



TESIS DOCTORAL

**LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN COMO CONTRIBUCIÓN A LA
MEJORA DE LA COMPETENCIA ORAL DE LA LENGUA INGLESA: UNA
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PERCEPCIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE LA
CALIDAD VOCÁLICA EN SÍLABA ACENTUADA Y NO ACENTUADA**

Ana María Muñoz Mallén

Dirigida por: Dr. Víctor Pavón Vázquez

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA**

2015

TITULO: *La enseñanza de la pronunciación como contribución a la mejora de la competencia oral de la lengua inglesa: una investigación sobre la percepción y la producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada*

AUTOR: *Ana María Muñoz Mallén*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2015
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS:

La enseñanza de la pronunciación como contribución a la mejora de la competencia oral de la lengua inglesa: una investigación sobre la percepción y la producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada

DOCTORANDO/A:

Ana María Muñoz Mallén

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La tesis que se presenta se encuadrada dentro del contexto general de análisis de los procesos que conducen al aprendizaje de una lengua extranjera, en particular a lo que se refiere al aprendizaje de su fonología. La atención a la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera todavía se encuentra por debajo de la que se le presta por ejemplo a otros dominios del lenguaje y por lo tanto este trabajo posee un carácter innovador dado que se adentra en un aspecto poco estudiado, cuanto más si el elemento particular investigado, la realización cualitativa de las vocales en sílabas acentuadas y no acentuadas resulta de crucial importancia para la inteligibilidad puesto que la comprensión de los mensajes depende de una serie de variables asociadas con la presencia o ausencia de acentuación que se encuentran su reflejo en la plasmación de la calidad vocálica. Su carácter innovador se encuentra también marcado por el hecho de que aborda la influencia de la instrucción formal en la formación y posterior interiorización de reglas, intentando averiguar si existe una relación directa entre el conocimiento de la naturaleza del acento en inglés, la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada y el conocimiento de los símbolos fonético-fonológicos y de los segmentos acentuales, y la formación de reglas que permite a los aprendices percibir mejor estos fenómenos fonológicos. Junto a todo ello, la presente investigación pretende asimismo elaborar unas conclusiones de carácter pedagógico que ayuden a estructurar y organizar la enseñanza de las destrezas orales de una forma más efectiva. Así pues, los resultados obtenidos se han utilizado para realizar una serie de sugerencias de carácter metodológico que pueden ayudar a enfocar la enseñanza de la pronunciación de forma más correcta.

La autora en primer lugar realiza una exhaustiva descripción de los distintos modelos explicativos de cómo se produce la adquisición y el aprendizaje de la fonología de un lengua extranjera. A partir de la revisión de esta base teórica, se adentra en analizar de forma detallada los distintos enfoques y modelos que se han venido utilizando a lo largo de la historia para definir la enseñanza de la pronunciación, y no solo con referencia a las estrategias, actividades y técnicas sino con respecto a los materiales y recursos que se han venido utilizando para tal efecto. Más adelante, todavía dentro de lo que serían los fundamentos teóricos de esta investigación, se

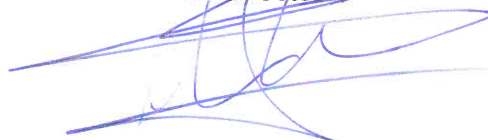
ofrece una descripción del elemento fonético-fonológico estudiado, la dualidad sílaba acentuada-sílaba no acentuada y su impacto en la consecución de la comprensibilidad y la inteligibilidad. Se trata de un capítulo de una relevancia crucial para entender la importancia de los rasgos suprasegmentales, las características de la acentuación en la lengua inglesa, sus distintos niveles, categorías y componentes, la relación con la entonación para la consecución de la sílaba tónica, y que sirve como base para emplazar al elemento estudiado en el lugar que le corresponde en términos de importancia que conlleva para la consecución de la comunicación.

En lo que concierne a su carácter científico, el estudio aportado constituye un buen ejemplo de investigación educativa puesto que presenta un modelo investigador de tipo cuasi-experimental ya que aunque los datos son cuantitativos y los procesos de toma de datos son altamente explícitos, el control de las variables no puede ser considerado de alto nivel ya que el contexto en el que tiene lugar es un contexto académico. La investigación es asimismo de carácter práctico ya que ha sido llevada a cabo con grupos reales debido a las condiciones reales del entorno académico, en el que se contrastan los resultados obtenidos por una instrucción formal basada en un modelo de instrucción teórico-práctica con un grupo de aprendices de tipo experimental, con los resultados obtenidos por los aprendices del grupo de control, quienes no han recibido ningún tipo de instrucción previa a la realización de las pruebas realizadas y que por tanto solo han contado con el tipo de conocimiento de pronunciación adquirido en etapas educativas anteriores. Este modelo de investigación permite indagar sobre el papel desempeñado por la instrucción en el aprendizaje de la fonología de la LE y ayuda a identificar un número de cuestiones relacionadas con el efecto que produce este tipo de instrucción empleada para alcanzar mayores logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado la investigación cuenta con unos objetivos y unas preguntas de investigación bien definidas, unos instrumentos de recogida de datos válidos y fiables, un análisis exhaustivo y una discusión bien razonada, destacando especialmente su valor aplicado como generadores de sugerencias curriculares, metodológicas y relacionados con la enseñanza de la pronunciación y de la lengua inglesa en general. Así pues, sostenemos que el trabajo muestra una alta capacidad investigadora por la metodología de la investigación utilizada, la fundamentación teórica del tema de estudio y de las preguntas de investigación formuladas, la amplitud del estudio empírico y la discusión de los resultados que aporta.

Por todo lo expuesto, entendemos que el trabajo cumple los requisitos exigidos para un trabajo de estas características, por lo que se autoriza la presentación de esta tesis doctoral.

Córdoba, 25 de mayo de 2015

Firma del director

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and lines, positioned below the text 'Firma del director'.

Fdo.: Víctor Pavón Vázquez

AGRADECIMIENTOS

En un periodo tan dilatado como el que va desde el inicio de esta investigación hasta el momento de escribir estas líneas, son muchas las personas que se han cruzado en mi camino y que han contribuido, en menor o mayor medida, a la elaboración de esta tesis doctoral.

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por darme la suficiente fortaleza para no abandonar, durante estos 4 años y medio, el arduo trabajo que significa una tesis doctoral. En segundo lugar, deseo mostrar mi profundo agradecimiento al Dr. Víctor Pavón Vázquez, director de esta tesis, por haber aceptado dirigir este proyecto. Si echamos la vista atrás en 1995 abrió mis ojos y oídos al sorprendente mundo de la fonética y la fonología, e hizo que la enseñanza de la lengua inglesa se convirtiera en mi pasión y en mi inquietud profesional. La calidad de sus consejos, sus apuntes y sugerencias han contribuido enormemente al enriquecimiento de este trabajo y sobre todo me han hecho cumplir con mi principal objetivo que no era otro que el de aprender. Muchas gracias de corazón por la incalculable generosidad, paciencia, tesón y colaboración en la elaboración de esta tesis.

La investigación realizada en la biblioteca de Córdoba y Sevilla, además de valerme de información conseguida en mis años de prácticas como asistente de español en la biblioteca de Londres *Oxford College Library* mientras realizaba la tesina en Londres, ha sido de especial relevancia puesto que sin este tipo de investigación (2000-2001) no se hubiera creado en mi la inquietud por continuar mis estudios en este ámbito de la investigación.

También quisiera hacer partícipe de mi agradecimiento a los alumnos de la universidad de Filosofía de Letras de 1º Grado de Estudios Ingleses de los cursos 2011-2012 y 2012-2013, por su colaboración en las pruebas de la parte práctica de esta investigación.

Quiero mostrar también mi agradecimiento al Dr. Nicolás L. Fernández García, de la Universidad de Córdoba, experto en informática aplicada y estadística, quien ha

hecho gala de una considerable paciencia y generosidad a lo largo de todo el planteamiento estadístico. Por sus aportaciones a la reflexión sobre la organización de los datos y sus esfuerzos por sistematizar datos cualitativos y cuantitativos le estaré siempre agradecida.

Me gustaría dar las gracias a la Dra. Amelia Sanchís Vidal por su paciencia, aliento y dedicación. Siempre ha demostrado tener una mente prodigiosa, con una capacidad de esfuerzo y una simpatía especial. Ha sido un privilegio poder contar con su ayuda.

Gracias a todos mis amigos que con paciencia han soportado mis prolongados encierros y por su amistad y apoyo incondicional. De forma muy especial, quiero dar las gracias a toda mi familia por su inestimable apoyo y permanente aliento. Por haber comprendido las largas horas de trabajo que he tenido que dedicar a esta investigación y que, inevitablemente, he restado de su tiempo.

Finalmente, quiero reservar las últimas líneas de agradecimiento a mis padres, Pastora y José, por su cariño y apoyo incondicional; por ser un ejemplo de superación personal y fomentar en mí el deseo de saber, de formarme académica, profesional y personalmente, sin otra preocupación que la que dan los libros; porque sus ganas de luchar por todas sus hijas y por la vida han sido para mí un modelo y un estímulo para terminar este trabajo. Y finalmente a mis hermanas, especialmente a M^a José, por haber sido la luz que ha iluminado el arduo camino de esta investigación.

A todos vosotros, gracias.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

1. INTRODUCCIÓN.....	25
2. LA ADQUISICIÓN DE LA FONOLOGÍA DE LA LENGUA EXTRANJERA.....	37
2.1. La influencia de los factores internos-externos en la adquisición de la fonología de la LE.....	44
2.1.1. Factores biológicos.....	44
2.1.1.1. Edad.....	44
2.1.1.2. Aptitud.....	48
2.1.1.3. Los estilos de aprendizaje.....	50
2.1.2. La influencia de los factores psicoafectivos en la adquisición de la fonología de la LE.....	52
2.1.2.1. Personalidad.....	53
2.1.2.2. Motivación y actitud.....	56
2.2. Modelos explicativos de la adquisición de la fonología de la LE.....	59
2.2.1. El Análisis Contrastivo.....	60
2.2.2. El Análisis de Errores.....	63
2.2.3. El concepto de la Interlengua.....	65
2.2.4. El Modelo de Ontogenia.....	67
2.3. La influencia de los factores externos en la adquisición de la fonología.....	70
2.3.1. La exposición a la LE.....	70
2.3.2. Los factores socioeducativos.....	73
3. LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA.....	77
3.1. Aspectos teóricos y metodológicos.....	82
3.2. El contexto de adquisición-aprendizaje y enseñanza.....	87
3.3. La elección de un modelo de pronunciación.....	90
3.3.1. Adecuación a una variedad estándar.....	94
3.3.2. Inconvenientes derivados de la elección de una determinada variedad.....	95
3.4. Pronunciación: inteligibilidad y comprensibilidad.....	98
3.5. La evolución histórica en la enseñanza de la pronunciación.....	103
3.5.1. Aspectos generales.....	103
3.5.2. Enfoques y métodos de enseñanza de la pronunciación.....	106
3.6. La percepción y la producción del habla.....	114
3.7. La evaluación de la pronunciación.....	121
3.8. El uso de la instrucción formal específica en pronunciación.....	126
3.9. El papel del profesor.....	130
3.10. El papel del aprendiz.....	137
3.11. Técnicas y recursos didácticos.....	141
4. EL TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MANUALES DE ACUERDO CON EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS.....	147
4.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	151
4.2. Descripción.....	155

4.2.1. Un Indicador Europeo de la Competencia de la Lengua	155
4.2.2. Niveles de competencia	155
4.2.3. El tratamiento de la pronunciación dentro del MCERL	160
4.3. El Nivel de Referencia Común B1	162
4.4. Análisis del tratamiento de la pronunciación en libros de texto, cuadernos de ejercicios y los CDS según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	174
4.5. El tratamiento específico de la acentuación en los manuales y los CDS analizados	197
5. EL PAPEL DE LA ACENTUACIÓN EN LA FONOLOGÍA DE LA LENGUA INGLESA	217
5.1. Importancia de los aspectos suprasegmentales	221
5.2. Características e importancia de la acentuación en la lengua inglesa	230
5.3. Niveles de acentuación	233
5.3.1. Componentes de la acentuación	233
5.3.2. La dualidad sílaba acentuada-sílaba no acentuada	235
5.3.3. Otros niveles de acentuación y calidad vocálica	237
5.4. Categorías de la acentuación	241
5.5. Acentuación y ritmo	244
5.6. Acentuación y entonación	249
5.7. Acentuación y reconocimiento del habla en la lengua inglesa	255
5.8. Reglas de acentuación	263
5.9. Explicación de las áreas problemáticas en la acentuación	268

SEGUNDA PARTE

6. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	277
6.1. Justificación, objetivos y preguntas de investigación	281
6.1.1. Justificación	281
6.1.2. Objetivos generales de la investigación	282
6.1.3. Objetivos específicos de la investigación	283
6.1.4. Preguntas de investigación	283
6.2. Características generales de la investigación	285
6.3. Validez y fiabilidad de la investigación	290
6.3.1. Recogida de datos	290
6.3.2. Validez interna	296
6.3.3. Validez externa	302
6.4. Contexto de la investigación	305
6.4.1. Perfil de los sujetos	305
6.4.1.1. Cuestionario general: estudio comparativo de los dos grupos	309
6.4.2. Características de la enseñanza y del centro	324
6.5. Procedimiento e instrumentos para la recogida de datos	327
6.5.1. Prueba A	330
6.5.2. Prueba B	332
6.5.3. Prueba C	338

7. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	343
7.1. Descripción del modelo de presentación de los datos	347
7.2. Análisis de las actividades de la prueba A	348
7.2.1. Comentario de las actividades en el grupo experimental	349
7.2.2. Comentario de las actividades en el grupo de control	388
7.2.3. Comentario comparativo del número de errores por actividad del grupo experimental y de control en la prueba A.....	429
7.3. Análisis de las actividades de la prueba B.....	431
7.3.1. Comentarios de las actividades en el grupo experimental.....	431
7.3.2. Comentario de las actividades en el grupo de control.....	458
7.3.3. Comentario comparativo del número de errores por actividad del grupo experimental y de control en la prueba B	485
7.4. Análisis de las actividades de la prueba C.....	488
7.4.1. Comentario de las actividades en el grupo experimental	488
7.4.2. Comentario de las actividades en el grupo de control.....	504
7.4.3. Comentario comparativo del número de errores por actividad del grupo experimental y de control en la prueba C.....	520
7.5. Comparación de los resultados de todas las actividades en las tres pruebas.....	523
7.6. Comparación de los resultados por pruebas A, B y C y en los dos grupos	528
7.7. Comparación de los resultados globales del grupo experimental y del grupo de control.....	532
8. CONCLUSIONES.....	539
8.1. Conclusiones de carácter general	543
8.2. Con respecto a las preguntas de investigación.	550
8.3. Implicaciones pedagógicas	563
8.4. Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación	574
BIBLIOGRAFÍA	579
ANEXOS.....	605
ANEXO I. Prueba de Nivel	609
ANEXO II. Cuestionario General	616
ANEXO III. Prueba A	620
ANEXO IV. Prueba B	627
ANEXO V. Prueba C	637

