gramatical que se trabaja. En el momento de realizar la investigación curricular, abril del 2008, estos son los contenidos que se incluyen en el nivel Inicial.

Por otro lado, se incluyen también los mapas conceptuales del nivel 1 de Inicial. En ellos se encuentra la descripción detallada de los componentes y objetivos de las unidades que componen los cursos. Cada unidad se corresponde con cada una de las tablas, presentadas de forma individual en el espacio de una página. Hay un total de ocho unidades para el nivel Inicial 1.

Las tablas de los mapas conceptuales siguen el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Por este motivo creemos que es necesario comentar el esquema en el que se basa este nuevo plan curricular. Por un lado se establecen cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje.

A su vez, cada uno de los componentes va a deslindarse en diferentes inventarios. El esquema siguiente recoge tanto los componentes como los inventarios de cada uno de éstos:

V. ANEXOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición del español como lengua extranjera.

- Competencia gramatical

Inventarios:

- Gramática
- Pronunciación y prosodia
- Ortografía
- Componente pragmático-discursivo

Inventarios:

- Funciones
- Tácticas y estrategias pragmáticas
- Géneros discursivos y productos textuales

- Componente nocional

Inventarios:

- Nociones generales
- Nociones específicas

- Componente Cultural

Inventarios:

- Referentes culturales
- Saberes y comportamientos socio-culturales
- Habilidades y actitudes interculturales

- Componente de aprendizaje

Inventario:

- Procedimientos de aprendizaje

V. ANEXOS.

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición del español como lengua extranjera.

Documento nº 1

DISTRIBUCIÓN DE CONTENIDOS DE NIVEL INICIAL

Manual de enseñanza: ELE 1 y ELE 2

NIVEL A1/1 (Inicial 1)

- Unidad 1: Preparatoria 1
- Unidad 2: Preparatoria 2 + días de la semana y meses
- Unidad 3: Información personal
- Unidad 5: Mi familia + paradigma del presente (como referencia) + posesivos
- Unidad 4: ¿Tú o usted?
- Repaso 1 (opcional)
- Unidad 6: Objetos + colores, materiales, adjetivos de características
- Unidad 7: Mi pueblo o mi ciudad + pág.163 y 164 (estaciones del año y el tiempo)
- Unidad 9: Lugares y horarios públicos (*con instrucciones en presente)
- Repaso 2 (opcional)

NIVEL A2/2 (Inicial 2)

- Unidad 8: Mi casa y mi habitación
- Unidad 11: Un día normal + sistematización de verbos con alternancia vocálica
- Unidad 12: El fin de semana
- Unidad 10: Gustos
- Unidad 1: El trabajo
- Unidad 14: ¿Qué te pasa?
- Repaso 3 (opcional)
- Unidad 3: Comidas

NIVEL A2/1 (Inicial 3)

- Unidad 6: Ropa
- Unidad 15: ¿Cómo quedamos?
- Unidad 7: ¡Feliz cumpleaños!
- Unidad 11: De viaje
- Unidad 3: Planes
- Unidad 4: Ha sido un día normal
- Unidad 5: Experiencias y opiniones
- Repaso 4 (opcional)
- Unidad 16: ¿Qué hiciste ayer?

NIVEL A2/2 (Inicial 4)

- Unidad 8: Contar un viaje
- Unidad 9: Famosos
- Unidad 12: ¿qué tal el fin e semana?
- Repaso 5 (opcional)
- Contraste pret. perfecto – pret. indefinido
- Unidad 13: Recuerdos de la infancia: pretérito Imperfecto
- Unidad 15: el futuro
- Unidad 14: Objetos y regalos
- Unidad 10: Permiso y favores
- REVISIÓN de todos los contenidos correspondientes al Nivel Inicial

Mapa conceptual de la distribución de los contenidos del nivel Inicial 1. Instituto Cervantes de Dublín

UNIDAD	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	COMPONENTE PRAGMÁTICO-DISCURSIVO	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	COMPONENTE GRAMATICAL	NOCIONES	COMPONENTE CULTURAL	COMPONENTE DE APRENDIZAJE
Preparatoria 1	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de saludar y de despedirse · Ser capaz de presentarse · Ser capaz de preguntar y de decir el nombre y el apellido · Ser capaz de deletrear palabras · Ser capaz de desarrollar estrategias para el control de la comunicación oral: solicitar aclaraciones cuando no se produce la comprensión 	<p>FUNCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Saludar y despedirse · Pedir información · Dar información · Responder a un saludo · Despedirse · Dar una orden o instrucción <p>TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Modalización: Atenuación. Formas rituales. 	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Hola ¿Cómo te llamas?</i> · <i>Me llamo...</i> · <i>Adiós. Hasta mañana</i> · <i>No entiendo ¿Puedes repetir, por favor?</i> · <i>¿Está bien así?</i> · <i>¿Cómo se pronuncia?</i> · <i>Más despacio, por favor</i> · <i>Más alto, por favor</i> 	<p>GRAMÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Presente de indicativo: verbo <i>llamarse</i>. 1ª, 2ª y 3ª personas del singular · Pronombres personales sujeto: 1ª y 2ª persona del singular · Verbos copulativos y atributivos. Verbo <i>ser</i>: identificativo. <p>PRONUCIACIÓN Y PROSODIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Identificación y producción de los sonidos vocálicos · Identificación y producción de los sonidos consonánticos <p>ORTOGRAFÍA:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Abecedario: nombre de las letras. · Correspondencia de más de una letra a un sonido. 	<p>NOCIONES GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Aspectos de desarrollo. Repetición. <p>NOCIONES ESPECÍFICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Palabras internacionales: <i>restaurante, cine, teléfono, pasaporte, hotel, museo, aeropuerto</i> · Lenguaje de aula: <i>lee, pregunta, escribe, escucha, marca, mira, habla</i> 	<p>SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIO-CULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Identificación personal. · Nombres y apellidos. <i>Uso de dos apellidos: materno y paterno.</i> · Usos del saludo según el momento. 	<ul style="list-style-type: none"> · Desarrollar estrategias para el control de la comunicación oral: solicitar aclaraciones cuando no se produce comprensión.

UNIDAD	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	COMPONENTE PRAGMÁTICO-DISCURSIVO	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	COMPONENTE GRAMATICAL	NOCIONES	COMPONENTE CULTURAL
Preparatoria 2	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de preguntar y de decir la nacionalidad · Ser capaz de preguntar y decir qué lenguas se hablan · Ser capaz de pedir información léxica y ortográfica 	<ul style="list-style-type: none"> · FUNCIONES: · Pedir y dar información personal: nacionalidad, qué lenguas habla uno/a · Dar una orden o instrucción 	<ul style="list-style-type: none"> · <i>¿De dónde eres?</i> <i>Soy + nacionalidad</i> · <i>¿Qué lenguas hablas?</i> <i>Hablo + lenguas</i> · <i>¿Qué lengua se habla en + país?</i> <i>Se habla + lengua</i> · <i>¿Cómo se escribe?</i> · <i>¿Qué significa?</i> · <i>¿Cómo se dice en español?</i> 	<p>GRAMÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Presente de indicativo: verbos <i>ser</i> y <i>hablar</i>. 1ª, 2ª y 3ª personas del singular · Uso de <i>ser</i> para referirse a la nacionalidad y al lugar de origen · El género gramatical: adjetivos de nacionalidad. Complemento atributo: concordancia Atributo-Sujeto. · Los cuantificadores: numerales ordinales. · Adverbios Interrogativos: <i>¿Dónde?</i> y <i>¿Qué?</i> <p>PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Localización del acento · Identificación y realización de los patrones entonativos enunciativo e interrogativo 	<p>NOCIONES GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Origen. · Localización en el tiempo. <p>NOCIONES ESPECÍFICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Nacionalidad · Días de la semana, los meses del año y las estaciones astronómicas. 	<p>REFERENTES CULTURALES:</p> <p>Política lingüística. Lenguas cooficiales.</p> <p>SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIO-CULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Distribución de los meses del año en relación a las estaciones astronómicas.

UNIDAD	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	COMPONENTE PRAGMÁTICO-DISCURSIVO	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	COMPONENTE GRAMATICAL	NOCIONES	COMPONENTE CULTURAL
Información personal	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de preguntar y decir la profesión · Ser capaz de preguntar y de decir dónde se trabaja · Ser capaz de preguntar y decir qué se estudia · Ser capaz de preguntar y decir la dirección · Ser capaz de preguntar y decir el teléfono · Ser capaz de preguntar el teléfono de un servicio público · Ser capaz de preguntar y decir la edad 	<p>FUNCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Pedir y dar información personal: 	<ul style="list-style-type: none"> · <i>¿Qué haces?</i> <i>Soy + profesión</i> · <i>¿Qué estudias?</i> <i>Estudio + estudios</i> · <i>¿Dónde trabajas?</i> <i>Trabajo en + lugar de trabajo</i> · <i>¿A qué te dedicas?</i> · <i>¿Dónde vives?</i> <i>Vivo en + dirección</i> · <i>¿Qué número de teléfono tienes?</i> · <i>¿Cuál es el teléfono de...?</i> · <i>¿Cuántos años tienes?</i> <i>Tengo + edad</i> 	<p>GRAMÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Presente de indicativo: verbos <i>trabajar, estudiar, vivir y tener</i>. 1ª, 2ª y 3ª personas del singular · Uso de <i>ser</i> para referirse a la profesión · Morfología de los artículos indeterminados y los determinados · El sustantivo: género gramatical. Reglas generales de diferenciación del género por la terminación El género de sustantivos referidos a personas (profesión) El número. Formación de plurales Concordancia · Adverbios Interrogativos: <i>¿Qué?</i> · Los cuantificadores: numerales ordinales. <p>PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Identificación y realización de los patrones entonativos enunciativo e interrogativo. 	<p>NOCIONES ESPECÍFICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Profesiones y cargos, lugares de trabajo: <i>abogado, médico, profesor, taxista, ama de casa, jefe, director. Empresa, oficina, tienda.</i> · Datos personales. Dirección: <i>calle, plaza, avenida, paseo</i>. Número de teléfono. · Servicios públicos: <i>hospital, policía, aeropuerto, cruz roja, RENFE, Iberia, bomberos, ambulancias</i> 	<p>REFERENTES CULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Personajes históricos y legendarios. Personajes de la vida social y cultural.

UNIDAD	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	COMPONENTE PRAGMÁTICO-DISCURSIVO	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	COMPONENTE GRAMATICAL	NOCIONES	COMPONENTE CULTURAL
La familia	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de dar información sobre el estado civil, la edad y la familia · Ser capaz de describir físicamente a una persona · Ser capaz de describir el carácter de una persona · Ser capaz de identificar a una persona 	<p>FUNCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Pedir y dar información · Describir 	<ul style="list-style-type: none"> · <i>¿Estás casado? No. Soy / estoy soltero</i> · <i>¿Tienes hermanos? Sí, una hermana</i> · <i>¿Cuántos años tiene tu hijo? Cuatro</i> · <i>¿Cómo es tu marido? Es alto, tiene los ojos negros y lleva barba</i> · <i>Mi hija es muy simpática y cariñosa</i> · <i>¿Quién es éste? Es mi hermano</i> 	<p>GRAMÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Paradigma de los verbos regulares en presente. Morfología: <i>estar, tener, ser, hablar, vivir...</i> · Pronombre personal sujeto. · Uso de <i>ser + adj.</i> · Uso de <i>ser</i> para identificar · Adjetivo calificativo: género y número. Concordancia · Posición del adjetivo. · Los posesivos: formas y distribución sintáctica. · Adverbios interrogativos: <i>¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuántos (as)?</i> 	<p>NOCIONES GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Nociones cualitativas: color <p>NOCIONES ESPECÍFICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Edad, estado civil: <i>casado, soltero, separado, víu-do, divorciado</i> · Relaciones familiares: <i>familia, padre, madre, padres, hijo, hermano, tío...</i> · Características físicas: <i>ojos, pelo largo, barba, bigote, gordo, delgado, joven, rubio</i> · Carácter y personalidad: <i>simpático, vago amable, tímido, raro, gracioso</i> · Sexo: <i>hombre, mujer, niño/a, chico/a, señor/a</i> 	<p>SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIO-CULTURALES:</p> <p>La unidad familiar. Concepto y estructura: tipos de unidad familiar, tipos de vínculos que unen a las parejas, concepto de familia política.</p>

UNIDAD	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	COMPONENTE PRAGMÁTICO-DISCURSIVO	EXONENTES LINGÜÍSTICOS	COMPONENTE GRAMATICAL	NOCIONES	COMPONENTE CULTURAL
¿Tú o usted?	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de saludar en una presentación y responder al saludo · Ser capaz de presentar a una tercera persona 	<p>FUNCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Saludar y despedirse. · Responder a un saludo. · Identificar. · Pedir información. · Presentar a alguien . · Responder a una presentación. <p>TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Cortesía verbal atenuadora. Atenuación del papel del hablante o del oyente. Desplazamiento pronominal de la 2 persona a la 3 persona. · Valores ilocutivos en los enunciados interrogativos. Interrogativos neutros. Saludo <i>¿Qué tal?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> · <i>¿Qué tal está?</i> · <i>¿Qué tal estás?</i> <i>(Muy) bien, gracias</i> · <i>Mire, le presento a la señora Ortiz</i> · <i>Mira, ésta es Luisa</i> 	<p>GRAMÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Formas de sustantivo: nombres propios. · Formas de tratamiento: <i>señor, señora, señorita.</i> 	<p>NOCIONES ESPECÍFICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Relaciones sociales: <i>jefe, amigo, compañero.</i> 	<p>SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIO-CULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Nombres y apellidos convenciones sociales y normas de cortesía. · Convenciones sociales y fórmulas en encuentros y saludos: <i>fórmulas para saludar (dar la mano, besar), tratamiento, tono empleado, registro, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistemas paralingüísticos</i> ...

