



**Escuela de Doctorado
y Estudios de Posgrado**
Universidad de La Laguna

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS EN ENSEÑANZA SECUNDARIA

Alumno: Rayco José Rolo Cruz

Tutor: Pedro Ángel Martín Martín

**Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas**

Especialidad: Inglés

Curso académico: 2018-2019

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. DIFERENTES MÉTODOS Y ENFOQUES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS COMO L2.....	4
3. “GLOBAL ENGLISH” Y LAS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS.....	8
4. PRINCIPALES DIFICULTADES DE PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS DE LOS HABLANTES NATIVOS DEL ESPAÑOL.....	11
4.1. Dificultades relacionadas con los sonidos vocálicos.....	12
4.2. Dificultades relacionadas con los sonidos consonánticos.....	12
5. LA INTEGRACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN EN LAS CLASES DE INGLÉS.....	16
5.1. Propuestas de integración de la pronunciación en el aula.....	20
6. LOS SÍMBOLOS FONÉTICOS Y SU UTILIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.....	23
6.1. Propuestas de actividades para trabajar el alfabeto fonético.....	24
7. METODOLOGÍA.....	30
8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	32
8.1. Análisis de la observación de clase.....	32
8.2. Análisis del cuestionario de los alumnos.....	34
8.3. Análisis del cuestionario de los profesores.....	36
8.4. Análisis del libro de texto.....	41
8.5. Análisis del método pedagógico utilizado en clase.....	43
9. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA ACTIVIDAD DE PRONUNCIACIÓN.....	45
9.1. Evaluación de los resultados.....	47
10. CONCLUSIONES.....	48
Referencias bibliográficas.....	49
Anexos.....	52

Resumen

La enseñanza de la pronunciación es una parte primordial de la enseñanza del Inglés que, por diferentes razones, se ha dejado de lado durante mucho tiempo, o se ha trabajado de manera deficiente. Hoy en día, sigue habiendo docentes que no consideran que trabajar la pronunciación de manera explícita en el aula sea especialmente necesario. Otros que sí consideran que lo es, se encuentran con trabas de distinto tipo, sobre todo a nivel estructural del sistema educativo, que les dificultan mucho poder darle un tratamiento apropiado. En este trabajo me propongo a analizar, en relación con todo esto, cómo se puede incluir el trabajo en pronunciación en el aula, cuáles son las principales dificultades que pueden tener los alumnos al respecto y diferentes perspectivas desde las que se pueden abordar.

Palabras clave: *la pronunciación del inglés, enseñanza-aprendizaje, dificultades.*

Abstract

The teaching of pronunciation is an essential aspect in the teaching of English as a Foreign Language which, for various reasons, has been disregarded for a long time, or has been dealt with in a poor way. Today, there are still teachers who do not consider that devoting classroom time specifically to work on pronunciation is necessary. Others who do consider it necessary, are met with handicaps of various sorts, mainly regarding the structure of the educational system, which make it very difficult for them to treat pronunciation adequately. The aim of this study is to analyze, in relation with all this, how work on pronunciation can be integrated in the classroom, which are the main difficulties for students in this respect and different perspectives from which pronunciation can be taught.

Keywords: *English pronunciation, teaching-learning, difficulties.*

1. INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de lenguas, y en concreto, ya que es la que nos ocupa, en la enseñanza de la lengua inglesa, se ha visto un cambio en las últimas décadas hacia una potenciación de las habilidades comunicativas del alumno. Es decir, se pretende que el alumno desarrolle, como mínimo, habilidades de expresión oral y escrita y de comprensión lectora y auditiva. Asimismo, se ha puesto énfasis también en tiempos recientes en la interacción oral, que se percibe, como parece obvio, como algo distinto de la simple expresión oral, que bien podría ser a modo de monólogo, como por ejemplo una exposición oral. En la interacción oral, en cambio, lo que se pretende es que el alumno sea capaz de mantener una conversación con otro hablante de manera satisfactoria, lo que requiere destrezas distintas, al menos en parte, de la simple expresión oral.

Cabría mencionar que, de todas las habilidades comunicativas antes mencionadas, la expresión/interacción oral, y en concreto el atendimiento de la pronunciación, es la que con mayor frecuencia se ve más perjudicada (Margolis y Smith, 2007; Underhill, 2010), por causas que también se discutirán en este trabajo. Resulta, por lo tanto, imprescindible desarrollar en el alumno otras destrezas que, aparte de ser necesarias por sí mismas, sirven de soporte a la destreza comunicativa. Por ejemplo, pudiendo planificar por escrito lo que va a decir, al alumno le resultará en principio más sencillo comunicar un mensaje. Esto es así obviamente en alumnos de niveles bajos/medios, no en alumnos a los que se les supone cierta soltura al expresarse de forma oral.

Sin embargo, al resto de habilidades se les da un atendimiento más o menos exhaustivo en el aula (Clanfield, 2007; Brown, 2015), algo que en gran medida no ocurre con las habilidades de tipo oral y, concretamente, con la pronunciación (Hedge, 2005; Harmer, 2008; Horwitz, 2008). Cabe pensar, por tanto, que aquel alumno que ya de por sí tenga dudas con respecto a su forma de pronunciar y que por ello no suela expresarse oralmente, lo hará aun menos si no se le enseña de forma explícita. En este punto, hay que tener también en cuenta las características personales del alumno. Se da el caso del alumno seguro de sí mismo al que no le importa, o al menos no tanto, equivocarse y pronunciar “mal” y que así va paulatinamente aprendiendo, quizás

incluso buscando recursos formativos en este sentido por su cuenta, ya que en el aula no se le suelen dar. Sin embargo, y este creo que es el mayor problema, hay una gran cantidad de alumnos que apenas participan de forma oral en el aula por diversos factores: timidez, inseguridad con respecto a su forma de expresarse y, particularmente, de pronunciar. Si a estos alumnos no se les ayuda y, por otra parte, no se les hace ver que lo más importante no es tener una pronunciación perfecta (para empezar porque este es un concepto que ya de por sí habría que discutir), sino ser capaces de expresarse de una manera entendible por su interlocutor, dichos alumnos muy difícilmente progresarán en este sentido.

Como se ha dicho anteriormente, la enseñanza de la pronunciación es de vital importancia para un buen aprendizaje de un idioma que no es el materno. Sin embargo, en la mayoría de los casos es la gran olvidada (Underhill, 2010; Griffiths, 2011). Esto es así por diversas razones. Algunas de esas razones son más comprensibles, al menos en cierta medida, que otras. Y lo que a mi modo de ver es aun peor, unas son más fácilmente solucionables que otras, ya que estas últimas requerirían incluso de una remodelación estructural del sistema educativo, algo que como es lógico se sitúa fuera del alcance del profesorado de por sí.

De todas estas razones se hablará más adelante, pero, por citar algunas, de entre las que son de relativa fácil solución me estoy refiriendo, por ejemplo, a la falta de formación específica y de recursos en muchos casos por parte del profesorado. Por otro lado, de entre las que se me antojan mucho más difícilmente solucionables puedo destacar la falta de tiempo real en el aula y, unido a ello, la imposición de un currículum a cubrir al final del curso, que en muchos casos obliga a pasar por alto ciertos aspectos, lo que casi siempre, por no decir siempre, va en detrimento del alumno e incluso puede provocar frustración en el profesorado, que en ocasiones quiere hacer las cosas de otra manera pero, por causas ajenas a él, no puede.

El objetivo de este trabajo es múltiple. Por una parte, me propongo reflexionar sobre cómo se puede enseñar de manera efectiva la pronunciación del inglés, teniendo en cuenta tanto la articulación de ciertos sonidos, así como características del habla más generales, los rasgos suprasegmentales (por ejemplo, la entonación, que puede hacer que el mismo enunciado cambie de significado). Asimismo, pretendo dar una visión general de cómo se ha abordado la enseñanza de la pronunciación del inglés a lo largo

del tiempo y de por qué y cómo los símbolos fonéticos, si se usan de manera adecuada en el aula, pueden ser de gran utilidad para profesores y alumnos. Por último, otro de mis objetivos es el de aportar una visión de las dificultades que se encuentran tanto los profesores a la hora de afrontar la enseñanza de la pronunciación como los alumnos a la hora de intentar mejorar su forma de pronunciar. Esto teniendo en cuenta al alumnado tanto desde el punto de vista más general, es decir, como estudiantes de una segunda lengua (L2), así como desde una visión más particular, que es la de estudiantes específicamente de inglés, ya que las características de este idioma, en contraposición con las del español, hacen que se den una serie de dificultades de manera recurrente.

El presente trabajo está estructurado de la siguiente forma: Primeramente, discutiré los diferentes métodos y enfoques que ha habido para la enseñanza de la pronunciación del inglés como segunda lengua. Seguidamente, hablaré de un concepto de sumo interés para la enseñanza de la pronunciación de este idioma y de lo que supone. Este concepto es el de “Global English”. A continuación, abordaré las principales dificultades de pronunciación en inglés de los hablantes nativos de español. Comentaré también cómo se puede integrar la pronunciación y su enseñanza en las clases de inglés y qué papel podría jugar la enseñanza, como es evidente de manera simplificada, de los símbolos fonéticos y por qué son algo a tener en cuenta en las clases de inglés.

En la segunda parte de mi trabajo, explicaré cómo ha sido mi periodo de observación de la clase en cuanto a la pronunciación de los alumnos, qué dificultades he percibido en este sentido y, de entre ellas, cuáles he considerado más relevantes para trabajarlas con los alumnos y por qué. Luego, discutiré el diseño y el reparto entre el profesorado del Departamento de Inglés del centro y parte del alumnado de sendos cuestionarios que he elaborado con el fin de averiguar qué tratamiento se le da a la pronunciación y la importancia que se le da, tanto en el aula en sí como los alumnos fuera de ella, por ejemplo, trabajándola por su cuenta de alguna manera.

A continuación, analizaré los ejercicios de pronunciación presentes en el libro de texto que se usa en clase y posteriormente abordaré el método pedagógico utilizado para la enseñanza de la pronunciación en el aula y las principales dificultades detectadas sobre las que voy a trabajar. Por último, daré cuenta del diseño e implementación de una

actividad de pronunciación y evaluaré los resultados obtenidos mediante la observación, ofreciendo, asimismo, algunas propuestas de mejora.

2. DIFERENTES MÉTODOS Y ENFOQUES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS COMO L2

Según Rodríguez Pérez (s.f.), la enseñanza de la pronunciación del inglés para no nativos ha estado marcada por el insuficiente estudio científico, ya que las investigaciones lingüísticas han estado básicamente dirigidas a la enseñanza de la gramática y el vocabulario. Además, este autor considera que los alumnos mejorarán su pronunciación al no poder comunicarse de manera eficiente, puesto que se verán entonces en la necesidad de mejorarla y lo harán a través de ensayo y error. Esto se ve reforzado por el planteamiento de que la enseñanza de la pronunciación es muy difícil. Sin embargo, tanto el primer argumento como el segundo pueden ser rebatidos con facilidad, aduciendo que, bajo ese prisma, otros aspectos de los idiomas también podrían aprenderse por ensayo y error, cuando, evidentemente, en gran medida no es así, y que cualquier otro aspecto de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas puede ser difícil. Además, la pronunciación, cuando se ha estudiado, se ha hecho sobre todo con un enfoque academicista, dejando de lado su interpretación didáctica.

A través del tiempo, se han desarrollado diversos métodos de enseñanza, los cuales sintetizaré a continuación, según la descripción que hacen Rivers y Temperley (1978):

- El método de traducción gramatical y el enfoque basado en la lectura, que vieron irrelevante la enseñanza de la pronunciación y en los que lo principal era la comprensión del texto.
- El método directo y el enfoque naturalista, que trabajaban la pronunciación a través de la intuición y la imitación y que se basaron en las observaciones de niños al aprender su primera lengua (L1), a pesar de las grandes diferencias que hay entre la adquisición de la primera lengua y el aprendizaje de una segunda.

- El método de la comprensión, en el que se destinaban largos períodos de tiempo por parte del alumno a escuchar solo a escuchar antes de aprender a hablar.

Posteriormente, según Rivers y Temperley (1978) se dio un movimiento de reformas caracterizado por los siguientes aspectos:

- Se empezó a ver la forma hablada de los idiomas como primaria y, como tal, la necesidad de ser enseñada primeramente.

- Se vio que los hallazgos de las investigaciones fonéticas y fonológicas han de ser aplicados a la enseñanza de idiomas.

- Una formación sólida de los profesores de idiomas en fonética y fonología.

- Dicha formación debe ser traspasada a los alumnos. Es decir, los alumnos deben recibir entrenamiento fonético y fonológico.

A mediados del siglo XX, según Rodríguez Pérez (s.f.), aparecieron nuevos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras y en especial de la pronunciación, que pusieron énfasis en el desarrollo de las habilidades auditivas de los estudiantes a través del trabajo con pares mínimos.

En los años 40 se postuló que la enseñanza de la pronunciación había de estar basada en dos enfoques fundamentales. Por una parte, el intuitivo-imitativo, que dependía de la habilidad del aprendiz de escuchar e imitar el ritmo y los sonidos de la lengua objeto sin la intervención de informaciones explícitas; y por otra parte, el lingüístico-analítico, que utilizaba información y herramientas como el alfabeto fonético, la descripción articulatoria, diagramas del aparato articulatorio, información contrastiva y otros medios para apoyar las habilidades de escuchar, imitar y producir sonidos en la lengua objeto.

En los años 60 se instauró el enfoque cognitivo de la mano de la gramática transformacional de Chomsky y la psicología cognitiva de Neisser. Se vio el lenguaje como una conducta gobernada por reglas más que por la formación de hábitos lingüísticos. En este punto, cabe añadir que el adquirir una pronunciación parecida a la del hablante nativo se empezó a ver como un objeto irreal que nunca podría lograrse. Por tanto, se consideró más productivo trabajar la gramática y el vocabulario.