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Level Self-assessment check list: listening	163
Tabla 2. Level Self-assessment check list: reading	163
Tabla 3. Level Self-assessment check list: spoken interaction.....	164
Tabla 4. Level Self-assessment check list: spoken production	164
Tabla 5. Level Self-assessment check list: writing.....	164
Tabla 6. Level Self-assessment check list: working with texts	165
Tabla 7. Número de actividades segmentales y suprasegmentales en cada manual.....	179
Tabla 8. Aspectos segmentales	181
Tabla 9. Aspectos suprasegmentales	181
Tabla 10. Aspectos segmentales	182
Tabla 11. Aspectos suprasegmentales	182
Tabla 12. Aspectos segmentales	183
Tabla 13. Aspectos suprasegmentales	183
Tabla 14. Aspectos segmentales	184
Tabla 15. Aspectos suprasegmentales	184
Tabla 16. Aspectos segmentales	185
Tabla 17. Aspectos suprasegmentales	185
Tabla 18. Aspectos segmentales	186
Tabla 19. Aspectos suprasegmentales	186
Tabla 20. Aspectos segmentales	188
Tabla 21. Aspectos suprasegmentales	188
Tabla 22. Aspectos segmentales	189
Tabla 23. Aspectos suprasegmentales	189
Tabla 24. Aspectos segmentales	190
Tabla 25. Aspectos suprasegmentales	190
Tabla 26. Aspectos segmentales	191
Tabla 27. Aspectos suprasegmentales	192
Tabla 28. Aspectos segmentales	193
Tabla 29. Aspectos suprasegmentales	193
Tabla 30. Aspectos segmentales	194
Tabla 31. Aspectos suprasegmentales	195
Tabla 32. Número de actividades según el tipo de acento y formas débiles en cada libro de texto	198
Tabla 33. Total de actividades segmentales y suprasegmentales	208
Tabla 34. Total de actividades según el rasgo fonológico.....	210
Tabla 35. Cronología de las diferentes pruebas.....	298
Tabla 36. Comparación del tiempo de aprendizaje en cada grupo	311
Tabla 37. Comparación del tiempo de estancia en el extranjero en cada grupo.....	311
Tabla 38. Comparación de los métodos utilizados con anterioridad en cada grupo	312
Tabla 39. Comparación de las razones por las que les interesa aprender inglés en cada grupo.....	313
Tabla 40. Comparación del tiempo empleado en hablar inglés en cada grupo	314
Tabla 41. Comparación del tipo de actividades empleadas para mejorar el nivel de inglés en cada grupo	315
Tabla 42. Comparación de las valoraciones subjetivas realizadas en cada grupo sobre su competencia lingüística	316
Tabla 43. Comparación sobre la valoración subjetiva según el nivel de inglés que creían poseer en cada grupo	316

Tabla 44. Comparación sobre el sentimiento que les produce utilizar el inglés para comunicarse en cada grupo.....	318
Tabla 45. Comparación sobre el nivel de entendimiento en cada grupo a la hora de mantener conversaciones con hablantes nativos	319
Tabla 46. Comparación de la reacción de los sujetos en cada grupo ante un hablante extranjero con una buena pronunciación de español	320
Tabla 47. Comparación en cuanto a los elementos que condicionan la comprensión de un mensaje en cada grupo.....	321
Tabla 48. Comparación en cuanto a las dificultades más importantes en la pronunciación del inglés en cada grupo	323
Tabla 49. Número de alumnos que realizaron las pruebas	329
Tabla 50. Palabras de dos sílabas cuyo acento recae en la primera sílaba que ha sido erróneamente acentuada. Opción 1. Actividad A.1	349
Tabla 51. Estadística global.....	350
Tabla 52. Palabras de dos sílabas cuyo acento recae en la segunda sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 2. Actividad A.1.	352
Tabla 53. Estadística global.....	353
Tabla 54. Palabras de tres sílabas cuyo acento recae en la primera sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 3. Actividad A.1.	354
Tabla 55. Estadística global.....	355
Tabla 56. Palabras de tres sílabas cuyo acento recae en la segunda sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 4. Actividad A.1.	357
Tabla 57. Estadística global.....	357
Tabla 58. Palabras de tres sílabas cuyo acento recae en la tercera sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 5. Actividad A.1.	359
Tabla 59. Estadística global.....	359
Tabla 60. Pares mínimos de palabras donde se ha marcado de forma errónea si se ha producido cambio acentual. Actividad A.2.	360
Tabla 61. Estadística global.....	360
Tabla 62. Pares mínimos de palabras donde ha sido erróneamente indicado si se ha producido un cambio de la calidad vocálica en la sílaba acentuada. Actividad A.2	362
Tabla 63. Estadística global.....	362
Tabla 64. Pares mínimos de palabras donde se ha marcado de forma errónea si se ha producido un cambio acentual al pasar de una a la otra. Actividad A.3.	364
Tabla 65. Estadística global.....	364
Tabla 66. Pares mínimos de palabras donde ha sido erróneamente indicado si se ha producido un cambio de la calidad vocálica en la sílaba acentuada. Actividad A.3. ...	365
Tabla 67. Estadística global.....	366
Tabla 68. Palabras cuya calidad vocálica /ʌ/ en la sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 1. Actividad A.4.	367
Tabla 69. Estadística global.....	369
Tabla 70. Palabras cuya calidad vocálica /ʊ/ en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 2. Actividad A.4.	370
Tabla 71. Estadística global.....	371
Tabla 72. Palabras cuya calidad vocálica /u: / en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 3. Actividad A.4.	372
Tabla 73. Estadística global.....	373
Tabla 74. Palabras cuya calidad vocálica /ju: / en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 4. A.4.	374
Tabla 75. Estadística global.....	375

Tabla 76. Series de tres palabras cuyo patrón acentual varía solo en una de las tres palabras. Actividad A.5.	376
Tabla 77. Estadística global.....	377
Tabla 78. Palabras de dos sílabas acentuadas erróneamente. Actividad A.6.	379
Tabla 79. Estadística global.....	381
Tabla 80. Palabras de tres sílabas acentuadas erróneamente. Actividad A.7.	382
Tabla 81. Estadística global.....	383
Tabla 82. Palabras polisilábicas acentuadas erróneamente. Actividad A.8.....	385
Tabla 83. Estadística global.....	387
Tabla 84. Palabras de dos sílabas cuyo acento recae en la primera sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 1. Actividad A.1	389
Tabla 85. Estadística global.....	390
Tabla 86. Palabras de dos sílabas cuyo acento recae en la segunda sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 2. Actividad A.1.	391
Tabla 87. Estadística global.....	392
Tabla 88. Palabras de tres sílabas cuyo acento recae en la primera sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 3. Actividad A.1	394
Tabla 89. Estadística global.....	395
Tabla 90. Palabras de tres sílabas cuyo acento recae en la segunda sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 4. Actividad A.1	396
Tabla 91. Estadística global.....	397
Tabla 92. Palabras de tres sílabas cuyo acento recae en la tercera sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 5. Actividad A.1.	398
Tabla 93. Estadística global.....	399
Tabla 94. Pares mínimos de palabras donde se ha marcado de forma errónea si se ha producido un cambio acentual. Actividad A.2.	400
Tabla 95. Estadística global.....	400
Tabla 96. Pares mínimos de palabras donde ha sido erróneamente indicado si se ha producido un cambio de la calidad vocálica en la sílaba acentuada. Actividad A.2.	402
Tabla 97. Estadística global.....	402
Tabla 98. Pares mínimos de palabras donde se ha marcado de forma errónea si se ha producido un cambio acentual. Actividad A.3	404
Tabla 99. Estadística global.....	404
Tabla 100. Pares mínimos de palabras donde ha sido erróneamente indicado si se ha producido un cambio de la calidad vocálica en la sílaba acentuada. Actividad A.3	406
Tabla 101. Estadística global.....	406
Tabla 102. Palabras cuya calidad vocálica /ʌ/ en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 1. Actividad A.4.	408
Tabla 103. Estadística global.....	409
Tabla 104. Palabras cuya calidad vocálica /ʊ/ en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 2. Actividad A.4.	410
Tabla 105. Estadística global.....	411
Tabla 106. Palabras cuya calidad vocálica /u:/ en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 3. Actividad A.4.	412
Tabla 107. Estadística global.....	413
Tabla 108. Palabras cuya calidad vocálica /ju:/ en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 4. Actividad A.4.....	414
Tabla 109. Estadística global.....	415
Tabla 110. Series de tres palabras cuyo patrón acentual varía solo en una de las tres palabras. Actividad A.5.	416

Tabla 111. Estadística global.....	417
Tabla 112. Palabras de dos sílabas acentuadas erróneamente. Actividad A.6.	419
Tabla 113. Estadística global.....	421
Tabla 114. Palabras de tres sílabas acentuadas erróneamente. Actividad A.7.	422
Tabla 115. Estadística global.....	424
Tabla 116. Palabras polisilábicas acentuadas erróneamente. Actividad A.8.....	425
Tabla 117. Estadística global.....	427
Tabla 118. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica representada por un símbolo ha sido erróneamente percibida. Actividad B.1	432
Tabla 119. Estadística global.....	433
Tabla 120. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica representada por un símbolo fonético no ha sido reconocida y escrita correctamente. Actividad B.2.....	434
Tabla 121. Estadística global.....	436
Tabla 122. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=1 símbolo fonético no ha sido reconocida correctamente. Opción 1. Actividad B.3.	438
Tabla 123. Estadística global.....	439
Tabla 124. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=2 símbolos fonéticos no ha sido reconocida correctamente. Opción 2. Actividad B.3.....	440
Tabla 125. Estadística global.....	441
Tabla 126. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=2 símbolos fonéticos no ha sido reconocida correctamente. Opción 3. Actividad B.3.....	442
Tabla 127. Estadística global.....	443
Tabla 128. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=2 símbolos fonéticos no ha sido reconocida correctamente. Opción 4. Actividad B.3.....	444
Tabla 129. Estadística global.....	445
Tabla 130. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente dentro de los límites de la oración. Actividad B.4.	446
Tabla 131. Estadística global.....	446
Tabla 132. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto I. Actividad B.5.....	448
Tabla 133. Estadística global.....	448
Tabla 134. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto II. Actividad B.5.....	449
Tabla 135. Estadística global.....	450
Tabla 136. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto III. Actividad B.5.....	451
Tabla 137. Estadística global.....	451
Tabla 138. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto IV. Actividad B.5.....	452
Tabla 139. Estadística global.....	452
Tabla 140. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto V. Actividad B.5.....	453
Tabla 141. Estadística global.....	454
Tabla 142. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto VI. Actividad B.5.....	455
Tabla 143. Estadística global.....	455
Tabla 144. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto VII. Actividad B.5.....	456
Tabla 145. Estadística global.....	456

Tabla 146. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto VIII. Actividad B.5.....	457
Tabla 147. Estadística global.....	457
Tabla 148. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica representada por un símbolo ha sido erróneamente percibida. Actividad B.1.....	459
Tabla 149. Estadística global.....	460
Tabla 150. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica representada por un símbolo fonético no ha sido reconocida y escrita correctamente. Actividad B.2.....	461
Tabla 151. Estadística global.....	463
Tabla 152. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=1 símbolo fonético no ha sido reconocida correctamente. Opción 1. Actividad B.3.	464
Tabla 153. Estadística global.....	465
Tabla 154. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=2 símbolos fonéticos no han sido reconocidas correctamente. Opción 2. Actividad B.3.	466
Tabla 155. Estadística global.....	467
Tabla 156. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=2 símbolos fonéticos no ha sido reconocida correctamente. Opción 3. Actividad B.3.....	468
Tabla 157. Estadística global.....	469
Tabla 158. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=2 símbolos fonéticos no ha sido reconocida correctamente. Opción 4. Actividad B.3.....	470
Tabla 159. Estadística global.....	471
Tabla 160. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente dentro de los límites de la oración. Actividad B.4.	472
Tabla 161. Estadística global.....	472
Tabla 162. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto I. Actividad B.5.....	474
Tabla 163. Estadística global.....	475
Tabla 164. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto II. Actividad B.5.....	476
Tabla 165. Estadística global.....	476
Tabla 166. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto III. Actividad B.5.....	477
Tabla 167. Estadística global.....	477
Tabla 168. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto IV. Actividad B.5.....	478
Tabla 169. Estadística global.....	479
Tabla 170. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto V. Actividad B.5.....	480
Tabla 171. Estadística global.....	480
Tabla 172. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto VI. Actividad B.5.....	481
Tabla 173. Estadística global.....	481
Tabla 174. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto VII. Actividad B.5.....	482
Tabla 175. Estadística global.....	483
Tabla 176. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto VIII. Actividad B.5.....	484
Tabla 177. Estadística global.....	484

Tabla 178. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica representada por un símbolo fonético en sílaba no acentuada no ha sido producida correctamente. Actividad C.1.	489
Tabla 179. Estadística global.....	489
Tabla 180. Palabras cuya calidad vocálica ha sido producida erróneamente en sílabas con el diptongo ‘ea’. Actividad C.2.....	491
Tabla 181. Estadística global.....	492
Tabla 182. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica ha sido erróneamente producida. Actividad C.3.....	493
Tabla 183. Estadística global.....	493
Tabla 184. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica ha sido erróneamente producida. Actividad C.4.....	495
Tabla 185. Estadística global.....	497
Tabla 186. Palabras cuya calidad vocálica es pronunciada erróneamente. Actividad C.5.	499
Tabla 187. Estadística global.....	499
Tabla 188. Palabras cuyo patrón acentual es producido erróneamente. Actividad C. 5.	500
Tabla 189. Estadística global.....	501
Tabla 190. Palabras cuya calidad vocálica es pronunciada erróneamente. Actividad C.6.	502
Tabla 191. Estadística global.....	502
Tabla 192. Palabras cuyo patrón acentual es producido erróneamente. Actividad C. 6.	503
Tabla 193. Estadística global.....	503
Tabla 194. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica representada por un símbolo fonético en sílaba no acentuada no ha sido producida correctamente. Actividad C.1.	504
Tabla 195. Estadística global.....	505
Tabla 196. Palabras cuya calidad vocálica ha sido producida erróneamente en sílabas con el diptongo ‘ea’. Actividad C.2.....	507
Tabla 197. Estadística global.....	508
Tabla 198. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica ha sido erróneamente producida. Actividad C.3.....	509
Tabla 199. Estadística global.....	510
Tabla 200. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica ha sido erróneamente producida. Actividad C.4.....	511
Tabla 201. Estadística global.....	513
Tabla 202. Palabras cuya calidad vocálica es pronunciada erróneamente. Actividad C.5.	515
Tabla 203. Estadística global.....	515
Tabla 204. Palabras cuyo patrón acentual es producido erróneamente. Actividad C. 5.	516
Tabla 205. Estadística global.....	517
Tabla 206. Palabras cuya calidad vocálica es pronunciada erróneamente. Actividad C.6.	518
Tabla 207. Estadística global.....	519
Tabla 208. Palabras cuyo patrón acentual es producido erróneamente. Actividad C. 6.	519
Tabla 209. Estadística global.....	520

Tabla 210. Análisis de varianza de un factor en la prueba A	528
Tabla 211. Análisis de varianza en la prueba A	529
Tabla 212. Análisis de varianza de un factor en la prueba B	530
Tabla 213. Análisis de varianza en la prueba B	530
Tabla 214. Análisis de varianza de un factor en la prueba C	531
Tabla 215. Análisis de varianza en la prueba C	531
Tabla 216. Diferencias entre pruebas	534
Tabla 217. Diferencias entre grupos.....	535

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Valores medios y nota media de cada pregunta de la prueba A.....	523
Gráfico 2. Valores medios y nota media de cada pregunta de la prueba B.....	525
Gráfico 3. Valores medios y nota media de cada pregunta de la prueba C.....	527
Gráfico 4. Notas medias en cada prueba.....	533
Gráfico 5. Progresión de ambos grupos según sus notas medias.....	534
Gráfico 6. Diferencia en décimas entre las pruebas en ambos grupos.....	535
Gráfico 7. Diferencia entre ambos grupos según el valor crítico F.....	535

GLOSARIO DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

- A1: Hablante básico principiante
A2: Hablante básico elemental
AC: Análisis Contrastivo
AE: Análisis de Errores
AFI: Alfabeto Fonético Internacional
ALTE: Association of Language Testers in Europe
B1: Nivel Umbral. Hablante independiente intermedio
B2: Hablante independiente intermedio alto
C1: Hablante proficiente de competencia operativa efectiva o avanzada
C2: Hablante proficiente de dominio o competencia
CLL: Community Language Learning
EIL: English as International Language
ELT: English Language Teaching
ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria
ESOL: English for Speakers of Other Languages
F: Estadístico F del análisis de la varianza
GA: General American
GB: General British
GU: Gramática Universal
HAC: Hipótesis del Análisis Contrastivo
IL: Interlengua
L1: Lengua Materna
L2: Segunda Lengua
LAD: Language Acquisition Device
LE: Lengua Extranjera
MCREL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación
MO: Modelo de Ontogenia
PAU: Prueba de Acceso a la Universidad
PEL: Portfolio Europeo de las Lenguas
RP: Received Pronunciation
TESL: Teaching English as a Second Language
TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación
TPR: Total Physical Response
UCO: Universidad de Córdoba
UE: Unión Europea

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1.