UNIDAD	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	COMPONENTE PRAGMÁTICO-DISCURSIVO	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	COMPONENTE GRAMATICAL	NOCIONES	COMPONENTE CULTURAL	COMPONENTE DE APRENDIZAJE
Objetos	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de expresar la existencia de algo · Ser capaz de describir un objeto · Ser capaz de pedir en una tienda · Ser capaz de preguntar cuánto cuesta 	<p>FUNCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Describir · Pedir 	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Hay una revista</i> · <i>Hay unos libros</i> · <i>Es un objeto rojo, de plástico y redondo</i> · <i>¿Tiene agendas?</i> · <i>Quiero/Quería un/a..</i> · <i>Puedo ver ese /a</i> · <i>¿Cuánto cuesta /n...?</i> 	<p>GRAMÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Uso impersonal del verbo <i>haber</i>: <i>Hay + un /a/ os/ as + sustantivo</i> · Uso de <i>ser</i> para referirse a material: <i>Es + adjetivo</i> El atributo · Demostrativos: adjetivos y pronombres. Morfología y uso para identificar, señalar y discriminar. · Cuantificadores: numerales cardinales. · Adverbios Interrogativos: <i>¿Cuál? ¿Cuánto?</i> <p>PRONUNCIACIÓN Y PROSODIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> · La sílaba tónica. 	<p>NOCIONES GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Nociones cualitativas. <p>Materia: <i>plástico, papel, madera, hierro, tela...</i> Forma y el tamaño: <i>grande, cuadrado, medio, redondo...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Nociones evaluativas: valor, precio. <p>Conformidad.</p> <p>NOCIONES ESPECÍFICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Material educativo y mobiliario de aula. <p>Servicio postal: <i>mesa, silla, cartas, mapa, sellos, lámpara...</i></p>	<p>SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES:</p> <p>Establecimientos tradicionales.</p> <p>Organización de los productos en los supermercados y en las tiendas. Productos asociados comúnmente a un tipo especial de establecimientos.</p> <p>Convenciones sociales relacionadas con la interacción entre cliente y dependiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Desarrollar estrategias compensatorias.

UNIDAD	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	COMPONENTE PRAGMÁTICO-DISCURSIVO	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	COMPONENTE GRAMATICAL	NOCIONES	COMPONENTE CULTURAL
La ciudad y el campo	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de localizar geográficamente un lugar · Ser capaz de preguntar y decir la capital de un país · Ser capaz de preguntar y decir cuántos habitantes tiene una ciudad · Ser capaz de describir una población: situación geográfica, número de habitantes y aspectos relevantes · Ser capaz de hablar del tiempo 	<p>FUNCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Pedir información. · Describir 	<ul style="list-style-type: none"> · <i>¿Dónde está Sevilla? En el sur de España Al sur de España</i> · <i>¿Cuál es la capital de Cuba? La Habana</i> · <i>¿Cuántos habitantes tiene Madrid? Más de tres millones</i> · <i>Barcelona es una ciudad moderna y tiene playa</i> · <i>La Rioja es famosa por las fiestas de San Fermín</i> · <i>¿Qué tiempo hace en...en verano? Hace buen/mal tiempo Hace calor/ frío Llueve/ nieva</i> 	<p>GRAMÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Uso de <i>estar</i> para expresar localización espacial · Uso de <i>ser</i> + adj. Atributo. describir la ciudad o el campo: <i>aburrida, bonita, grande, turística, moderna, dinámica</i> · Circunstanciales facultativos: de lugar · Uso impersonal del verbo <i>hacer</i>: <i>hace frío, hace calor</i> · Adverbios Interrogativos: <i>¿Por qué?</i> · Cuantificadores: numerales cardinales 	<p>NOCIONES GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Existencia. · Cualidad general · Nociones cuantitativas · Localización · Posición relativa. <p>NOCIONES ESPECÍFICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Geografía y naturaleza: <i>montaña, mar, río, playa.</i> · Clima y tiempo atmosférico: <i>llover, nevar, hacer frío/ calor/ sol/ viento</i> · Espacios urbanos: <i>museo, playa, parque, monumento</i> · Geografía física, humana y política: <i>mapa, lugar, país, pueblo, ciudad, capital, Norte, Sur, Este, Oeste.</i> 	<p>REFERENTES CULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Climas · Demarcación territorial y administrativa · Capitales, ciudades y pueblos. · Particularidades geográficas

UNIDAD	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	COMPONENTE PRAGMÁTICO-DISCURSIVO	EXONENTES LINGÜÍSTICOS	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS LÉXICOS	COMPONENTE CULTURAL
Horarios y servicios públicos	<ul style="list-style-type: none"> · Ser capaz de preguntar por la existencia y ubicación de lugares públicos · Ser capaz de dar instrucciones para ir a un lugar · Ser capaz de preguntar y decir la hora · Ser capaz de preguntar e informar sobre horarios públicos 	<p>FUNCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Pedir información. · Dirigirse a alguien. 	<ul style="list-style-type: none"> · <i>¿La calle Verdi, por favor?</i> <i>Es ésta</i> <i>La segunda a la izquierda</i> · <i>¿Hay un restaurante por aquí?</i> <i>Sí, hay uno al final de esta calle, a la derecha</i> · <i>Oye / oiga...</i> · <i>Perdone / a...</i> · <i>Por favor...</i> · <i>¿Dónde está el museo Nacional?</i> <i>Sigues/ continuas/ giras/ coges...</i> · <i>¿Qué hora es?</i> <i>Es/ son la/ s....</i> · <i>¿A qué hora abren los bancos?</i> <i>A las ocho</i> · <i>¿Qué horario tienen los supermercados?</i> <i>De diez a dos</i> 	<p>GRAMÁTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Cuantificadores: Números ordinales. · Circunstanciales facultativos de lugar. · Formas con valor de instrucción: <i>coger, girar, seguir, torcer, tomar</i> 	<p>NOCIONES GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Nociones temporales generales: la hora. · Distancia · Orientación, dirección. · Orden <p>NOCIONES ESPECÍFICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Espacios urbanos. La ciudad: <i>cabina telefónica, metro, buzón, banco</i> 	<p>SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Horarios de los establecimientos públicos y otros servicios.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ANEXO NÚMERO 3

En este tercer anexo se incluyen los cuestionarios modelo que se utilizaron como herramientas de recogida de datos.

INSTITUTO CERVANTES DE DUBLÍN

Inicial 1,
Prof.: Marta Giralt

Nombre y apellidos:
(Name and surname)

Edad:
(Age)

Profesión:
(Profession)

Nacionalidad:
(Nationality)

¿Por qué estudias español?:
(Why do you study Spanish?)

¿Hablas alguna otra lengua?:
(Do you speak any other languages?)

¿Has estudiado alguna otra lengua?:
(Have you ever study any other languages?)

¿Has estado alguna vez en España?:
(Have you ever been in Spain?)

¿Estás familiarizado con el español?
(Are you familiar with the Spanish language?)

Ficha para la información personal de los alumnos.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Nivel Inicial 1.

Profesora: Marta Giralt.

Instituto Cervantes de Dublín.

QUESTIONNAIRE

- 1.** During the five lessons in which we didn't use the book in class, did you feel unconfident, uncomfortable or lost at any moment?
- 2.** Did you use the book at home at any time during the five first weeks?
- 3.** Do you think that seeing the words written down help you to learn, or, would you prefer to work with images listening to words and practicing the language orally?
- 4.** What do you think about the methodological approach was used in the first five weeks?
- 5.** Did it help you to have CD recording of the things we learnt in class?
- 6.** Mark between 1 and 5 the importance of the following things that we do in a language class (5 most important-1 less important):

To learn new words	1 2 3 4 5
To learn through playing	1 2 3 4 5
To learn pronunciation	1 2 3 4 5
To learn working in groups	1 2 3 4 5
The teacher correcting me always	1 2 3 4 5
To learn by completing a task	1 2 3 4 5
The teacher explaining everything	1 2 3 4 5
To study grammar	1 2 3 4 5
To learn talking and listening	1 2 3 4 5
To learn through conversations	1 2 3 4 5
To learn writing and reading	1 2 3 4 5

- 8.** Further comments:

Cuestionario 1

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Nivel Inicial 1.

Profesora: Marta Giralt.

Instituto Cervantes de Dublín.

QUESTIONNAIRE

- 1.** During the course, did you notice any difference between the classes when we used the book and the classes when we didn't?

- 2.** Did you feel comfortable following the Oral Approach after you knew the Spanish alphabet and you saw the words written down?

- 3.** What do you think are the advantages of the Oral Approach. Please write them below:
 -
 -
 -

- 3.** What would be your evaluation of the whole course?

- 4.** How would you evaluate your own progress?

- 5.** Further comments:

Cuestionario 2

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ANEXO NÚMERO 4

En este anexo se incluye el modelo de examen escrito que los alumnos de los cuatro grupos realizaron en la última sesión.



COMPRENSIÓN LECTORA

Lee el siguiente texto y luego señala la respuesta correcta

Son las 12 del medio día. Marta llega al puerto Barcelona. Es argentina pero su madre es alemana y su padre, italiano. Viaja desde Sicilia en barco, después de unas vacaciones en la costa siciliana con unos amigos.

Viene a Barcelona a buscar trabajo. Ya no es estudiante, es abogada y habla italiano, alemán, español y un poco de inglés. Está soltera pero tiene novio. Se llama Federico, es madrileño, pero vive en Barcelona. Federico es pintor y trabaja en un pequeño estudio que está casi en el centro de la ciudad. Es nieto de un cantante famoso; un señor alto, moreno, bastante gordo y que lleva gafas. La verdad es que Federico y su abuelo se parecen mucho porque Federico también es alto y moreno, pero no es gordo ni lleva gafas. A Marta el abuelo no le parece simpático, piensa que es un poco arisco y antipático, pero sabe que le puede ayudar a encontrar trabajo en esta ciudad tan bonita porque conoce a mucha gente.

Es su primera noche en Barcelona. “¡Qué grande!, ¡cuánto ruido!”, piensa Marta antes de irse a dormir. Mira al cielo y cuenta las estrellas...”Una, dos, tres...aquí hay menos que en mi pueblo”. Ella es de un pueblo pequeño en el campo, lejos de la costa. Un lugar tranquilo donde la gente es muy amable. “Barcelona es un gran cambio, es muy bonita, grande, dinámica y tiene muchos museos y galerías de arte y, además, está al lado del mar”, y se queda dormida.

Al día siguiente llega Federico en coche. “Está más delgado”, piensa Marta, “pero igual de guapo”. En la parte trasera del coche están sentados sus dos sobrinos. El mayor tiene cinco años y la menor, tres, son los hijos de su hermana pequeña. Federico tiene dos hermanas, la mayor vive en Sevilla con su marido y la pequeña que vive en Madrid con su pareja y sus dos hijos y que ahora están de visita en Barcelona. Los dos niños miran a Marta con cara de aburrimiento. “¡Vamos al parque de atracciones!”, exclama Federico.



COMPRENSIÓN LECTORA

Marca la respuesta correcta en la hoja de respuestas.

1. ¿A qué se dedica Marta?
 - a. Es argentina
 - b. Es cantante
 - c. Es abogada

2. ¿De dónde es Marta?
 - a. Siciliana, de padre italiano y madre alemana
 - b. Argentina, de padres de diferentes nacionalidades
 - c. Argentina, de padres italianos de origen alemán

3. Marta está casada con Federico.
 - a. Verdadero
 - b. Falso

4. ¿De dónde es Federico?
 - a. De Madrid
 - b. De Barcelona
 - c. De Argentina

5. El abuelo de Marta es un cantante famoso.
 - a. Verdadero
 - b. Falso

6. Federico es alto, moreno y bastante gordo.
 - a. Verdadero
 - b. Falso

7. Marta es de un pueblo costero en Argentina donde la gente no es muy simpática.
 - a. Verdadero
 - b. Falso

8. ¿Qué piensa Marta de Barcelona en su primera noche?
- a. Marta piensa que es igual que su pueblo, grande y bonita.
 - b. Marta piensa que es una ciudad tranquila con muchas estrellas.
 - c. Marta piensa que es ruidosa.
9. La sobrina de Federico tiene cinco años y su sobrino tiene tres.
- a. Verdadero
 - b. Falso
10. Los sobrinos de Federico viven en Barcelona con sus padres.
- a. Verdadero
 - b. Falso



GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

Hoy es el primer día de clase. Denise y Maeve, dos estudiantes de español, hablan un poco de español, pero no mucho. ¿Por qué no las ayudas? Completa la conversación.

Denise: Hola, ¿qué tal...1.....?

Maeve: ¡Uff! Un.....2.....nerviosa, ¿y tú?

Denise: Yo, también.

Maeve: Oye ¿...3.....será la profesora?

Denise: No sé, pero seguro que es.....4.....

Maeve: Jajajaja ¡Claro! Y tú ¿de dónde...5...?

Denise: (Pues)...6.....Dublín ¿y tú?

Maeve: Yo también7.... irlandesa.

Denise: Y ¿Cómo ...8.....llamas?

Maeve: **Maeve** ¿y tú?

Denise: Yo, Denise.

Maeve:9....., Denise.

Denise: Mucho gusto.

Maeve: Una cosa ¿tú tienes ...10.....libro de clase?

Denise: Sí, claro. ¿Por qué?

Maeve: Porque yo no lo tengo. ¿Cuánto11.....?

Denise: Es barato, solo **15** euros.....12.....(escribe el número)

Maeve: Y ¿.....13..... puedo comprarlo?

Denise: ¿Conoces Internacional Library?

Maeve: Sí, claro.14..... cerca de aquí.

Denise: Sí,15..... cerca.

Maeve: Pero ahora no estoy segura. No sé si está a la derecha o a la16.....

Denise: A la derecha, creo.

Maeve: ¡Ahhh, sí es verdad! Oye Denise y tú ¿estás17.....?

Denise: ¡Noooooo! Soy muy joven.18..... 22 años. ¿Y tú?

Maeve: Yo sí. **Mi** marido es un hombre muy19.....

Denise: ¡Qué suerte! Y ¿tienes hijos?

Maeve: Sí, dos, un niño y una niña muy20.....

Denise: Mira, la profesora. Después hablamos.

Maeve: Sí ¡qué emoción!



GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

Marca la respuesta correcta en la hoja de respuestas.