En los años 70 surgieron el audiolingüismo y la vía silenciosa. Se prestó una mayor atención a una correcta producción y también al correcto uso de las estructuras gramaticales desde el comienzo del aprendizaje de la L2. La vía silenciosa, en concreto, prestó mayor atención al sistema de sonidos sin tener contacto con el alfabeto fonético, a partir de explicaciones lingüísticas explícitas. El profesor hablaba lo menos posible e indicaba mediante gestos qué hacer a los estudiantes.

En el aprendizaje comunitario de Charles A. Curran de 1976 los estudiantes acudían a clase con grabadoras. El profesor les ofrecía la información segmentada y cuando producían los segmentos de la mejor manera se les pedía que se grabaran. Posteriormente, en la siguiente sesión, se les pedía que unieran lo ya aprendido con lo nuevo. El principal inconveniente de este método es que se basaba en la repetición y en la enseñanza fuera de contextos reales. A este respecto, sin embargo, creo que es conveniente tener en cuenta la imposibilidad de utilizar contextos completamente reales en la enseñanza de lenguas, ya que se han de adecuar al nivel del alumno, y en muchos casos también a lo que se pretende enseñar o practicar en un momento dado.

En 1985 surgió el esquema de sonidos y colores de Gattegno, en el que el objetivo era la adquisición de una pronunciación lo más parecida posible a la de un hablante nativo.

Por último, también en los 80 apareció el enfoque comunicativo que, como su nombre indica, persigue fines comunicativos. Pretende desarrollar en el alumno una competencia gramatical, estratégica, discursiva y sociolingüística. A partir de aquí, la enseñanza de la pronunciación se ha tenido más en cuenta. El enfoque comunicativo exige un mínimo en cuanto a la pronunciación y, si no se logra, y esto creo que es de vital importancia, habrá problemas en la comunicación sin importar el dominio que tenga el alumno de la gramática y el vocabulario.

Harmer (2008) también menciona algunos métodos y enfoques que pueden ser y/o que han sido utilizados en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación, aparte de los anteriormente mencionados:

- Escuchar e imitar. Este método está actualmente en gran medida rechazado.
- El entrenamiento fonético.

- El trabajo contextualizado en parejas.
- La descripción a través de medios audiovisuales de cómo se producen los sonidos.
- Los trabalenguas.
- Ejercicios de aproximación desarrolladora, en los que los hablantes se basan en su aprendizaje de L1 para crear estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera.
- La lectura comentada y la recitación.
- La grabación de la producción de los estudiantes.
- La práctica de los cambios vocálicos y del acento, basándose en que el profesor plantea las reglas pertinentes de los sonidos a trabajar y los alumnos buscan sus similitudes a partir de análisis textuales y oracionales.

Como un aspecto aparte, Clanfield (2007) menciona otros elementos a tener en cuenta por parte del profesor, relacionados con características que constituyen aptitudes lingüísticas del hablante:

- La codificación fonética, que es la discriminación y codificación de sonidos para que puedan ser recordados posteriormente.
- La sensibilidad gramatical, entendiéndola como el análisis del idioma y la construcción de reglas.
- El aprendizaje inductivo.
- La memoria.

Todo esto, y en particular algunos puntos concretos de los discutidos anteriormente, nos lleva a plantearnos una serie de aspectos que son de vital importancia a la hora de planificar la enseñanza de la pronunciación:

- Se ha de tener en cuenta el grado de similitud entre el proceso de adquisición del idioma materno y el proceso de adquisición del sistema sonoro de la L2.
- Y se ha de tener en cuenta también el grado en que los patrones de pronunciación adquiridos en la L1 gobiernan y determinan el proceso de adquisición fonológica de la L2 y cómo esos elementos podrían ayudar en la pronunciación de los estudiantes de una segunda lengua.

3. “GLOBAL ENGLISH” Y LAS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS

Jenkins (2011, 3 de mayo) considera que existen muchas “variedades” de inglés a nivel internacional y que esto debería llevar a un cuestionamiento del uso de la pronunciación de hablantes nativos como modelo de enseñanza. Según esta autora, los acentos nativos no necesariamente son los más inteligibles o apropiados cuando un hablante no nativo se comunica con otro hablante no nativo.

En relación con este punto, sería apropiado establecer un debate también sobre qué variedad se toma como modelo y por qué se toma esa y no otra. En concreto, normalmente se escoge la llamada variedad británica, aunque dentro de ella existen múltiples subvariedades. Creo que habría que plantear la pregunta de si esto es así por motivos puramente educacionales o por motivos que nada tienen que ver con el ámbito educativo, como son por ejemplo las razones políticas, sociales y económicas que hacen que el inglés británico sea el elegido por encima de prácticamente todos los demás.

Volviendo al artículo de Jenkins, la autora también argumenta que hay muchísimos hablantes no nativos de inglés y muchísima gente que aprende inglés para poder comunicarse primeramente con esos hablantes no nativos. En este punto, la autora propone el concepto de *English as an International Language* (EIL), defendiendo la idea de que los hablantes no nativos de inglés son, de hecho, el grupo más numeroso de entre todos los hablantes de la lengua.

Por otra parte, la autora cree que se deben identificar las características de pronunciación que son cruciales para el entendimiento mutuo cuando un hablante no nativo habla con otro hablante no nativo y cuáles no son importantes. En este sentido, Jenkins llevó a cabo una investigación para averiguar qué características de la pronunciación del inglés británico/americano son esenciales para una pronunciación inteligible y cuáles no. Para ello, analizó interacciones entre hablantes no nativos. Sus conclusiones las agrupó en un núcleo de características de pronunciación a tener en cuenta en la enseñanza del inglés, al que llamó *Lingua Franca Core*, que pretende constituir una guía para interacciones en las que el inglés funciona precisamente como

lingua franca, es decir, cuando ninguno de los hablantes presentes en la conversación tiene el inglés como L1, no para interacciones entre un hablante nativo y otro no nativo.

Las características principales del *Lingua Franca Core*, que Jennifer Jenkins expone en el artículo mencionado con anterioridad y de donde se extrae esta información, son:

- Todas las consonantes son importantes excepto los sonidos ‘th’ como en “thin” y “this”.
- Los grupos consonánticos son importantes al comienzo y en el medio de palabras. Por ejemplo, el grupo consonántico en la palabra “string” no puede simplificarse a “sting” o “tring” y seguir siendo inteligible.
- El contraste entre vocales cortas y largas es importante. Por ejemplo, la diferencia entre los sonidos vocálicos en ‘sit’ y ‘seat’.
- El acento tónico (o nuclear) también es esencial. Es el acento en la palabra (o sílaba) más importante en un grupo de palabras. Por ejemplo, hay una diferencia de significado entre ‘Mi hijo usa un ordenador’, que es un enunciado neutral de un hecho, y ‘Mi HIJO usa un ordenador’, donde hay un significado añadido (que otra persona conocida para el hablante y el oyente no usa un ordenador).

Otros elementos que habitualmente se enseñan en cursos de pronunciación de inglés parecen no ser esenciales, según Jenkins, para la inteligibilidad en interacciones EIL:

- Los sonidos ‘th’.
- Lo que los angloparlantes llaman *vowel quality*, la diferencia entre sonidos vocálicos donde la duración no tiene nada que ver. Por ejemplo, un hablante de alemán puede pronunciar la ‘e’ en la palabra ‘chess’ más como una ‘a’ en la palabra ‘cat’.
- Las formas débiles, como las palabras ‘to’, ‘of’ y ‘from’, cuyas vocales normalmente se reducen y se pronuncian como una *schwa*.
- Otras características del *connected speech* como la asimilación, donde el sonido final de una palabra se ve alterado para que se asemeje al primer sonido de la palabra siguiente, de manera que, por ejemplo, ‘red paint’ se convierte en ‘reb paint’.
- El acento de las palabras.

- El *pitch movement*.

-El *stress timing*.

Todo esto se dice que es importante para un oyente de inglés en su L1 porque ayuda a la inteligibilidad o porque se cree que hace que un acento sea más apropiado (Jenkins, 2011, 3 de mayo).

Desde mi punto de vista, las principales implicaciones para la enseñanza de la pronunciación del inglés de lo anteriormente expuesto son las siguientes:

- A los estudiantes se les debería dar la posibilidad de adquirir una pronunciación más relevante para la inteligibilidad en EIL cuando el objetivo sea que usen el idioma en contextos internacionales con hablantes no nativos de primeras lenguas distintas. Esta pronunciación es distinta de la que ofrecen los programas docentes tradicionales. Hasta el momento, la meta de la enseñanza de la pronunciación ha sido permitir que los estudiantes adquieran un acento tan parecido como sea posible al de un hablante nativo, pero para la comunicación en EIL este no es el acento más inteligible y algunos de los elementos no centrales (*non-core features*) puede que incluso los hagan menos inteligibles para otro hablante no nativo.

- Los hablantes nativos tienen diferentes acentos dependiendo de la región donde nacieron y donde viven, así que, ¿por qué no podrían hacer lo mismo los hablantes no nativos de una lengua internacional?

- Por último, a los estudiantes se les debería exponer mucho en sus clases de pronunciación, de haberlas, a otros acentos no nativos del inglés para que puedan entenderlos fácilmente incluso si un hablante todavía no ha adquirido los elementos centrales (*core features*). Para el EIL, esto es mucho más importante que tener exposición a acentos de hablantes nativos en el aula.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que Jenkins puntualiza que el *Lingua Franca Core* no es apropiado para todos los estudiantes. Aquellos que deseen adquirir una pronunciación cuasi-nativa deben recibir la ayuda y el apoyo que necesiten. Entre estos estudiantes pueden incluirse aquellos que deseen identificarse con una comunidad angloparlante e integrarse en ella y aquellos cuyo sistema educativo dé a los modelos

nativos de pronunciación una importancia cumbre a la hora de elaborar programaciones docentes y exámenes.

4. PRINCIPALES DIFICULTADES DE PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS DE LOS HABLANTES NATIVOS DEL ESPAÑOL

Cuando alguien está aprendiendo una lengua extranjera con propósitos generales, no con algún fin específico en particular, creo que una de sus principales metas debería ser la de llegar a ser capaz de comunicarse de manera oral de forma efectiva. Teniendo esto en cuenta, trabajar la pronunciación adquiere una importancia primordial. Es cierto, sin embargo, que este trabajo debe producirse en conjunción con el resto de destrezas, puesto que todas ellas se influirán y beneficiarán entre sí. Dicho esto, y como se ha comentado con anterioridad en este trabajo, la pronunciación se ha dejado de lado en las aulas, algunas veces porque los profesores carecen de un dominio sólido de ciertos conceptos y de técnicas para llevarlos a la práctica (Underhill, 2010; Griffiths, 2011).

A continuación, me dispongo a comentar cuáles son las principales dificultades de pronunciación para estudiantes de inglés que tienen el español como primera lengua. Hay diferentes áreas que podrían presentar problemas de pronunciación para los alumnos. Estas son los sonidos individuales (vocales y consonantes) y lo que podríamos llamar rasgos suprasegmentales, que son aspectos como la entonación, la acentuación, y también cómo a veces algunos sonidos individuales influyen en otros durante el habla, dando como resultado que ciertas características de un sonido específico puedan afectar a la producción de un sonido adyacente. Teniendo todo esto en mente, también creo que es conveniente recordar que, en la mayoría de los casos, el propósito final debería ser que los alumnos puedan hacerse entender en una situación real de habla, no que desarrollen una pronunciación cuasi-nativa “perfecta”.

4.1. Dificultades relacionadas con sonidos vocálicos

En este aspecto, podríamos establecer una generalización argumentando que el sistema fonológico para los sonidos vocálicos en inglés y en español es muy diferente, lo que inevitablemente se convierte en una fuente de problemas. El español estándar cuenta solamente con cinco sonidos vocálicos, mientras que el inglés estándar cuenta con más del doble. Por tanto, existen sonidos en inglés que simplemente no se encuentran en el español. Esto también ocurre en el caso de los sonidos consonánticos, de los que me ocuparé con posterioridad. Debería tenerse en cuenta, de todos modos, que el sistema vocálico del inglés varía en gran medida dependiendo de la variedad del idioma a la que estemos atendiendo. En español también existe algo de variación en este sentido, pero no hasta el mismo extremo. Por ejemplo, en algunas partes de Andalucía, debido a que eliden el sonido /s/ que serviría como marca de plural, la realización de /e/ en posición final de palabra por parte de los hablantes es más abierta precisamente para marcar ese plural (Brunori, 2016). Volviendo al inglés, quizá se debería entrenar a los estudiantes en el reconocimiento y la producción de esos sonidos que en muchos casos nunca se habrán encontrado. Y en este sentido, deberíamos tener en cuenta que la correcta producción de un nuevo sonido, no existente en la primera lengua del alumno, significa que tendrá que practicar para conseguir que los músculos de su boca actúen de una manera completamente nueva. Aparte de esto, hay casos en los que, por distintas razones, el mismo sonido varía en cuanto a su duración en palabras diferentes, algo que también será difícil de internalizar para los estudiantes.

4.2. Dificultades relacionadas con sonidos consonánticos

Para empezar, debo apuntar al hecho de que, debido a las particularidades en la pronunciación del español en las Islas Canarias, nuestros estudiantes de inglés tienen que enfrentarse a algunos problemas que no están presentes para los estudiantes que hablen otras variedades del español de España. Por ejemplo, los estudiantes canarios de inglés tienen tendencia a aspirar, y en algunos casos incluso elidir, el sonido /s/ en posición final de sílaba, porque eso es precisamente lo que hacemos al hablar en español. Esa aspiración/elisión simplemente no existe en inglés, y por tanto debería ser evitada.

Otro problema, en este caso más general, para los estudiantes es que tienden a pronunciar todas las letras de una palabra, cuando en inglés muchas letras en muchos casos no se pronuncian. Este hecho no está restringido a los sonidos consonánticos.

Brunori (2016) destaca otros problemas con los sonidos consonánticos en cuanto a su punto y su modo de articulación:

- Sonidos plosivos:

/p, b/ en inglés se aspiran ante una vocal acentuada (en cuanto a que la fuerza de voz recae sobre ella). Además, en español /b/ es aproximante en posición media de palabra.

/t, d/ en inglés también se aspiran ante una vocal acentuada y ambos sonidos son alveolares, mientras que en español son dentoalveolares.