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una lengua extranjera¹ (LE) dentro del sistema educativo español no parece haber conseguido alcanzar resultados deseables, sobre todo en lo que concierne a las destrezas orales, puesto que se ha dado prioridad a las destrezas escritas de tal manera que, según Rubio y Martínez (2012: 156), las destrezas orales de la lengua se han visto relegadas a un segundo plano. El Eurobarómetro llevado a cabo por la Comisión Europea en el 2012 sobre los conocimientos lingüísticos, pone de relieve que sigue existiendo un gran trecho entre las aspiraciones y la realidad a la hora de poner en práctica las competencias en LE: las pruebas efectuadas entre alumnos adolescentes en 14 países europeos demuestran que solamente el 42 % de ellos es competente en su primera LE, mientras que el 14% no alcanza ni siquiera el nivel de “usuario básico” (Comisión Europea, 2012: 1). Asimismo, un Eurobarómetro realizado con anterioridad en el 2005 y publicado en el 2006 confirma que los españoles están a la cola en el conocimiento de LE. En concreto, el número de hablantes de inglés como LE en España no supera el 30%, una cifra que se sitúa muy por debajo de países como Suecia, con un 89%, Holanda, con un 87%, o Dinamarca, con un 86% (Rubio y Tamayo, 2012: 296). Esta cifra es preocupante si centramos nuestra atención en el hecho de que los estudiantes han cursado la asignatura de lengua inglesa como mínimo siete años. Entonces, a pesar de la cantidad de años que se dedica al aprendizaje de esta LE, ¿por qué es uno de los países que menos la habla? La respuesta a esta pregunta ha sido analizada por Checa Marín (2005: 36) y Rubio y Martínez (2010: 28). La principal razón que ellos presentan es la ausencia de una metodología adecuada en el aula, pues perdura más bien un método esencialmente estructural en un sistema de enseñanza como el nuestro donde “los alumnos escuchan poco inglés y hablan aún menos” (Checa Marín, 2005: 36).

De acuerdo de nuevo con el Eurobarómetro publicado en el 2006, la mayoría de los europeos opina que la mejor edad para empezar a enseñar la primera LE es a partir de los seis años (55%), es decir, en la escuela primaria. Respecto al objetivo de aprender

¹El término lengua extranjera (LE) se utilizará a lo largo de esta tesis para referirse al aprendizaje de una lengua distinta de la lengua materna en el entorno instruccional del aula.

una LE desde una edad temprana, el 39 % de los ciudadanos de la UE aceptaría que los niños empiecen a aprender el primer idioma aparte de su lengua materna (L1) antes de los 6 años de edad. El 77 % de los ciudadanos de la UE considera que los niños deberían aprender inglés como primera LE (Comisión Europea, 2006: 11). Estos datos son significativos y confirman la importancia de introducir el aprendizaje de una LE en edades tempranas de tal manera que sea similar al proceso de aprendizaje de la L1, puesto que, como afirman Bartolí (2005: 7) y Pavón (2006: 427), en los estadios iniciales de la enseñanza de una LE la exposición a los sonidos debe ser anterior a la iniciación en la escritura ortográfica, de ahí la importancia de aprender una LE en edades tempranas.

Como veremos a lo largo de la investigación, dentro del modelo propuesto de enseñanza de una LE donde se da prioridad a la adquisición de la competencia oral debemos destacar la pronunciación como una parte integral de la comunicación (Orta, 2009; Stewart, 2009). La enseñanza de la pronunciación no debe limitarse a la práctica de los sonidos aislados (aspectos segmentales) y a la práctica de la acentuación y entonación (aspectos suprasegmentales) en las palabras de forma aislada sino que debe hacerse presente en contextos más amplios del habla conexas (enunciados), dando cabida a la unión entre pronunciación y significado en el nivel del discurso. Asimismo, de acuerdo con Melgarejo (2006: 251) y Rubio y Martínez (2008: 57; 2012: 156), se constata la necesidad de satisfacer tales exigencias con la ayuda de un profesor cualificado con dominio instrumental de la LE, puesto que es la principal forma de contacto y vínculo de unión entre el alumnado y la lengua.

Mi interés en el ámbito de la pronunciación surgió cuando comencé a estudiar Filología Inglesa en la Universidad de Filosofía y Letras de Córdoba. Anteriormente, mis profesores de inglés en educación primaria y secundaria no le habían prestado mucha atención a los aspectos relacionados con la pronunciación de la lengua inglesa, pero cuando entré en la universidad tuve la oportunidad de cursar dos asignaturas, Fonética y Fonología Inglesa I y Fonética y Fonología Inglesa II, materias donde estudiamos la pronunciación en términos teóricos y prácticos. Fue en esta etapa cuando me di cuenta de que para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa de forma satisfactoria, los alumnos necesitan poseer un conocimiento riguroso de los

aspectos relacionados con la producción de los sonidos prestando especial atención a su función y uso. Observé que la pronunciación podía ser un área de gran interés y de grandes beneficios para el estudiante. Y desde entonces hasta ahora como profesora desarrollo un enfoque que ofrece tal “espacio de aprendizaje” dentro de la clase.

Nuestra investigación se enmarca en el interés por analizar cómo se produce la enseñanza de una LE y más concretamente en lo que concierne a la enseñanza de la pronunciación. En particular, se encuadra en el interés por investigar los modelos de enseñanza de la pronunciación del inglés como LE a hablantes de español como L1. De forma más específica, se acerca a la enseñanza de un rasgo prosódico como es la acentuación y a los aspectos segmentales relacionados con la calidad² vocálica en sílaba acentuada y no acentuada, sobre los que recae en gran parte la consecución de la inteligibilidad y la comprensibilidad de las palabras (McNervey y Mendelsohn, 1992: 186; Jenkins, 2000: 78; Derwing y Munro, 2005: 385, Hancock y Pavón, 2005: 22, Lozano, 2005: 9; Gimson, 2008: 274; Roach, 2009: 194). Esta investigación parte de la premisa de que si queremos que los aprendices de inglés sean, como mínimo, en un principio inteligibles debemos intentar conseguir que perciban y produzcan aquellos aspectos sonoros que contribuyen realmente a un uso correcto de la dimensión sonora de esta lengua, y entre ellos dirigimos nuestra atención al uso apropiado de la acentuación en palabras y a la correcta identificación y producción de la calidad vocálica en sílabas acentuadas y no acentuadas.

Como afirman Pavón (2000), Llisterri (2003b), Bartolí (2005) y Giralt (2006), el hecho de que el proceso de enseñanza debe ser dirigido hacia propósitos comunicativos ha provocado a menudo que los profesores olviden aquellas actividades encaminadas a la práctica específica de la pronunciación. En este contexto, el aprendizaje fonológico ha sido relegado debido al hecho de que éste dificulta la práctica de las actividades comunicativas en la clase. Esta investigación establece como propósito intentar demostrar que la instrucción formal experimental desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de la fonología de una LE y que la instrucción formal en pronunciación ayuda a mejorar su uso y, por lo tanto, a comunicarse. Al mismo tiempo, también

²Véase la definición del concepto “calidad vocálica” en la página 233 del capítulo 5, apartado 5.3.1.

creemos que este trabajo proporcionará información relevante sobre el tipo y la naturaleza de los errores que cometen los aprendices de inglés como LE a la hora de percibir y producir la acentuación y la calidad vocálica.

Para conseguir este objetivo, estimamos necesario revisar los principios teóricos y metodológicos sobre los que se debe sustentar la enseñanza de la pronunciación. Los principios teóricos no solo ayudan a comprender un elemento fonológico sino también hacen posible que los aprendices lo pongan en práctica de la mejor manera posible. De hecho, el conocimiento de la naturaleza, distribución y uso del elemento fonológico provoca la formación o mejora de una regla conceptual basada en ese principio teórico. Según Rivers (1981, 1983) y Ellis (2008), entre otros, el conocimiento lingüístico aprendido de forma consciente puede transformarse en conocimiento inconsciente. Por lo tanto, resulta necesario tratar los procesos cognitivos de formación de reglas con mayor profundidad para comprobar si existe una relación directa de causa-efecto y si existe una manera de llevarlo a la práctica.

En lo que respecta a nuestra investigación, la instrucción formal tiene lugar en el contexto de la clase y se encuentra relacionada con la formación de reglas, y el interés se centra en averiguar si existe una relación directa entre el conocimiento de la naturaleza del acento en inglés, la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada y el conocimiento de los símbolos fonético-fonológicos y de los segmentos acentuales, y la formación de reglas que permite a los aprendices percibir mejor estos fenómenos fonológicos.

Existe una serie de variables que se encuentran relacionadas con el componente fonético-fonológico y que afectan, en gran medida, al proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Pérez Invernón (2012), variables tales como la metodología utilizada, las características individuales del aprendiz, el profesor, el tipo de proceso de enseñanza que es llevado a cabo, los objetivos perseguidos y el contexto educativo se identifican como las variables que afectan de manera notable al proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonología de la LE.

Llegados a este punto, se nos antoja necesario preguntarnos: ¿por qué es la pronunciación un componente tan importante como la gramática y el vocabulario? Tradicionalmente se ha considerado a la pronunciación como un componente de menor importancia que el componente gramatical o el vocabulario. Así pues, de acuerdo con Pavón (2000), la pronunciación no ha recibido la misma atención que los otros componentes lingüísticos. Sin embargo, en la actualidad sí que parece que se encuentra valorada en su justa medida ya que, como postulan Gimson (1989), Cuenca (1998), Roach (2009) y Celce-Murcia, Brinton y Snow (2013), no es sólo importante *lo que* decimos sino también y sobre todo *cómo* lo decimos. Si no percibimos y producimos palabras con precisión, no podremos entender el significado de lo que queremos expresar. Resulta por tanto aconsejable que los aprendices alcancen un nivel de pronunciación que les haga no sólo inteligibles sino como lo denomina Windsor Lewis (1969) “confortablemente inteligibles” y así contribuir a que se produzca una comunicación efectiva.

Como sostienen Smith y Nelson (1985), Brown (1992), Morley (1994), Pennington (1996), Kenworthy (1997), Jenkins (2000), Barrera (2003), Derwin y Munro (2005), McLaren, Madrid y Bueno (2005), Hancock y Pavón (2005), Setter y Jenkins (2005), Gimson (2008), Walker (2010) y Cauldwell (2013), entre otros, los rasgos suprasegmentales (el acento, el ritmo y la entonación) se caracterizan por ser algunos de los elementos más importantes para la consecución de la inteligibilidad en la lengua inglesa. Los rasgos suprasegmentales, y en particular la acentuación, resulta ser un elemento crucial desde el punto de vista de la percepción ya que se considera fundamental para la formación de los procesos mentales que se encuentran relacionados con la inteligibilidad y con la interiorización de las reglas fonológicas. Sin embargo, su importancia relativa no excluye ni anula la importancia que por su parte tienen aspectos segmentales como la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada ya que, de hecho, se encuentran relacionados con la acentuación y son responsables del reconocimiento y la percepción de las palabras de forma inteligible.

De acuerdo con Pavón (2000: 91), a través de la historia, la instrucción formal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación ha sido tratada de varias formas, desde la simple indiferencia de aquellos métodos basados en la lectura y la

traducción, como el método de Gramática-Traducción (*Grammar Translation*), hasta el método denominado Método Directo (*Direct Method*), el cual operaba bajo el supuesto de que los errores en la pronunciación (y otros errores) eran parte del proceso de adquisición natural y desaparecerían conforme los estudiantes aumentaran su competencia comunicativa. Una vez que surge el Enfoque Comunicativo en la década de los años 80, la comunicación se convierte en el primer objetivo de la enseñanza de lenguas. Para enseñar la lengua de forma comunicativa, los esfuerzos comenzaron a dirigirse hacia la enseñanza de los aspectos suprasegmentales de la lengua (e.g. ritmo, acento y entonación) en un contexto discursivo (McNerney and Mendelsohn, 1992: 186). De hecho, la aceptación del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas trajo consigo una atención renovada a la enseñanza de la pronunciación, ya que se entendía que uno de los objetivos primarios era conseguir que los aprendices consiguieran un nivel mínimo de inteligibilidad en el uso de la pronunciación para ser capaces de comunicarse oralmente (Brown, 1992: 3; Morley, 1994: 76; Kenworthy, 1997: 13; Munro y Derwin, 1999: 289; Hancock y Pavón, 2005: 22; Gimson, 2008: 276).

Una vez revisados los aspectos teóricos relacionados con la importancia de la enseñanza de la pronunciación, a lo largo del presente estudio analizaremos de forma empírica el papel que desempeña la instrucción formal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonología dentro del marco general de la adquisición de la LE. La instrucción formal tiene lugar en el contexto de la clase y está relacionada con la formación de reglas. Como afirma Ferrer *et al.* (2001), la información derivada de la instrucción formal, es decir, el conocimiento lingüístico explícito, se convierte en automático y es transferido al conocimiento lingüístico implícito a través de la instrucción. Las reglas formales sobre la pronunciación ayudan a los aprendices a desarrollar las intuiciones correctas para utilizar la lengua adecuadamente.

Nuestra investigación se encuentra relacionada con dos cuestiones decisivas. Por un lado, el efecto de la instrucción formal en la fonología respecto a la formación de reglas en el marco cognitivo. Y por otro lado, los diferentes resultados que proceden: 1) de la utilización de un tipo de instrucción basado en la deducción; y 2) de la ausencia de cualquier tipo de instrucción anterior a la realización de las pruebas. Pretendemos

observar, por un lado, el papel de los procesos de transferencia de la L1 y de la LE, y el papel que desempeña la interlengua³ (IL) del aprendiz. A su vez, por otro lado, intentaremos indagar en los procesos que determinan la percepción y la producción.