- | | | | |
|-----|--------------|---------------|--------------|
| 1. | a) es | b) está | c) estás |
| 2. | a) poco | b) muy | c) mucho |
| 3. | a) cómo | b) dónde | c) qué |
| 4. | a) simpático | b) antipático | c) simpática |
| 5. | a) es | b) eres | c) estás |
| 6. | a) de | b) en | c) - |
| 7. | a) estoy | b) está | c) soy |
| 8. | a) te | b) se | c) me |
| 9. | a) encantado | b) encantados | c) encantada |
| 10. | a) un | b) el | c) unos |
| 11. | a) costa | b) cuesta | c) cuestan |
| 12. | a) quinze | b) quince | c) cinco |
| 13. | a) dónde | b) qué | c) cuánto |
| 14. | a) es | b) está | c) hay |
| 15. | a) mucho | b) poco | c) muy |
| 16. | a) izquierda | b) esquerdia | c) isquerdia |
| 17. | a) casado | b) casada | c) casadas |
| 18. | a) estoy | b) soy | c) tengo |
| 19. | a) amabla | b) amablo | c) amable |
| 20. | a) guapos | b) guapa | c) guapo |



COMPRENSIÓN AUDITIVA INICIAL 1

1. Escucha el siguiente diálogo entre dos amigos: Paco y Gema, y responde verdadero o falso.

1. El padre de Paco es profesor y trabaja en una empresa.
2. Pedro es el novio de una de las hermanas de Paco.
3. La novia de Pedro es enfermera.
4. Paco tiene tres hermanas.
5. El perro del primo de Paco se llama Budy.

2. Escucha la siguiente descripción de Salamanca y responde verdadero o falso.

1. Salamanca está al oeste de Madrid a unos 100 kilómetros.
2. Salamanca tiene dos catedrales, una universidad y muchas iglesias y palacios.
3. Salamanca es famosa por la Universidad.
4. La Universidad de Salamanca tiene muchos estudiantes extranjeros y pocos españoles.
5. En Salamanca hace frío en invierno y calor en verano.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ANEXO NÚMERO 5 (véase DVD que se adjunta al final del trabajo)

En este anexo se incluye el CD que se entregó a los alumnos como material complementario durante las 6 primeras sesiones de la acción didáctica.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ANEXO NÚMERO 6

En este anexo se incluye la transcripción del diario de clase que la profesora escribió para cada uno de los 4 grupos.

TRANSCRIPCIÓN DE LOS DIARIOS DE CLASE

GRUPO 1.

Lunes 17:30 a 19:30

Primera sesión

24 de septiembre de 2007

Hemos seguido el plan de clase pero he tenido que improvisar y añadir algunos contenidos previstos para la siguiente sesión (nacionalidades). El ritmo del grupo ha sido un poco más rápido de lo que había previsto. La clase ha terminado 10 minutos antes.

Las actividades han funcionado muy bien. La lengua oral se ha utilizado en todo momento. Al principio estaban un poco inhibidos con la pronunciación de las palabras en español. Poco a poco se han centrado más en ésta. El enfoque metodológico que les he planteado les ha parecido muy bien, estaban muy interesados en las cuestiones orales. El CD que les he entregado parece que les ha dado cierta tranquilidad.

Me he sentido tranquila. El despliegue de materiales ha sido un poco abrumador. La improvisación para presentar los contenidos que estaban pensados para la siguiente sesión ha sido rápida (mapas mudos para la siguiente sesión) pero me hubiera gustado haber dispuesto de más materiales). En esta sesión no me he sentido cansada ni incómoda, y los alumnos tampoco. Para los otros grupos de Inicial 1 voy a ampliar el plan de clase a raíz de esta primera sesión.

Los alumnos al realizar la práctica libre (personajes famosos) han cometido algunos errores en la terminación del verbo llamarse. El intercambio comunicativo a funcionado muy bien. Una cuestión que he tenido muy en cuenta ha sido dejar que la clase siguiera su propio ritmo. Esa ha sido la causa principal por la que me he quedado 10 minutos corta.

Una cuestión que me gustaría remarcar es lo contentos que se han puesto los alumnos al entregarles el soporte audio. No ha habido nadie que reaccionara de forma negativa.

Durante la clase, debido al espacio reducido del aula, en algún momento me sentí desbordada con todos los materiales. El entusiasmo y la motivación que este proyecto despierta en mí, me permitió disfrutar de la primera clase. Al llevar bastantes meses sin dar clase me noté un poco desentrenada pero creo que no influyó para nada.

Segunda sesión

1 de octubre de 2007

Una alumna ha preguntado como se escribe "egipcio". Otra alumna ha preguntado si "egipcio" se escribe con "i". Algunos alumnos pronuncian la /j/ como una fricativa sonora; algunos alumnos han pronunciado "franches". Me

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

he olvidado de una fotocopia para practicar los diálogos. Dave ha dicho "Más despachio". La sesión está transcurriendo sin ninguna incidencia. Ha habido alguna alteración del plan de clase (no se han realizado todas las actividades porque me han parecido un poco repetitivas). La práctica libre funciona muy bien, posiblemente debido a que los alumnos quieren practicar de forma oral. Es imposible poder prestar atención a todos los alumnos durante la realización de la práctica libre. La práctica libre ha añadido el uso de los números. Algunos alumnos han pensado en números de teléfono muy sencillos (001 001; 12345678...). Al principio he pensado que era algo poco positivo pero al observarles creo que es una forma que los propios aprendientes tienen de autorregulación de su propio aprendizaje.

En esta sesión me he sentido mucho más relajada que en la sesión anterior. Los alumnos han estado mucho más relajados y posiblemente yo también, posiblemente al ver que la acción didáctica y las actividades funcionan, (no solas porque aquí estoy yo al pie del cañón).

El uso de la mediación lecto-escritora puede ser muchas veces un soporte para el profesor. Le evita tener que repetir y presentar más muestras de lengua oral.

Durante la clase he tenido tres momentos: los primeros 15 minutos han sido un poco confusos, bueno, más que confusos imagino que después del fin de semana cuesta un poco engrasar la marcha docente. Tras el inicio, la clase ha empezado a tomar su dinámica, típica del Enfoque Oral, y la verdad es que me he metido totalmente en ella.

Me ha parecido que los alumnos se han soltado mucho, especialmente si pienso que es la segunda sesión. El ritmo está siendo más rápido de lo previsto. La variedad de materiales y de contenidos ha otorgado mucho dinamismo a la sesión. Realizar una actividad de movimiento y de interacción comunicativa ayuda a que los alumnos se relajen, al mismo tiempo que practican.

Las dos mujeres que me han preguntado sobre la escritura de dos palabras (casualmente ambas eran Egipto y egipcio) eran las más mayores de la clase: Mary & Bárbara.

Dave también me ha preguntado sobre la escritura de esas dos palabras, pero en su caso era para ver la diferencia de pronunciación. En este caso le he ayudado a repetir y a diferenciar Egipto de egipcio. Al final creo que ha conseguido apreciar la diferencia auditiva. Creo que de no haber sido así, Dave hubiera continuado sin apreciar la diferencia auditivamente y la habría visto solamente por escrito.

Al finalizar la clase, todos los estudiantes estaban muy contentos. Creo que la acción didáctica por el momento funciona viento en popa.

Tercera sesión

8 de octubre de 2007

Catherine me ha preguntado si "Veinte" se pronunciaba como [b] o como [v]. Me ha confesado que ha mirado palabras escritas.

He añadido información en una de las prácticas libres ¿Qué lenguas hablas? Tienen que contestar: *español*, y si es el caso, alguna de las lenguas co-oficiales que se hablan en España (creo que así promovemos la idea de plurilingüismo).

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Una alumna me ha preguntado que qué lengua se habla en Galicia, y le he dicho que gallego. Me ha mirado con cara de pena y me ha preguntado *Can you write it down?* Le he dicho que no y me ha mirado resignada.

Al hacer las dos prácticas libres sobre la misma estructura me ha parecido que repetíamos un poco.

Hoy estoy un poco cansada ya que he tenido cinco horas de clase esta mañana. La cabeza la tengo bastante clara y, la verdad, los alumnos parecen entender cada vez más.

La actividad libre con las profesiones propias donde tenían que dibujar les ha gustado mucho.

Una alumna polaca ha escrito "Qué aces?". Curioso que haya escrito "c" y no "h". Otra alumna ha estado diciendo Soy [aBokada].

Una alumna (Orla) ha mostrado cierta frustración por la falta de escritura, ha dicho que necesita verlo escrito y que no puede o no sabe escribirlo fonéticamente. Las palabras "dependiente" y "juzgado" han causado problemas.

Hemos hecho la visita a la Biblioteca del centro. Hemos estado unos 15 minutos. Ha habido algún comentario sobre el no uso del libro en nuestro curso.

Este grupo, al ser el primero de la semana, siempre sufre algún cambio de plan y alguna improvisación, que luego se implementa en los otros grupos.

Cuarta sesión

15 de octubre de 2007

Hoy iba a grabar y al ir a encender la cámara no ha funcionado. Me he quedado muy desilusionada, la verdad. A causa de eso he empezado la clase un poco de bajón. Hemos retomado las profesiones. Por el momento no ha habido ninguna incidencia.

Alguien me ha dicho "¿Cómo se dice?"

Hemos presentado los números y se nota que estaban familiarizados con éstos con el CD. La guerra de barcos está funcionando estupendamente. Me he dado cuenta que con el EO me aventuro más a introducir nuevas palabras o expresiones a los alumnos con la certeza de que al menos en clase van a utilizarlas.

He oído como algunos alumnos comentaban que la guerra de barcos es un juego fantástico para aprender los números.

El ritmo del grupo es bastante bueno. Creo que voy a intentar adelantar la grabación para la próxima semana, especialmente porque el lunes 29 es festivo, y eso significa que estrarán una semana sin clase antes de hacer la grabación.

Unas alumnas me han preguntado si 47 era tres palabras cuarenta y siete. Una de ellas, Catherine, sabía perfectamente como se escribía.

La verdad es que el grupo está funcionando de maravilla, ¡Me encanta!

A diferencia de la otra acción didáctica (Máster), esta vez estoy dejando que los alumnos dicten el ritmo, y si eso significa que vamos a adelantar la grabación, pues, vamos a adelantarla.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Quinta sesión

22 de octubre de 2007

Hoy vamos a hacer las grabaciones. También estoy grabando a los alumnos con cámara de vídeo. Al inicio de la clase solamente éramos ocho personas, ahora ya somos 11. Has faltado 4 alumnos. Una está en Londres, me pregunto si el resto han faltado porque sabían que les iba a grabar.

Una alumna ha escrito "thien" y me ha preguntado "¿Cómo se dice?"

Los alumnos están creando la agenda de la clase. Se ha incorporado un alumno que solamente asistió a la primera clase y ha faltado a las tres siguientes. La creación de la agenda está funcionando muy bien. Los alumnos ya están muy bien entrenados para seguir el EO. Hemos realizado todas las actividades para la preparación del role-play. He notado que algunos alumnos estaban un poco nerviosos al saber que se les iba a grabar.

El role-play está saliendo muy bien. Los alumnos se van soltando poco a poco. Seguramente el role-play les está ayudando a relajarse. Les he puesto música. En esta sesión he incluido una audición de una fiesta que no estaba incluida en los planes de clase.

Yo estoy súper contenta, imagino que llegar al momento de las grabaciones me ha animado mucho, además de ver el gran progreso que han hecho los alumnos. Su expresión oral ha avanzado y parece que empiezan a vislumbrarse indicios de desarrollo de su "competencia discursiva / comunicativa...".

La verdad es que he estado muy nerviosa sabiendo que éstas iban a ser las grabaciones importantes para la tesis. No me puedo quejar de lo majos que son los alumnos y lo cooperativos.

A este grupo le he dado hoy el cuestionario de la experiencia del EO porque el próximo lunes es fiesta y no habrá clase. He pensado que al cabo de tres semanas no tendrían las ideas tan frescas. Una alumna me ha dicho que iba a faltar tres clases, y yo le he dado las referencias del libro de texto y le he indicado la unidad por la que vamos a continuar. También les he anunciado que a partir de ahora íbamos a ir alternando el EO con el uso del libro. La verdad es que estoy muy satisfecha de cómo está saliendo toda la acción didáctica hasta el momento.

Las grabaciones me han parecido muy cortas, pero bueno, son lo que son. Al principio de la clase me ha dado mucha rabia que faltasen tantos alumnos. Al final solo han sido 4, pero aún así, me parece que ha sido una pequeña incidencia a comentar. Los alumnos que no han venido a clase van a recibir el cuestionario de valoración de la experiencia en la próxima sesión.

Así pues, todo sigue según lo previsto, con los cambios y modificaciones establecidos. En la próxima sesión veremos cuáles son las reacciones al ver el alfabeto.

Me alegro de haber adelantado la grabación porque así en la próxima clase puedo ir comentando todas las referencias del libro, incluidas las gramaticales. Creo que el EO va a funcionar muy bien y con mucha eficacia cuando se intercale con sesiones en las que sí se trabaja con la mediación escrita.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Sexta sesión

5 de noviembre de 2007

Hoy hemos presentado el alfabeto y por el momento no ha habido ninguna sorpresa. Faltan 4 alumnos. Con el juego del ahorcado he podido ver como casi todos los alumnos escribían las palabras de forma correcta, excepto por : *mas despacio* y *espagnol*.

La clase está transcurriendo con un ritmo bastante aletargado. El grupo no parece demasiado reflexivo. Seguramente haber tenido dos semanas de parón no ayuda demasiado.

Algunas personas han preguntado por la pronunciación de varias palabras: reloj; cerezas. A parte de esto, no he notado ningún tipo de observación/ reflexión/ sorpresa por parte de los alumnos. Un grupo ha hecho un a pequeña observación de la letra "ll" en la palabra "llaves". Les he relacionado el sonido con "llamas".

La clase ha transcurrido sin incidencias. He usado la actividad de Oyes-dices que tenía pensado realizar como precalentamiento en la próxima sesión.

Me he aburrido bastante en esta clase. Me doy cuenta que sin el EO las clases son un poco sosas, especialmente si el grupo no es muy dinámico.

En la pausa Dermot me ha comentado que durante las semanas que no vio las letras le costó un poco porque está acostumbrado a aprender con mediación lecto-escritora.

Seguramente los pocos contenidos de la sesión la han hecho lenta. Yo no me he encontrado en plena forma ya que tengo un catarro tremendo.

Séptima sesión

12 de noviembre

La clase está siguiendo los objetivos planteados sin problema. La audición de Paula ha salido muy bien. Después de una primera escucha algunos alumnos habían escrito ya algunos nombres. Hemos hecho una segunda escucha y lo han entendido fenomenalmente. A pesar de ser lunes, la dinámica de la clase está funcionando bastante bien. No he notado ni percibido ningún comentario sobre pronunciación. El grupo en general es bastante rápido. Owen me parece que va un poco perdido, además se sienta con Kate que también es muy callada y no trabaja el intercambio comunicativo de forma muy eficaz.

Ciara me ha preguntado si [muyer] era "wife". La práctica libre ha salido muy bien. Creo que el hecho de ser el último grupo en el que doy cada una de las sesiones programadas, ayuda a que todo salga muy bien, y que los detalles que ayudan a que todo funcione mejor (instrucciones, práctica, etc...) puedan mejorarse y llevarse a cabo.