/t, d/ son más tensos en inglés.

- Sonidos africados:

/dʒ/ Los estudiantes que tienen el español como L1 tienden a pronunciarlo como la “y” del español.

- Sonidos nasales:

/ŋ/ los estudiantes que tienen el español como L1 tienden a añadir /g/, que no aparece en inglés en este caso.

- Sonidos fricativos:

/v/ es labiodental. Los estudiantes tienden a pronunciarlos como una bilabial porque ese sonido se representa en español con una “v” y pronunciamos esa letra como una bilabial, al menos en el español de España.

/θ/ no está presente en el sistema fonológico canario.

/ð/ no está presente en el sistema fonológico del español. Los estudiantes tienden a pronunciarlo como /d/.

/z/ no está presente en el sistema fonológico del español. Al producir este sonido las cuerdas vocales vibran y la tendencia es a producirlo sin hacerlas vibrar.

/ʃ, ʒ/ no están presentes en el sistema fonológico del español.

También Brunori (2016) menciona la existencia de problemas con las combinaciones de sonidos consonánticos (lo que en inglés se llama “cluster”). Los clusters /sp, st.../ a principio de palabra nunca se dan en español. Los alumnos tienden a añadir /e/ antes.

En vez de /h/, algunos alumnos producen el sonido /x/. Para los hablantes canarios este problema no se da tanto, puesto que /h/ es precisamente el sonido presente en nuestra variedad.

La distinción entre /l/ clara y oscura también provoca muchos problemas, así como las semivocales /j/ y /w/.

Los estudiantes tienden a tener problemas también con la pronunciación de los tiempos verbales en pasado de verbos regulares. Por ejemplo, el contraste entre la pronunciación de “played” y de “asked”.

Como comenté anteriormente, también surgen problemas relacionados con aspectos que van más allá de la producción de sonidos individuales. Hewings (2007) destaca los siguientes:

- El español es un idioma en el que el **ritmo** está relacionado con las sílabas de las palabras, mientras que en inglés guarda relación con la acentuación. Mientras que en español todas las palabras reciben fuerza de voz de igual manera y todas las palabras tienen sílaba tónica, en inglés solo las palabras con significado léxico reciben *stress* en oraciones no marcadas. Si el *stress* lo recibe una palabra con significado gramatical es porque el hablante quiere añadir un significado adicional (énfasis, contraste o información nueva). En inglés hay lo que se conoce como *stress groups* y unidades tonales, lo que provoca que el ritmo sea muy diferente al del español. Para que esos elementos existan hay formas débiles y fuertes de ciertos sonidos en ciertos contextos. Algunas palabras con significado gramatical pueden pronunciarse de dos maneras diferentes dependiendo de su posición en la oración. Las formas débiles se dan en posición no final y típicamente incluyen la elisión de una consonante. Relacionado con esto, cabe mencionar el debilitamiento de vocales en *schwa*. *Schwa* es un sonido muy importante con el que los alumnos deberían familiarizarse, puesto que es el más frecuente en inglés.

- También resulta relevante mencionar la **entonación**, que aporta información lingüística significativa acerca de la actitud emocional o los sentimientos del hablante, porque también puede hacer que aparezcan problemas, incluso hasta llegar al punto de que se ha cambiado el significado de un enunciado.

- En lo relativo al *connected speech*, nos encontramos con la elisión, donde ciertos sonidos desaparecen en ciertas circunstancias; *linking-r*, casos en los que /r/ en posición final se une a la siguiente vocal y se pronuncia; y asimilación, que ocurre cuando dos sonidos que se pronuncian juntos originan un tercer sonido similar a uno de ellos.

Para trabajar la pronunciación, es obvio que es de vital importancia que los alumnos participen en clase, y si es posible que también practiquen fuera de ella. Para hacer esto posible, ciertos aspectos deben ser tenidos en cuenta.

Ciertos factores como el estrés y la ansiedad pueden provocar que los alumnos no deseen participar oralmente en el aula. Una de las principales razones de que esto ocurra es su miedo a cometer errores y ser juzgados. Para minimizar esto, creo que es importante que el profesor explique a sus estudiantes que cometer errores es una parte natural de cualquier proceso de aprendizaje y que incluso pueden ser un signo de que el alumno está evolucionando.

También debería el profesor señalar, como he comentado anteriormente, que el pronunciar en una lengua distinta de la nuestra requiere una adaptación de los órganos responsables del habla, que han de interactuar de una manera distinta, y que este es un proceso que no es inmediato, sino que se va desarrollando con la práctica.

Como también he señalado con anterioridad, todas las destrezas y aspectos de la lengua deben trabajarse por igual, puesto que por ejemplo el trabajo con vocabulario y gramática hará que los alumnos se sientan más seguros a la hora de producir la lengua oral. Se debería, asimismo, trabajar con especial interés la comprensión auditiva, ya que prestar atención a cómo pronuncian los hablantes competentes en la lengua y cómo interaccionan lingüísticamente entre sí también ayudará a los alumnos.

Además, si los estudiantes se acostumbran poco a poco a pensar directamente en inglés, a medida que mejoren su nivel, no tendrán que pensar en lo que quieren decir

primero en español y luego traducirlo a inglés, lo que entorpece la comunicación y la vuelve más complicada.

El trabajo de los rasgos suprasegmentales como la entonación y la acentuación se puede llevar a cabo por ejemplo con una actividad consistente en que el profesor enuncie la misma oración con diferentes entonaciones y colocando el *stress* en diferentes palabras de la oración cada vez para que sus alumnos se percaten de las diferencias. Luego podrían practicar los estudiantes haciendo ellos esto mismo. Además, el profesor también debería asegurarse de que los alumnos prestan atención a las diferencias de significado en cada caso.

Por último, cabría mencionar que para trabajar con sonidos que tienen un punto y/o un modo de articulación diferente que en español el profesor podría pedir a sus alumnos que los compararan e intentaran encontrar sus similitudes y diferencias. El profesor debería, al menos en cierta medida y en ciertos casos, hacer que sus alumnos tomaran conciencia de cómo tienen que utilizar sus órganos articuladores, dónde tienen que colocarlos y de qué manera tienen que moverlos, para así conseguir que la pronunciación sea un proceso más consciente cuando los alumnos están intentando mejorar en la producción de algún sonido.

5. LA INTEGRACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN EN LAS CLASES DE INGLÉS

Según Marks (2002), durante mucho tiempo la pronunciación se ha visto relegada a un rol secundario en los programas docentes, las metodologías y los materiales con un enfoque comunicativo. Este autor aboga, sin embargo, por una ideología comunicativa, en la que la pronunciación tenga un papel principal, es decir, los estudiantes deben aprender aspectos de la lengua a los que puedan dar uso en el mundo real de manera inmediata.

La fluidez, que inicialmente se veía como la habilidad de tener éxito comunicativo en una lengua aunque no se hable bien, es al menos tan importante como la precisión a la hora de hablar. La precisión se desarrolla gradualmente y la mayoría de

los estudiantes, incluso experimentados, la consiguen solo parcialmente. A los estudiantes debería animárseles a que usen el inglés que hayan aprendido, sea cual sea y en el grado que sea, para intentar tener éxito en sus intenciones comunicativas. Con el inglés siendo la lingua franca por excelencia, esto es aún más importante (Marks, 2002). El autor añade, además, que normalmente se establece una distinción muy rígida entre fluidez y precisión, ignorando el hecho de que cierto grado de precisión es un requisito previo para conseguir fluidez.

Marks (2002) argumenta que la precisión normalmente se asocia a la gramática, pero la fluidez depende también de otros tipos de precisión, como la léxica, la pragmática y la que se tenga a la hora de pronunciar. Y en este último ámbito es donde es menos probable adquirir precisión, puesto que la pronunciación está relacionada con hábitos fisiológicos, que al pasar de cierta edad (muy temprana) son menos adaptables que las facultades mentales que se requieren para aprender un idioma en general. Tenemos, por lo tanto, que utilizar los órganos implicados en el habla de nuevas maneras para establecer distinciones nuevas entre sonidos que nos parecen iguales, para producir sonidos totalmente nuevos para nosotros, para producir sonidos familiares en secuencias distintas de las que estamos familiarizados para esos sonidos...

Para el autor, un cierto grado de precisión con respecto a algún sistema reconocible o reconocido es, sin embargo, necesario. Reconocido en el sentido de que sea ampliamente usado, y reconocible en el sentido de que los oyentes puedan percibir qué sistema es, incluso si de entrada los detalles no resultan familiares. Para Marks, por tanto, resulta paradójico que el enfoque comunicativo prestara tan poca atención a la pronunciación.

Por otra parte, Marks considera que los hablantes tienden a ver la pronunciación como algo importante y quieren que se invierta más tiempo de clase en ella, quizás porque es un elemento muy importante a la hora de adquirir confianza en uno mismo al aprender un nuevo idioma y tener que hablar en él. Además, los profesores no pueden trabajar con los problemas de pronunciación de sus alumnos a medida que vayan surgiendo si no poseen el conocimiento fonético y las técnicas de trabajo en el aula necesarios, incluso si los libros de texto con los que trabajan incluyen trabajo con pronunciación.

Otro punto que destaca este autor en su artículo es que habitualmente se pasa por alto la conexión existente entre pronunciación y comprensión auditiva. Escuchar una nueva lengua es difícil por varias razones. Una de ellas es que tendemos a no percatarnos de distinciones entre sonidos, *stress* y entonación presentes en la lengua que nuestra L1 no utilice. Esta es la parte receptiva de la pronunciación. La comprensión auditiva en inglés es especialmente complicada debido a la reducción de vocales, la elisión y la asimilación, que pueden provocar que secuencias de habla conocidas por el alumno no le resulten familiares, como he comentado en más de una ocasión en este trabajo.

En cuanto a intentar desarrollar una pronunciación (cuasi)nativa, tal como señala Jenkins (2011), hay muchísimos acentos de entre los que elegir, es muy difícil de conseguir y, como también comento en otras partes de mi trabajo, poco importante teniendo en cuenta el creciente número de estudiantes que necesitan usar el inglés como lengua franca. Puede incluso resultar contraproducente, puesto que hay personas que ven su acento como una parte importante de su identidad que no quieren perder al hablar en inglés.

En su artículo, Marks (2002) también menciona unos principios centrales a la hora de enseñar pronunciación, que se configuran en una meta realista y alcanzable para estudiantes que no necesitan o no aspiran a tener una pronunciación cuasi-nativa, y que se basan en lo que todos los hablantes nativos tienen en común. Estos principios coinciden con los de Jenkins (2011) en tanto que entiende la pronunciación efectiva como un conjunto de características que se necesitan para asegurarse el ser entendidos entre hablantes de inglés como lengua franca en interacciones en las que no participan hablantes nativos, que es el contexto de uso del inglés que predomina hoy en día.

Por otra parte, Underhill (2010) argumenta que se han desarrollado materiales interesantes para trabajar la pronunciación en el aula, pero aun así el tratamiento que se le da sigue siendo pobre. Además, Underhill ofrece un taller de enseñanza de la pronunciación en el que aporta estrategias de uso en el aula y mediante el que aboga por integrar la pronunciación con el resto de la lengua. Según este autor, la forma de enseñar otros aspectos de la lengua ha cambiado en las últimas décadas, sin embargo, la forma de enseñar pronunciación no. Se sigue empleando el método de escuchar, identificar, discriminar y repetir. Este método de por sí no es malo, pero sí claramente

insuficiente. Haciendo esto, además, es difícil lograr progresos, e incluso saber si se han conseguido.

El primer problema que identifica Underhill es que no se tiene totalmente en cuenta el aspecto “físico” de la pronunciación. Se tiene tanto que enseñar activamente, al menos en parte, como que resaltar la utilidad de fijarse en los movimientos musculares de otras personas cuando hablan. En el segundo caso, además, no hace falta ofrecer activamente ninguna explicación.

El segundo problema que señala el autor es que muchos estudiantes y muchos profesores no poseen un concepto/mapa mental que les sirva de guía y complemente y ayude a conceptualizar la fisicalidad antes mencionada. La solución propuesta por Underhill es trabajar con un gráfico fonético.

Por otro lado, Griffiths (2011) da dos razones para explicar por qué se pasa por alto la enseñanza de la pronunciación incluso en el caso de profesores experimentados:

- La falta de reglas y guías claras en los libros de texto.
- Consume tiempo que los docentes suelen creer que estaría mejor destinado a la práctica de otros aspectos. Si la pronunciación se practica solo de vez en cuando no se van a conseguir resultados. Necesita una atención constante, lo que quiere decir que ha de integrarse en las dinámicas de clase para que los alumnos se den cuenta de su importancia.

El autor también explica que se debería poner atención al desarrollo de fluidez oral por parte de los alumnos, pero también de precisión en la pronunciación a través de feedback dado por el profesor. El profesor podría tomar notas divididas en tres áreas: pronunciación, gramática y léxico. Dentro del área de pronunciación, podría tomar anotaciones relacionadas con los aspectos que conduzcan a una mala comunicación: diptongos, sonidos vocálicos (incluidas las formas débiles), sonidos consonánticos, acento de las palabras y de las oraciones. Con todas estas áreas se puede tratar de manera rápida y eficiente.

También considero que si se trabaja con el cuadro fonético poco a poco, introduciendo un fonema cada vez, se puede trabajar con él desde los niveles más

básicos del aprendizaje, consiguiendo así que los estudiantes rápidamente se den cuenta de su valor.

5.1. Propuestas de integración de la pronunciación en el aula

Una manera de trabajar la acentuación de las palabras y los sonidos individuales podría ser la siguiente:

- Un estudiante pronuncia mal una palabra porque ha puesto mal el *stress* y su interlocutor no entiende lo que ha querido decir hasta que ve la palabra escrita.
- El profesor pone en la pizarra una columna con dos globos que representan el *stress* en las palabras. Uno de los globos es pequeño, el otro mucho más grande.
- El profesor escribe la palabra bajo los globos y la repite, pronunciándola, varias veces, y luego pide a los estudiantes que piensen en otras palabras con el mismo número de sílabas que tengan su *stress* en la misma que la palabra sobre la que se está trabajando.
- El profesor obtendrá palabras de diferentes categorías gramaticales, que da por correctas, y pide a los alumnos que piensen en palabras con la misma categoría gramatical, que añade en la misma columna.
- Si los estudiantes piden al profesor que les dé una regla durante el ejercicio, el profesor les pide que piensen en ejemplos que la contradigan para ganar tiempo para considerar la pregunta, o les dice que buscarán las reglas el día siguiente.