En lo que concierne a la instrucción formal que hemos utilizado para la realización del estudio, el profesor ha empleado un modelo de instrucción teórico-práctico con los aprendices del grupo experimental, instrucción que ha sido administrada con anterioridad a las pruebas de pronunciación realizadas a finales de marzo del curso 2011-2012. Los resultados de estas pruebas se han contrastado con los resultados obtenidos por los aprendices del grupo de control, quienes no han recibido ningún tipo de instrucción previa a la realización de las pruebas realizadas a principios del curso 2012-2013, y que por tanto solo han contado con el tipo de conocimiento de pronunciación adquirido en etapas educativas anteriores. Este modelo de investigación nos ha permitido indagar sobre el papel desempeñado por la instrucción en el aprendizaje de la fonología de la LE y nos ha ayudado a identificar un número de cuestiones relacionadas con el efecto que produce este tipo de instrucción empleada para alcanzar mayores logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de las preguntas de investigación establecidas, hemos intentado analizar el proceso de reconocimiento de la calidad vocálica y del acento léxico, así como la influencia de la L1, la influencia de la LE y la influencia de la IL, en el proceso de adquisición de los patrones acentuales en inglés por aprendices adultos de la lengua inglesa. Por medio de este análisis hemos intentado comprobar si los errores cometidos en la percepción y producción de la calidad vocálica y la acentuación son debidos a la influencia de L1 o a la influencia del conocimiento que los aprendices tienen de la LE y de las experiencias recibidas durante la adquisición de la IL. Por consiguiente, nuestra idea de partida tiene que ver con el hecho de que el conocimiento que los aprendices poseen de la lengua inglesa puede llegar a desempeñar un papel más importante que los procesos de transferencia de la L1 en lo que concierne a la percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada o no acentuada. Otro de los aspectos de interés abordados en nuestro estudio reside en que la explicación teórica de la naturaleza de la

³El concepto de interlengua será tratado de forma específica en el capítulo 2.2.

calidad vocálica en sílaba acentuada o no acentuada ayuda a los aprendices a identificar de manera más efectiva las principales características fonético-fonológicas asociadas al reconocimiento de las palabras. En definitiva, el trabajo realizado está centrado no sólo en proporcionar una investigación empírica para responder un número de cuestiones sino también en sostener y respaldar los presupuestos teóricos de los cuales nuestra investigación procede.

La presente investigación se encuentra dividida en 8 capítulos. A lo largo del primer capítulo hemos intentado realizar una introducción a los objetivos de esta investigación y ofrecer una visión resumida de los contenidos presentados en cada uno de los capítulos de la investigación.

En el capítulo 2 trataremos los aspectos inherentes de la adquisición de la fonología de la LE y analizaremos de qué manera los diferentes factores internos y externos influyen en la adquisición de una LE. También se abordará cuál es la contribución de la L1 en el proceso de adquisición de la LE prestando atención a los diferentes enfoques y modelos que influyen en este proceso de adquisición, ya que cada modelo aporta una serie de conclusiones en cuanto a su efectividad para alcanzar una competencia en la LE. Los modelos estudiados han sido: el Análisis Contrastivo (Gass y Selinker, 2008), el Análisis de Errores (Corder, 1967), el Modelo de la Interlengua (Corder, 1967; Nemser, 1971; Selinker, 1972), y el Modelo de Ontogenia (Major, 1996).

En el capítulo 3 nos centraremos en los aspectos más significativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación de una LE. Por ejemplo, la evaluación de los distintos factores que afectan a este proceso, o la influencia de la L1 sobre el aprendizaje de la LE. Asimismo, trataremos la importancia de enseñar correctamente la pronunciación, ya que como afirma Gimson (2008: 270), la forma hablada de la lengua es un envoltorio que cubre todos los otros elementos y esta es la razón por la que, por un lado, su aprendizaje se vuelve difícil pero, por otro lado, muestra ventajas respecto a las otras. También abordaremos el tema de los modelos de pronunciación y cómo escoger un modelo de pronunciación adecuado para la enseñanza. Y de igual forma reflexionaremos sobre el tratamiento de la inteligibilidad,

la valoración de lo que es o no es comprensible y cuáles se consideran las consecuencias pedagógicas que se derivan de esta discusión. Posteriormente, nos ocuparemos del enfoque pedagógico que ha ido recibiendo la enseñanza de la pronunciación de la LE a lo largo de la historia. Nos centraremos también en la importancia de la percepción y de la producción del habla, prestando atención al hecho de que para producir un enunciado con inteligibilidad debemos percibirlo primero, tal y como afirma Gilbert (1987), puesto que las destrezas relacionadas con la percepción y la producción se encuentran tan ligadas que no pueden separarse. Cuanto mayor sea nuestra exposición a la LE, mayor será nuestra capacidad para expresarnos oralmente. También indagaremos en cómo evaluar la pronunciación, de acuerdo con los principios establecidos por Hewings (2004) y Gimson (2008), y cómo utilizar una instrucción formal específica en pronunciación, de acuerdo con los principios establecidos por Rivers (1981). A su vez, identificaremos cuál es el papel del aprendiz y del profesor y finalmente revisaremos las técnicas y los recursos didácticos que deben ser utilizados.

En el capítulo 4 trataremos de contextualizar los principios que deben animar a la enseñanza de la pronunciación de acuerdo con lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Nos centraremos en definir y describir el papel asignado a la pronunciación en el MCERL prestando atención al nivel B1 o B1+. Dado que nuestro estudio aspira a investigar los efectos de la instrucción formal en el aprendizaje de la pronunciación, creemos necesario analizar la forma en la que esta enseñanza es abordada por los libros de texto. Así, en los epígrafes 4.4 y 4.5 valoraremos la forma en la que distintos libros de texto han encauzado la enseñanza de la pronunciación y si presumiblemente las actividades propuestas resultan útiles para alcanzar un determinado nivel en este campo.

En el capítulo 5 abordaremos el establecimiento de las prioridades que deben tenerse en cuenta a la hora de enseñar la pronunciación de la LE, en especial las que conciernen a los rasgos suprasegmentales de la pronunciación de la lengua inglesa. Posteriormente, trataremos de plantear de forma mucho más específica como aspecto fundamental para nuestro estudio el papel de la acentuación dentro del sistema fonológico inglés y su relación con otros aspectos suprasegmentales fundamentales como son el ritmo y la entonación. A su vez, analizaremos las áreas problemáticas en la

acentuación y trataremos de subrayar que sin un tratamiento adecuado de los aspectos relacionados con el acento y el ritmo, el profesor estará guiando a los aprendices a la frustración que surge cuando estos no son capaces de distinguir las palabras y, de ahí, el significado. Y por último, nos centraremos en destacar el papel que desempeña la acentuación del inglés en el reconocimiento del habla.

En el capítulo 6 dedicaremos nuestra atención al diseño metodológico y experimental de nuestra investigación y a sus características particulares. Se describirá el contexto en el cual se realizó el estudio, el perfil de los informantes, los cuestionarios utilizados, las pruebas y demás instrumentos de recogida de datos y el procedimiento seguido, y la temporalización.

A lo largo del capítulo 7 se procederá a analizar los datos obtenidos tras la realización de las pruebas A, B y C. Posteriormente, se compararán los resultados de todas las actividades en las tres pruebas y se procederá a contrastar los resultados por pruebas en los dos grupos. Para finalizar, se efectuará una comparación de los resultados obtenidos por el grupo experimental y por el grupo de control.

Por último, en el capítulo 8 se procederá a responder a los objetivos y a las preguntas de investigación planteadas. Utilizaremos asimismo las conclusiones a las que nos permita llegar el estudio para elaborar una serie de recomendaciones y sugerencias de carácter pedagógico, tanto en lo que concierne al establecimiento de unos objetivos más reales y eficientes para la enseñanza de la pronunciación como en lo relativo a la utilización de los materiales y el uso de estrategias metodológicas más acordes con la importancia del elemento tratado. Finalmente, aludiremos también a las posibles limitaciones del estudio y sugeriremos algunas líneas futuras de investigación.

CAPÍTULO 2.

LA ADQUISICIÓN DE LA FONOLOGÍA DE LA LENGUA EXTRANJERA

CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

2. LA ADQUISICIÓN DE LA FONOLOGÍA DE LA LENGUA EXTRANJERA.....	37
2.1. La influencia de los factores internos-externos en la adquisición de la fonología de la LE.....	44
2.1.1. Factores biológicos.....	44
2.1.1.1. Edad.....	44
2.1.1.2. Aptitud.....	48
2.1.1.3. Los estilos de aprendizaje.....	50
2.1.2. La influencia de los factores psicoafectivos en la adquisición de la fonología de la LE.....	52
2.1.2.1. Personalidad.....	53
2.1.2.2. Motivación y actitud.....	56
2.2. Modelos explicativos de la adquisición de la fonología de la LE.....	59
2.2.1. El Análisis Contrastivo.....	60
2.2.2. El Análisis de Errores.....	63
2.2.3. El concepto de la Interlengua.....	65
2.2.4. El Modelo de Ontogenia.....	67
2.3. La influencia de los factores externos en la adquisición de la fonología.....	70
2.3.1. La exposición a la LE.....	70
2.3.2. Los factores socioeducativos.....	73

2. LA ADQUISICIÓN DE LA FONOLOGÍA DE LA LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo nuestra primera preocupación será tratar los factores internos-externos que afectan a la adquisición de la fonología de la LE, teniendo en consideración los factores biológicos como la edad de los aprendices, la aptitud y los estilos de aprendizaje. Más tarde, analizaremos la importancia de los factores psicoafectivos, tales como la motivación y la actitud, los cuales también influyen significativamente en la adquisición de la LE. A continuación, nos centraremos en describir los modelos explicativos de la adquisición de la fonología de la LE. Y posteriormente, trataremos otros factores clasificados como factores externos tales como la exposición y los factores socio-educativos.

Los debates sobre los procesos de aprendizaje de la LE han sido influidos por las discusiones sobre temas fundamentales del aprendizaje humano de manera más general. Uno de estos es el debate sobre la confrontación entre lo innato y lo adquirido (*nature-nurture*). ¿En qué proporción el aprendizaje humano deriva de predisposiciones innatas, es decir, de alguna forma de pre-programación genética, y en qué proporción deriva de las experiencias sociales y culturales que nos influyen a medida que crecemos? En el siglo XX, la controversia más famosa en esta temática en relación con el aprendizaje de la L1 involucró al psicólogo behaviorista B. F. Skinner, y al lingüista Noam Chomsky. Skinner (1968) sostuvo la idea de que lo imprescindible de la lengua sería seguir los mismos mecanismos que él creía que explicaban otros tipos de aprendizaje. Chomsky (1980), por otro lado, defendió la visión de que la lengua humana se considera demasiado compleja para ser aprendida en su totalidad, a partir de la información de rendimiento en realidad disponible para el niño. Por lo tanto debemos tener algunas predisposiciones innatas para conseguir que las lenguas naturales sean organizadas de unas maneras determinadas y no de otras. Chomsky piensa que debe haber una base innata de conocimiento abstracto sobre la forma de la lengua que predispone un marco para todas las lenguas humanas naturales. Esta base de conocimiento es en la actualidad conocida como Gramática Universal (GU).

Figuras centrales en el campo de estudio de la adquisición de la lengua han sido Noam Chomsky (1980) en la lingüística y Jean Piaget (1968) en psicología. Sus teorías,

aunque bastante diferentes, comparten algunos supuestos con la mayoría de las teorías de adquisición y aprendizaje de la lengua, principalmente, individualismo y cognitivismo. El individualismo es expresado de la siguiente manera: ambos toman la lengua que se va a adquirir según las estructuras mentales individuales, que son innatas (Chomsky) o adquiridas (Piaget), y su cognitivismo consiste en afirmar el hecho de que el niño aprendiendo la lengua es un pensador primero y un hablante segundo.

Según Piaget (1968) y Vigotsky (2013), los seres humanos tienen una facultad cognitiva superior que hace posible la realización de procesamientos conceptuales puesto que la lengua sirve de ayuda al desarrollo cognitivo, aunque la lengua no tiene su origen en este. Existe un programa para la adquisición de la lengua, mientras que las experiencias que proporciona el entorno que nos rodea no se consideran más que oportunidades para utilizar las diferentes formas de la lengua. Es por esto por lo que el profesor debe centrar su atención en la provisión de condiciones favorable con el propósito de que la lengua pueda ser desarrollada aceptadamente. Según este enfoque, en lo que respecta a la adquisición de la L1, el profesor es capaz de dotar al niño de elementos esenciales para construir un sistema lingüístico.

Por otro lado, están las explicaciones procedentes de los estudios empíricos basados en las ideas de la psicología conductivista (Skinner, 1981; Valera, 2006). Desde el punto de vista empírico, no existe ningún programa previo sino una predisposición a reaccionar ante el estímulo procedente del mundo exterior. Los entornos moldean las formas del comportamiento lingüístico. En la actualidad, estas dos posturas no son sostenidas de manera tan extrema. Los puntos de vista se han ido acercando y tanto el carácter específico de algunas características humanas referidas a la capacidad del lenguaje como la influencia del medio han comenzado a ser considerados factores determinantes en el desarrollo lingüístico.

Dentro de lo que es la adquisición en general y, por tanto, también del sistema sonoro del lenguaje, la propuesta de que existe un mecanismo innato y universal para la adquisición del lenguaje (Chomsky y Halle, 1991) supone que todos los hablantes se encuentran capacitados, independientemente de la lengua que hablen, para adquirir la facultad de hablar y comunicarse. Esta “capacidad” consiste, en realidad, en unos

principios estructurales básicos que subyacen tras todas las lenguas, los llamados “universales del lenguaje”.

En el marco de la adquisición fonológica de una LE, la contribución del enfoque generativo ha sido uno de los factores que más ha favorecido al progresivo interés por desarrollar investigaciones centradas en el elemento fonológico. Los avances en el análisis de cómo la L1 se desarrolla han sido aplicados exitosamente al análisis de la adquisición de una LE. Esto hace posible la apertura de nuevos horizontes hacia la investigación. Gracias a esto, han surgido nuevos objetivos en el ámbito relacionado con el desarrollo fonológico.

Hoy en día, como afirman Beebe (1987), Major (1996), Llisterri (2003a) y Bartolí (2005), existe un número de investigaciones que demuestran que la transferencia no es el único proceso que debemos destacar para la formación y subsiguiente desarrollo de la fonología de la LE, pues también existe un número de factores que moldean el sistema sonoro de la LE. En este capítulo trataremos la naturaleza de estos factores, la incidencia del factor social, psicológico y de la edad entre otros y la incidencia de la instrucción fonética y fonológica sobre las estructuras cognitivas.

Puesto que durante muchos años ha habido una falta de información sobre todo lo que estaba relacionado con la adquisición fonológica, las nuevas tendencias han intentado enfocar este tema desde posturas diferentes para conseguir la mayor cantidad de información que sea posible para conocer mejor las complejidades que esta presenta. Un ejemplo de esto, como describe Pavón (2000: 19), lo encontramos en el hecho de que la predicción de errores basada en la naturaleza de la L1 y la subsiguiente falta de atención a la naturaleza de estos errores generaron explicaciones inadecuadas sobre el proceso de adquisición. Aunque se consiguió obtener la explicación del origen del error, no se encontraron explicaciones sobre como aparecían los errores en los subsiguientes estadios de la adquisición. La incapacidad para definir las dificultades que subyacen tras la adquisición fonológica y la ausencia de adecuación en las explicaciones se consideran el mayor problema de las investigaciones según el contraste entre la fonología de la L1 y la LE.