Con este grupo tampoco he hecho el puzzle porque he creído que convenía más dejar que los alumnos intentaran practicar la expresión oral en la práctica libre.

La verdad es que está saliendo muy bien. La combinación de gramática y expresión oral ha dado muy buen resultado. Creo que los alumnos se sienten más en control si pueden organizar y sistematizar cognitivamente todos los contenidos que utilizan en la expresión oral. Veremos qué tal va a ir la semana que viene sin mediación lecto-escritora de nuevo. Creo que será interesante ver como los alumnos reaccionan trabajando de nuevo con el EO.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Octava sesión

19 de noviembre de 2007

Hemos empezado la sesión sin lecto-escritura. Orla me ha pedido que le dijera la primera letra de la palabra "rizado". Yo le he repetido de forma muy enfatizada "RRRRRRRRR", y ella ha dicho, "ah! Una "D".

He visto una estudiante que ha escrito "disado" por "rizado". La verdades que nunca había imaginad que la vibrante alveolar la percibieran como una oclusiva dental. Muy, muy curioso.

La clase está arrancando muy lentamente pero poco a poco van produciendo. Es lunes y esto se nota. ¡Yo estoy estupenda!

David ha escrito "rifada" y me ha preguntado. Es curioso que cuando a un grupo le da por tener problemas con una palabra en particular, parece que todos los alumnos se contagian dicha dificultad. En este grupo ningún estudiante ha tenido problemas con la palabra "llevar", la cual había causado estragos en otros grupos. La audición, sin problemas.

Catherine ha llegado tarde pero hemos compaginado bien, con su compañero, la suministración del vocabulario.

La palabra "vieja" se me ha preguntado varias veces: "¿Cómo es [Beja]?".

El juego ha salido estupendamente. Han practicado la expresión oral. El EO fomenta y promueve el aprendizaje de la expresión oral, por tanto de la pronunciación / lengua oral.

La clase ha ido muy bien. Objetivos conseguidos y ninguna incidencia.

Novena sesión

26 de noviembre de 2007

Hemos empezado la clase sin problemas. Estamos con el Tú y el Usted. Los lunes siempre cuesta arrancar un poquito, y especialmente cuando el tema es tan poco motivador como el tratamiento formal en español y su uso.

La clase ha transcurrido sin incidencias. Se han realizado muchas comprensiones auditivas, y en general las han hecho sin tener ninguna dificultad. Se han cumplido todos los objetivos del plan de clase. Me ha dado la sensación que no era una clase extraordinariamente dinámica, pero al ser lunes, tanto los alumnos como yo lo hemos aceptado sin ningún tipo de reticencia.

Yo estoy bastante "echa polvo" físicamente. No me encuentro muy bien, pero bueno, aquí seguimos al pie del cañón.

Hemos hecho el puzzle y ha salido muy bien. La verdad es que con este grupo he podido hacer una actividad extra del libro porque me sobraban 15 minutos. La actividad era un juego de contrarios para practicar el vocabulario de la unidad anterior.

Décima sesión

3 de diciembre de 2007

Han faltado siete alumnos. La verdad es que empieza a notarse que la Navidad se acerca. Estoy grabando y he tenido un problema con la cámara. Parece que se ha terminado la cinta y la batería. ¡Desastre!

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Los alumnos han comentado que a pesar de que al no ver las palabras escritas puedan fijar una ortografía incorrecta, prefieren ser capaces de pronunciar correctamente.

Orla con la palabra "rojo" ha tenido de nuevo problemas con la "R". En la última sesión de EO tuvo problemas con la palabra "rizado".

La forma como escriben las palabras es muy variable: "sirve"; "Seerba" por "servir". Catherine ha llegado a media clase y se ha incorporado sin problemas.

Concretamente, Orla y Ros han hecho casi todas las palabras agudas. Al corregirlas me han dicho que quizás hacen todas las palabras agudas porque son del norte de Irlanda y allí se pronuncia así.

Lo mismo ocurrió con Paul el alemán de la clase del jueves.

La palabra "lámpara" todos los grupos la han hecho incorrectamente, ponen el estrés en la segunda sílaba. En esta sesión han surgido ya cuestiones de masculino y femenino.

Undécima sesión

10 de diciembre de 2007

En este grupo no he hecho la práctica libre. Hemos empezado con un warmer (tarjetas objetos/ precios) y después hemos continuado con actividad de géneros.

La clase está transcurriendo sin incidencias.

Si les pronuncio la "C" como una alveolar en vez de como una dental, parece que la perciben mejor. David me ha pedido que pronuncie "cepillo de dientes".

Una de las audiciones tiene una voz de Argentina y los alumnos lo han percibido con la palabra "sello".

La otra audición, la verdad es que les ha costado más. Era la audición de la "agenda negra".

Estamos todos ya un poco cansados. Faltan solamente dos semanas para Navidad, queda de hecho solamente una clase más.

Han venido 10 alumnos a clase, o sea que, afortunadamente el grupo todavía se mantiene.

Hemos realizado el role-play con las tarjetas de los productos y el dinero. Ha salido muy bien.

Duodécima sesión

17 de diciembre de 2007

Estoy contentísima ya que a pesar de ser la última semana antes de Navidad ha venido muchísima gente a clase. Hoy vuelvo a grabar, esta vez desde una perspectiva diferente. La sesión de hoy sigue el EO sin ningún problema. Los alumnos están intercambiando su información sin ningún problema. Desafortunadamente, al haber habido un lunes festivo, este grupo va a tener una unidad partida por las vacaciones. La sesión ha transcurrido sin incidencias. Al presentar el vocabulario y lengua para hablar del tiempo se han incomodado un poco.

Catherine ha hecho una intervención que demuestra muy bien como funcionan sus estrategias de aprendizaje (mirar en el vídeo).

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

El juego funciona muy bien. La imagen es un estímulo insuperable. A pesar de ser la última semana todos tenemos bastante energía.

Decimotercera sesión

7 de enero de 2008

Han venido 12 estudiantes. Hemos continuado con la unidad que teníamos empezada: la ciudad y el pueblo.

Estoy muy contenta con el grupo. La verdad es que han venido todos muy frescos y haciendo un gran uso del español. Las prácticas de expresión oral han salido muy bien. La audición la han hecho estupendamente, con dos escuchas han sido capaces de completar el cuadro sin problema.

La actividad de expresión oral que es una práctica libre la han realizado muy bien, también. Creo que en la próxima clase voy a terminar la última unidad del programa, y voy a dejar la grabación para el día del examen. Voy a negociar con ellos.

Decimocuarta sesión

14 de enero de 2008

Ha llegado ya la última clase. Increíblemente, creo que solamente hemos perdido a dos estudiantes: Alex y Michael (el polaco). Iba a grabarlos pero al final he decidido que tal vez no valía la pena. Prefiero grabar el role-play final. Hemos empezado con el juego de las horas. No hemos hecho la audición. ¡Anécdota!: Una alumna (Orla) me ha preguntado cómo se dice "corner" en español. Al decirle la palabra en español ella ha escrito "escina". Eso demuestra que la C+e y C+i las pronuncia como una oclusiva. Lo mismo me ha preguntado Magdalena pero ella ha escrito "eskina".

El EO sigue funcionando a la perfección para la práctica oral. Catherine a estas alturas de curso sigue pronunciando "farmacia". De la palabra "giras" al menos dos estudiantes han escrito "hiras".

Curso terminado. Objetivos cumplidos.

Decimoquinta sesión

21 de enero de 2008

Hoy hacemos el examen más las grabaciones orales. David O'Sea no se queda a la grabación porque ayer tuvo un accidente y se encuentra fatal. Tampoco va a completar los cuestionarios. La práctica libre la han hecho sin fotocopia de guía, mientras que para la grabación tenían la fotocopia ideográfica con las distintas partes del diálogo.

GRUPO 2.

Miércoles 17:30 a 19:30

Primera sesión

26 de septiembre de 2007

Todas las actividades han funcionado según lo previsto. Con este grupo se ha cumplido el plan de clase programado. Al haber añadido unas actividades complementarias (mapa para presentar nacionalidades y práctica con los

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

números- adivina el número y bingo-), esta vez no ha sobrado nada de tiempo.

“Mas despacho” dos alumnos lo están repitiendo de esta manera. Fintan ha preguntado como es el número 15. Le he dicho [kinze] y me ha preguntado “¿Con q?”. Alan al practicar los números ha preguntado ¿es [kuinze]?”, le he corregido diciendo [kinze].

Los números doce y diez han presentado muchos problemas de pronunciación. Mary al corregir el bingo ha dicho [kuinze].

La actividad con las piruletas es una buena forma de trabajar la comprensión auditiva del vocabulario de las instrucciones. Quizás hubiera sido mejor una grabación con más ejemplos.

Al haber dado la sesión ya con el grupo del lunes me he sentido mucho más cómoda y suelta. Me ha dado la sensación que los alumnos seguían un ritmo más lento que los alumnos del lunes.

He encontrado un poco complejo poder ir tomando nota de lo que ocurre en la clase al mismo tiempo que ir asistiendo a los alumnos. Creo que precisamente porque se focaliza en la lengua oral y en la pronunciación, los alumnos preguntan mucho más al profesor sobre la pronunciación.

Los grupos del miércoles tienen la clase en la misma aula que el grupo del lunes, razón por la que el control del espacio me ha facilitado mucho la dinamización de la sesión.

Segunda sesión

3 de octubre de 2007

La sesión está transcurriendo sin incidencias. Me ha dado la sensación que los alumnos han notado el ritmo de la clase un poco lento.

Han venido dos alumnos nuevos a la clase (un matrimonio más mayor que la media), al principio han andado un poco perdidos pero han sido capaces de seguir la clase.

Algunos alumnos están demostrando que todo lo trabajado lo han aprendido. David presenta grandes problemas de pronunciación, en cambio, Paul, Michael el alemán... lo hacen muy bien. La fluidez de algunos de ellos es destacable.

A los dos alumnos nuevos les he explicado lo de la acción didáctica y Bárbara ha comentado que ya les va bien porque en realidad quieren estudiar español para conversación (interesante ver las creencias que estos estudiantes tienen sobre lo que es una clase de lengua).

En la práctica libre estoy viendo como muchos alumnos cometen muchos errores de morfología verbal (llamo/llamas).

El apartado de las anécdotas hoy ha sido muy pobre. No sé si es que yo estaba menos energética o simplemente es que no todos los días los alumnos focalizan en la pronunciación. Al practicar el léxico casi todos los alumnos me han preguntado por la pronunciación de Egipto/Egipcio.

Al presentar la fotografía de Japón han dicho [japón] (fricativa, pronunciando como en inglés).

El plan de clase se ha seguido pero realizando algún cambio en la secuenciación, dependiendo de la dinámica y del ritmo de la clase. He realizado todas las actividades que tenía pensadas. Las actividades pensadas

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

para los números del 1 al 20 ya se han hecho todas. La próxima clase vamos a empezar con las profesiones.

En relación a cómo me he sentido, diría que hoy no he tenido muy buena conexión con el grupo. Seguramente es que estaba un poco cansada.

Tercera sesión

10 de octubre de 2007

Mary me ha preguntado porque *llamas* y porque *vives* tienen terminaciones diferentes (reflexión gramatical).

Al empezar la clase hemos hecho la visita a la biblioteca (20 minutos).

Fintan ha escrito "¿ce lenguas hablas?" Curioso que haya escrito la "h" si no ha visto la palabra escrita. He mirado las notas de algunos alumnos y todos han escrito "vives"; "vivo"; "hablas" . Curioso de nuevo.

Alan ha pronunciado Rioja como fricativa sonora, es decir a la inglesa o catalana. Al cabo de un rato lo ha pronunciado correctamente..

Marleane me ha preguntado si la diferencia entre llamo/llamas dependía de si era un hombre o una mujer la que hablaba. Le he explicado que depende de la conjugación y la persona.

Otra alumna, Mary, ha escrito "abla".

Hoy estoy en plan inspector, investigando lo que los estudiantes han anotado. Mary de nuevo ha escrito algo interesante "ates" por "haces". También me ha dicho que escuchar el CD la ha ido muy bien y qué cuando tenía que traer el libro a clase.

Alan y Judith, en cambio, tenían el libro en la clase y lo estaban ojeando. Judith me ha preguntado que como se escribía "contable", que era su propia profesión y si podía escribirlo en la pizarra. Le he dicho que no y me ha comentado que seguramente lo iba a escribir incorrectamente. Le he dicho que no pasaba nada, y entonces le ha parecido bien.

He hecho unas pruebas grabando. Los alumnos han puesto caras de sorpresa pero no les ha importado nada, más bien han bromeado.

En la sesión se han conseguido los objetivos planificados. Se han hecho algunas actividades (Pictionary), que en el grupo del lunes no se llevaron a cabo.

Parece que los alumnos están bastante contentos y han seguido sin ningún problema.

Cuarta sesión

17 de octubre de 2007

Hemos retomado contenidos de la última sesión: las profesiones. Hemos empezado a grabar la clase. Hoy no he tenido problemas con la grabación, a diferencia de lo que me pasó con el grupo del lunes.

Finbar tiene una libreta con todos los números escritos correctamente. Al trabajar con los números me han preguntado si era "chincuenta" o "cincuenta".

En la sesión se han cumplido los objetivos. Se ha seguido la misma programación y modificaciones que con el grupo del lunes.

He estado poco animada en la clase. Se me ha hecho bastante pesada. La verdad es que no me encontraba muy bien. He tenido la impresión de que los alumnos estaban un poco aburridos. Han faltado unos 3 o 4. El ritmo ha sido bastante lento y monótono.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

La guerra de barcos no ha funcionado muy bien ya que algunos alumnos solamente repetían para practicar sin estar realmente jugando.

Me ha parecido una clase con pocas anécdotas y muy poco interesante.

Una alumna ha dicho que lo más difícil de los números es entenderlos más que decirlos, a diferencia de la mayoría de cosas en español.

La falta de la mediación escrita no ha sido la causa de mi cansancio. Creo que tanto los alumnos como yo nos hemos acostumbrado a seguir la clase e ir avanzando sin ver nada escrito.

Al final de la clase les he dicho que la semana que viene era la última sin libro. Creo que haber adelantado la grabación a sido una buena idea. Los alumnos en general en todos los grupos están siguiendo un ritmo mucho más rápido de lo que me esperaba.