En cuanto a los sonidos vocálicos, una manera de trabajar con ellos sería la siguiente:

- El profesor escucha que un alumno ha pronunciado mal un sonido en una palabra.
- Después de la actividad, el profesor dibuja en la pizarra una columna poniendo como encabezado de la misma el fonema que el alumno ha producido en vez del correcto. En esa columna escribe la palabra que el alumno produjo y pide al resto del grupo que la repita. Luego pide ejemplos de palabras que rimen con ella, que los alumnos encontrarán de manera más o menos sencilla.

- No las escribe. Luego pregunta por palabras que rimen y tengan la misma combinación de vocales. El profesor pone a los alumnos en pares o en grupos, ganando tiempo también para pensar.
- Todo este trabajo cognitivo ayuda a los estudiantes a retener sonidos y escritura de palabras, en contraposición con simplemente trabajarlas con una lista. Es por esto que los estudiantes deben copiar en su cuaderno la lista que se ha elaborado en la pizarra.
- Si es posible, también es una gran idea que los estudiantes peguen posters en las paredes con columnas de sonidos y que vayan añadiendo los nuevos ejemplos de palabras para esos sonidos que se vayan encontrando, particularmente si la grafía de esas palabras es rara o diferente.
- La idea es acabar con un póster con un fonema en lo alto y varias columnas con distintas grafías.

En relación con los diptongos, se podrían trabajar de la siguiente forma:

- Un estudiante pronuncia un diptongo como si fuera una vocal pura.
- El profesor escribe el sonido en la pizarra, pronuncia la palabra correctamente varias veces y los alumnos dan palabras que rimen y que tengan el mismo sonido.
- El profesor las acepta sin escribirlas y pide a sus alumnos que piensen en otras palabras con la misma grafía (para ese diptongo concreto) que la palabra que se pronunció de manera errónea al principio.
- Puede que solo haya una o dos palabras para un patrón dado. Si el profesor ha pensado en alguna otra, la añade a la columna, asegurándose de que no sean palabras demasiado poco comunes o demasiado complicadas para el nivel concreto de su grupo de alumnos.

Una propuesta de trabajo con las formas débiles es:

- Pongamos como ejemplo que un profesor escucha a un alumno decir ‘I will buy vegetables’, pronunciando ‘table’ al final.
- El profesor dibuja una columna en la pizarra, poniendo una *schwa*, y pronuncia la palabra ‘vegetable’ varias veces, marcando la sílaba tónica.
- Si los alumnos de su grupo tienen un nivel bajo, el profesor simplemente enseñará este aspecto sin pedir a sus alumnos y sin aportar él más palabras con ese sonido para esa

combinación de letras. Simplemente marcará la sílaba tónica, añadiendo que la última sílaba es débil y que por tanto no se pronuncia como la palabra ‘table’.

- Luego, el profesor añade a la lista las palabras ‘comfortable’ y ‘presentable’ como ejemplos adicionales, y no añade más para no sobrecargar de información a sus alumnos con este nivel.

- Para el segundo ejemplo (‘presentable’), el profesor aclarará que el *stress* cae sobre la segunda sílaba.

Según Griffiths (2011), este método ha sido cuestionado, aduciendo por ejemplo que puede crear confusión en los alumnos dado que no hay una regla clara y que los ejemplos no son uniformes, pero como contraargumento podría decirse que ofrecer solo ejemplos que sigan una regla estricta y que sean uniformes puede hacer que los alumnos se reafirmen en la creencia de que una lengua obedece siempre a unas reglas estrictas. En la experiencia del autor, ese no es un buen enfoque. La única manera de aprender estos aspectos de la pronunciación, que el autor considera esenciales, es dándose cuenta de ellos y practicándolos con regularidad.

En cuanto a la acentuación de las palabras podría trabajarse del siguiente modo:

- El autor trabaja la fluidez al mismo tiempo y la usa como herramienta.
- Un estudiante produce una oración con *stresses* en lugares erróneos que causan confusión en su interlocutor, dado que los ha puesto en palabras con significado gramatical, no en palabras con significado léxico.
- La actividad consiste en un *drilling* grupal de la oración con un ritmo apropiado.
- No se debe exagerar. Se ha de mantener el *stress* y el ritmo naturales. Algo útil es usar la gestualidad a modo de director de orquesta o dar golpecitos en la pizarra o en una mesa marcando el ritmo. Esto ofrece una ayuda extra a aquellos alumnos que no se percatan fácilmente del ritmo y el *stress*. La idea es crear un modelo del ritmo, no enfatizar un patrón concreto.

Los efectos de este último ejercicio se empezarían a ver más a largo plazo, pero si se pone en práctica desde temprano y se practica con relativa frecuencia, los estudiantes acaban internalizando cómo el *stress* del inglés difiere del de su propia lengua y les ayuda a solventar problemas que más tarde serían mucho más complicados

resolver. El *stress* oracional provoca más problemas en la comunicación para hablantes fluidos que cualquier cantidad de errores gramaticales (Griffiths, 2011). Además, servirse de ejemplos producidos por los propios alumnos para trabajar la pronunciación pone el foco directamente en los problemas que puedan tener.

En resumen, trabajar con regularidad la pronunciación ayuda a que los estudiantes desarrollen sus propias hipótesis e intuiciones en lo concerniente a ella, algo en lo que los expertos e investigadores han puesto énfasis desde hace tiempo como una habilidad esencial para un buen aprendiente de lenguas.

6. LOS SÍMBOLOS FONÉTICOS Y SU UTILIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Autores como Stanton (2002) defienden el uso de símbolos fonéticos en la enseñanza de la pronunciación del inglés ya que la ortografía del inglés no es una buena guía sobre la que basar la pronunciación. Esto es debido a las siguientes causas:

- Algunas letras tienen asociado más de un sonido.
- A veces algunas letras ni siquiera se pronuncian.
- El mismo sonido puede estar representado por letras diferentes.
- A veces sílabas que aparecen en la escritura ni siquiera se pronuncian.

Por el contrario, cada símbolo fonético representa un sonido de forma consistente.

Algunas razones que menciona Stanton (2002) por las que los alumnos deberían conocer los sonidos fonéticos (al menos los más comunes), son:

- Los diccionarios suelen aportar información sobre la pronunciación de las palabras en forma de símbolos fonéticos.
- Los alumnos adquieren un aprendizaje más independiente. Pueden averiguar cómo se pronuncian las palabras sin tener que preguntar a su profesor. Pueden anotar la pronunciación correcta de palabras que oigan. Si no pueden usar símbolos fonéticos,

utilizarán los sonidos de letras en su idioma, perpetuando así errores que puedan estar cometiendo.

- Los símbolos fonéticos podrían ser una ayuda visual. Los estudiantes podrían ver, por ejemplo, que dos palabras que se escriben de manera diferente se pronuncian igual. Sería incluso mejor si tuvieran tarjetas con los símbolos en ellas para que pudieran tocarlas. Cuantos más sentidos se vean implicados en el aprendizaje, mejor.

- Los alumnos tendrían material de referencia para la pronunciación, del mismo modo que lo tienen para la gramática o el vocabulario. Deberían tener palabras clave sencillas que mostraran el sonido de cada símbolo.

- Aunque hablar una lengua es una habilidad performativa, conocer su funcionamiento es importante. Incluso si los alumnos no llegan a dominar todos los sonidos, sabrán cuál es el objetivo y cuáles los problemas. Incluso teniendo ese “mapa” puede que se pierdan, pero es mejor que al menos lo tengan a que no.

En este punto, cabría señalar que muchos de los símbolos fonéticos presentes en inglés tienen la misma forma y sonido que letras del alfabeto. La tarea de aprender el resto es pequeña en comparación con los elementos gramaticales y de vocabulario que los alumnos también tienen que aprender. Incluso si se añaden aspectos como la elisión, la asimilación o la unión de sonidos, y no solo símbolos individuales, el conjunto de elementos a aprender es limitado y está claramente definido.

Si tenemos en cuenta que muchos de los símbolos para sonidos consonánticos son iguales a consonantes del alfabeto, sería mejor empezar enseñando estos símbolos y un pequeño número de símbolos vocálicos sencillos. Mención aparte merece el sonido /j/, que debe ser trabajado de manera especial, puesto que los alumnos tienden a cometer errores con él. Lo que sí resulta evidente es que, si empezamos a educar a los alumnos desde edades tempranas, se sentirán más cómodos con el alfabeto fonético y verán sus beneficios cuando sean mayores y más conscientes de su propio aprendizaje.

6.1. Propuestas de actividades para trabajar el alfabeto fonético

Meldrum (2004) propone una serie de actividades para trabajar el alfabeto fonético de forma efectiva. La mayoría de las actividades se enfoca en elementos

concretos, pero una de ellas muestra una manera de incorporar el trabajo en pronunciación en actividades más comunicativas. Las actividades propuestas son las siguientes:

- **La carrera de fonemas**

- Es útil para introducir nuevos fonemas y repasar sonidos aprendidos recientemente.
- Se ponen alrededor de seis símbolos en la pizarra.
- El profesor escribe palabras en tarjetas lo suficientemente grandes como para que se puedan ver al pegarlas en la pizarra. Cinco palabras para cada sonido son suficientes.
- El profesor pronuncia los sonidos varias veces. Con alumnos muy jóvenes, si se es imaginativo a la hora de hacerlo, por ejemplo jugando con la voz, es más probable que lo recuerden con más facilidad, puesto que se están divirtiendo al mismo tiempo.
- El profesor agrupa a sus alumnos en equipos. Una persona de cada equipo corre hacia el profesor y este le da una tarjeta. Vuelven a sus respectivos equipos y entre todos deciden qué fonema de los que hay en la pizarra se usa en la palabra. Escriben el fonema en la parte de atrás de la tarjeta y corren hacia el profesor. Si el símbolo es el correcto, el profesor le da al alumno otra tarjeta. Tienen que quedarse con las tarjetas e intentar acumular las máximas posibles. El equipo ganador es el que al final ha acumulado más tarjetas.
- El profesor pide a sus alumnos que peguen los símbolos en la pizarra. Luego hace otro *drilling*.
- Posteriormente, en cada equipo, los alumnos eligen dos símbolos y corren para construir una oración para cada uno que incluya tres de las palabras para ese símbolo. La oración, por supuesto, debe tener sentido.
- Luego el profesor puede ofrecer una recompensa para las oraciones más imaginativas.

- **Creación de tu propio gráfico de pared**

- El profesor pone en la pizarra los símbolos sobre los que quiera trabajar y los pronuncia varias veces.
- Luego pide a sus alumnos que emparejen tarjetas con dibujos con cada símbolo. Por ejemplo, /i:/ pueden emparejarse con un dibujo de queso ('cheese').
- Después, pide a los alumnos que dibujen el símbolo y el dibujo en la parte superior de una tarjeta grande de colores. Luego, estas tarjetas se pegan en la pared para la siguiente clase.
- En la siguiente clase, los alumnos se agrupan en equipos por colores. A cada equipo se le da diez palabras y tienen que pegar en los posters. Para hacerlo más entretenido e interesante, se puede poner algo de música y establecer un límite de tiempo.
- Luego, el profesor comprueba cuántos aciertos hay. Tiene que asegurarse de usar palabras con las que los alumnos estén familiarizados, o palabras que quiera repasar. Gana el equipo que haya logrado más aciertos.
- Cada pocas clases, se puede hacer un repaso, repetir el juego e ir expandiéndolos con nuevas palabras y símbolos. El resultado es que se termina teniendo un póster de pared comprensivo y colorido que los alumnos han creado por sí mismos. Esto es mucho más interesante que un cuadro fonético en un libro para alumnos tan pequeños.

- **Juego del teléfono**

De nuevo, este juego sirve para repasar sonidos individuales.

- El profesor pide a los alumnos que se sienten formando un círculo y enseña un símbolo a uno de ellos, al mismo tiempo susurrándoselo al oído.
- El sonido se va pasando de alumno a alumno. Si al final el sonido para el símbolo concreto es correcto, los alumnos obtienen un punto. Si no, el punto es para el profesor.

- **Usando diccionarios**

Este juego es más adecuado para estudiantes que ya estén familiarizados con el alfabeto fonético y, por tanto, es más útil en adolescentes con niveles avanzados y adultos.

- El profesor elige cinco palabras del diccionario y las transcribe fonéticamente.
- Pide a los estudiantes que por parejas escriban la palabra que creen que se corresponde con la transcripción.
- Luego, pide a los estudiantes que intercambien los papeles con sus respuestas con otro grupo y que busquen en el diccionario la palabra para ver si es correcta. Gana el grupo con más aciertos.
- Luego pueden elaborar una nueva lista de cinco palabras para repetir la actividad con el grupo contrario.
- Este ejercicio se puede combinar con una revisión de vocabulario del libro de texto que estén usando. Los alumnos buscan en el diccionario palabras presentes en el libro y las transcriben para que el otro grupo las adivine.

- **Yendo de compras**

Esta es una actividad comunicativa que incorpora sonidos con los que se haya estado trabajando en clase en una actividad en la que los alumnos tienen que practicar diálogos comprando ciertos artículos como queso y carne ('cheese' y 'meat', ambas con /i:/) y papas fritas de bolsa o leche ('crisps' y 'milk', ambas con /I/).

- Los alumnos pueden ponerse en dos grupos de tenderos y compradores con un presupuesto determinado, para hacer la actividad más "auténtica".
- Luego disponen de un tiempo determinado para comprar todos los artículos que puedan de la lista.
- A los tenderos, el profesor les da tarjetas con artículos de alimentación y su precio.