En muchas ocasiones las variantes que la fonología del nuevo sistema lingüístico del aprendiz presenta son originales y no pueden ser encontradas ni en la lengua L1 ni en la lengua utilizada como objeto de estudio del aprendiz y del profesor. Por lo tanto, la interferencia que la L1 produce no ofrece ninguna explicación a todas las dificultades de la adquisición.

Las investigaciones sobre la adquisición fonológica de la LE deben centrarse en el análisis de la naturaleza de los procesos de desarrollo de la fonología de la LE en el aprendiz, y en la explicación de las razones por las cuales en algunos casos se prefiere la transferencia a los procesos de simplificación que existen en la fonología de la L1. En definitiva, la investigación debe avanzar con el propósito de establecer claramente la relación entre la interferencia de la L1 y de la LE, y los procesos de desarrollo en la fonología que el aprendiz va adquiriendo puesto que nuestro objetivo consiste en explicar cómo se produce la adquisición de la nueva fonología.

2.1. La influencia de los factores internos-externos en la adquisición de la fonología de la LE

2.1.1. Factores biológicos

2.1.1.1. Edad

Una de las principales cuestiones que surgen de esta característica de los aprendices es: ¿Por qué los niños adquieren la fonología de la LE de una manera más fácil? La respuesta a esta pregunta es verificada por Bikandi (2000), O'Grady (2005) y Scovel (2006) al demostrar que la mejor forma de poseer un perfecto dominio de la pronunciación es empezar la adquisición de la LE a una edad temprana. Mientras que los niños aprenden las reglas fonológicas de forma inductiva mejor que los elementos sintácticos puesto que no pueden manipular las reglas conscientemente, los adultos pueden ser más competentes en la sintaxis que en la fonología debido a sus capacidades cognitivas.

En el siglo XIX, se observó un interés por la enseñanza de la L1, y la enseñanza y aprendizaje de la LE, según sostiene Pérez Invernón (2012), empezó a tener lugar en estadios más tardíos como fue en la educación secundaria. La adquisición de la LE

empezó en el ciclo educativo comprendido desde los 10 a los 14 años, pero el fracaso obtenido en el proceso de adquisición de la LE en este estadio hizo que se empezara a estudiar en estadios más tempranos (Lenneberg, 1981; Krashen, 1982; Scovel, 1988; Long, 1990; Cortés, 2000; Piske, Mackay y Flege, 2001; Penfield y Roberts, 2014). Como Muñoz (2000) afirma:

“Las ventajas de la enseñanza temprana resultan incuestionables: conlleva una mayor confianza de uso de la L2, un mayor progreso en los niveles de fluidez y automaticidad en el uso de la lengua, y un mejor desarrollo de determinados componentes del sistema lingüístico como el fonológico”.

A mitad del siglo XX, la cuestión sobre la edad óptima para la adquisición de la LE abrió un debate entre las distintas corrientes de pensamiento. Una de estas corrientes centró su atención en la opinión de que los niños, una vez expuestos a otra lengua, parecen adquirirla más rápidamente y sin esfuerzo. Este pensamiento de que existe una edad biológicamente óptima o “periodo crítico” para la adquisición de la LE había tenido credibilidad durante aquellos años. Fleta (2006) y Penfield y Roberts (2014) están a favor de esta línea de pensamiento. Según ellos, la mayor habilidad del niño para aprender una lengua podría venir explicada por la enorme plasticidad de su cerebro, una plasticidad que iría decreciendo con la edad. Asimismo, Lenneberg (1981) con la hipótesis de un periodo crítico, también denominado “la hipótesis de maduración cerebral” (*maturational state hypothesis*), afirmaba que existe un periodo crítico para el aprendizaje de la lengua. La habilidad extraordinaria de los niños para aprender más de una lengua con dominio del acento nativo es debido a la neuroplasticidad (Scovel, 2006: 34) que es exactamente lo que se pierde como resultado del proceso de maduración cerebral. El periodo crítico el cual se considera biológicamente determinado se identifica como el principal responsable de que después de la pubertad las lenguas sean aprendidas a través de un esfuerzo consciente y de que los acentos extranjeros no sean evitados fácilmente. Por tanto el final del periodo crítico coincide con el principio de las operaciones formales de Piaget. Esto significa que los adolescentes no son capaces de adquirir la pronunciación de la LE. Los niños, a diferencia de los adolescentes, no están influenciados por las aptitudes negativas y poseen una motivación integradora negativa. Por el contrario, los adultos, a diferencia de los niños y adolescentes, poseen una

motivación instrumental fuerte porque ellos tienen la capacidad de aprender la lengua a través del estudio de las reglas lingüísticas en un contexto instructivo formal. En efecto, Lenneberg (1981) y Cortés (2001: 269) pensaban que el mejor camino para dominar la pronunciación perfectamente era empezar el aprendizaje de la LE en edad temprana. No obstante, otros lingüistas como Diamond (1988), no estaban de acuerdo con el hecho de que la edad importaba, pues existen otras causas tales como la interferencia de la L1 que afectan a los resultados fallidos en el aprendizaje de la pronunciación de la LE.

En el terreno de la pedagogía, Penfield y Roberts (2014) recomiendan que la edad para comenzar el aprendizaje de una LE en la escuela, según las demandas de la fisiología cerebral, debería estar comprendida entre los 4 y los 10 años. Algunos autores como Long (1990) o Krashen (1995) sitúan la edad crítica en torno a los 5 o 6 años de edad, mientras que otros la consideran a la edad de los 12 años, alrededor de la pubertad (Scovel, 1988). También se ha comentado que existen diferentes periodos críticos para las variadas habilidades lingüísticas, siendo la pronunciación la habilidad de periodo crítico más temprano (Selinker y Gass, 1992) o incluso siendo la primera habilidad que se pierde (Piske, Mackay y Flege, 2001).

Asimismo, existe una explicación biológica según la cual podemos decir que la habilidad articulatoria para producir sonidos diferentes y nuevos decrece puesto que los órganos musculares del tracto vocálico y los nervios que transmiten las órdenes se atrofian debido al hecho de que los mismos hábitos de la pronunciación han sido usados desde el principio. De esta manera Haycraft (1971: 90) afirma: “People dislike changing their sound image... Since all humans have almost identical speech organs, there should not be any difficult sounds... What is difficult is changing speech habits”.

Scovel (1969, 1988) denomina a la carencia de la habilidad para adquirir la pronunciación de la LE tras la pubertad “Joseph Conrad phenomenon”, citado en Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996: 15). Este nombre debe su denominación al famoso autor polaco que, a pesar de su brillante control del léxico, la sintaxis, y la morfología del inglés plasmada en sus trabajos literarios, fue incapaz de obtener los mismos niveles de perfección en la adquisición de la fonología del inglés. Suscribiéndonos a la filosofía podemos decir que “You can’t teach an old dog new tricks”. Muchos afirmarían junto

con Scovel que los adultos son incapaces de alcanzar la pronunciación perfecta o nativa que los niños con adecuada exposición a la LE pueden alcanzar con relativa facilidad.

Si las afirmaciones de Scovel (1988: 16) respecto a la falta de habilidad de la mayoría de los adultos para alcanzar una pronunciación nativa de la LE son válidas, entonces los profesores necesitan redefinir los objetivos de la clase de pronunciación centrándose principalmente en la inteligibilidad comfortable más que en la precisión, y garantizar que este objetivo sea reflejado en los métodos, actividades, y materiales de la clase dedicada al aprendizaje de la LE.

Podemos encontrar diferentes investigaciones que apoyan el hecho de que la fosilización del adulto no es considerada inevitable. Neufeld⁴ (1977) también sostiene que un adulto puede conseguir una competencia de pronunciación nativa si el tipo de instrucción más adecuada y de enseñanza son llevadas a cabo porque la mente humana tiene la habilidad de cambiar y desarrollarse a lo largo de la vida.

En nuestra investigación, el factor de la edad mostró que los aprendices del grupo experimental que habían hecho la prueba se encontraban entre los 18 y 33 años, mientras que los del grupo de control se encontraban entre los 17 y 28 años, siendo la edad de 18 años la que sobrepasaba en ambos casos los porcentajes de todas las edades. Esto engloba a todos los aprendices dentro de la categoría de adultos. Asimismo demostramos que los aprendices del grupo experimental habían recibido una instrucción formal teórico-práctica con anterioridad a la realización de las pruebas, mientras que los aprendices del grupo de control no habían recibido instrucción formal teórico-práctica con anterioridad. Esto reflejará diferencias en los resultados.

Para concluir, debemos decir que los adultos pueden adquirir una fonología de la LE, pero esto depende de la instrucción que haya sido empleada con ellos. Resulta necesario tener en cuenta la naturaleza del aprendiz cuando el profesor diseña la instrucción apropiada. Según Cortés (2001: 269), hablar sobre la naturaleza de los

⁴Citado en Singleton, D. y Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Multilingual Matters, pág. 2.

aprendices es hablar no sólo de factores internos como la edad, sino también de la aptitud, los estilos de aprendizaje, la personalidad, etc.

2.1.1.2. Aptitud

Las habilidades específicas que predicen el éxito en el aprendizaje de la lengua han sido estudiadas bajo el título de “aptitud” hacia el aprendizaje de la lengua. Algunos aprendices poseen una aptitud para el aprendizaje de la lengua y parecen adquirir una pronunciación mejor que otros. Otros aprendices tienen una mayor capacidad para discriminar y codificar los sonidos de la lengua de estudio de tal manera que estos son memorizados. Los aprendices superdotados son aquellos que pueden producir un sonido casi nativo. El éxito podría ser más razonablemente atribuido a lo que Carroll⁵ (1965, 1981) denomina “habilidad de codificación fonética”, esa habilidad para disociar aspectos fonológicos de la L1 y de la LE, y así minimizar la transferencia de los rasgos fonológicos de una lengua a la otra. Carroll (1991), de esta manera ha calificado la aptitud en términos de la habilidad de aprender rápidamente. Por lo tanto, podemos plantear como hipótesis que un aprendiz con gran aptitud quizás aprenda con mayor facilidad y rapidez, pero que otros quizás también consigan logros si perseveran. Sin embargo, la importancia dada a este concepto disminuye con la aparición de la postura universalista de Chomsky (1980) y su mecanismo de adquisición de la lengua *language acquisition device (LAD)* y la teoría de Lenneberg del periodo crítico por medio del cual se estudió que existe una capacidad lingüística innata que disminuye progresivamente hasta el periodo de la pubertad.

Por otro lado, para algunos autores como Ellis (1985b), se debe distinguir entre dos conceptos “inteligencia y aptitud”. “Inteligencia” se considera a la habilidad para aprender en general, mientras que “aptitud” se considera a la habilidad específica para aprender una LE. Estos dos conceptos no tienen la misma influencia en el entorno de la clase que en el entorno natural. Mientras la inteligencia tiene más influencia en el contexto de la clase, la aptitud tiene más influencia en el contexto natural. Esto está

⁵Citado en Celce-Murcia, N., Brinton, M.D. y Goodwin, J.M. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press, pág. 17.

relacionado con la dicotomía que presenta Krashen (1995) entre “adquisición” y “aprendizaje”. Según la postura de Krashen, la aptitud está íntimamente relacionada con el proceso de aprendizaje en el contexto formal de la clase.

Nos planteamos también la cuestión de si algunos aprendices tienen una habilidad específica para aprender LE en comparación con otros o las diferencias entre aprendices dependen de factores externos tales como el método de enseñanza, la personalidad de los aprendices, etc. Pero lo que es incluso más importante es que muchos aprendices no poseen la misma aptitud hacia el proceso de adquisición de la L1 y la LE y esto es debido al hecho de que “la habilidad motora” de algunos músculos del cuerpo al producir algunos sonidos de la L1 es diferente de “la habilidad motora” de algunos músculos al producir algunos de la LE. Según Scovel (1969), si los aprendices de la LE no pueden producir sonidos de la LE que sean diferentes de los sonidos de la L1, esto se debe al hecho de que se atrofian los órganos en la producción de estos nuevos sonidos.

De acuerdo con O’Shanaham (1996: 14), deben existir condiciones innatas tanto como condiciones medioambientales para que la adquisición de la lengua tenga lugar. También se reconoce la universalidad de la facultad de la lengua en los seres humanos sin patologías y, rechazando la hipótesis del periodo crítico relacionada con la idea de que no se encuentran diferencias biológicas significativas entre la L1 y la LE, se concluye que no existe razón para pensar que las diferencias en relación con la adquisición de la LE son entendidas desde un punto de vista biológico. Sin embargo, aparece la posibilidad de que exista una influencia biológica en la calidad y la cantidad de la adquisición de la LE. Y aparte de tener en cuenta los factores medioambientales, habría que destacar, como afirma Bernaus y Nussbaum (2001: 80), las diferencias que proceden de la base biológica: la inteligencia y la aptitud hacia las lenguas.

La idea de que existe una aptitud para aprendices de una LE se considera una mejora de la idea de que todo el mundo tiene un talento especial para las lenguas y también es aplicable al concepto psicológico de las habilidades especiales. Se ha procurado describir y evaluar estas habilidades gracias a las técnicas de medición procedentes de la década de los 20. Sin embargo, la identificación de habilidades

específicas o la aptitud hacia las lenguas no ha sido resuelta en la actualidad a pesar de los alcances obtenidos por estudiosos como Carroll (1991).

En nuestra investigación entre el 50% y 60% de los sujetos de estudio se consideraban bastante dotados para el aprendizaje de LE seguido de aquellos que se consideraban un poco dotados con un porcentaje de 26,56% en el grupo experimental y un porcentaje de 35,94% en el grupo de control; un 7,81% se consideraban muy dotados en ambos grupos; y sólo el 1,56% se consideraba no dotado en el grupo experimental, mientras que el 4,69% en el grupo de control. Aquellos que consideraban que estaban muy dotados para aprender una LE demostraron en la prueba de nivel que no tenían el nivel avanzado que ellos creían poseer de forma subjetiva sino que tenían un nivel intermedio de B1.

La definición de aptitud hacia una LE y medición dependen de las teorías subyacentes de la enseñanza de la lengua y de las interpretaciones de las características de los aprendices y del proceso de adquisición.

2.1.1.3. Los estilos de aprendizaje

Como postula Gardner (1985), el término “estilo de aprendizaje” ha sido utilizado para describir la forma natural, habitual y preferida del individuo para absorber, procesar y retener información y destrezas. En ocasiones nos encontramos personas que dicen que no pueden aprender algo hasta que no lo han visto. Tales aprendices entrarían a formar parte del grupo denominado aprendices “visuales”. Otros quienes son llamados aprendices “kinestésicos” se mueven por acciones físicas tales como la imitación o el juego de roles que les ayudan a conseguir avances en el proceso de adquisición. Estos son referidos como estilos de aprendizaje basados en lo perceptual. Un estudio se ha centrado en las distinciones entre estilos diferentes de aprendizaje cognitivo. Los individuos han sido descritos como “independientes de campo” o “dependientes de campo”, según si tienden a separar detalles del marco general o tienden a ver cosas de forma más holística. Durante varios años, se dijo que existía una fuerte relación entre la independencia de campo y el éxito en el aprendizaje de la LE. Sin embargo, una crítica de la investigación lleva a Dörnyei (2005) a la

conclusión de que será necesario investigar más para identificar la naturaleza de dicha relación.