Imagino que a medida que vaya avanzando el curso estaré cada vez más cansada. Con el cansancio viene la pereza escénica de tener que estar frente a los alumnos. Bueno, intentaré descansar para tener unas buenas grabaciones.

Quinta sesión

24 de octubre de 2007

Hemos empezado muy lentamente. Muchos de los alumnos han llegado tarde. Al principio pensaba que iban a faltar muchos estudiantes para las grabaciones, pero finalmente solo han faltado Bárbara y George (que se incorporaron tarde) y Mary (que a veces había venido al grupo del lunes o a este grupo).

La práctica libre de la agenda de la clase ha empezado muy lentamente, pero poco a poco los estudiantes han ido cogiendo el ritmo. Seguramente el parón de una semana no les ayuda demasiado, y al principio de la clase les hace estar un poco inhibidos. Milagrosamente el EO les ayuda a desinhibirse..

Hemos realizado todas las actividades para terminar contenidos y después hemos hecho del repaso. La comprensión auditiva les está costando. Me han pedido realizar la audición 3 veces. La han entendido perfectamente, sin embargo.

En esta clase me estoy sintiendo mucho más relajada que en el grupo del lunes. Además veo que los alumnos están muy tranquilos y seguros de sí mismos. En general me ha parecido que los alumnos estaban un poco cansados, pero al hacer el role-play se han metido completamente en sus personajes.

También he notado que muchos de ellos han hecho intervenciones en las que producían frases que no habíamos trabajado en clase, pero que podían producir a partir del conocimiento lingüístico que habían aprendido en clase.

Por ejemplo: Catriona: ¿Qué nacionalidad tienes? / ¿Qué dirección tienes?

Durante el role-play han hecho intervenciones espontáneas. Parece que se lo han pasado muy, muy, bien ya que no he parado de oír carcajadas.

Yo estoy muy relajada y contenta de que hayan asistido tantos alumnos. La verdades que están muy "autonomizados" y después de 5 semanas con el EO, son capaces de realizar actividades de expresión oral sin ningún tipo de inhibición.

A los alumnos que no han asistido a la sesión de hoy también les pasaré el cuestionario de aprendizaje. Al resto al final se los he pasado hoy al terminar

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

el role-play. Imagino que tienen muy fresco lo que hemos hecho durante las 5 semanas, y además han podido comprobar el resultado.

Interesante que Paul en una de las actividades decía que vivía en la calle Castro. Creo que es una de las calles que sale en el libro – debo investigar para ver si coincide con lo que dice en su cuestionario.

Hemos realizado las grabaciones y los alumnos han sido muy cooperativos.

Sexta sesión

31 de octubre de 2007

Hoy presentamos el alfabeto. La presentación no ha sido ninguna sorpresa. Michael ha sentido curiosidad con la "B" y la "V" (Barcelona, Valencia).

Otra alumna me ha preguntado si "vale" se escribía con "i". Otro alumno ha preguntado sobre el signo de interrogación a principio de una frase. Cuando jugábamos al ahorcado he visto como muchos alumnos pronunciaban de forma incorrecta: "professore"; "camera". Marlene me ha preguntado, es "diche" o "dice", ahora que lo ha visto escrito.

El grupo parece un poco apático hoy. He hecho una pausa bastante larga. La verdad es que la clase ha sido un poco aburrida: alfabeto; vocabulario...ha sido bastante poco comunicativa.

Se han cumplido los objetivos y además he intentado fomentar la autonomía con la fotocopia de las referencias al libro, resumen gramatical al final del libro, etc.

He incorporado algunas modificaciones: actividad Planet@, más cuestiones socio-culturales sobre la celebración de "La castañada" + texto sobre el español.

La primera actividad de comprensión lectora no ha causado ninguna dificultad. El grupo ha estado bastante apagado pero creo que es su naturaleza.

Hoy era mi cumpleaños y además Halloween. He ido a clase con un sombrero de Robin Hood.

Imagino que esta sesión funciona un poco como bisagra. La clase no tiene unos objetivos comunicativos demasiado claros.

Séptima sesión

7 de noviembre de 2007

Hemos trabajado con mediación lecto-escritora. La clase ha ido muy bien. Se están cumpliendo objetivos. La audición de Paula ha costado bastante. La hemos escuchado tres veces. Han percibido la diferencia de acento.

La clase ha seguido sin ningún problema. Quizás no he notado nada nuevo ni destacable ya que la sesión ha seguido la dinámica que seguían mis sesiones normales sin EO.

Hemos realizado algunos ejercicios de gramática (posesivos/verbos). Veo que los alumnos están absorbiendo mucha de la información que les estoy presentando. No nos ha dado tiempo de hacer el puzzle de los verbos. Dejo el puzzle y la actividad de oyes-dices con letras para la próxima sesión, quizás como actividad de rescate.

Es increíble como en el momento que hemos realizado una actividad de expresión oral, una práctica libre, la dinámica de la clase ha cambiado por completo.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

En esta sesión no he percibido ninguna anécdota, y menos, algo relacionado con la pronunciación. Lo que sí que me ha llamado la atención es que los alumnos no tienen ningún problema para entenderme y para seguir cualquiera que sea la explicación en la clase.

Antes de presentar los verbos ha habido muchas preguntas, en sesiones anteriores, sobre morfología. Realmente necesitan ya una sistematización gramatical.

Octava sesión 14 de noviembre

Hemos vuelto al EO. "yeba"; "tienie": los alumnos han escrito cosas interesantes. Es increíble como de repente todos los estudiantes vuelven a focalizar en la pronunciación. Se produce focalización entre significado y pronunciación.

Algunos alumnos, como Catriona, muy preocupados por la escritura/ ortografía correcta. Fintan ha pronunciado [bieka] por [bieXa]. Alan ha dicho [larfo] por [largo].

La dinámica de la clase es fantástica. Me encanta porque los alumnos producen, producen y producen oralmente.

Creo que ha funcionado estupendamente la actividad de relacionar colores con verbos.

La morfología del masculino y el femenino no ha sido un problema para los estudiantes.

Es muy curioso ver como los alumnos tienen los papeles escritos de las clase anteriores por encima de la mesa. Algunos alumnos en la pausa han mirado el libro. La verdad es que a pesar de que tienen el libro, el EO crea una dinámica que hace que los alumnos se olviden de la lecto-escritura.

No hemos hecho la actividad de la operación Celestina, no ha dado tiempo.

Los alumnos que llegan tarde son un pequeño problema. En esta sesión al menos 4 personas han llegado tarde, y claro, al haber presentado ya todo el vocabulario ha sido un poco difícil facilitarles el vocabulario contextualizado.

La rapidez y utilidad de la lengua escrita para presentar contenidos no la tiene la lengua oral.

La actividad de las cartulinas para los verbos ser, tener y llevar, y su uso en la descripción física me ha demostrado que es posible tratar aspectos más cercanos a la gramática a través del EO.

Novena sesión 21 de noviembre de 2007

La primera parte de la clase ha sido sobre el "tú" y el "usted". La verdad es que tanto ellos como nos hemos aburrido un poco. Me muero de ganas por volver al EO.

En la sesión hemos realizado muchas prácticas de comprensión auditiva.

La segunda parte de la clase la hemos dedicado a una expresión escrita en grupos. Creo que les ha venido muy bien para revisar vocabulario; verbos, uso del diccionario...

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

La puesta en común ha salido muy bien. La última actividad ha sido la del puzzle de verbos. Ésta no estaba programada para esta sesión pero he decidido incluirla. No ha habido incidencias. La verdad es que con este grupo muchas veces tengo la sensación de que la clase es poco dinámica, pero creo que es solamente una sensación. Hay algún alumno que está fuera de contexto, por ejemplo Fintan que es muy joven.

Décima sesión

28 de noviembre de 2007

Han faltado muchísimos alumnos y los que han venido están cansadísimos y un poco ausentes. Hoy grabamos en vídeo y seguimos el EO. La "II" sigue presentando dificultad: "sellos"; "llaves".

Algunos estudiantes usaban el diccionario a medida que presentaba el vocabulario de los objetos. Como los estudiantes están un poco saturados me da la impresión que la clase está cargadísima de contenidos. He alterado el orden de alguna de las actividades y la práctica final la dejo para el inicio de la próxima clase. Es una pena porque me gusta terminar con una práctica libre, pero mejor no forzar las cosas. De esta forma corregiremos los deberes de la semana pasada y les daré las fotocopias y las referencias del libro.

La audición ha salido muy bien. La hemos escuchado dos veces y lo han entendido a la perfección.

La palabra "objeto" le ha causado estrago en su pronunciación a Judith.

Alan y Judith han comentado que al trabajar con el EO les ha supuesto hacer un reajuste entre lo que han aprendido oralmente y la forma como se escribe es palabra cuando la consultan en el libro.

Undécima sesión

5 de diciembre de 2007

Hemos empezado con la práctica libre. La verdad es que les ha costado un poco pero ha sido una buena manera de empezar con la expresión oral. He grabado la primera media hora de clase (baxo, obgeto), en fin, siguen teniendo los mismos problemas de interferencia. Hemos retomado reflexión gramatical y hemos vuelto al libro. La sesión ha ido muy bien. Se han cumplido objetivos. Se han presentado bastantes cuestiones gramaticales. El role-play final ha sido muy cortito y lo he reducido a la actividad final del libro. Seguramente como he añadido algunas cosas al principio de la sesión ha quedado todo un poco comprimido. Han faltado 4 estudiantes y algunos ya me han dicho que no van a venir en la última clase antes de Navidad.

Duodécima sesión

12 de diciembre

Hemos empezado muy bien la actividad hablando sobre la localización de países.

Estoy grabando. Me he dado cuenta que me he dejado unas fotocopias por preparar (las relacionadas con el tiempo atmosférico). Si me da tiempo las prepararé en la pausa.

La clase con EO está saliendo sin problema. Hay una estudiante que acude al libro todo el tiempo, yo le dejo hacer.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Han venido solamente 8 estudiantes. Estamos a vísperas de Navidad y faltan muchos alumnos.

La dinámica de la clase está siendo muy, muy poco fluida. Imagino que influye el cansancio y demás. Curiosamente, a pesar de seguir el EO no están ocurriendo demasiadas anécdotas.

Al final he modificado algo del plan de clase. El orden de la secuencia lo he alterado porque se me había olvidado una de las actividades sobre el tiempo atmosférico. La verdad es que hemos ido bastante lentos, así que todo el tema de las horas lo voy a dejar para la próxima semana.

Solamente voy a comentar una pequeña anécdota. Al presentar el vocabulario sobre el tiempo atmosférico, con la palabra "lluvia" los alumnos se han desconcertado. Les he visto tan agobiados que les he recordado la palabra "llave", y rápidamente Catherine ha dicho, *Ah, se escribe con doble ele l-l.*

Decimotercera sesión

19 de diciembre de 2007

Es la última clase antes de Navidad. Han venido siete alumnos a clase que no está tan mal, considerando las fechas en las que estamos.

El objetivo de hoy es terminar la unidad 7. Después de Navidad nos quedará únicamente una clase y otra sesión para el examen.

La actividad de expresión oral, práctica libre, solamente con input oral es la que está saliendo mejor en cuanto a producción se refiere.

Dos alumnos han pronunciado [kiuda] por [ziuda] ¿habrá sido el verla escrita que les ha interferido?

He dejado el juego de las horas para cuando volvamos de Navidad, que será una buena manera de romper el hielo. Después de Navidad (revisamos las horas, audición y juego + direcciones).

Hemos trabajado bastante. Estoy muy satisfecha del grupo, y casi diría que también de mí misma.

Decimocuarta sesión

9 de enero de 2008

Hemos empezado muy lentamente. Creo que en este grupo sí se ha notado la resaca post-vacacional. Hemos seguido la sesión tal y como estaba planeada.

He negociado con los alumnos realizar las grabaciones la próxima semana.

Al presentar las direcciones, palabras como *coger* o *girar* les han presentado dificultad. La palabra *izquierda*, también.

El vídeo lo han encontrado difícil, pero entre todos hemos entendido lo que decían, y me ha servido para presentar las direcciones. El plan de clase se ha modificado un poco. La actividad final de los mapas no la he hecho porque no vamos a grabar. La verdad es que les ha costado muchísimo sintonizar. Les he dado un repaso para la próxima semana.

Decimoquinta sesión

16 de enero de 2008

Hoy es el último día del curso. Vamos a realizar el examen y después la prueba oral: las grabaciones. También les voy a pasar el cuestionario final. El total de alumnos que ha asistido ha sido de 11. Una alumna ha llegado media hora más tarde.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Hemos hecho el role-play sin la guía de dibujos, y además les he dicho que utilicen su propia identidad si lo prefieren. Al hacer la grabación les he dado mi fotocopia original con dibujos sobre los distintos temas. Quería grabar en vídeo la presentación del role-play pero la cinta no estaba rebobinada.

La verdades que ha sido un poco estresante porque tenían que hacer muchísimas cosas: examen; role-play; grabaciones; cuestionarios de la acción didáctica y institucional. Creo que los alumnos estaban un poco cansados al hacer la grabación. Yo tampoco he tenido un muy buen día (problemas con el jefe). Pero bueno, este primer grupo está ya zanjado. Me ha encantado ver como han progresado y lo bien que ha funcionado la acción didáctica.

GRUPO 3

Miércoles 19:30-21:30

Primera sesión

26 de septiembre de 2007

Este grupo ha focalizado en la pronunciación. Muchas preguntas sobre cómo se pronunciaban algunas palabras a raíz del juego del 3 en raya.

Han estado muy contentos cuando ha recibido el CD.

Dermot ha tomado notas a partir de la transcripción fonética y además les ha explicado a sus compañeros que sus notas eran como una transcripción fonética.

Es un grupo muy numeroso. Quizás ha sido la franja horaria en la que se sitúa la clase, o quizás el grupo en sí mismo, pero me ha dado la sensación que el ritmo de la clase era más lento.

Se han cumplido los objetivos (modificaciones incluidas), aunque a diferencia del grupo de la primera franja horaria, con este grupo no se han realizado el mismo número de actividades, ya que, su ritmo ha sido más lento.

Buena reacción por la cuestión del CD. Después de dar la clase dos veces, esta tercera sesión me ha resultado ya mucho más "automática". He estado un poco cansada porque es a última hora, pero el entusiasmo y sonrisa de los alumnos me ha dado mucha energía.

Segunda sesión

3 de octubre de 2007

Hoy ha venido un nuevo alumno a clase. Ha dicho [kuinze]. Me pregunto si habrá visto la palabra escrita. También ha dicho "chínco".