Por otro lado, Morley (2009) ofrece algunas herramientas para la enseñanza del sonido *schwa*. La autora comienza argumentando que *schwa* es el sonido más común del inglés y añadiendo que el inglés es un idioma cuya pronunciación se basa en que el *stress* ocurre a intervalos regulares. Las palabras con significado léxico son las que normalmente reciben la fuerza de voz en el habla. Las palabras con significado léxico, por el contrario, normalmente no reciben fuerza de voz y además se reducen para mantener los patrones de *stress* regulares. Esto quiere decir que se pronuncian con más rapidez y menor volumen y que las vocales pierden su pureza, a menudo convirtiéndose en una *schwa*. Lo mismo ocurre en palabras individuales. Para entender el *stress* a nivel de palabras y de oraciones es importante conocer las características de las partes del discurso que no lo llevan, que no reciben esa fuerza de voz, lo que incluye aprender la *schwa*. Según la autora, si los oyentes esperan escuchar la pronunciación completa de todos los sonidos vocálicos, puede que no reconozcan partes de la lengua que ya conocen, especialmente al escuchar a hablantes nativos. Incluso si entienden, los estudiantes a menudo no perciben palabras auxiliares no acentuadas, lo que conduce a errores.

Morley (2002) propone la enseñanza de la *schwa* de la siguiente manera:

- **Dictado rápido**

La autora encuentra esta actividad útil para introducir la *schwa* dentro de un contexto. Sin embargo, cree que puede repetirse varias veces con el mismo grupo de estudiantes, puesto que sirve también para repasar gramática y vocabulario:

- El profesor avisa a los estudiantes de que va a dictar a una velocidad normal de habla, que no va a repetir nada. Les pide que escriban lo que oigan, incluso si es una única palabra. Luego lee algunas oraciones o preguntas que incluyan elementos de la lengua que se hayan estudiado recientemente en clase.

- Después de leer las oraciones, los estudiantes las comparan en parejas o grupos. Luego las lee de nuevo, mientras los alumnos hacen cambios o añaden cosas, antes de compararlas definitivamente con su(s) compañero(s). Luego, el profesor pide a algunos alumnos que individualmente escriban las oraciones en la pizarra, mientras el resto

ofrece correcciones. El profesor puede corregir los errores finales de los que los alumnos no se hayan percatado.

- El profesor enuncia de nuevo la primera oración de manera natural y pregunta a sus alumnos qué palabras llevan *stress*. Luego repite la oración, intentando mantener consistentes el *stress* y la entonación, hasta que los alumnos puedan identificar correctamente las sílabas con *stress*. Luego indica la *schwa* en el cuadro fonético y la pronuncia, haciendo a los alumnos repetir el sonido. Después lee de nuevo la primera oración y pide a los alumnos que identifiquen los sonidos *schwa*. Ha de repetir la oración de manera natural hasta que los alumnos sean capaces de hacerlo. Luego les pide que identifiquen el *stress* y los sonidos *schwa* en las otras oraciones, trabajando en parejas o grupos.

- Una vez hecho esto, el profesor puede enunciar las oraciones de nuevo, quizás yendo hacia atrás, empezando por la última palabra y añadiendo gradualmente más.

- El profesor ha de intentar mantener el *stress* natural de las oraciones al enunciarlas. Uno de los peligros de centrarse en el sonido *schwa* es que se le puede dar demasiado énfasis, así que se ha de corregir esta tendencia si se percibe en repeticiones individuales o grupales.

Después de realizar esta actividad por primera vez, la autora propone realizar algunas preguntas a sus alumnos para aumentar su toma de conciencia:

- ¿Qué tipo de palabras tienen *stress*? (Palabras con significado léxico, es decir, sustantivos, verbos principales, adjetivos, adverbios).

- ¿Qué tipo de palabras por lo general no tienen *stress*? (Palabras con significado gramatical, es decir, verbos auxiliares, pronombres, artículos, preposiciones...)

- ¿Las sílabas con fuerza de voz contienen *schwa* alguna vez? (No).

- ¿Crees que esto es más importante para la comprensión auditiva o para hablar? Los estudiantes dirán con frecuencia que para hablar, pero de hecho es más importante para lo que Underhill (2010, 28 de septiembre) llama 'pronunciación receptiva': a los alumnos se les entenderá si pronuncian siempre todos los sonidos vocálicos con su valor absoluto, pero merece la pena practicar estas características de manera oral para ayudarles a desarrollar su oído en este sentido.

- **Predicción del stress y de schwa**

- El profesor busca un pequeño diálogo en vídeo o audio y unos cuantos párrafos pequeños de texto hablado. Antes de escucharlo o verlo, pide a sus alumnos que identifiquen las sílabas con *stress* y los sonidos *schwa*, y que ensayen el texto de forma oral. Luego lo escuchan o ven y comparan su versión con la grabación. Probablemente habrá diferencias, pero esto puede conducir a una discusión útil, poniendo de manifiesto fenómenos como la variación en el uso de *schwa* entre diferentes acentos, y el *stress* enfático para corregir lo que alguien ha dicho.

Morley (2002) añade que habitualmente pide a sus alumnos que identifiquen el *stress* en palabra y el sonido *schwa* en palabras polisilábicas que se hayan estudiado recientemente en clase. Esto sirve para repasar vocabulario, e ilustra el hecho de que el sonido *schwa* no aparece en sílabas que llevan la fuerza de voz. También sirve de ayuda para la comprensión oral y para corregir la pronunciación de estas palabras.

Según la autora, después de una introducción general al sonido *schwa*, muchos estudiantes empiezan a buscarlo por sí mismos en otras palabras y oraciones. Los más ambiciosos aprovechan cada oportunidad para practicar esta característica de “hablante nativo”, mientras que otros vuelven a pronunciar el sonido vocálico completo después del *drilling*, pero en cualquier caso sus expectativas de cómo suena el inglés habrán cambiado.

7. METODOLOGÍA

La metodología que he seguido en el presente estudio está basada en la investigación-acción, partiendo de la observación del comportamiento de los alumnos, del método pedagógico utilizado por el profesorado en clase y de la selección de las dificultades de pronunciación de los alumnos que podrían interferir en la comunicación oral. Una vez detectadas las dificultades más significativas, he procedido a diseñar e implementar una actividad de pronunciación en clase que pueda ayudar a mejorar estas dificultades.

Asimismo, con la finalidad de indagar más profundamente en el tipo de dificultades más destacadas, diseñé e implementé un cuestionario entre el alumnado (ver Anexo 1) y otro entre el profesorado (ver Anexo 2) que comprenden preguntas relacionadas con la importancia que se da a la pronunciación en las clases de inglés y cómo se trabaja dentro y fuera del aula, así como la visión que tienen los docentes entrevistados sobre las actividades de pronunciación incluidas en el libro de texto.

En cuanto al cuestionario de los alumnos, fue implementado a 65 estudiantes de dos grupos distintos de tercero de ESO durante mi periodo de prácticas. Por otra parte, en relación con el cuestionario implementado a las cinco profesoras del Departamento de Inglés de mi centro de prácticas, cabría señalar que, de esas cinco profesoras, dos impartían docencia en el primer curso, también dos en el segundo, tres en el tercero y tres en el cuarto. De las cinco docentes, dos llevan siendo profesoras de Inglés treinta años o más, una más de veinte, otra de ellas diez y la restante dos. Estos datos me parecen significativos y a tener en cuenta para analizar sus respuestas.

Por otra parte, para averiguar en qué medida se le da importancia a la pronunciación, realicé un análisis de los ejercicios de pronunciación incluidos en el libro de texto que se usa en clase: *English in Use* para tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, diseñado por Linda Marks y Charlotte Addison y publicado por la editorial Burlington Books.

Por último, una vez analizados los factores más significativos del contexto educativo en relación con la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del inglés, procedí a trabajar en todos estos aspectos que no me parecen positivos a la hora de tratar la pronunciación. Debo decir, sin embargo, que dado el poco tiempo del que dispuse, y que en el periodo en el que me iba a hacer cargo de impartir las clases no me pude centrar única y exclusivamente en la pronunciación, el margen de maniobra que tuve fue limitado. No pude, por lo tanto, incidir todo lo que me hubiera gustado y lo que creo que se debería en ciertos aspectos. No obstante, mi intención fue que ciertos conceptos, ideas, etc. quedasen claros y que al menos los alumnos dispongan de herramientas para en el futuro poder ponerlas en práctica.

8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

8.1. Análisis de la observación de la clase

Los resultados de la observación del comportamiento del alumnado en las sesiones de inglés son los siguientes:

La participación oral de los alumnos de mi grupo de prácticas es muy irregular. Esto se debe a varios factores. Por una parte, en general no parecen estar demasiado motivados a participar. Por otra, influye mucho su estado de ánimo y el momento del día en que se desarrolla la sesión de clase. Conviene recordar que se trata de un grupo de 3º de ESO, y que por tanto están en una edad en que cualquier inestabilidad emocional (incluso un pequeño rifirrafe entre compañeros, como en alguna ocasión ocurrió) les hace perder la concentración y la motivación. Esto ocurre a veces incluso en alumnos mayores, incluso adultos, así que es totalmente comprensible que suceda también a estas edades y con mayor frecuencia.

Influye también la confianza en sí mismos que pueden (o no) tener los alumnos, como comentaré más adelante, y la personalidad de cada uno. Como argumento con anterioridad en este trabajo, si un alumno con buena autoestima y que aparte es extrovertido comete errores, quizás “no le importará” tanto y seguirá participando. Bien es cierto, de todos modos, que esto puede volverse en su contra, pues creo que puede conllevar a que el alumno en cuestión persista en sus errores. En general, no obstante, creo que normalmente es positivo. En este grupo, sin embargo, y como también explicaré más adelante, se da el caso de alumnos tímidos y/o con una autoestima no muy alta que admiten que no suelen participar por miedo a hacerlo mal y que sus compañeros se rían de ellos, incluso sabiendo que el trabajo oral suma una buena parte de los puntos de su nota final.

Ya en lo concerniente a cuáles creo que son las dificultades de pronunciación más importantes en este grupo, es cierto que hay fallos en la pronunciación de ciertos sonidos y que esos errores son más o menos consistentes en todo el grupo. Es decir, buena parte de los alumnos cometen errores en la pronunciación de los mismos sonidos. Sin embargo, estos errores no son lo suficientemente importantes como para por sí solos imposibilitar o dificultar de manera notoria la inteligibilidad. Y, además, como se ha

discutido anteriormente, no es beneficioso ni productivo pretender que los estudiantes pronuncien los sonidos “perfectamente”, sino que el enfoque que debe imperar es el comunicativo, siendo el fin último que los alumnos sean capaces de hacerse entender, aunque no pronuncien del todo correctamente. Es por todo esto que decido no trabajar sobre estos errores con este grupo.

Percibo, sin embargo, dos aspectos que parecen causar bastantes problemas en los alumnos a la hora de expresarse oralmente y que no se limitan ni están relacionados directamente con la producción de sonidos en sí. Estos aspectos son la fluidez y la entonación, unida esta última a elementos que sirven de apoyo al habla en sí, como son la gestualidad facial, el movimiento de las manos al hablar, etc., de lo que tampoco hacen apenas uso los alumnos.

En cuanto a la fluidez, la mayoría de alumnos de este grupo necesita pararse a pensar lo que va a decir muy a menudo, provocando vacilaciones en el discurso e incluso en algunas ocasiones pérdida del hilo de la conversación. Tengo la sensación de que los problemas en este sentido son causa directa en la mayoría de los casos de un escaso dominio de la gramática y el vocabulario necesarios. Lo que me lleva a pensar esto es precisamente esas vacilaciones y parones durante el discurso, que ocurren cuando los alumnos no recuerdan la palabra que quieren usar en inglés, cuando no están seguros de qué construcción gramatical utilizar en un momento dado, cuando creen que han dicho algo erróneo desde ese punto de vista, etc.

Teniendo en cuenta esto, no estimo oportuno centrarme en trabajar la fluidez con los alumnos, puesto que creo que sería un trabajo que necesitaría cierto tiempo para empezar a dar resultados, tiempo del que no dispongo.

Por otro lado, en cuanto a la entonación, percibo una carencia total o casi total en la mayoría de los alumnos del grupo. Esta falta de entonación en el discurso está sin duda relacionada con esa falta de fluidez que acabo de explicar, así que seguramente trabajarla por sí sola no va a producir unos resultados perfectos.

Ocurre, sin embargo, que esa falta de entonación la percibo mayoritariamente cuando los alumnos leen algo, no tanto cuando hablan elaborando ellos el discurso. Así pues, y aunque tengo en cuenta lo expuesto en el párrafo anterior, creo que el trabajo con la entonación en este grupo puede a priori producir unos resultados satisfactorios,

puesto que pretendo fomentar mucho la participación oral, y no solo leyendo, y que la tarea final que les voy a pedir va a ser eminentemente oral.

Más concretamente, pretendo trabajar la entonación debido a que su no utilización, o su mala utilización, por parte de la mayoría de alumnos del grupo provoca malentendidos, ya que en ocasiones un enunciado de cierto tipo se interpreta como algo diferente (por ejemplo, una oración exclamativa, por carecer de la entonación adecuada, se interpreta a veces como una declarativa), o crea un discurso monótono al que cuesta engancharse y permanecer atento.

8.2. Análisis del cuestionario de los alumnos

Los aspectos más relevantes relacionados con el análisis de las repuestas del cuestionario implementado a los alumnos son los siguientes:

- Hablar correctamente inglés es importante para viajar, conseguir trabajo, poder mantener conversaciones con nativos y aprender sobre otras culturas. Todos los alumnos expresaron opiniones en torno a estos aspectos.
- No parece que entiendan o que tengan una idea más o menos clara de qué es pronunciar correctamente. Además, mencionan con bastante frecuencia la existencia en el inglés de palabras muy parecidas en cuanto a su pronunciación, pero de significado distinto que pueden causar confusión.
- No creen que hablar inglés sea difícil si se pone empeño en aprender.
- Las opiniones en cuanto a si una de las metas del aprendizaje de los alumnos es desarrollar una pronunciación nativa están divididas. Algunos creen que sí, y la mayoría pone como argumento el encontrar un trabajo, y otro creen que con hacerse entender es suficiente.
- La mayoría de los alumnos no creen necesario que los profesores tengan una pronunciación nativa, sino una buena pronunciación que además sepan transmitir a sus alumnos. Algunos, de hecho, creen que con una pronunciación nativa sería más difícil entender a un profesor.