Según Bartolí (2005: 7), en la adquisición de la LE temprana del niño, la creación de una competencia fonológica incipiente debe ser previa al comienzo del aprendizaje de la lengua ortográfica puesto que se ha demostrado que el empleo desde el primer momento de la relación entre los símbolos ortográficos y los sonidos de la LE en un estadio inicial es perjudicial para la adquisición de la pronunciación correcta y, de ahí, para las destrezas orales. Los niños reciben una exposición oral hacia la L1 durante al menos seis meses antes de empezar el estadio de balbuceo, y reciben otros seis meses de exposición antes de empezar en derredor al primer año a pronunciar sus primeras palabras. No es hasta los tres años aproximadamente cuando se debe centrar la atención en los símbolos grafémicos de los sonidos, las letras. Cuando la maduración cerebral se alcanza es cuando decimos que los aprendices alcanzan un dominio aceptable de la asociación de letras y sonidos. Si en la segunda etapa de educación infantil los niños establecen un primer contacto con la LE a través de las palabras, estamos sometiéndolos a un esfuerzo cognitivo doble para el que no están cualificados, y que en última instancia conllevará consecuencias negativas respecto al aprendizaje de las destrezas orales.

Existen muchas cuestiones sobre cómo los estilos de aprendizaje interactúan con éxito en el aprendizaje de la lengua. Resulta difícil determinar si se desarrollan a través de la experiencia. Cuando los aprendices expresan una preferencia por ver algo escrito o pasar más tiempo en un laboratorio de lengua, no deberíamos asumir que estos métodos sean equivocados, incluso si parecen estar en conflicto con el enfoque pedagógico que nosotros hemos adoptado. En su lugar, como afirman Tarone y Yule (1991: 10), deberíamos motivar a nuestros aprendices a utilizar todos los medios a su alcance. Como mínimo, los estudios sobre los estilos de aprendizaje deberían hacernos escépticos al pensar que un simple método de enseñanza o libro de texto proporcionará las necesidades de todos los aprendices. Lo que importa es que con gran esfuerzo y apoyo, algunos de estos aprendices sean capaces de lograr avances a pesar de sus dificultades. El reto es encontrar enfoques metódicos que tengan en cuenta las

necesidades de los aprendices con una variedad de aptitud y perfiles de estilo de aprendizaje.

2.1.2. La influencia de los factores psicoafectivos en la adquisición de la fonología de la LE

Hasta el momento presente, en los estudios de la adquisición de la LE, no existe todavía una teoría global sobre las diferencias individuales de los aprendices. Una teoría completa debería identificar las principales diferencias individuales para una adquisición exitosa, mostrar su relativa contribución a la adquisición, indicar cómo estos factores individuales están interrelacionados, tener en cuenta su influencia en la opción de estrategias específicas escogidas por los aprendices, y finalmente, explicar cuáles son los efectos en los resultados de la adquisición de la LE.

Según Spolsky (1989), sería necesario observar estas diferencias individuales como condiciones de adquisición, y también como graduadas, es decir, pueden ser alcanzadas en mayor o menor medida. Los aprendices no necesitan tener una aptitud especial, o una personalidad específica para adquirir una LE. Algunos aprendices adquieren una LE mejor que otros porque los primeros satisfacen en mayor medida las condiciones para la adquisición relacionadas a esas diferencias individuales que otros.

La adolescencia quizás sea la etapa más complicada en el desarrollo personal de la persona. Se considera un periodo conflictivo del adolescente no solo consigo mismo sino también con el entorno que le rodea, pero también se identifica como la etapa de la vida con mayor cantidad de demandas en el aspecto cognitivo ya que los adolescentes están implicados en el proceso de adquisición de muchas variadas asignaturas, cada una de ellas con sus propias necesidades. La adquisición de la LE se considera una de estas asignaturas, pero esta resulta ser diferente de las demás puesto que la primera evalúa la imagen propia del aprendiz. Esto les hace ser conscientes de su propia identidad con la lengua y los valores culturales puesto que están tratando una lengua y una cultura diferente de las propias.

A continuación, analizaremos el grado de influencia que los factores psicoafectivos pueden llegar a tener en la adquisición de la LE.

2.1.2.1. Personalidad

La personalidad de los aprendices también tiene sus implicaciones en la adquisición de la LE. La personalidad de los aprendices está unida a la extroversión y la introversión. Como sostiene Harmer (2011), los aprendices extrovertidos se identifican como aquellos que se implican en actividades activas. Por lo tanto, estos tienen más oportunidades de utilizar la LE y mejorar la pronunciación. Por el contrario, los aprendices introvertidos al mostrar una excesiva atención sobre sí mismos en contextos donde se demanda una interacción social, muestran un tipo de conducta inhibida o inadecuada para el aprendizaje, en suma, se consideran peores comunicadores. Por ello, se suele dar por asumido que el alumno extrovertido aprende más fácilmente la lengua que el introvertido, especialmente en las áreas de comprensión y expresión oral. Sin embargo, la relación entre extroversión e introversión, a la hora de aprender una LE, se caracteriza por ser bastante más compleja.

Otro aspecto de la personalidad que ha sido estudiado se identifica como la inhibición. Se ha sugerido que la inhibición desmotiva la toma de riesgos que es necesaria para progresar en el aprendizaje de la lengua. Esto es a menudo considerado un problema para los adolescentes, quienes son más autoconscientes que los aprendices jóvenes. Un grupo de investigadores de la Universidad de Michigan (Guiora *et al.*, 1972) utilizaron la manipulación experimental para intentar demostrar la relación entre empatía y pronunciación y para intentar demostrar que la inhibición constituye realmente un factor negativo para los procesos de aprendizaje de una LE. Administraron pequeñas dosis de alcohol a alumnos que debían pronunciar palabras y luego oraciones en una lengua totalmente desconocida (Thai). Se suponía que el alcohol reduciría las inhibiciones y aumentaría la capacidad empática, lo cual tendría un efecto beneficioso sobre la pronunciación. Los alumnos que recibieron una determinada cantidad, no mucha, obtuvieron mejores resultados que aquellos a los que se les había dado menos cantidad, mayor cantidad o ninguna cantidad, por lo que se concluyó que existía una relación entre empatía y la habilidad de la pronunciación. Sin embargo, estas

Conclusiones suelen ser criticadas puesto que se trata de una experimentación que tiene poco que ver con los entornos en los que se produce el aprendizaje de la LE, ya sean formales o naturales. En esta misma línea, Brown (1973) ofrece una explicación alternativa a los resultados de tales experimentos afirmando que, si bien es cierto que el alcohol reduce las inhibiciones, también afecta a la tensión muscular, y que parece que, en el caso de los experimentos realizados mediante la utilización de alcohol, es este segundo motivo el que realmente produce que los sujetos muestren un mejor nivel de pronunciación. Ni los experimentos realizados por Guiora *et al.* (1972) con el alcohol o, posteriormente, con *valium*, ni aquellos que han utilizado la hipnosis han proporcionado la validez científica de algo que es más una intuición que una realidad demostrable: que existe una relación más o menos directa entre empatía y pronunciación.

Otro factor que afecta a la adquisición de la pronunciación como es la ansiedad del aprendiz - sentimientos de preocupación, nerviosismo y estrés que muchos aprendices experimentan cuando aprenden una LE - ha sido extensamente investigado. Durante un largo tiempo, los investigadores pensaron que la ansiedad se identificaba como un rasgo permanente de la personalidad de un aprendiz. De hecho, la mayoría de los niveles de ansiedad de la lengua, como *the Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986) miden la ansiedad de esta forma. Por lo tanto los aprendices se consideran “ansiosos” si “están rotundamente de acuerdo” con los enunciados como “Yo tengo ansiedad cuando tengo que hablar en la clase de LE”. Sin embargo, estos enunciados no tienen en cuenta que la ansiedad puede ser temporal y depende del contexto en el que el aprendiz se encuentre en cada momento. Estudios más recientes que investigan la ansiedad del aprendiz en la clase de la LE reconocen que la ansiedad es probablemente más dependiente en circunstancias específicas. Cualquiera sea el contexto, la ansiedad puede desempeñar un papel importante en el aprendizaje de la LE si este factor interfiere con el proceso de aprendizaje (Santrock, 2006).

Como describen Horwitz, Horwitz y Cope (1991: 31) y Santrock (2006: 265), los profesores pueden hacer una gran contribución para disminuir la ansiedad de los estudiantes hacia la LE estableciendo una atmósfera en la clase de baja ansiedad o incluso hablando sobre esta. Cuando los aprendices comprenden las razones de las actividades, y sobre todo, entienden que ellos no están solos en la resolución de sus

dudas y confusiones, entonces son capaces de aceptar y enfocar tales sentimientos. Nosotros como profesores podemos hacer mucho para favorecer la tolerancia de nuestros estudiantes hacia los errores y mejorar la voluntad de tomar riesgos y, de esta manera, ayudarlos a reducir el estrés relacionado con la lengua. De hecho, en un ámbito laboral que trata en primer lugar y exclusivamente con las personas, es sorprendente reconocer que la importancia de las variables afectivas y sociales sigue siendo ampliamente ignorada. Oxford (1990: 143) observa que “estas estrategias son deplorablemente insuficientes” y encuentra la situación “preocupante, dado el poder de las estrategias afectivas”. Estas estrategias se consideran útiles para la mayoría de aprendices de la lengua que tengan complejos y dificultades. Sin duda, tanto los profesores como los estudiantes deberían ser conscientes de las herramientas disponibles, y estar dispuestos a ponerlas en uso si surge la necesidad, y también deberíamos incluir algún tipo de instrucción tanto dentro de la clase como en los estudios de entrenamiento de profesores.

Otro factor destacado dentro de la personalidad, según Gardner y Lambert (1972), lo constituye la autoestima, que es considerada de vital importancia en el proceso de adquisición de una LE, puesto que aquellos aprendices que tienen una mayor autoestima, tienen habilidades que ayudan a conseguir mejores resultados en el proceso de adquisición de la pronunciación.

A pesar de los resultados contradictorios y los problemas implicados al llevar a cabo la investigación en el área de las características de la personalidad, Firth (1992: 174), Laroy (1995: 9), Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996: 29). Kenworthy (1997: 8), Dalton y Seidlhofer (2000: 150), Pavón (2000: 35) y Manzano (2007: 39) opinan que la personalidad demuestra tener una gran influencia en el aprendizaje de la lengua. Esta relación constituye una relación compleja, sin embargo, puesto que no es la personalidad solamente sino la forma en la que esta se combina con otros factores lo que contribuye al aprendizaje de la LE.

2.1.2.2. Motivación y actitud

La pronunciación también depende de la motivación y la actitud de los aprendices. Como describe Kaben (2011), la motivación se identifica como el objetivo de los aprendices, el impulso o el deseo que los mueve hacia una acción determinada y que ejerce influencia en el índice y éxito del aprendizaje de la lengua. Por otro lado, la actitud se identifica como la persistencia del aprendiz por alcanzar ese objetivo (Gardner y Lambert, 1972). Por lo tanto cada aprendiz muestra una actitud diferente hacia la LE en un entorno instruccional o hacia la comunidad de la L2 en un entorno natural.

La motivación en el aprendizaje de la LE se considera un fenómeno complejo. Se define en relación a dos factores: por un lado, las necesidades comunicativas de los aprendices y, por otro lado, sus actitudes hacia la comunidad de la L2 (Lightbown y Spada, 1993)⁶. Si los aprendices necesitan hablar la LE en un amplio número de situaciones o alcanzar las ambiciones profesionales, percibirán el valor comunicativo de la LE y por lo tanto serán motivados para adquirir un dominio de esta. De la misma manera, si los aprendices tienen actitudes favorables hacia los hablantes de la lengua, desearán contactar más con ellos.

A la luz de lo expuesto por Harmer (2011), se puede distinguir dos tipos diferentes de motivación en los aprendices: “motivación extrínseca” y “motivación intrínseca”. La motivación extrínseca está relacionada con factores fuera de la clase, mientras que la motivación intrínseca está relacionada con lo que tiene lugar dentro de la clase.

Por un lado, la motivación extrínseca está subdividida, según Harmer (2011: 4), en dos clases: “motivación integradora”, aquella por la que los aprendices se sienten atraídos por la cultura o la comunidad de la LE; y “motivación instrumental”, aquella por la que los aprendices piensan que la lengua constituye un instrumento en su interés por conseguir un trabajo mejor.

⁶Citado en Pereira, S. y Casart, Y. (2009). “Motivación de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de L2 en dos escenarios: formal e informal”. *Entre Lenguas*. Vol. 14 Enero: 63-76, pág. 65.

Por otro lado, de acuerdo con Harmer (2011: 4-5), la motivación intrínseca en el entorno instruccional de la clase está afectado por un número de factores como “las condiciones físicas, el método y el profesor”. Según Cook (2008: 99), en una clase con el profesor ideal, los estudiantes entrarán en esta admirando la cultura y la LE, y estarán sedientos de saber. En la práctica los profesores deben ser conscientes de las observaciones y prejuicios de sus estudiantes.

En nuestra investigación, con los resultados aportados una vez analizados los cuestionarios generales, hemos observado que la “motivación integradora” es positiva en los sujetos de estudio que realizaron nuestras pruebas. El porcentaje de aprendices que estaban interesados en la historia y la cultura de los países de habla inglesa fue sorprendente, un 90% estaba interesado frente a un 10% que no estaba interesado.

Según los resultados obtenidos en la valoración del cuestionario general realizado por los sujetos de estudio de esta investigación, podemos observar que la “motivación instrumental” también es alta tanto en el grupo experimental como en el grupo de control. La mayoría quería aprender inglés para convertirse en profesores o traductores de esta lengua o para optar a un puesto de trabajo donde se exigiese dominar esta lengua o para convertirse en un hablante bilingüe de español e inglés.

Para terminar este punto, no podemos olvidar mencionar, como sostiene Pavón (2000), que la actitud que el aprendiz muestra hacia la lengua que se encuentra aprendiendo y hacia sus hablantes modifica sustancialmente el que alcance un determinado éxito. Y es Schumann (1986) quien defiende este punto de vista con el concepto de “modelo de aculturación” (*Acculturation Model*) que es “the social and psychological integration of the learner with the target language (TL) group”. Este enfoque fue diseñado con el solo objetivo de explicar cómo los inmigrantes adquirirían la L2 en la mayoría de las situaciones que se presentaban cuando tenían contacto con la lengua. Por el contrario, este enfoque no se utiliza en entornos donde los aprendices recibieron instrucción formal. Y es así como distinguimos dos tipos de aculturación. Un tipo de aculturación es aquel en el que el aprendiz está socialmente integrado dentro del grupo de la L2 y consigue contactos suficientes con los hablantes de la L2 para así conseguir su adquisición. El otro tipo es denominado por Graham (1984) “motivación

asimilativa” y tiene lugar cuando el aprendiz considera a los hablantes de la L2 como un grupo de referencia cuyo estilo de vida conscientemente o inconscientemente desea adoptar. De hecho, el contacto social y psicológico con el grupo de L2 constituye el componente esencial de la aculturación. Según este punto de vista, de acuerdo con Tragant y Muñoz (2000) los aprendices suelen fracasar cuando van más allá de los estadios más tempranos de adquisición porque necesitan la LE sólo para la función comunicativa (intercambio de información básica), y no para la función integradora (la identificación social) o la función expresiva (la realización de actitudes personales).

Schumann también describe el tipo de aprendizaje que tiene lugar. Según él, las primeras etapas de la adquisición de la LE están caracterizadas por los mismos rasgos y procesos que aparecen también en la formación de las lenguas pidgin; con este nombre se designan a las lenguas con muy básicas estructuras gramaticales. Schumann (1976)⁷ denomina a esto el proceso de “pidginización”. Por “pidginización” se entiende la incapacidad del aprendiz de superar los niveles de competencia alcanzados en los primeros estadios del aprendizaje y, cuando la pidginización persiste, el lenguaje se “fossiliza” y los aprendices no hacen ningún progreso en su aprendizaje.