Un grupo de alumnos ha estado practicando muchísimo la pronunciación de la palabra "egipcio".

La práctica libre ha funcionado muy bien. La verdad es que me he sentido mucho mejor en esta clase que en la anterior.

Un alumno ha preguntado por el verbo "trabajar" y "*¿cómo se dice what do you do?*" Ha comentado que lo había escuchado en el CD.

La práctica libre ha salido muy bien. La verdad es que con las pocas nociones que tienen han podido pasarse unos 15 minutos preguntándose entre ellos, hablando solamente en español. Posiblemente no hay un cambio muy brusco entre la dinámica de la clase y la práctica final.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Una alumna francesa ha dicho [suefia] por *suecia*.

La clase ha seguido el plan previsto y, al igual que en las sesiones anteriores, las modificaciones han quedado reflejadas en las copias del plan de clase.

Aidean me ha preguntado cómo se pronunciaba una palabra, y después, cómo se escribía. Le he dicho que no le iba a deletrear nada y parece que no le ha importado.

Hay un alumno en esta clase que no está muy bien. Personalmente creo que tiene un trastorno mental o nerviosos. En algún momento sus intervenciones y actitud me han resultado un poco incómodas. En principio el EO le ha parecido muy bien pero tiene toda la pinta de ser el típico alumno que crea problemas, que se queja o que crea un follón.

A parte de esta cuestión del alumno, el resto de la sesión ha sido muy positiva. Noto que la clase de segunda hora tiene un ritmo que se ve afectado por el cansancio de los alumnos. Así y todo, el EO ha funcionado estupendamente.

Tercera sesión

10 de octubre de 2007

Durante los primeros 15 hemos ido a la biblioteca. Ya de vuelta en la clase, Michael me ha preguntado *¿cómo se escribe bibo o bivo?* Le he dicho que no se lo iba a decir y me ha preguntado que por qué. Le he contestado que no quería que se viera influenciado por la escritura. Le he sugerido que escribiera según oía de mí que era nativa. Luego le he mirado las notas y había escrito *bibes*. Michael es un alumno un poco conflictivo con el que estamos teniendo problemas. Está todo el tiempo fuera de lugar. Interrumpe y pregunta todo el tiempo cómo se escribe todo. Ha ocurrido algo curiosos. He presentado el vocabulario de las profesiones y al presentar la palabra *policía*, Michael ha preguntado *¿Cómo se escribe? ¿no es [policía]?* Una alumna le ha dicho que se escribía con *th*, refiriéndose al sonido dental.

Hoy estoy súper cansada, con mucha adrenalina y un poco acelerada para los alumnos, creo.

John llevaba el libro y al preguntarle un número lo ha mirado. Seguramente no ha aprendido los números porque faltó a la primera clase.

Se han cumplido objetivos y la dinámica sigue funcionando estupendamente.

Al ser a última hora, todos estamos un poco cansados pero la dinámica del EO permite una clase dinámica y con mucho intercambio comunicativo.

En una de las prácticas libres les he grabado, creo que se han sentido muy relajados, al menos desde este momento ya están familiarizados con la grabadora.

Cuarta sesión

17 de octubre de 2007

La alumna francesa ha preguntado si el sonido de *haces* era el mismo que el de *diez*. Yo le he dicho que sí, y que de hecho era el mismo que el de Catherine.

Estoy grabando en vídeo y he tenido algún problema con la batería.

El grupo ha desarrollado enormes estrategias de aprendizaje y autonomía (intercambio de información; un alumno pone al día a otro alumno que faltó).

El inicio de la clase ha sido muy bueno y, la verdad es que me he animado bastante (la otra clase no me había ido demasiado bien).

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Michael sigue causando alguna molestia. No ha querido jugar a la guerra de barcos y se ha dedicado a ir repitiendo los números. En esta clase espero seguir la misma modificación que en los grupos anteriores para poder realizar las grabaciones la próxima semana.

Algunos alumnos han dejado de jugar, seguramente porque les resultaba un poco difícil.

John ha abierto el libro en clase para mirar los números. Realmente ha sido el único que lo ha hecho.

He visto las notas de María y sus números son muy interesantes, están escritos como una transcripción fonética.

Michael se ha quejado sobre el trabajo con números y ha dicho que él va a aprenderlos en el coche.

Mick estaba ojeando el libro de Frank. No he podido grabar la clase íntegra, posiblemente en próximas grabaciones me saldrá mejor.

El ritmo de la clase ha sido animado pero al mismo tiempo lento. He podido realizar las mismas actividades que en las clases anteriores pero al final no hemos podido dedicarle demasiado tiempo a la última actividad (intercambio de información de números de teléfono de personas que llaman para pedir números de servicios públicos). Si hubiera tenido más tiempo lo habría dedicado a esta actividad. De todas formas, en la próxima clase vamos a seguir practicando con los números de teléfono y con las direcciones (Agenda de la clase).

Al grupo también le he dicho que la próxima semana iba a ser la última sin libro y que íbamos a realizar las grabaciones.

A pesar de que me lo he pasado mejor en esta clase, tenía ganas de que acabara, estaba muy cansada.

Quinta sesión

24 de octubre de 2007

Han faltado 4 estudiantes para las grabaciones. Al principio les ha costado un poco empezar con la práctica libre de las agendas. Se nota que están un poco cansados. Yo la verdad es que no estoy tan mal, un poco cansada pero aguantando muy bien el tipo.

Se nota que es el grupo de última hora. Imagino que con el cambio de la hora (próxima semana) todavía se va a notar más.

Parece que este grupo está entendiendo mucho mejor la audición.

Después del repaso hemos preparado el role-play. Todo ha funcionado muy bien excepto que Michael sigue causando un poco de "mal rollito en la clase. Continúa sin querer hacer muchas de las actividades y entorpeciendo a los que están cerca de él.

El role-play está saliendo muy bien. El ambiente relajado hace que los alumnos produzcan estructuras que no hemos trabajado en la clase pero que están siendo capaces de producir sin problema.

He notado como muchos de los estudiantes evitan a Michael. La verdad es que por culpa de este individuo, pienso que muchos de los alumnos no se van a tomar en serio los cuestionarios y las grabaciones.

Estoy observando como Michael se ha quedado muy sorprendido al ver como han hablado todos los estudiantes solamente después de 5 semanas de clase. Las grabaciones han salido de maravilla. Les he dado también el cuestionario. Estoy muy satisfecha con el curso que están llevando las cosas.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

A Michael no lo he grabado, y Frank que es el que siempre se sienta con él me ha pedido que no lo grabara.

Sexta sesión

31 de octubre de 2007

He presentado el alfabeto y los alumnos se han parado a analizar el sonido de la // y su grafía. Cuando les he dicho que era igual que el sonido de la palabra *llamas*, se han dado cuenta que no era ningún problema. La verdad es que este grupo es mucho más dinámico que el anterior.

Meltem comparaba el *¿Cuál es...?* Que yo he escrito en la pizarra con lo que ella había escrito en las clases anteriores. Dos alumnos han sacado los libros de dentro del envoltorio. Creo que ellos han seguido el EO sin ninguna interferencia de la lengua escrita (Dermot y Mick).

Al jugar al ahorcado he visto como muchos alumnos tenían problemas al deletrear algunas palabras correctamente: *supermercado*.

Algunos alumnos me han preguntado por la pronunciación de la z. Me han preguntado por el sonido, no por la letra. La pregunta ha venido por la palabra *cerezas*.

También por el sonido de la letra //. Interesante ver que brotan dificultades ahora, después de haber estado usando la palabra *llamas* durante 5 semanas y no haber tenido ninguna duda. La cuestión es reiterativa en este grupo. La palabra *llaves* también ha causado sensación. Aidan me ha dicho que era un apalabra súper extraña, cuando en realidad no ha tenido ninguna dificultad en producirla.

Estos estudiantes son mucho más inquietos que los del grupo anterior. Con la presentación de la combinación de las letras (c+e,i; qu+e,i; z+aou...) han estado pronunciando. Con la presentación de los días de la semana también se han mostrado mucho más motivados.

Ambos grupos han leído el texto de las lenguas sin ningún problema. En este grupo también hemos hablado de cuestiones socio-culturales, especialmente de la celebración de Halloween; la fiesta del día de los muertos y la castañada.

He ido a clase con mi sombrero. Dos alumnos que no realizaron la grabación han completado el cuestionario de la experiencia con el EO (Barry y Mary).

La clase ha estado bien. En este grupo no he notado que esta sesión tuviera la función de bisagra, posiblemente porque el grupo es más comunicativo y dinámico, y aunque la sesión no tenga unos objetivos comunicativos muy marcados, la clase ha seguido siendo comunicativa.

Séptima sesión

7 de noviembre de 2007

Hemos empezado muy bien. La verdad es que me siento muy motivada con estos grupos.

De repente ¡anécdotas!!

Aidon me pregunta sobre *v* y *b* y que cómo se pronuncia *Valencia*. Realmente está muy sorprendido por la pronunciación de esta palabra. Le he dicho que se la imaginara con *b* y entonces lo ha pronunciado correctamente.

Dan al ver la palabra *hijo* ha tenido muchas dificultades en pronunciarla ya que pronunciaba la *h* [jijo].

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Este grupo ha tenido más dificultades para entender las instrucciones, a diferencia del grupo anterior. Incluso la actividad de intercambio en parejas les ha llevado mucho más tiempo que al grupo anterior.

Hemos realizado la audición de Paula. Tras la primera escucha me han dicho que no habían entendido nada, bueno, especialmente María, Dan y Mick. No lo han hecho tan mal. Algunos de los alumnos tienen una comprensión auditiva muy buena. Imagino que la hora no ayuda mucho.

Por un momento había pensado en no hacer la audición porque es un poco difícil, pero creo que ha sido una buena cosa y un pequeño reto para los que tienen más habilidades con la lengua.

Tengo un dolor de cabeza bastante acuciado. Suerte que solo queda media hora de clase.

Con este grupo tampoco me ha dado tiempo de hacer el puzzle, ni el warmer del oyes-dices.

La práctica libre ha salido muy bien. La verdad es que la expresión oral y sobretodo el EO es lo que les permite tener un rol más activo en su aprendizaje.

Dermot ha dicho [jablo]. Interesante que haya pronunciado la *h* al verla escrita. Lo ha hecho cuando estábamos haciendo un ejercicio de verbos. En las otras actividades nunca lo oí pronunciarlo de la misma manera.

Octava sesión

14 de noviembre de 2007

Algunos alumnos han hecho uso del diccionario. John parece no sentirse muy cómodo con la ausencia de la lengua escrita. Los alumnos que llegan tarde tienen problema para poder tener el vocabulario ya que las notas de los compañeros son muy personales, y están basadas en lo que ellos han percibido.

Bacho He visto a varias personas escribir *ch* por el sonido [j].

Muchos alumnos tienen sus listas de verbos y la verdad es que les sirve de referencia para las desinencias verbales que trabajamos en la clase anterior.

Es la última hora de clase pero yo estoy muy animada y contenta.

Les ha costado mucho arrancar pero una vez se han puesto a realizar intercambios comunicativos utilizando el vocabulario presentado, la verdad es que han producido muchísimo.

La audición la han hecho sin problema. Curiosamente hoy con este grupo estoy yendo un poco más rápido que con el grupo de las 5:30, al contrario de lo que suele ocurrir. Igual es porque en el anterior habían asistido más alumnos a clase.

Reflexión sobre la expresión escrita y la utilidad que tiene: la he hecho a partir de mis clases de francés.

La palabra *llevar* ha dado bastantes problemas. En los dos grupos han repetido la palabra *inteligente* con la pronunciación a la española.

El juego ha salido súper bien. Pienso que es una manera muy amena de trabajar los componentes nocionales de forma amena. Los alumnos han trabajado y producido muchísimo.

Con este grupo tampoco he hecho la actividad de la operación celestina, ni tampoco la actividad de clasificar los adjetivos de carácter en positivos y en negativos. Tampoco he hecho la actividad de la pelota.

A parte de estas modificaciones, se han cumplido objetivos en ambos grupos.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Me cuesta bastante poder anotar en el diario las anécdotas y observaciones que ocurren en la clase, mis alumnos requieren mi asistencia. La sesión ha salido estupendamente.

Novena sesión

21 de noviembre de 2007

La sesión está transcurriendo sin incidencias. Estamos con el *Tú y usted*. Hemos seguido el plan y hemos cumplido objetivos. En la pausa los alumnos me han hecho muchas preguntas sobre el EO y la acción didáctica. La mayoría de ellos pensaban que el EO era estupendo. Me han comentado que seguramente la gente más mayor tiene más problemas o más reticencias hacia un enfoque de este tipo.

Frank está bastante perdido en la clase. No participó en la primera grabación e imagino que si sigue así tampoco participará en la última grabación.

En la segunda parte de la clase hemos trabajado la expresión escrita. Al final de la clase he añadido una pequeña actividad del libro porque me sobraban 10 minutos. No sé por qué pero el grupo ha ido muy deprisa. El puzzle de verbos ha salido muy bien.

Décima sesión

28 de noviembre de 2007

Este grupo ha venido casi completo. La dinámica de trabajo ha sido fantástica. La actividad de la separación por sílabas ha sido muy interesante. Algunos de los alumnos han tenido grandes dificultades. He decidido no realizar la audición para corregir y los he ido asistiendo personalmente en cada grupo.

Al presentar el vocabulario, los alumnos se preguntaban cómo se debía escribir pero al mismo tiempo aceptaban muy bien el hecho de que no les he dicho cómo se deletrea.

ANÉCDOTAS: Dermot me ha preguntado si *bolígrafo* se escribía con *b* o con *p*. Mike al presentar las palabras *sellos* y *llaves* ha mencionado algo sobre la *y griega*. Con este grupo surgen cuestiones mucho más interesantes porque participan más, son más espontáneos y naturales.

La práctica de la definición de objetos ha salido muy bien.

La clase ha salido muy bien. Al igual que con el grupo de las 5:30, he dejado la práctica libre para la próxima semana.

En este grupo he seguido algunas de las alteraciones en las actividades diseñadas en los planes de clase. Al final me han sobrado 5 minutos pero no me he arriesgado a empezar nada, así que les he repartido la fotocopia con el vocabulario.