- La mayoría de alumnos que manifiestan tener problemas de pronunciación explica que suelen pronunciar las palabras de la misma forma en que se escriben. Un número significativo de alumnos, además, admite que no suele participar oralmente por timidez, y que son conscientes de que eso provoca que no puedan mejorar su pronunciación.
- Todos los alumnos sin excepción creen que los problemas de pronunciación deberían tratarse en el aula, además de fuera en algunos casos. Varía la manera en que los alumnos creen que deberían tratarse.
- Una mayoría de alumnos, aunque no extensa, cree que no se dedica tanto tiempo a trabajar pronunciación como otros aspectos, y varios indican que esto debería cambiar.
- Todos los alumnos admiten que la profesora habla en inglés en clase y que corrige los errores de pronunciación que ellos puedan tener, pronunciando ella la palabra correctamente y haciendo que la repitan. Además, les parece bien que se les corrija cuando cometen un error de pronunciación.
- Practican inglés fuera del aula, sobre todo, viendo películas, hablando con amigos, en internet y escuchando música. Algún alumno dice también leer libros en inglés.
- Las actividades preferidas para aprender y practicar pronunciación son juegos, diálogos, escuchar o cantar canciones, escuchar y repetir palabras y oraciones y usar programas de ordenador o internet. De ellas, en el aula se hacen diálogos, se escuchan y repiten palabras.
- La gran mayoría de los alumnos cree que los libros deberían incluir actividades de pronunciación y que se deberían trabajar más de lo que se hace. Algunos, no obstante, creen que no, porque no las entenderían. Esto me hace pensar que no trabajan pronunciación de una manera adecuada.
- Por último, la mayoría de los alumnos dice que los libros que usan o han usado contienen actividades de pronunciación, pero un número significativo admite que no sabe si contienen o no, lo que me lleva a pensar lo que ya he dejado claro en otras partes de este trabajo, que no se trabajan adecuadamente. Sin embargo, la gran mayoría de alumnos que responden afirmativamente a esta pregunta cree que son útiles.

8.3. Análisis del cuestionario de los profesores

El análisis de las respuestas al cuestionario implementado a las cinco profesoras de inglés del centro arroja los siguientes resultados:

Todas consideran importante o muy importante aprender a hablar correctamente inglés y también aprender a pronunciar correctamente. Quedaría por saber, sin embargo, qué consideran hablar y pronunciar correctamente, aunque por respuestas posteriores creo que puede llegarse a una cierta conclusión sobre cuál es su postura al respecto.

En cuanto a la necesidad de que los alumnos desarrollen una pronunciación cuasi-nativa, todas las profesoras, exceptuando una sola, creen que es importante. La restante está de acuerdo en menor medida. Teniendo en cuenta, como ya se ha dicho, que desarrollar una pronunciación así a partir de una edad muy temprana es prácticamente imposible, considero que tener esa visión puede suponer un cierto problema de cara a la docencia. Sin embargo, y esto es algo que me desconcierta en cierta medida, al observar a algunas de estas profesoras impartiendo docencia, sobre todo a mi tutora, no me pareció en ningún momento que se buscara este tipo de pronunciación en los alumnos.

Todas las profesoras están bastante o muy de acuerdo en que un docente de inglés debería tener un buen dominio de la pronunciación para poder enseñarla, algo que parece evidente.

En cuanto a si los profesores deberían tener una pronunciación cuasi-nativa, la opinión está más repartida. Aun así, todas están de acuerdo, bastante de acuerdo o muy de acuerdo. Esto también me resulta paradójico, puesto que solo una de las profesoras la tenía.

Todas las profesoras consideran que los problemas de pronunciación deberían ser tratados en el aula, sin embargo, en las sesiones de docencia que he podido presenciar, no he visto que se haga. O, al menos, no de una manera clara, consistente y con continuación en el tiempo.

En cuanto a si los programas actuales de nuestro sistema educativo prestan la suficiente atención a la pronunciación, dos de las profesoras están bastante de acuerdo. El resto está simplemente de acuerdo o, incluso, en desacuerdo.

La respuesta a la siguiente pregunta es mucho más variada, y me parece muy interesante prestarle especial atención para explicar ciertos aspectos que he comentado. Esta pregunta hace referencia a si su entrenamiento como docente contó con un módulo relacionado con la enseñanza de la pronunciación. De las respuestas se desprende que para la mayoría de las profesoras o no fue así o dicho módulo no fue todo lo completo que hubieran deseado. Sospecho que es el caso de las profesoras con más antigüedad en la docencia. Esto creo que explicaría la falta de atención adecuada en el aula, a mi juicio, a la pronunciación.

Las respuestas a la siguiente pregunta, en conjunción con la anterior, son también sumamente interesantes. La mayoría de las profesoras, todas salvo una de hecho, consideran que saben afrontar los problemas de pronunciación de sus alumnos, pero parece ser que sin mostrarse muy confiadas.

Por otra parte, todas salvo una profesora consideran que no se dedica el suficiente tiempo a tratar la pronunciación en el aula. En este punto me gustaría detenerme a reflexionar por qué, teniendo en cuenta que recibí comentarios directos en este sentido que me parece pertinente reflejar aquí, aunque en cierta medida ya lo he hecho. Uno de los aspectos positivos de mi periodo de prácticas fue que, gracias a ciertas conversaciones que mantuve, adquirí conocimientos sobre la docencia en general, sobre las condiciones de trabajo en otros sentidos. Apunto esto porque uno de los aspectos que más se me repitió es la falta de tiempo de que se dispone. Se me dijo que en ocasiones el profesorado se ve obligado a pasar por ciertas partes del temario de manera muy superficial porque al final del curso se exige que se hayan cubierto unos contenidos mínimos. Esto en ocasiones imposibilita que un profesor pueda detenerse en un aspecto que cree necesario, por ejemplo, trabajar un poco más o incluir en sus sesiones dinámicas que a lo mejor serían más interesantes para los alumnos pero que conllevarían un mayor gasto de tiempo. En relación con la pregunta de mi cuestionario, es hasta cierto punto obvio que, si las condiciones son estas, el trabajo de aula con pronunciación se vea claramente afectado.

En lo relativo a si se da la misma importancia a las destrezas de expresión oral y de comprensión auditiva que a otras áreas de aprendizaje y de uso de la lengua, las opiniones vuelven a estar divididas entre estar bastante o muy de acuerdo y estar poco de acuerdo. Me resulta bastante extraño que en un mismo centro las opiniones en torno

a estos temas sean en ocasiones tan dispares, puesto que se supone que todo el profesorado de una misma asignatura tiene que seguir más o menos la misma hoja de ruta, que se marca en las reuniones de Departamento. Sospecho, pues, que se trata de una diferencia motivada por haber tenido una diferente formación al respecto y, en algunos casos, una mayor concienciación con respecto a cuán importante es el trabajo con pronunciación en las clases de inglés.

En relación con la siguiente pregunta, las profesoras afirman hablar casi siempre en inglés a sus alumnos. Esto, como es lógico, me parece muy positivo. Es cierto, de todos modos, que utilizar de vez en cuando el español también es positivo, pues ayuda a reducir el estrés en aquellos alumnos que tengan más problemas a la hora de entender a alguien hablando en inglés. De todas formas, he de añadir que en algunas sesiones de clase que tuve la oportunidad de presenciar no se hablaba tanto en inglés. Debo decir, sin embargo, que me estoy refiriendo a sesiones con alumnos pertenecientes al Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, así que es comprensible, ya que son alumnos que de por sí suelen tener bastantes dificultades en general, no exclusivamente en la asignatura de Inglés. Por el contrario, todas las profesoras exceptuando una afirman que sus alumnos hablan en inglés en clase solo a veces. Puedo afirmar, de hecho, que, en numerosas ocasiones, al preguntárseles algo en inglés, respondían en español.

Todas las profesoras del Departamento afirman que en clase se realizan actividades de pronunciación a veces. Sin embargo, también que se realizan actividades orales siempre o casi siempre. Esto me lleva a pensar, como de hecho he presenciado en parte, que se espera que los alumnos participen de manera oral sin antes haber trabajado la expresión oral en profundidad. Eso creo que es algo, que, si se piensa, no tiene mucho sentido, puesto que se le está pidiendo al alumno, aunque no sea directamente, que haga algo para lo que no se le ha dado formación ni entrenamiento.

Sin embargo, todas las profesoras afirman realizar exámenes orales. Y, en cuanto a la realización o no de exámenes de pronunciación, solo una los hace casi siempre. El resto, nunca o casi nunca.

En lo referido a la manera de practicar la pronunciación en el aula, una de las profesoras responde que imparte conocimientos de fonética en una fecha concreta del grupo y los recuerda siempre que es necesario. Esto me parece en general una buena

idea, aunque me queda la duda de saber cuándo considera que es necesario. Creo que lo idóneo sería practicar regularmente, como se hace con otras facetas de la enseñanza/aprendizaje de idiomas, no simplemente si se considera necesario. El resto de las profesoras, exceptuando una, practica la pronunciación a través de lecturas en voz alta, actividades orales y de comprensión auditiva. La profesora restante hace que sus alumnos repitan la pronunciación de una palabra cuando se equivocan, les aconseja que miren la transcripción fonética de la palabra concreta en el diccionario y, a veces, cuando cree que es importante, haciendo ejercicios de pronunciación del libro de texto, que, como comento en este trabajo, me parecen insuficientes.

Todas las profesoras enseñan pronunciación de manera integrada con otras destrezas. Las más utilizadas son, como es lógico, la expresión oral, la comprensión auditiva y también vocabulario. También usan bastante la comprensión lectora y la gramática y, en menor medida, la expresión escrita.

Todas las profesoras menos una corrigen los errores de pronunciación de sus alumnos siempre o casi siempre, la restante a veces. La forma de corregirlos, sin embargo, si no se combina con nada más, no creo que sea demasiado productiva, puesto que lo único que hacen es pronunciar bien la palabra y pedir a los alumnos que la repitan. Una de las profesoras corrige los errores de forma individualizada y también general, según el caso, y hace uso del CD del libro y de canciones.

Cuatro de las cinco profesoras creen que sus alumnos practican el inglés fuera del aula a veces o casi nunca. La profesora restante cree que casi siempre. Las formas en que las profesoras creen que los alumnos practican inglés fuera del aula se dividen entre escuchar música y utilizar el ordenador e internet, como creo que es de esperar.

En cuanto a lo que las profesoras consideran que son los problemas principales de pronunciación de sus alumnos, se repite el que suelen pronunciar tal como escriben, también se apuntan como problema algunos sonidos específicos del inglés que no existen en español, al menos no en el de Canarias, como las interdentales. También, y esto me parece especialmente interesante, que no se corrige la pronunciación desde edades tempranas, teniendo como consecuencia que arrastren errores a medida que pasan los cursos. Otro de los problemas que se comenta es que los alumnos no son estrictos al corregirse, no invierten tiempo en ello. No creo, no obstante, que los alumnos vean la pronunciación como algo especialmente importante si no se dedica el

tiempo suficiente a trabajarla propiamente en clase. O, si la consideran importante, puede que no tengan herramientas para trabajarla por sí mismos.

En lo relativo a las actividades que las profesoras creen que sus alumnos prefieren para aprender y practicar la pronunciación en inglés, las respuestas están bastante divididas entre producciones orales, juegos, escuchar el CD del libro, hacer juegos de roles y diálogos y escuchar canciones o cantar. De ellas, las profesoras usan el CD del libro, hacen diálogos, juegos de roles y producciones orales con sus alumnos.

Curiosamente, la mayoría de las profesoras considera que los libros de texto deberían incluir actividades relacionadas con entonación, aunque no lo hayan señalado como un problema. Yo, sin embargo, sí percibí que fuera un problema, y de hecho es en lo que decidí centrarme en trabajar. Otros de los aspectos de pronunciación que creen que deberían incluir los libros son las consonantes y el *stress*.

También me resulta curioso que una de las profesoras haya expresado que los libros de texto incluyen actividades de pronunciación relacionadas con las variedades del inglés, puesto que, en los libros (tanto de tercer curso como otros), las actividades de este tipo que pude encontrar fueron pocas. También afirman que los libros incluyen actividades de trabajo de la pronunciación en relación con la entonación, el ritmo, ciertos sonidos vocálicos, consonantes y el acento.

Las profesoras, además, están satisfechas con la cantidad de actividades de pronunciación que incluyen los libros de texto. Una de ellas confiesa que no sabe si le gustaría que los libros incluyeran otro tipo de actividades de pronunciación, lo que hace pensar que tampoco tendrá entonces muchas herramientas y técnicas para tratarla en clase ella misma. El resto afirma que no le gustaría o que a veces. Y, por último, me parece interesantísimo señalar que ninguna de las profesoras usa otros materiales además del libro para enseñar pronunciación y, y esto es lo que me parece realmente relevante, que varias especifican que no lo hacen porque el currículo es demasiado extenso y no les deja el tiempo suficiente, el que desearían.

Para finalizar, varias profesoras me recalcan al final del cuestionario que les gustaría pasar por alto ciertos elementos del currículo para poder invertir más tiempo en trabajar con la pronunciación, sobre todo en alumnos que tienen problemas en este sentido y en cursos bajos. Añaden, además, que el principal problema es que en aulas de

más de veinte alumnos no se puede hacer lo que ellas querrían para practicar pronunciación, aunque sea esencial en el aprendizaje de un idioma.

8.4. Análisis del libro de texto

El libro contiene, en cada unidad, una pequeñísima sección relacionada con pronunciación. Esta sección aparece junto con actividades orales y lenguaje funcional para usar en esas actividades, todo en la misma página.

En cuanto a la extensión de las actividades de pronunciación, y también en cuanto al tipo de actividades, he de decir que me parecen muy mejorables. Las actividades propuestas son únicamente para escuchar y repetir pronunciación sin más. Esto claramente puede resultar muy tedioso y aburrido para el alumno y, por tanto, puede servir de poco.