Schumann estableció la relación entre la aculturación y la adquisición de la L2 de la siguiente manera: “Second language acquisition is just one aspect of acculturation and the degree to which a learner acculturates to the target-language group will control the degree to which he acquires the second language (1978: 34)”. Asimismo, Gatbonton y Segalowitz (2005) observó una compleja relación entre los sentimientos de afiliación étnica y el dominio de la pronunciación de la LE. Entre otras cosas, se observó que los aprendices que habían alcanzado un alto grado de precisión en la pronunciación se percibían como representantes menos fieles de su grupo étnico que aquellos que retenían un fuerte acento extranjero en su habla.

En nuestra investigación, podemos comprobar a través del cuestionario general que un porcentaje inferior al 50% había tenido la oportunidad de residir en un país de habla inglesa. Asimismo la mayoría de los sujetos de estudio pensaban que no

⁷Citado en Pavón, V. (2000). *La enseñanza de la pronunciación del inglés*. Granada: Granada Lingüística, pág. 45.

retendrían su acento para diferenciarse de los hablantes nativos del inglés, mientras que solo entre un 10% y 20% sí lo haría. Por lo tanto consideramos que el “ego lingüístico” de los sujetos de estudio en la mayoría de los casos no es alto y se podrían percibir como representantes menos fieles de su grupo.

Si prestamos atención a los esfuerzos individuales, para muchos aprendices de la L2 y de la LE, la clase se considera el único entorno decisivo para el aprendizaje de la LE. Sin embargo, vale la pena recordar que la enseñanza no produce el aprendizaje sino las condiciones por las que el aprendizaje puede producirse. Por lo tanto, los esfuerzos individuales se consideran el factor principal para el aprendizaje de la LE. No es fácil para muchos aprendices conseguir una buena pronunciación porque necesitan tiempo para practicarla con gran esfuerzo. Por lo tanto, adquirirán una mejor pronunciación si pasan tanto tiempo como les sea posible practicando la pronunciación.

2.2. Modelos explicativos de la adquisición de la fonología de la LE

Para que la enseñanza de LE sea efectiva, ha de conocerse los principios que regulan el aprendizaje. Por este motivo, en esta sección se ofrece una panorámica de los estudios sobre la adquisición de la fonología de la LE a lo largo del siglo XX, centrándose específicamente en las corrientes de Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE), Interlengua (IL) y Modelo de Ontogenia (MO).

En primer lugar, si una de nuestras principales preocupaciones es explicar el proceso que determina la adquisición de cualquier lengua, es necesario preguntarnos si los procesos que determinan la adquisición de la L1 se consideran los mismos que los procesos que determinan la adquisición de la LE. En cuanto al ámbito léxico y sintáctico no existen problemas importantes de transferencia puesto que el desarrollo de la LE es similar al de la L1. Sin embargo, en cuanto a los estudios fonológicos existen problemas preocupantes de transferencia, pues el sistema fonológico de la L1 ejerce una influencia en la adquisición del sistema fonológico de la LE. Esto es uno de los principales principios establecidos por el Análisis Contrastivo (AC) (Lado, 1973) y que a continuación abordaremos.

2.2.1. El Análisis Contrastivo

Esta teoría sostiene, como describe Lado⁸ (1957) que la adquisición de la LE se llega a conocer a través de la L1 del aprendiz. La L1 facilita la adquisición en aquellos casos donde las estructuras de la LE son similares, e “interferidas” en la adquisición en aquellos casos donde las estructuras de la LE se identifican como diferentes o no existentes. Como muchas teorías, la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) en un principio recibió gran aceptación – es decir, se consideró como una explicación válida de las dificultades experimentadas por los aprendices en el ámbito de la sintaxis, la morfología, y la fonología. Sin embargo, la teoría ha recibido críticas, en primer lugar por su incapacidad de predecir el grado de dificultad que los aprendices pueden experimentar y en segundo lugar por las conflictivas evidencias procedentes del análisis de errores (AE) y el estudio de la IL.

Como afirma Pavón (2000: 50), el sistema fonológico de una lengua se considera un sistema cerrado y finito y, gracias a esto, es posible comparar dos lenguas y analizar el grado de transferencia de una sobre la otra. Pero también la fonología, a diferencia de la sintaxis, trata aspectos tales como la articulación y la percepción que pueden llegar a ser menos controlados que aquellos aspectos como la sintaxis o la gramática.

Beebe (1987) demostró a través de una investigación que la mayoría de los errores de pronunciación producidos no eran ocasionados por la sustitución de un fonema por otro diferente ni por la confusión entre fonemas sino por las aproximaciones o generalizaciones fonológicas de un sonido de la LE. La transferencia suele producirse más cuando el aprendiz empieza el aprendizaje puesto que conoce una pequeña cantidad de sonidos y por lo tanto no puede reconocer o producir un sonido problemático de la LE. Sin embargo, cuando avanza en el proceso de aprendizaje el número de variantes utilizadas se considera mayor y por lo tanto tiene la habilidad de percibir, distinguir o

⁸Citado en Celce-Murcia, N., Brinton, M. D., y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press, pág. 19.

producir el sonido de la LE tratado. Al final de este proceso el aprendiz puede alcanzar un acento nativo o utilizar un número de variantes de la IL en el proceso de fosilización.

El AC se identifica como una teoría que surge de la preocupación didáctica para resolver los errores cometidos en el proceso de adquisición de la LE. Según Lado (1973), sus principios esenciales establecen que las similitudes de las estructuras lingüísticas entre la L1 y la LE facilitan la adquisición de esta última y a esto se le denomina transferencia positiva. Sin embargo, a la luz de lo expuesto por Tarone (1987: 71), las diferencias entre la L1 y la LE constituyen áreas de dificultad y estos posibles errores son provocados por lo que denominamos transferencia negativa o interferencia. Pero existen dos tipos diferentes de transferencia negativa:

- a) “Transferencia negativa *convergente*”: la L1 posee dos fonemas por uno equivalente en la LE; puede que ni siquiera llegue a producirse dificultad alguna puesto que el aprendiz no tiene que aprender una nueva distinción en la LE.
- b) “Transferencia negativa *divergente*”: la L1 sólo posee un fonema por dos de la LE; se prevé la aparición de dificultades ya que el aprendiz percibirá y producirá los fonemas de la LE como variantes del fonema de su L1 y tendrá problemas para discriminarlos.

Esta teoría tiene su origen en los principios del enfoque conductivista de la psicología según los cuales los principios de aprendizaje en la adquisición de una lengua están contruidos sobre los principios de la relación estímulo-respuesta. La adquisición está considerada como una serie de intercambios entre la L1 y la LE.

De acuerdo con Wode (1980), el intercambio de un sonido de la LE por otro de la L1 se produce si existe una similitud fonética entre ellas. Si los sonidos de la L1 y la LE son diferentes, el aprendiz aplica al sonido de la LE el mismo proceso de intercambio que es empleado en la adquisición de la L1. Pero las condiciones por las que se considera que existe una similitud entre el sonido de la L1 y de la LE no están claramente definidas y no se puede prever si el intercambio es debido a la interferencia o a los principios universales de adquisición.

Los universales fonológicos se caracterizan por ser estructuras fonológicas que son comunes a todas las lenguas. Son también denominadas como *no marcados*, aquellos fenómenos que se presentan de forma regular, o también como *marcados*, aquellos fenómenos únicos y distintivos.

Muchas investigaciones han sido realizadas para determinar el grado de dificultad que encontramos en la adquisición de varios elementos de la fonología de la LE (Ferguson, 1975)⁹ según los principios universales asociados a la idea de “lo marcado”. Takahashi y Beebe (1987) concluyeron del análisis de sus estudios lo siguiente:

"Those less marked phonetic or phonological characteristics of L1 are harder to unlearn. That is, those characteristics which are acquired early in L1 acquisition and are important (yet commonly occurring) characteristics of L1 are easily carried over in the production of the L2 phonological system and remain persistently as the L2 learner's foreign accent".

Según la Gramática Universal (GU) muchas de las sustituciones no pueden ser explicadas por el AC ya que no se producen por el proceso de transferencia de la L1. Takahashi y Beebe sostienen que las sustituciones se producen porque los aprendices intentan descifrar las reglas de la lengua. Ambos afirman que el aprendizaje de la LE se caracteriza por ser un proceso de construcción creativa donde los aprendices construyen y evalúan diferentes hipótesis.

Como conclusión afirmamos que aunque el AC ha sido criticado porque no todos los errores son producidos por el proceso de interferencia, éste ha arrojado luz sobre el análisis de errores orientado hacia la descripción de la IL. Sin embargo, resulta importante destacar la teoría que analiza lo que los aprendices hacen, sin prestar demasiada atención, a diferencia del AC, a lo que el aprendiz hará y esta se identifica como la preocupación de la teoría denominada Análisis de Errores (AE).

⁹Citado en Lenneberg, E. y Lenneberg, E. (1982). (Comp.) *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza, pág. 178.

2.2.2. El Análisis de Errores

El Análisis de Errores (AE), como describe Chiriac (2010: 159), surgió como una alternativa al AC y proponía el análisis de los errores cometidos por los aprendices de la LE para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje. En efecto, el AE está mucho más orientado al proceso de adquisición y a la interlengua (IL), como veremos más adelante.

Corder (1967: 48) observó que los errores podían ser significativos de tres formas diferentes: (1) los errores ofrecían información sobre cuánto había aprendido el aprendiz, (2) ofrecían al investigador pruebas de cómo la lengua era aprendida, y (3) servían de recursos para que el aprendiz averiguara las reglas de la LE. Efectivamente, el interés por investigar más sobre la adquisición de la LE a través del estudio de errores fue en sí mismo motivado por el deseo de mejorar la pedagogía.

Además, Corder (1967) establece una división entre dos tipos diferentes de “errores”: a) por un lado aquellos errores de carácter no sistemático que son cometidos por despiste, ansiedad, cansancio, fallos de memoria, etc. son denominados “equivocaciones”; b) por otro lado, aquellos errores cometidos por desconocimiento de la lengua que el aprendiz está aprendiendo se denominan “errores”. Estos últimos se identifican como errores de carácter sistemático que tienen que ver con el conocimiento que el aprendiz posee de la lengua que se encuentra aprendiendo. En palabras de Corder:

“It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as mistakes, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e., his transitional competence” (Corder, 1967: 167).

El éxito de Corder se considera esencial porque hizo posible la distinción entre “errores” y “equivocaciones” como un claro ejemplo de cómo el proceso interno de la adquisición funciona. Desde este punto de vista, las “equivocaciones” y los “errores” no se consideran como las formas que se deben evitar, sino como una prueba de la

contribución activa del aprendiz en la adquisición de la LE y esto significa vencer el miedo de cometer errores (Ellis, 2008: 54).

“Las equivocaciones” se pueden considerar como un instrumento que ayuda a los aprendices a experimentar y a conseguir *feedback* para guiar su propia investigación. Cuando se reconoce la validez de las equivocaciones, es posible crear oportunidades para alimentar los procesos de aprendizaje, fomentar la experimentación, motivarlos a ser curiosos en lo que a sus producciones se refieren, y a desarrollar un concepto positivo de las habilidades de sus propios aprendizajes. Esto nos lleva a mencionar las siguientes citas:

“Cada vez que cometo un error, me parece descubrir una verdad que no conocía”. Maeterlinck¹⁰ (2009)

“Los errores son inevitables. Lo que cuenta es cómo respondemos a ellos”. Giovanni¹¹ (2009)

Los investigadores y profesores de LE llegaron a darse cuenta de que los fallos que una persona cometía en este proceso de creación del nuevo sistema de la lengua necesitaban ser analizados cuidadosamente porque podrían ser la clave para la comprensión del proceso de adquisición de la LE. Como Corder (1967: 167) postula: “A learner’s errors...are significant in [that] they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in the discovery of the language”.

Según Chiriac (2010: 160), el AE, a diferencia del AC, no comparaba la L1 con la LE del aprendiz, sino que se centraba en sus producciones reales, tanto orales como escritas en la LE. En este nuevo paradigma la L1 pasaba a un segundo plano.

¹⁰Citado en Naranjo, J. (2009). *Análisis de errores en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera. Un estudio sobre la correlación de los errores con la comunicabilidad en la producción escrita de estudiantes de habla inglesa*. Tesis Doctoral. Universitas Bergensis, pág. iii.

¹¹Op. Cit.

Por supuesto, el AE había sido criticado por aquellos, como Larsen-Freeman y Long (1994), que sostienen que el AE tiende a prestar atención a los problemas del aprendiz (e.g. lo que ellos hacen equivocadamente) más que a los logros del aprendiz (e.g. lo que ellos hacen de forma correcta). Esta línea de investigación dio pie a que surgiera el análisis de la IL (Selinker, 1972). Asimismo, la crítica aportó sus razonamientos diciendo que el AE ignora la estrategia de elusión que tiene lugar cuando los aprendices se benefician del potencial de la lengua para suprimir consciente o inconscientemente el uso de palabras o estructuras que encuentran difícil. No obstante, el AE, de acuerdo con Chiriac (2010: 162), facilita el papel de los principios de adquisición independientes de la L1, poniendo de relieve la IL del aprendiz.

2.2.3. El concepto de la Interlengua

Corder (1967, 1981) destacó la existencia de un sistema independiente del aprendiz denominado IL ya que los errores sistemáticos producidos por el aprendiz constataron la existencia de un sistema transitorio. La postura de Corder defiende que la lengua del aprendiz se considera un tipo de dialecto idiosincrático porque no se identifica como propio de ningún grupo social. En estos dialectos idiosincráticos las reglas pertenecen a la lengua del aprendiz de la LE y algunas veces son difíciles de ser interpretadas.

Más tarde, a principios de la década de los 70, Selinker (1972) y a finales de la década de los 90, Selinker y Gass (1992) también propusieron la noción de IL. Este concepto se utiliza para hacer referencia al sistema de reglas que el aprendiz muestra en el proceso de adquisición de la LE. Cuando los aprendices adquieren una LE, interiorizan un sistema de reglas que quizás sea distinto de tanto la LE como de la L1. Esta afirmación implica un proceso de “construcción creativa” (Dulay and Burt, 1975) en la adquisición de la LE.

La IL, según Ellis (1985a), parece contradictoria si definimos este concepto según sus características como pueden ser la sistematicidad y la variabilidad. Por un lado, la IL es sistemática porque en el proceso de desarrollo de una LE el aprendiz crea un sistema constante internamente y el proceso de desarrollo de una etapa a otra es

regular y ordenada. Por otro lado, la IL es variable porque constituye un sistema inestable, es decir, cada IL contiene reglas diferentes para producir la misma función. De hecho, aunque al principio las características de la IL parecen contradictorias, después nos damos cuenta de que la sistematicidad y la variabilidad son reconciliables ya que como ha sido planteado (Tarone, 1983) “la IL como cualquier otra lengua natural es sistemáticamente variable”.

A la luz de lo expuesto por Wode (1976), existe un paralelismo entre la variabilidad de la IL y el desarrollo de la adquisición de la L1. El concepto de variabilidad es relevante cuando definimos la IL porque gracias a esta característica la IL se considera un sistema variable que cambia para alcanzar un sistema lingüístico o fonológico casi nativo. Por lo tanto, la IL mantiene la naturaleza de cualquier proceso de adquisición.