Al ver las palabras escritas y algunos de los errores que los alumnos han cometido me estoy planteando hasta que punto es rentable no utilizar la escritura cuando presentamos vocabulario. Quizás podría seguirse un EO pero una vez se ha presentado el alfabeto, no es necesario privar de la escritura, ya que la cuestión de la corrección ortográfica es una tarea extra para el estudiante. Quizás sería factible una iniciación solamente mediante el EO por unas 5 semanas, y después seguir una dinámica de EO pero al trabajar vocabulario, utilizar la escritura y ahorrar el doble esfuerzo al estudiante ya que de todas formas va a ver las palabras escritas después.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

En estas dos clases del miércoles estaba muy motivada por diversas razones. Por un lado iba a pilotar materiales totalmente nuevos, y además, iba a grabar a los estudiantes.

Con el primer grupo he tenido un poco de decepción, ya que, han fallado muchos alumnos y los que han ido a clase estaban muy cansados y con un ritmo muy lento.

Se han cumplido objetivos pero pensaba que la dinámica de la clase iba a ser otra. Con el segundo grupo la dinámica ha sido mucho mejor que con el primero. Me ha animado ver que casi todos los alumnos han venido a clase. Nos hemos reído mucho y han trabajado un montón.

Ha sido curioso cuando hemos hecho la actividad de las sílabas: Dermot; Frank y Mike se han cortado un poco, los tres profesionales de unos 40 años, sudando la gota gorda al tener que partir las palabras en sílabas. Lo bueno ha sido que una vez han empezado no les ha importado.

Mike ha cambiado completamente su actitud. Al hacer la actividad de las sílabas ha comentado en plan de broma (pero sospecho que con algún resquicio de verdad) que su grupo era un poco disléxico.

Undécima sesión

5 de diciembre de 2007

Hemos empezado la clase con un warmer y después hemos hecho la práctica libre del huracán. La actividad sale muy bien y , la verdad es que con este grupo estoy viendo que la actividad les está propiciando la práctica de la expresión oral. Es un grupo mucho más activo que el anterior. La actividad se considera de EO pero la he integrado en una sesión de uso del código escrito. Los alumnos estaban produciendo muchísimo pero les he tenido que cortar al cabo de unos 20 minutos. Creo que voy a tener que hacer una pausa muy corta porque no me va a dar tiempo de hacer todo lo que está programado para esta sesión.

Al final hemos hecho la pausa solamente de 10 minutos y nos ha dado tiempo de hacerlo todo.

La comprensión auditiva la han hecho muy bien. Han podido entender *una agenda negra*. Comparado con el grupo anterior y el grupo con el que hice la misma audición en la acción didáctica para la memoria, este grupo tiene mucha más competencia auditiva, al menos eso parece en relación a la *agenda negra*.

Objetivos cumplidos y preparados para las dos sesiones más que faltan antes de llegar a la Navidad.

Duodécima sesión

12 de diciembre de 2007

Hemos empezado la sesión del EO sin ninguna incidencia. La asistencia ha sido muy buena, solamente han faltado 4 alumnos. Curiosamente en una de las actividades de intercambio de información sobre países de Latinoamérica, una de las estudiantes me ha preguntado *¿Se pronuncia [onduras] o [jonduras]*. La clase sigue el EO pero para esta actividad los alumnos tienen el nombre de los países escritos. Me imagino que a estas alturas no es tan importante que vean las palabras escritas o no porque ya conocen el alfabeto y el código escrito en español. Lo interesante es ver como en palabras como *Honduras*, la escritura todavía les interfiere y les confunde.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

La competición en grupos la he cambiado un poco. Cada grupo piensa solamente 2 preguntas, una sobre localización y una sobre la capital. La sesión ha transcurrido sin incidencias. Objetivos cumplidos.

Decimotercera sesión

19 de diciembre de 2007

Han venido 9 alumnos, lo que podría considerarse todo un éxito dadas las fechas y la hora. Seguramente vamos a cubrir los mismos contenidos que con el grupo anterior.

Toas las actividades de expresión oral con input visual han funcionado, muy, muy bien.

El grupo es bastante bueno y por lo que veo está bastante motivado. Hemos cubierto totalmente los objetivos fijados. Yo estoy imuerta!, con ganas de irme de vacaciones.

Decimocuarta sesión

12 de enero de 2008

El grupo ha empezado estupendamente. Las actividades de expresión oral están saliendo muy bien, a pesar de que el tema de las direcciones no sea el más atractivo. He negociado con ellos realizar la grabación en la próxima clase, después del examen.

La verdad es que el vocabulario para las direcciones, en cuanto a la pronunciación, es un tanto complicado (girar; coger; izquierda), a los alumnos les incomoda un poco. Pienso que a estas alturas no sería pernicioso mostrar las palabras escritas. Lo más importante es presentarles, facilitarles una dinámica oral todo el tiempo.

El vídeo ha funcionado muy bien con este grupo. Objetivos cumplidos.

Decimoquinta sesión

19 de enero de 2008

Hemos corregido el repaso y ya estamos con el examen. Tras éste, vamos a por el role-play. La verdad es que después del examen están muertos, pero bueno, a por las grabaciones vamos. De hecho he decidido que voy a terminar un poco más tarde. Al igual que con el otro grupo, no hemos utilizado guión visual para el role-play pero sí para la grabación.

Finalmente, hemos terminado, ¡estamos derrotados!

GRUPO 4.

Jueves 17:30 a 19:30

Primera sesión

27 de septiembre de 2007

Un alumno ha pedido *¿Cómo se escribe de acuerdo?* Ha habido muchos alumnos que han tenido mucha dificultad con la palabra *aeropuerto*; *televisión* [S]; [doche].

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Más tarde el mismo alumno ha preguntado por la pronunciación de *veinte* y ha remarcado que se escribe con *v* pero se pronuncia [beinte]. Es decir, la *v* no se pronuncia a la inglesa.

Improvisación /cambio: al lado de la lista de los famosos han añadido un número de teléfono. Los han intercambiado preguntando *¿qué número?*. Al haber menos estudiantes, las actividades de práctica libre en grupo toman menos tiempo. El grupo es solamente de 8 personas. A pesar de que su ritmo de aprendizaje no es muy rápido, las actividades de práctica libre han tomado menos tiempo. Por este motivo, junto a las modificaciones que ya llevé a cabo con el grupo del miércoles, he añadido algo nuevo (los números de teléfono).

Definitivamente, las prácticas libres de intercambio comunicativo motivan y sueltan a los alumnos.

Les he dicho a los estudiantes que pueden tomar notas. Un estudiante, de nuevo, me ha pedido que cómo se escribía la palabra *veinte*, pero le he dicho que de momento no vamos a usar el código escrito.

Segunda sesión

4 de octubre de 2007

El grupo ha funcionado muy bien. Anécdotas varias: hay 3 estudiantes nuevos. Un señor (Gerry) que ha preguntado una vez si podía escribir una frase en la pizarra. Se ha sentido un poco extraño cuando le he dicho que podía tomar notas a partir de lo que escuchara. Por *¿De dónde eres?* Ha escrito [detonderes]. Me ha mirado un poco avergonzado, pero yo le he dicho que perfecto. También me ha preguntado si la información estaría en el libro. Le he dicho que sí, pero que por favor no la mirara. No sé si me va a hacer caso.

En una actividad he dicho *ciudad* y todos me han preguntado y pedido que repitiera la pronunciación. Gerry ha dicho *chinco*. De nuevo, al igual que en otros grupos, los alumnos que no asistieron a la sesión anterior han sido capaces de seguir la clase.

He seguido el plan previsto en la sesión. Les he preguntado a un grupo de alumnas (Assumpta; Mary; Moiren) si habían escuchado el CD y me han dicho que sí, que les había resultado muy útil.

Un alumno nuevo (Paul, adolescente alemán), en el descanso me ha comentado que él tiene que aprender español para cuando vuelva a Alemania, y que la forma de enseñanza que estamos siguiendo en las clases es muy distinta a la forma como se enseña en Alemania. Le he dicho que en este curso los alumnos aprenden a hablar español, que no se preocupara, que en 6 semanas podría usar el libro.

Tras la clase, el jefe de estudios me ha dicho que Paul estaba probando la clase y que, finalmente, iba a matricularse porque le había gustado y estaba contento con ésta.

Los 4 grupos de la acción didáctica se han nivelado en cuanto cumplimiento del programa. La próxima semana van a seguir todos el mismo plan de clase. Empezaremos con las profesiones.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Tercera sesión

11 de octubre de 2007

Hemos hecho la visita a la biblioteca durante los primeros 15 minutos de clase.

Un alumno del grupo, cada vez que presento vocabulario o muestras de lengua nuevas, me pregunta en inglés si se deletrea de tal o cual manera.

Algunos alumnos han empezado a preguntar sobre las terminaciones verbales de la primera y la segunda persona. Algunas alumnas me han preguntado si la *o* de la primera persona tenía algo que ver con el género masculino o femenino.

He visto a alguna alumna que ha escrito *bibes* o *ates* por *hates*.

El grupo ha estado súper motivado. Nos hemos reído muchísimo. La verdad es

que con el EO siento que todo el grupo trabaja junto y va progresando al mismo tiempo.

Hoy estoy bastante cansada porque esta semana he dado 35 horas de clase.

A pesar de todo, mis grupos de EO me han motivado y dado muchas fuerzas.

En esta sesión he grabado a mis estudiantes para introducir el elemento ajeno de la grabadora.

He oído a Mary decir que el CD le es muy útil.

Dos alumnas se han pasado del grupo del miércoles al grupo del jueves.

En esta clase, al igual que con todos los grupos, se han cumplido los objetivos.

He estado cansadísima pero manteniendo el tipo.

Al presentar el nuevo vocabulario de las profesiones, muchos alumnos ya lo sabían. Me pregunto si será por el CD.

Cuarta sesión

18 de octubre de 2007

Dos alumnas han tenido problemas con la palabra *cocinero*. Una la pronunciaba [kokinero] y otra la pronunciaba [coSinero]. Cada una la pronunciaba de forma distinta.

Gerry al presentar los números y decirles que entre la unidad y la decena hay una *i*, ha dicho que era una *y griega*. Luego en otra ocasión me ha preguntado que significa *vale* y después me lo ha deletreado en inglés *v-a-l-e*.

La grabación en vídeo está saliendo muy bien. La perspectiva de la cámara, esta vez, está recogiendo a toda la clase.

El juego de la guerra de barcos está saliendo muy bien, les ha costado un poco al principio pero sus ganas y entusiasmo les ha permitido seguir.

Algunos alumnos al presentar los números ya los sabían.

Este grupo ha seguido todas las actividades con mucho interés y dedicación, por este motivo las actividades se han alargado y hemos ido un poco más lentos.

¡Estoy disfrutando mucho esta clase!

He visto a una alumna que ha escrito *hospital* sin *h*.

En este grupo no he podido realizar una actividad que era un concurso para practicar las nacionalidades y las profesiones. La verdad es que tampoco era algo muy necesario.

He podido grabar toda la clase o casi toda la clase.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Los alumnos parece que están disfrutando el EO. Cuando les he dicho que la última semana era la última sin libro todos ha exclamado, *ooooh!*

Creo que si puedo hacer las grabaciones la próxima semana, en la sesión 6 tendré tiempo para presentarles tranquilamente el alfabeto y podremos comentar más cosas relacionadas con sus impresiones al trabajar sin mediación lecto-escritora, y además, será más fácil poder observar anécdotas y sorpresas que los alumnos puedan experimentar cuando se les presente el código escrito a partir del alfabeto.

Así mismo, va a ser posible trabajar con ellos de forma minuciosa la ficha de referencias entre el libro de texto y los contenidos que hemos trabajado mediante EO. Quizás voy a grabar una de las sesiones en las que se sigue el libro.

Me estoy dando cuenta que tengo grupos de ritmos muy diferentes. Voy a tener que prever los diversos ritmos y diferentes temporizaciones que se adecuen a ellos.

Quinta sesión

25 de octubre de 2007

Hemos empezado con dos actividades de los números de teléfono y direcciones. El grupo está intercambiando toda la información y siguiendo la dinámica habitual del EO. Al principio faltaban 6 personas pero poco a poco han ido llegando. Al final solamente ha faltado 2. Gerry me ha comentado que ha mirado el libro. Algunos alumnos se están acostumbrando a tomar sus notas sin tantos pudores sobre la ortografía.

Mary Cahill no se va a quedar para las grabaciones.

A los alumnos les ha costado muchísimo la audición. La verdad es que noto el ritmo de los alumnos mucho más ralentizado que el resto. El role-play están costando muchísimo pero poco a poco los alumnos se están soltando.

Hoy no estoy tan espitosa como ayer. La clase ha sido mucho más lenta y relajada que las clases de ayer. Me siento bastante cansada pero veo que los alumnos están aprovechando todas las oportunidades posibles para practicar lo que han aprendido hasta el momento.

Mary antes de marcharse me ha comentado que cuando empezamos con el libro seguramente le va a ir mucho mejor ya que si no ve las palabras escritas no se le quedan grabadas..

Gerry ha escrito *athas* por *haces*. Poco a poco se están desinhibiendo y escriben las cosas como les suena.

Muchos alumnos han escrito *cual* con *q*, imagino que por influencia del francés.

Con este grupo no he tenido la sensación de "subidón" que tuve en los otros grupos. La primera grabación, sin embargo, ya está realizada.

Sexta sesión

1 de noviembre de 2007

Hemos presentado el alfabeto. Sorpresas al ver la letra *ll*. AL decirles que era la letra del sonido de la palabra *llamas*, se han quedado más tranquilos.

Hoy han faltado los dos adolescentes que son estudiantes de secundaria porque esta semana es "Mid term break".

Las palabras mal escritas en el juego del ahorcado que he percibido han sido: *gratias* por *gracias*; *linguas* por *lenguas*.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

La audición de la identificación de las letras por su nombre les ha costado muchísimo. Lo hemos escuchado 4 veces, en los otros grupos solamente lo hicimos 3.

El grupo es encantador.

Estoy viendo como el alfabeto es una dificultad añadida en los primeros estadios de aprendizaje ya que tienen que aprender el nombre de la letra y la correspondencia de ésta con el sonido.

He notado también como los alumnos se están fijando mucho en la pronunciación. La *j* y la *g* están causando muchos problemas ya que las pronuncian como fricativas (a la inglesa): *naranja; Juanjo, Gema*.

Creo que antes le había pasado lo mismo a algún alumno con argentina o Egipto, pero no era un fenómeno sistemático y generalizado como lo está siendo ahora.

La palabra *llaves*, Gerry me ha preguntado si era como una *y*. Parece que la grafía les confunde cuando en realidad no tienen ningún problema con la pronunciación.