Caso aparte sería si el profesor utilizara estas actividades como meramente introductorias en el trabajo de la pronunciación y las expandiera o incluyera otras distintas, más dinámicas. Repito lo que expuse anteriormente: escuchar y repetir pronunciación puede ser útil en ciertos momentos, pero un ejercicio de este tipo se debe compaginar con otros ejercicios que sirvan de apoyo. Dicho esto, y teniendo en cuenta que lo que pretendo es simplemente ofrecer un análisis de las actividades, me reitero en que me parecen muy insuficientes, tanto en extensión, como en cantidad, como en el tipo de actividades.

Dicho lo anterior, creo que los aspectos de pronunciación que se tratan en estas secciones son muy interesantes. Por poner solo algunos ejemplos, se trata la diferencia en pronunciación de sonidos similares, el ritmo y la entonación, el *stress* tanto oracional como en palabras individuales... El problema es el que he expresado anteriormente, que, aunque los aspectos tratados sean interesantes desde el punto de vista del potencial aprendizaje que tendrá el alumno, la forma de tratarlos es muy superficial.

Un aspecto que echo en falta, además, es algo de trabajo relacionado con las diferencias entre el español y el inglés en cuanto a su pronunciación, que ha quedado claro que es muy útil para que el alumno sea más consciente de en qué se asemejan y en qué difieren.

Por otro lado, hacia el final del libro hay un apéndice de pronunciación. El apéndice, en cuanto al tipo de ejercicios, es muy similar a lo que acabo de comentar. Hay muchos ejercicios en los que se le pide al alumno que escuche y repita. En otros se le pide eso mismo y alguna otra cosa más, pero básica y que no pasa de identificar ciertos sonidos o de copiar algo en el cuaderno. Una vez más, reitero que no me parecen ejercicios deficientes. Pedir a los alumnos que identifiquen un sonido concreto, por ejemplo, puede hacer que se percaten de algo a lo que no habían prestado atención anteriormente. Sin embargo, sí me parecen bastante insuficientes.

He de decir que es una lástima que siendo tan interesantes los elementos de pronunciación seleccionados para incluir en el libro, no se trabajen de otra manera, algo más profundamente. No en cuanto a complejidad, pero sí en cuanto a la inclusión también de otro tipo de ejercicios y dinámicas.

Además, y para terminar, me gustaría añadir que la sensación que tengo al ver por ejemplo el apéndice es, como dije antes, que se espera que el profesor complete esos ejercicios, bien expandiéndolos, bien incluyendo otros. Esto es algo que, por razones que ya he comentado y sobre las que volveré a incidir, no siempre es posible. Y, desde luego, aunque el tipo de ejercicios sea, en general, muy sencillo, los elementos en sí en ocasiones no lo son. Creo que, de hecho, más bien al contrario. Hay ejercicios relacionados con, por ejemplo, las unidades tonales. Y hay muchos símbolos fonéticos. Sin embargo, ni una cosa ni la otra aparecen explicadas por ninguna parte. Esto, repito, me parece que tiene lógica si lo que se espera es que el profesor complete la enseñanza de alguna manera, que, de nuevo, por diversas razones no suele ser posible. Además, observo que lo que se espera también es fomentar en cierta medida el aprendizaje autónomo del alumno, algo que obviamente también me parece muy positivo. Sin embargo, creo que ante elementos de cierta complejidad como son los que he mencionado, sería positivo incluir una breve explicación aportando ideas clave para entenderlos.

8.5. Análisis del método pedagógico utilizado en la clase

En relación con el método pedagógico utilizado en clase para la enseñanza de la pronunciación, en términos generales cabría decir que no me parece un método apropiado, aunque sí que creo que tiene algunos aspectos positivos:

En la clase no se enseña pronunciación en sí. No se destina tiempo de clase para tratar específicamente la pronunciación, como sí se destina para, por ejemplo, trabajar gramática. La pronunciación de los alumnos se corrige a veces cuando pronuncian algo mal. Esto me parece positivo, ya que corregir continuamente a un alumno en vez de dejarle hablar y mostrar interés por lo que está diciendo puede provocar que ese alumno no quiera seguir participando tanto.

Se suele buscar que los alumnos sientan que están en un ambiente relajado y distendido para que haya más posibilidades de que participen. Esto, sin embargo, en ocasiones es así solo en teoría, puesto que en la práctica lo que a veces ocurre (de hecho, ocurre con frecuencia) es que los alumnos o apenas participan o si participan lo hacen siempre los mismos y la profesora “amenaza” diciendo que si no participan tendrán al final menos nota. Puedo entender los motivos de por qué se hace esto, y puedo entender que a veces puede no haber otra solución, pero no me parece que sea la forma más adecuada si lo que se pretende es crear ese ambiente relajado y distendido que fomente la participación. El efecto colateral que puede tener esto es que los alumnos estén tensos y quieran participar por voluntad propia todavía menos.

Así pues, los alumnos no reciben ningún tipo de entrenamiento en pronunciación que sea consistente en el tiempo que les ayude a mejorar. Sí que se me comenta que de vez en cuando se dedica algo más de tiempo (igualmente poco), pero si no se destina tiempo específico a trabajar en algo, ese algo es probable que sea visto por los alumnos como un añadido sin mayor importancia a lo que de verdad tienen que trabajar y aprender, como puede ser la gramática o el vocabulario.

Como he comentado, los errores específicos de pronunciación no suelen corregirse en general, a menos que sean graves. La profesora, en estos casos, no personaliza en el alumno o los alumnos que han cometido el error. Si un alumno, o un grupo reducido de alumnos, comete un error, la profesora realiza una actividad grupal relacionada por ejemplo con vocabulario para mejorar ese error, haciendo que el grupo

al completo trabajo en él, aunque solo fueran unos pocos los que lo cometieron. Esto me parece muy positivo, puesto que, si un error se trabaja grupalmente, quizás el alumno que lo haya cometido ni siquiera se dará cuenta de que lo ha cometido, pero igualmente podrá beneficiarse del trabajo en ese aspecto. De esta manera, se consigue ese beneficio y se minimiza la posibilidad de que el alumno que ha cometido el error no quiera participar porque crea que lo va a hacer mal.

Aparte de todo esto, mi tutora de prácticas me comenta que el libro del profesor contiene ejercicios de pronunciación, pero que son muy pocos y muy pequeños. Lo que ella suele hacer es trabajar específicamente pronunciación solamente uno o dos días al principio del curso, enseñando símbolos fonéticos de forma muy superficial. Asegura que para los alumnos son complicados y que, si se profundiza más en ellos, se aburren. Ya he comentado cuáles pueden ser las consecuencias de no destinar tiempo de aula específicamente al trabajo de la pronunciación de manera regular durante el curso, así que no me repetiré.

Los símbolos fonéticos se trabajan con el objetivo de dar mayor autonomía de aprendizaje a los alumnos y que sepan averiguar por sí mismos la pronunciación de las palabras con ayuda del diccionario, cuyo uso también se fomenta. Se busca que, viendo la transcripción de una palabra, los alumnos sepan cómo se pronuncia.

Esto me parece, como he dejado claro en otras partes de este trabajo, muy positivo. Sin embargo, y como también he explicado, no creo que trabajar algo una o dos veces en todo un curso y luego dejarlo de lado sea lo más adecuado, por varias razones que también he aportado.

Aparte de eso, hay que tener en cuenta que los símbolos fonéticos no son algo especialmente sencillo de aprender, sobre todo si un alumno se enfrenta a ellos por primera vez sin ni siquiera saber de su existencia previamente. Evidentemente, la manera en que se enseñarían en un nivel de Secundaria sería bastante simplificada, pero aun así creo que pueden resultar algo intimidatorios y complejos para algunos alumnos. Es por ello, además de por otras razones sobre las que ya he incidido, que creo que, si se trabajan, deben trabajarse de forma repetida durante todo el curso, enseñando nuevos símbolos poco a poco y repasando los que ya se hayan visto. Esta, de hecho, es la postura de algunos de los autores que he citado anteriormente.

Mi tutora también me comenta, y esto es algo que sí me parece positivo, que se trabajan diferencias de pronunciación entre el inglés y el español. Además, se trabajan también las vocales en inglés (que en el habla son bastantes más que en español), algunos sonidos concretos, etc.

Un aporte curioso, aunque no me sorprende del todo, es que me comentan que ciertos profesores, al principio de su carrera, solo admitían que sus alumnos utilizaran una pronunciación británica y que, de hecho, los penalizaban si usaban una pronunciación americana. Esto es negativo por varias razones. Se crea en el alumno una falsa idea de que hay una única manera “correcta” de pronunciar y que todas las demás, por alguna razón, son erróneas. Esto puede crear sentimientos de rechazo hacia ciertas formas de habla, aunque sean inconscientes. Además, y lo que me parece si cabe más preocupante de hacer esto, es que esos sentimientos pueden trasladarse a la primera lengua de los alumnos también. Es decir, si al alumno se le dice que se le va a penalizar si pronuncia tomando como modelo cierta variedad de habla, probablemente pensará que esa variedad es errónea, que la gente que la utiliza habla mal. Por tanto, podrá pensar también que ciertas variedades de habla de su primera lengua son simplemente mejores que otras.

9. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA ACTIVIDAD DE PRONUNCIACIÓN

Como ya he señalado anteriormente, una de las dificultades principales detectadas en el análisis del contexto educativo fue la relacionada con la enseñanza-aprendizaje de la entonación en inglés. Con la finalidad de trabajar este aspecto en clase me propuse diseñar una actividad, la cual decidí dividir en dos partes. Dado que a la finalización de mi periodo de prácticas evalué a los alumnos mediante una prueba oral, pretendí que fuera aquí donde realizara mi evaluación final también en lo referido a su uso de la entonación al hablar. Es decir, previamente habría realizado una actividad para intentar que mis alumnos mejoraran en ese aspecto y, en función de los resultados obtenidos en ella, habría tomado unas medidas u otras para solventar los problemas que siguiera percibiendo, con el objetivo de que en la tarea final que mis alumnos tendrían

que desarrollar al final esos problemas hubieran quedado, si no resueltos del todo, por lo menos sí en buena medida.

De entrada, expliqué brevemente por qué es útil e importante entonar al hablar. Recalqué que la entonación en inglés es distinta de la entonación en español y por qué. Sin entrar en detalles que creí innecesarios dado el contexto, hablé de que la entonación particularmente en inglés puede servir para establecer un contraste, para poner énfasis en un determinado elemento del discurso, etc. Mi forma de llevar a cabo esta parte de la actividad fue realizando preguntas a los alumnos e intentando que pensarán y me respondieran ellos, en vez de darles yo toda la información, lo que seguramente habría sido más aburrido para ellos, tedioso, y menos productivo, puesto que al hacerles pensar en las respuestas les haría probablemente reflexionar sobre aspectos de los que no se habían percatado con anterioridad. También, y para procurar que fuera más ilustrativo, les puse ejemplos de oraciones iguales, pero con diferente entonación, enunciándolas yo mismo.

A continuación, les propuse la actividad en sí. La actividad consistía en que los alumnos, trabajando por grupos, recibirían unas tarjetas preparadas por mí. Cada grupo recibiría tantas tarjetas como miembros tuviera. En cada tarjeta habría escrita una oración con información sobre el tipo de entonación con que debería enunciarse. El objetivo de la actividad sería que el resto de compañeros del grupo adivinara qué quiso decir, en lo referente a la entonación, el miembro que leyó su oración. Todos los miembros de los grupos participarían por turnos, para que se pudiera practicar más. Yo iría pasando por los grupos para supervisar el trabajo, resolver posibles dudas, etc. Al final, y para hacer que la actividad fuera más dinámica, pedí que cada alumno dijera su oración en alto con la entonación correspondiente y que el resto del grupo tratara de adivinar. Mi objetivo al poner a los alumnos primero en grupos fue que intentaran resolver entre ellos las posibles dudas que pudieran surgir, en vez de preguntarme a mí directamente.

En este punto me llevé una sorpresa muy grata, puesto que los resultados de esta actividad fueron muy satisfactorios. En un momento, los alumnos habían interiorizado un par de conceptos clave y los habían puesto en práctica sin tener que realizar un gran esfuerzo ni por su parte ni por la mía. De todos modos, pensé que con el paso de los días

hasta llegar al momento de la actividad final se iban a olvidar, al menos en parte, de lo trabajado e iban a volver a cometer ciertos errores.

En los días posteriores y hasta llegar el día de la actividad final les fui recordando de vez en cuando que no se olvidaran de lo que habíamos trabajado en este sentido, que lo pusieran en práctica siempre que pudieran, y que sería uno de los aspectos que les evaluaría en la tarea final. Es cierto que, de entrada, ya el primer día que trabajamos con la entonación, los alumnos al principio parecían un poco confusos. Sin embargo, y dados los buenos resultados finales obtenidos, que ahora comentaré, creo que esa confusión era más bien desconcierto al estárseles pidiendo algo que no se les solía pedir tan concretamente (casi) nunca, que era que prestaran atención a su entonación, teniendo en cuenta ciertos elementos.

9.1. Evaluación de los resultados

En el día de la tarea final los resultados fueron muy buenos. De hecho, fueron mucho mejores de lo que me esperaba. Fueron mucho mejores de lo que incluso mi tutora de prácticas se esperaba, conociendo a los alumnos, puesto que posteriormente comenté con ella los resultados y así me lo hizo saber. Esperaba buenos resultados por parte de ciertos alumnos, algunos de los cuales ya con anterioridad tenían una buena entonación al hablar y otros que, no teniéndola, estaba razonablemente seguro de que iban a mejorar al menos un poco. La mayor sorpresa llegó al darme cuenta de que incluso varios de aquellos alumnos cuyo rendimiento general en la asignatura no era demasiado bueno, bien por desgana o por dificultades, mejoraron al menos en cierta medida.

En cuanto a la actividad que realicé con mi grupo de prácticas, creo que es mejorable en muchos aspectos si lo que se busca es hacer un trabajo más exhaustivo. Creo que podría hacer hecho algún ejercicio más concreto para trabajar la entonación, por ejemplo, algo más individualizado. Sin embargo, al ver que con mi grupo de trabajo no era especialmente necesario, puesto que con que tomaran conciencia de unas cuantas cosas y las tuvieran más o menos claras tuvieron suficiente para mejorar notablemente, no expandí más la actividad.

También es cierto, por otra parte, que con el poco tiempo del que dispuse no pude hacer mucho más. Aunque estoy seguro de que con más experiencia podría haber aprovechado el tiempo mejor, como es lógico.

9. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, quisiera recalcar algunas ideas que he expresado a lo largo de mi trabajo:

Por una parte, trabajar la pronunciación es muy importante. No se debe pretender que un alumno desarrolle algo que no se le ha enseñado y para lo que no se le ha dotado de herramientas. Esto es algo que no siempre se ha tenido claro, no siempre se ha considerado la pronunciación como algo merecedor de que se le dedique tiempo de clase y de que se trabaje explícita y concretamente.

Así pues, actualmente hay docentes que consideran que no tienen los recursos necesarios para tratar la pronunciación en el aula. Y, aparte de eso, cuando los tienen no siempre pueden dedicarle el tiempo que les gustaría porque no disponen de él, incluso aunque sean plenamente conscientes de su importancia e incluso estuvieran dispuestos a sacrificar algunos contenidos del currículo en favor de trabajar más en pronunciación.

En relación con esto, creo que sería bueno que hubiera un cambio en el sistema en general, aunque estoy evidentemente no corresponde al profesorado. Si no se exigiera cumplir con un mínimo de contenidos a final de curso que es tan extenso, si no hubiera tanto temario que cubrir, se podría trabajar con más calma y se podrían trabajar (en mayor medida de lo que ya se haga) aspectos que el profesorado, por las razones que sea, crea especialmente importante, especialmente útiles y/o beneficiosos para su grupo, etc.

Se debería fomentar una pronunciación que permitiera a los alumnos hacerse entender en una conversación real, más allá de que luego puedan pasar por hablantes nativos o no. Es cierto, que, por determinadas razones que he comentado, el objetivo de un alumno puede ser el adoptar una pronunciación con la que consiga integrarse en una comunidad angloparlante como uno más, sin que su acento destaque como extranjero.

En ese caso, creo que un profesor debería estar preparado para poder ayudarlo. No obstante, no creo que sea esta la situación habitual.

Para concluir, además, considero que, puesto que uno de los objetivos de la asignatura de Inglés es también enseñar contenidos relacionados con la cultura de los países angloparlantes (de algunos de ellos al menos, ya que de todos es imposible), sería muy positivo que en la asignatura se fomentara el respeto y la tolerancia hacia otras culturas. En lo relativo a la pronunciación, esto se traduciría en enseñar a los alumnos que cualquier forma de habla, en cuanto a diferentes dialectos, variedades, etc., es válida y por tanto sus hablantes son dignos de respeto. Es más, considero que se podría, y se debería, extender entre el alumnado la idea de que el que haya tantas variedades de habla distintas contribuye a la riqueza cultural, y que ninguna de esas variedades es mejor ni peor que cualquier otra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brown, H. D. (2015). *Teaching by principle: An interactive approach to language pedagogy*. 4th Edition. New York: Person Education.

Brunori, R. (2016). English pronunciation for Spanish (and other non-native) speakers. Recuperado de <http://www.englishpronunciationmadrid.com/>

Clanfield, L. (2007). *Dealing with difficulties: Solutions, strategies and suggestions for successful teaching*. London: Delta.

Giffiths, B. (2011, 23 de agosto). Integrating pronunciation into classroom activities. Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/integrating-pronunciation-classroom-activities>

- Harmer, J. (2008). *The practice of English language teaching*. 4th Edition. London: Longman.
- Hedge, T. (2005). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hewings, M. (2007). *English pronunciation in use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Boston: Pearson.
- Jenkins, J. (2011, 3 de mayo). Global English and the teaching of pronunciation. Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/global-english-teaching-pronunciation>
- Margolis, A. y Smith, J. (2007) *English for academic study: Pronunciation*. Reading: Garnet.
- Marks, J. (2002). In praise of pronunciation. *English Teaching Professional*, 81, 4-6.
- Meldrum, N. (2004, 19 de enero). Young learners and the phonemic chart. Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/young-learners-phonemic-chart>
- Morley, C. (2009, 2 de marzo). Teaching the schwa. Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-schwa>
- Rivers, W., & R.S. Temperley. (1978). *A practical guide to the teaching of English*. New York: Oxford University Press.
- Rodríguez Pérez, G. (s.f.). Métodos y enfoques sobre la enseñanza de la pronunciación de la lengua inglesa. Recuperado de

<https://www.monografias.com/trabajos80/metodos-ensenanza-pronunciacion-lengua-inglesa/metodos-ensenanza-pronunciacion-lengua-inglesa.shtml>

Stanton, A. (2002, 5 de marzo). Teaching pronunciation with phonemic symbols. Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-pronunciation-phonemic-symbols>

Underhill, A. (2010, 28 de septiembre). Pronunciation: the poor relation? Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/pronunciation-poor-relation>

ANEXO 1. Cuestionario para los alumnos

Visión de los estudiantes de inglés como lengua extranjera acerca de la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación

Mi nombre es Rayco José Rolo Cruz y estoy elaborando un Trabajo de Fin de Máster en torno a la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del inglés en Secundaria y la visión que el profesorado y el alumnado tiene de los mismos. Te estaría muy agradecido si respondieras a las siguientes preguntas, añadiendo los comentarios que creas necesarios en cualquiera de ellas o al final del cuestionario. Son preguntas abiertas y te agradecería que además de responder con un *sí* o un *no*, añadieras una razón/justificación a tu respuesta.

1. ¿Crees que aprender a hablar correctamente en inglés es importante?
2. ¿Crees que aprender a pronunciar correctamente en inglés es importante?
3. ¿Crees que hablar en inglés es difícil?
4. ¿Crees que una de las metas de tu aprendizaje de inglés debería ser tener una pronunciación nativa?
5. ¿Crees que los profesores de inglés deberían tener una pronunciación nativa?
6. ¿Crees que tienes problemas al pronunciar el inglés? ¿Podrías decir cuáles?
7. ¿Crees que los problemas de pronunciación que puedas tener tú o tus compañeros o compañeras deberían tratarse en el aula?
8. ¿Has percibido que se dedique tiempo de clase a la pronunciación, como se le dedica a otros aspectos (gramática, vocabulario, writing, reading...)?
9. Si es así, ¿podrías decirme cómo se trabaja la pronunciación en clase? Con juegos, canciones, programas de ordenador/Internet...

10. ¿Sueles hablar en inglés en clase?
11. ¿Tu profesora habla en inglés en clase?
12. ¿Tu profesora corrige tus errores de pronunciación o los de tus compañeros o compañeras?
13. Si respondiste *sí* a la pregunta anterior, por favor explica brevemente cómo lo hace.
14. ¿Te gusta que tu profesora te corrija si cometes algún error de pronunciación?
15. ¿Practicar el inglés fuera de clases? Si es así, por favor indica de qué manera/s (películas, música, hablando con amigos o con hablantes nativos, leyendo, escribiendo, usando Internet...).
16. ¿Qué actividades prefieres para aprender y practicar la pronunciación en inglés? Puedes elegir de entre las siguientes:
- Escuchar y repetir palabras u oraciones
- Juegos
- CD del libro de texto
- Escuchar o cantar canciones
- Transcripciones fonéticas
- Juegos de roles y diálogos
- Identificación de sonidos en un grupo de palabras u oraciones
- Programas de ordenador e Internet
17. ¿Se realiza alguna de esas actividades en el aula para practicar pronunciación? ¿Cuál/es? ¿Se realiza alguna otra? ¿Cuál/es?
18. ¿Crees que los libros de inglés deberían incluir actividades de pronunciación?

19. ¿Sabrías decir si los que usas/has usado contienen actividades de pronunciación?

20. En caso de que las trabajes en clase o de que te hayas fijado en ellas, ¿crees que son útiles?

Muchas gracias por completar este cuestionario. Para terminar, si tienes alguna pregunta, duda o sugerencia, por favor indícala aquí.

ANEXO 2. Cuestionario para el profesorado

Visión del profesorado de Inglés como Lengua Extranjera acerca de la enseñanza de la pronunciación

Mi nombre es Rayco José Rolo Cruz y estoy realizando un Trabajo de Fin de Máster en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación del inglés en Secundaria y la visión que el profesorado y el alumnado tiene de los mismos. Asimismo, otro fin de mi trabajo es el análisis y la valoración del tratamiento de la pronunciación en los libros de texto de la asignatura de Inglés. Le estaría muy agradecido si respondiera a las siguientes preguntas, añadiendo los comentarios que crea necesarios.

1. Cursos en los que imparte docencia actualmente

Primero de ESO

Segundo de ESO

Tercero de ESO

Cuarto de ESO

2. Por favor, indique durante cuánto tiempo ha sido docente de inglés

3. Aprender a hablar correctamente en inglés es importante

1 2 3 4 5

No estoy para nada de acuerdo

Estoy totalmente de acuerdo

4. Aprender a pronunciar correctamente en inglés es importante

1 2 3 4 5

No estoy para nada de acuerdo

Estoy totalmente de acuerdo

5. Los docentes de inglés deberían intentar que sus alumnos desarrollaran una pronunciación cuasi-nativa

1 2 3 4 5

No estoy para nada de acuerdo

Estoy totalmente de acuerdo

6. Los docentes de inglés deberían tener un buen conocimiento de la pronunciación en inglés para poder enseñarla

1 2 3 4 5

No estoy para nada de acuerdo

Estoy totalmente de acuerdo

7. Los docentes de Inglés como Lengua Extranjera deberían tener una pronunciación cuasi-nativa

1 2 3 4 5

No estoy para nada de acuerdo

Estoy totalmente de acuerdo

8. Los problemas de pronunciación deberían tratarse en el aula

1 2 3 4 5

No estoy para nada de acuerdo

Estoy totalmente de acuerdo

9. Los programas actuales del sistema educativo español prestan la suficiente atención a la pronunciación

1 2 3 4 5

No estoy para nada de acuerdo

Estoy totalmente de acuerdo

10. Mi entrenamiento como docente de inglés incluyó un módulo sobre enseñanza de la pronunciación

1 2 3 4 5

No estoy para nada de acuerdo

Estoy totalmente de acuerdo

11. Como profesora, sé cómo afrontar los problemas de pronunciación de mis alumnos

1 2 3 4 5

No estoy para nada de acuerdo

Estoy totalmente de acuerdo

12. Se dedica suficiente tiempo a la pronunciación en las clases de inglés

1 2 3 4 5

No estoy para nada de acuerdo

Estoy totalmente de acuerdo

13. Se da la misma importancia a las destrezas de expresión oral (incluyendo pronunciación) y de comprensión auditiva que a otras áreas (expresión escrita, gramática, vocabulario...)

1 2 3 4 5

No estoy para nada de acuerdo

Estoy totalmente de acuerdo

14. Hablo en inglés a mis alumnos

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

15. Mis alumnos hablan en inglés en el aula

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

16. En clase realizamos actividades de pronunciación

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

17. En clase realizamos actividades orales

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

18. Hago exámenes orales

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

19. Hago exámenes de pronunciación

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

20. ¿Cómo practica la pronunciación con sus alumnos en el aula? Si no lo hace, por favor indíquelo también

21. Enseño pronunciación de manera integrada con otras destrezas

Sí

No

22. Si su respuesta en la pregunta anterior fue SÍ, por favor marque las destrezas con las que integra la pronunciación

Expresión oral

Expresión escrita

Comprensión auditiva

Comprensión lectora

Gramática

Vocabulario

23. Corrijo los errores de pronunciación de mis alumnos

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

24. Si corrige los errores de pronunciación de sus alumnos, por favor indique de qué manera

25. ¿Con qué frecuencia cree que sus alumnos practican el inglés fuera del aula?

Nunca

Casi nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

26. ¿Qué actividades cree que practican fuera del aula? Puede marcar más de una respuesta

Ver películas en inglés

Escuchar música en inglés

Hablar con sus amigos en inglés

Hablar con hablantes nativos en inglés

Leer en inglés

Escribir cartas, emails, novelas, etc. en inglés

Usar el ordenador e internet

27. Cuáles son los problemas principales de sus alumnos con la pronunciación inglesa?

28. ¿Qué actividades cree que prefieren sus alumnos para aprender y practicar pronunciación en inglés?

Escuchar y repetir palabras y frases

Juegos

Escuchar el CD del libro de texto

Escuchar canciones o cantar

Transcripciones fonéticas

Juegos de roles y diálogos

Producciones orales

Producciones escritas

Actividades de identificación (en las que los alumnos han de discriminar sonidos o patrones en un grupo de palabras u oraciones)

Programas de ordenador e internet

Otras

29. ¿Cuáles de esas técnicas y habilidades lleva a cabo en el aula para enseñar pronunciación?

30. Los libros de texto para mis alumnos deberían incluir actividades de pronunciación relacionadas con:

Vocales cortas y largas

Schwa

Diptongos

“u” invertida, como en “cut”

Consonantes

Acento (stress)

Entonación

Connected Speech

Formas débiles y fuertes

Variedades del inglés

Otras

Ninguna

31. Los libros de texto que usamos en clase (o los libros que se usan en las clases de inglés en general en España) incluyen actividades de pronunciación relacionadas con (seleccione de las anteriores):

32. Los libros de texto que uso en clase (o los libros de inglés en general) incluyen actividades de pronunciación:

Sí, muchas

Sí, bastantes

Sí, las suficientes

Casi ninguna

No, ninguna

No lo sé

33. Me gustaría que los libros de inglés tuvieran otro tipo de actividades de pronunciación

Sí

No

A veces

No lo sé

34. ¿Usa otros materiales para enseñar pronunciación? Si es así, por favor indique cuáles

35. Muchas gracias por rellenar este cuestionario. Por último, si tiene preguntas, dudas o sugerencias, por favor indíquelas aquí