Gerry también me ha preguntado si la *ñ* era como la de la palabra *niño* (del huracán el Niño).

Declan está intentando establecer una correspondencia entre los sonidos de las vocales españolas y las inglesas:

La *a* es como la *e*

La *i* es como la *e*

Le he dicho que la *e* era como la de la palabra *elefante*, pero él ha preferido hacer la correspondencia con las vocales de su lengua.

La clase ha terminado sin ninguna incidencia. Han faltado únicamente 5 alumnos. Objetivos cumplidos.

Quizás noté que la clase del miércoles fue menos comunicativa, pero creo que todo fue debido al cansancio ya que había habido un pequeña pausa lectiva.

Séptima sesión

8 de noviembre de 2007

Estoy viendo como este grupo es mucho más lento que los otros. Nos está llevando una eternidad hacer la actividad de expresión oral sobre la familia. Decididamente no voy a hacer la audición de Paula. Seguramente podríamos trabajarla y llegaríamos a desarrollar estrategias de comprensión auditiva pero creo que tal vez se desanimarían y pienso que es mucho mejor poder trabajar bien la última actividad, que es una práctica libre.

Constantemente me piden que escriba las palabras en la pizarra. Curioso que sea el grupo donde hay gente más mayor.

La verdad es que vamos muy lentos. La práctica libre no ha dado tanto de sí. Los alumnos no han producido tanto como en otros grupos. Creo que los alumnos están un poco cansados.

He notado que los alumnos han echado de menos la práctica oral para memorizar el vocabulario.

AL final al producido un poco. Las palabras que han causado dificultad han sido:

Hijo: estoy convencida la dificultad ha sido porque lo han visto escrito. Paul ha dicho [jermano] por [ermano].

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Octava sesión

15 de noviembre de 2007

Estamos haciendo la descripción física y hay muchos alumnos que tienen gran dificultad para percibir palabras como *rizado*; *lleva*. Parece que necesitan verlo escrito, especialmente Assumpta y las Marys.

Les he repetido las palabras lentamente y varias veces y parece que se han quedado más satisfechas.

Algunas de ellas durante la sesión han mirado el diccionario y el libro. Me siento un poco censuradora si no les dejo así que hago ver que no las veo.

Me han preguntado como se pronuncia *llevas*. Les he relacionado el sonido con el de la palabra *llamas*. Assumpta ha escrito *llevas* y ha borrado lo que había escrito *beibas*

Los juegos les permiten a los alumnos trabajar entre ellos e ir construyendo a través de su aprendizaje.

Definitivamente, este grupo sigue un ritmo muchísimo más lento. No me ha dado tiempo de hacer la actividad de las tarjetas en la frente, ni por su puesto la de la operación Celestina, ni la de la pelota.

De todas formas estoy bastante satisfecha con el progreso.

Novena sesión

22 de noviembre de 2007

Clase del *Tú y usted*. Clase muy aburrida y sin incidencias. Hemos realizado bastantes actividades de comprensión auditiva. Este grupo me ha pedido escuchar las frases más de una vez. A media clase se han marchado Gerry y Dermot. Yo no estoy muy motivada. Estoy deseando que volvamos al EO. Hoy no estoy muy animada así que aunque haya sonreído a los estudiantes creo que no les he transmitido demasiado entusiasmo.

Décima sesión

29 de noviembre de 2007

Hemos empezado muy lentamente. Los alumnos han llegado tarde y les ha costado mucho ponerse a funcionar.

Con la actividad de las sílabas ha sido curioso ver las dificultades que han tenido. Paul el alemán pensaba que todas las palabras eran agudas. Declan no ha estado muy satisfecho con la actividad.

En general no les ha gustado no tener el soporte escrito. En una ocasión le he dicho como se escribía la palabra *acero*. He visto a una estudiante que ha escrito *sirve* por *sirve*.

Paul me ha dicho que si escribe las cosas como le suenan va a aprender a escribirlas mal.

En esta clase he suprimido algunas actividades de la programación: actividades de los objetos con dibujo y número; actividad de la pelota y actividad libre. No sé si la haré la próxima semana, depende de cómo salga en los otros grupos.

Al final de la clase les he repartido el vocabulario trabajado en clase por escrito y les he dado las referencias del libro. Les he remarcado también que si al terminar la clase, revisan todo lo que hemos hecho y lo ven por escrito, no tienen por qué preocuparse.

Algunos alumnos me han preguntado cuestiones relacionadas con el género y las terminaciones. Curiosamente es lo que vamos a hacer en la próxima

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

sesión. Interesante ver como las cuestiones gramaticales que les van surgiendo están sincronizadas con el timing que se les ha dado en el curso.

El próximo jueves es festivo, así que este grupo se va a poder a la par con el grupo del lunes que también perdió un día.

La grabación en vídeo ha salido bien aunque solamente he grabado la segunda parte de la clase.

Undécima sesión

13 de diciembre de 2007

Hoy hay solamente 7 alumnos, han faltado bastantes. Como siempre, el ritmo es bastante lento. Imagino que la clase está bastante desconectada del español por la semana de parón. Aún así, la clase ha salido muy bien y hemos alcanzado los objetivos marcados. También me gustaría remarcar que la práctica oral de las tiendas ha salido estupendamente.

Duodécima sesión

20 de diciembre de 2007

Han venido 6 alumnos a clase. Se nota que faltan solamente 5 días para Navidad. Los alumnos de este grupo siguen un tanto incómodos con la falta de la escritura. Me siguen preguntando cómo se escribe todo. De hecho, ellos mismos consultan en libro en clase pero yo no les digo nada.

Realmente a este grupo es al que más le cuesta meterse en el EO, especialmente por el pánico a escribir mal o a aprender la ortografía de una palabra incorrectamente. Se incomodan muchísimo cuando no ven las palabras escritas, no se fían nada de su percepción auditiva. Con todo y eso, la dinámica ha funcionado muy bien y hemos cumplido todos los objetivos previstos.

Assumpta, por ejemplo, tiene serios problemas de articulación de algunos sonidos determinados, en esta clase en concreto ha tenido serios problemas con: *llover* y con la diptongación en *llueve*. En vez de *temperatura* dice *témpura*.

Hoy terminamos la clase y nos despedimos diciendo: ¡Hasta el año que viene!

Decimotercera sesión

10 de enero de 2008

Hemos empezado la sesión con 9 estudiantes. Este grupo parece realizar las actividades de expresión oral cuando tiene todo el vocabulario y las estructuras lingüísticas que se van a usar por escrito.

Seguramente la mayoría de ellos tienen unas creencias tan arraigadas sobre cómo se aprende una lengua, que no pueden sentirse cómodos y seguir un enfoque radicalmente diferente. La palabra escrita les proporciona seguridad y confianza.

La comprensión auditiva que hemos hecho en clase ha salido muy bien. Algunos alumnos la han realizado estupendamente y han comprendido y hecho la tarea correctamente después de la segunda escucha (al igual que hicieron en los otros grupos otros alumnos).

Las actividades de expresión oral basadas en input visual funcionan muy bien, ya sea siguiendo el EO o no. Esto es algo esperanzador porque permite incluir unidades o actividades/ tareas que siguen el EO dentro de un enfoque convencional.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

Se han cumplido todos los objetivos fijados para esta sesión. EL saber que ya termina la acción didáctica me da un montón de energía. Ya se sabe que los iniciales son agotadores.

En esta sesión he realizado la audición de las horas que en otros grupos dejé para la siguiente sesión.

Decimocuarta sesión

17 de enero de 2008

Hemos llegado a la última sesión donde voy a dar clase. Estamos siguiendo el EO aunque si me preguntan por la escritura de alguna palabra se la digo. Lo que está claro es que cuando ven las palabras escritas las pronuncian de forma incorrecta:

[caia] por *calle*; [eskuina] por *esquina*; [iunibersidad] por *universidad*.

Con este grupo no he empezado por el juego de las horas , lo he olvidado por completo. Creo que no voy a caerlo y que vamos a hacer el test de repaso. De esta manera, la semana que viene tenderemos más tiempo para poder hacer el examen tranquilamente y también las grabaciones.

Es muy curioso como precisamente hoy hay un montón de situaciones en que los alumnos que ven una palabra escrita con *qu* la pronuncian con la *u*: [eskuina]; [kuiosco].

También he suprimido la actividad de la búsqueda del tesoro. Con este grupo las actividades de comprensión auditiva llevan mucho tiempo y les cuesta un horror.

AL final de la clase hemos hecho el repaso y lo hemos corregido, de esta forma el próximo día podemos empezar con el examen directamente.

Decimoquinta sesión

24 de enero de 2008

Estamos haciendo el examen. AL final hay 4 alumnos que no se han presentado y una alumna que ha pedido hacer el examen otro día porque no podía hacerlo hoy. Para el role-play a este grupo les he dado una fotocopia con los iconos de cada una de las partes del diálogo.

La verdad es que el examen les ha desmoralizado bastante.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ANEXO NÚMERO 7

En este anexo presentamos la transcripción de cada una de las expresiones escritas que los diferentes alumnos de los diferentes grupos elaboraron en la sesión número 9.

La naturaleza de la actividad era una práctica colaborativa que consistía en describir físicamente a una de las personas de la clase sin decir el nombre para que el resto de alumnos descubriera quien era. Los alumnos trabajaron en grupos de 3 o 4 y escribieron el texto en una transparencia, que más tarde la profesora proyectó.

A continuación transcribimos las muestras escritas, agrupadas según el grupo en el que se elaboraron.

Transcripción de las expresiones escritas incluidas en el registro de anécdotas.

GRUPO 1 (LUNES: 5:30-6:30)

- 1. Es joven y tiene pelo corto y moreno. Vive en Dublín. Es alta y delgada. No lleva gafas. Trabaja en una oficina. Habla español, ruso, inglés y polaco. Es inteligente y simpática.*
- 2. Ella es guapa. No es muy alto, no muy bajo. Tiene el pelo castaño, liso y largo. Es joven y delgada. Lleva gafas. Tiene ojos marrones.*
- 3. Es alto. Tiene el pelo corto. Lleva gafas. Está casado. Es irlandés. Tiene el pelo blanco. Tiene los ojos marrones.*
- 4. "¿Quién es?": Es guapa! Tiene el pelo rizado y moreno lleva gafas y tiene los ojos marrones. Es joven. Es simpática, inteligente y trabajadora.*

GRUPO 2 (Miércoles: 5:30-6:30)

- 1. Es un hombre. Tiene el pelo muy corto. El es simpático. El es alto y delgado. Lleva barba.*

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

- 2. Vive en Dublín. Es profesora. Lleva gafas. Tiene pelo corto castano y leoso. Es simpatico y intellihente.*
- 3. Es una mujer muy simpatica. Tiene el pelo rubio y liso. Ella es alto. Tiene ojos marones. Ella es alemana.*
- 4. Tiene pello moreno y corto. Es bajo y delgado. Es divertido. Es irlandes. No lleva barba. Es estudiante.*
- 5. Es muy joven (quizás). Tiene el pelo rizado. Habla inglese muy bien. Es simpática y muy intelligente. Vive en Dublín. Ella lleva gafas.*

GRUPO 3 (Miércoles: 7:30-9:30)

- 1. Esta persona es ni viejo ni joven. Es alto, lleba barba y bigote. Tiene el pelo corto y rizado. Es moreno, lleva gafas. Tiene los ojos azules. Esta persona es muy inteligente y simpática. Es muy sociable y bastante alegre. Es irlandés.*
- 2. Vives en Dublin. Trabajas en officina. Es alto. Lleva gafas. Lleva barba y tiene pelo liso.*
- 3. Lleva barba. Lleva gafas. Tiene pelo rizado. Trabaca en una officina. Es moreno. Es alto. Es intelligente. Es irlandés. Está casado.*
- 4. Es joven. Es baca. Tiene el pelo rizado y moreno. Lleva gafas. Tiene los ojos marrones. Es simpático.*

GRUPO 4 (Jueves: 5:30-6:30)

- 1. Le presento una persona, ni bacha y ni alto. Le persona es hoben y tiene pelo mureno y rithado y largo. Le persona es delgado. Es abocada.*
- 2. Que es esto? Es alto. Tiene el pelo moreno y corto. Tiene ojos azules. No lleva barba. Trabajo en un hospital.*
- 3. Es joven. Es guapa. Tiene pelo rizado largo. Tiene el pelo merano. Es estudiante. Es delagado. Vive en Dublín. Es simpatico. Tiene ojos marrones. No es alto y no es bajo.*

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

4. Vivo en Dublin. Es bajo. Tiene no mucho pello. Es un poco serio. Lleba gafas...siempre! Es cantado. Es ni guapo ni feo. Es trabajador. Su mujer se llama Ali.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ANEXO NÚMERO 8 (véase DVD que se adjunta al final del trabajo)

En este anexo se incluyen las fichas (Q1) y el cuestionario 1 (Q2) y 2 (Q3) completados por los alumnos de los cuatro grupos que participaron en la acción didáctica.

1. FICHAS: GRUPO 1; GRUPO 2; GRUPO 3 Y GRUPO 4.

2. CUESTIONARIO 1: GRUPO 1; GRUPO 2; GRUPO 3 Y GRUPO 4.

3. CUESTIONARIO 2: GRUPO 1; GRUPO 2; GRUPO 3 Y GRUPO 4.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ANEXO NÚMERO 9 (véase DVD que se adjunta al final del trabajo)

En este anexo se incluyen las dos grabaciones que se realizaron con los cuatro grupos con los que se llevó a cabo la acción didáctica.

Cada una de las grabaciones tiene a los informantes identificados, coincidiendo éstos con la identificación de los informantes a la que se ha hecho referencia a lo largo de los capítulos de análisis de datos.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ANEXO NÚMERO 10 (véase DVD que se adjunta al final del trabajo)

Este anexo contiene las pruebas escritas realizadas por los alumnos de los cuatro grupos.

IX. ANEXOS

El Enfoque Oral en la iniciación de la enseñanza/ aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera.

ÍNDICE DE LOS CONTENIDOS DEL DVD

- 1. Anexo 1:** resultados de una investigación previa realizada en el 2003.
- 2. Anexo 5:** muestra del CD que se les entregó a los alumnos.
- 3. Anexo 8:** fichas y cuestionarios que completó cada uno de los alumnos de los cuatro grupos.
- 4. Anexo 9:** incluye las dos grabaciones de los cuatro grupos.
- 5. Anexo 10:** exámenes que los alumnos realizaron en la última sesión.