La cuestión de cómo las IL se caracterizan por ser lenguas naturales ha sido planteada por Ioup y Weinberger (1987: 142). Ellos aseguran que las IL se consideran lenguas naturales en su estructura y evolución. Así postulan:

“From the position that IL’s are natural languages that contain a system of rules (of some sort), it follows that they must also be subject to general constraints on the possible form of natural languages. In other words, IL’s must be like “normal” languages in their structure”.

Durante mucho tiempo se ha pensado que en la adquisición de la fonología los errores de pronunciación han sido producidos por la transferencia de los aspectos fonológicos de la L1 a la LE, mientras que una cantidad determinada de errores quizás se haya producido por la transferencia de la IL. Cuando los aprendices intentan producir un sonido de la LE el éxito depende de su habilidad para separar su sonido de la LE del repertorio de fonemas y alófonos de la L1. La separación se considera a menudo necesaria porque dos lenguas quizás contengan sonidos que parecen similares pero que son diferentes.

Mientras que es posible para los hablantes adultos aprender a producir acústicamente sonidos aproximados de la LE, el nivel de éxito varía entre los hablantes de forma individual. Los aprendices con más talento se consideran a aquellos que pueden producir un sonido casi nativo. Su éxito podría ser atribuido a su habilidad para separar aspectos fonológicos de la L1 y la LE y por lo tanto disminuir la transferencia de los rasgos fonológicos de una lengua a la otra.

Como describe Pavón (2001: 108), el hecho de que no exista gran cantidad de estudios que traten de la influencia específica de la IL sobre su propio desarrollo se debe a la extendida convicción de que la mayor parte de la influencia en la fonología del aprendiz proviene de la interferencia de su L1. No obstante, existen suficientes pruebas de las cuales se pueden identificar errores de tipo “interno” cuya causa radica en que el aprendiz ha interpretado de forma incorrecta algún elemento del sistema fonológico de la LE.

El problema no reside en reconocer la existencia de los problemas de desarrollo e identificarlos sino, más bien, en explicar por qué se producen. Para James (1988: 38), los errores deben ser considerados como producto de la generalización excesiva¹² que se realiza en el proceso de aprendizaje, un tipo de estrategia empleada por el aprendiz que considera a la LE, y no a la L1, como base de su conocimiento.

2.2.4. El Modelo de Ontogenia

El Modelo de Ontogenia (MO) de Major (1996) va más allá de la hipótesis de Lado puesto que percibe la adquisición de la LE como una rivalidad entre la interferencia y los procesos universales o de desarrollo. Según describe Monroy y Gutiérrez (2001: 161), en las primeras etapas, Major afirma que la interferencia prevalece sobre los procesos de desarrollo de la IL de nuestros aprendices, pero en etapas más tardías, tal como la etapa adulta, los procesos de desarrollo aumentan y después decrecen a medida que el aprendiz se aproxima a la LE. Sin embargo, James

¹²Algunos autores (James, 1977; Faerch y Kasper, 1980) prefieren utilizar el término “generalización”, ya que “generalización excesiva” implica la realización incorrecta de determinados elementos de acuerdo con los patrones de la segunda lengua.

(1988) argumenta que tanto la transferencia fonológica como los procesos de desarrollo operan en una etapa intermedia de la fonología del IL desencadenando el hecho de que los aprendices cometan errores determinados en las diferentes etapas de la adquisición.

James (1988: 40) afirma que el MO parte de “la teoría de aprendizaje de los principios generales” tales como que “a medida que se aprende una LE, la estructura cognitiva existente (el sistema de la IL) se transforma en experiencia de la LE, creando nuevas estructuras cognitivas. Estas estructuras cognitivas efectúan de nuevo modificaciones que van más allá de la LE”. Esto quiere decir que ya que la IL se crea a partir del interés en aprender una LE, la IL mostrará sustituciones de desarrollo, mientras que la influencia de la transferencia de la L1 disminuirá. Esto ocurre cuando la IL se acerca más a la LE y las sustituciones partirán naturalmente de este sistema más que del sistema de la L1. A medida que el aprendiz continúa aprendiendo el acento de la LE, las sustituciones de desarrollo (como la interferencia) disminuirán. Major termina por concluir diciendo que no existe “una diferencia fundamental en el mecanismo de sustitución que se aplica cuando los niños adquieren una L1 y cuando los adultos adquieren una LE. Más bien la diferencia se encuentra en el punto de partida del aprendiz” (1996: 106). Mientras que el punto de partida para el aprendiz adulto de la LE se considera el sistema de la L1, el punto de partida del aprendiz pequeño de una L1 se considera “el sistema de la pre-lengua nativa” o “el sistema de la L1 del niño en un momento determinado del tiempo”.

En este contexto surge una cuestión de relevancia: ¿Qué sonidos de la LE son más difíciles de adquirir? Según Major, la Hipótesis de Semejanza/Diferencia trata la idea de que los sonidos diferentes son dominados más exitosamente que los sonidos que tienen equivalentes similares en la LE (Flege y Hillenbrand, 1987; Major, 1996; Major y Kin, 1999). De esta hipótesis se deduce que existirán más procesos de interferencia cuando los fenómenos sean similares y más procesos de desarrollo cuando no exista tal similitud. De esta manera, cuando los fenómenos de la LE sean similares a sus pares en la L1, aumentarán las dificultades de adquirirlos para el aprendiz ya que éste los analizará de manera inconsciente como si fuesen idénticos. Por otro lado, será totalmente consciente de aquellos fenómenos que aparecen en la LE pero no en su L1,

con lo cual, evitará conscientemente la posible interferencia de la L1 y podrá producir las pertinentes sustituciones de desarrollo o la correcta pronunciación de la LE.

El enfoque de Major merece atención ya que parece una completa y clara explicación de la adquisición de la lengua, puesto que esta aporta dos posturas opuestas: el AC y la GU, que, si son comprendidas en su totalidad, quizás aporten una firme explicación del proceso de adquisición de la lengua.

La hipótesis de Eckman (1981), Celce-Murcia y Hawkins (1985) afirma que lo marcado predice el orden de adquisición: los fenómenos menos marcados son adquiridos antes que los más marcados. Mientras que el AC prevé que todas las diferencias entre la L1 y la LE provocan dificultades, lo marcado prevé el orden de dificultad. Flege (1981) afirma que el acento extranjero no se presenta debido a las dificultades de producción sino debido al desarrollo de objetivos perceptuales erróneos.

Aunque una de las desventajas del AC fue su fracaso a la hora de predecir el nivel de dificultad u orden de adquisición. Eckman (1977) intentó salvar el AC al añadir la dimensión de lo marcado. Su Hipótesis de diferencia marcada explicó los grados relativos de dificultad por medio de los principios de la GU.

Flege¹³ (1981) postula que el acento extranjero no se considera como el resultado de una deficiencia en la habilidad de aprendizaje en los adultos como opuesta a la de los niños, sino que se produce porque el objetivo del aprendiz está “centrado en un modelo acústico provisto de pares de sonidos similares en dos lenguas” (1981: 443). Más concretamente, el proceso de fosilización tiene que ver con la idea de que los aprendices con producciones fosilizadas la han adquirido a través de la misma respuesta positiva y refuerzo con el que ellos adquieren producciones correctas. Pero existen otros factores internos que afectan al aprendiz tales como la fosilización. Los factores motivadores internos, la necesidad para interactuar con otras personas, y los factores innatos y los universales podrían todos explicar los diferentes casos de fosilización. De todos modos, si queremos hacer frente al problema de la fosilización debemos, de

¹³Citado en James, A. y Leather, J. (1987). *Sound Patterns in Second language Acquisition*. Dordrecht: Foris Publications, pág. 220.

acuerdo con Baker (1982: 138-155): “begin teaching pronunciation from the first week of a beginner’s course, and to give students so much help in the early stages that pronunciation mistakes are not learned by repetition as they otherwise inevitable are”.

Para concluir este epígrafe, resulta necesario mencionar que la L1 ejerce una importante influencia en el proceso de adquisición de la LE. La transferencia y otros procesos operan en la adquisición fonológica de la LE, pero los aprendices cometen diferentes errores dependiendo de las etapas de adquisición y dependiendo del elemento fonológico que sea estudiado.

No podemos terminar este sub-epígrafe dedicado a la influencia de la pronunciación en la creación de la fonología de la LE sin mencionar que, en primer lugar, debemos definir el sistema fonológico de la L1 y el de la LE, los elementos que constituyen los dos sistemas fonológicos. Podemos distinguir aprendices que poseen como L1 una variedad de la lengua española. Estos aprendices poseen un sistema fonológico que interfiere en el proceso de aprendizaje de la pronunciación del inglés de diferente forma. Las diferencias entre algunas de estas variedades y la variedad estándar del español suele distinguirse más en la distribución de los sonidos segmentales que en los aspectos suprasegmentales de la pronunciación (acento y entonación). En efecto, debemos prestar atención a las características de la pronunciación de cualquier variedad del español para determinar hasta qué punto los procesos de transferencia entre los dos sistemas fonológicos tiene lugar.

2.3. La influencia de los factores externos en la adquisición de la fonología

2.3.1. La exposición a la LE

La exposición a la LE es un factor fundamental para su aprendizaje. Como Pavón (2000) sostiene, denominamos exposición a la cantidad de tiempo en la que el aprendiz vive en el entorno de una LE. No importa el lugar o el país donde permanezca, pero si importa cuánto inglés utiliza en su vida diaria. Cuanto mayor sea el tiempo dedicado a las destrezas de audición y habla, mejor será su pronunciación del inglés.

La exposición al *input* comprensible se caracteriza por ser una condición imprescindible para que se produzca la adquisición de una LE. Krashen (1982) fue el primero en poner de relieve la importancia de dicha condición en su hipótesis del *input* (*input hypothesis*), también conocida como *monitor model*, que establecía una distinción entre “adquisición” y “aprendizaje”. Según esta teoría la adquisición de una L2 se produce de manera subconsciente como resultado de la exposición al *input* comprensible en situaciones naturales de uso, mientras que el aprendizaje consciente de la LE a través de la instrucción formal o de la corrección desempeña un papel muy marginal y no llega a transformarse en adquisición. Muchos de los principios de este modelo no han podido probarse (entre ellos la separación estricta entre adquisición y aprendizaje), si bien han inspirado vivos debates.

Gracias a la exposición a la LE, el aprendiz recibe dos tipos de evidencia fundamentales para que el proceso de adquisición tenga lugar. Son las denominadas “evidencia positiva” y “evidencia negativa”. La primera hace referencia al conjunto de oraciones, ya sean orales o escritas, correctamente formadas en la LE al cual el aprendiz es expuesto. Dichas producciones constituyen la base a partir de la que los aprendices pueden formular hipótesis en torno al funcionamiento de la LE. La evidencia negativa, por otro lado, se refiere a la información que se proporciona a los aprendices sobre la incorrección de sus expresiones. Dicha evidencia puede tomar la forma de correcciones explícitas o implícitas. El primero de estos tipos ha demostrado una mayor efectividad en la mejora de la competencia en una LE (Leeman, 2003).

La investigación en adquisición de LE demuestra que cuanto mayor es la exposición a la lengua meta, más progreso lingüístico se consigue por lo general. Deben tenerse en cuenta también, no obstante, otros factores como la calidad del *input* y su intensidad o distribución temporal (Serrano, 2007). Según Stern (1983), se necesita un número elevado de horas de exposición a la lengua meta (en torno a las 5.000) para adquirir un buen dominio de la misma. No obstante, nuestros escolares a lo largo de la

Educación Primaria y Secundaria reciben muchas menos horas de exposición al idioma de las que serían deseables (entre 750 y 900, aproximadamente).¹⁴

Los niños de inmigrantes que empiezan el proceso de adquisición de la L2 en un contexto nativo poseen más ventajas que los niños que intentan aprender la LE en sus países de origen, ya que existen diferencias entre el uso de la lengua y su aprendizaje. Este factor está también relacionado con la edad del aprendiz. Si los adolescentes están expuestos a más de una lengua antes de la edad de pubertad, suelen adquirir todas las lenguas igualmente bien ya que se ha demostrado que los niños son mejores para el aprendizaje de una lengua que los adultos.

Cuando nos referimos al tema de la exposición a la L2 o a la LE, la situación se ve de diferente manera dependiendo del país donde el aprendiz vive o está viviendo en ese momento. Pero la realidad se considera diferente hasta cierto punto en aquellos casos donde el aprendiz que no vive en un país de la L2 se encuentra rodeado por aprendices de la L2 ya sea por motivos de trabajo, negocios o vacaciones. Además, el aprendiz se aprovecha de esa circunstancia, respondiendo a las oportunidades que se les presenta al oír y producir la LE. McCarthy (1978) piensa que vivir en un país de la L2 donde la lengua que se quiere aprender es hablada, algunas veces llega a ser insuficiente en cuanto a lo que a pronunciación se refiere, pero no es considerado una pérdida de tiempo.

Como afirma Pavón (2000), no necesariamente los aprendices que vivan en un país extranjero van a tener una buena pronunciación nativa. Por un lado, la clave está en saber si los aprendices aprovechan todas las oportunidades para escuchar y para utilizar el inglés ya que están dentro del contexto de habla inglesa. Por otro lado, resulta importante que los aprendices tengan interés en relacionarse con los hablantes nativos y conozcan su cultura y sus costumbres. Por esta razón, no es meramente la exposición lo que importa sino también cómo el aprendiz responde a las oportunidades que se les presenta. Como bien dice Retortillo y Rodríguez (2008), nos comportamos con los

¹⁴En comparación, los alumnos canadienses en programas de inmersión parcial o total acumulan entre 6.000 y 7.000 horas, mientras que los de inmersión tardía tienen una inmersión aproximada de unas 3.500 horas.

demás de acuerdo al modo en el que los percibimos, por lo que consideramos necesario el intento de aproximarnos al conocimiento de la imagen que de los recién llegados poseen los alumnos autóctonos.

La exposición puede ser un factor de gran contribución, pero no puede ser un factor necesario para el desarrollo de la pronunciación. Si un aprendiz es consciente de la necesidad de estar expuesto a la LE, debería aprovechar las oportunidades para mejorar su pronunciación.

2.3.2. Los factores socioeducativos

Como afirma Blanco *et al.* (2007), el sistema educativo es un factor implícito e indispensable para el aprendizaje de la LE. Este depende de la política social nacional, del desarrollo de la economía y de las tradiciones nacionales. Si el país lleva a cabo una política educativa positiva o crea un buen entorno para el aprendizaje de la lengua, el aprendizaje de la lengua por parte de los aprendices tendrá resultados positivos. Buenas condiciones educativas pueden mejorar las oportunidades del aprendiz para contactar con la comunidad de la LE.

Se considera importante destacar el contexto en el que se aprende una lengua, ya que se ha constatado que el entorno tanto familiar, como social o educativo determina en gran medida el grado de contacto del aprendiz con la LE e influye en los resultados del proceso de adquisición (Siegel, 2003). En los contextos de aprendizaje de LE especialmente en aquellos donde los aprendices tienen pocas oportunidades de rodearse de *input* nativo de la L2, la carga recaerá más en el profesor para así proveer un modelo adecuado de la LE, y determinar que los aprendices tienen oportunidades fuera del contexto de la clase (e.g. en un laboratorio de la lengua) para experimentar las pruebas del discurso oral auténtico de los hablantes nativos; de la misma manera, los profesores deberán motivar a los aprendices a usar la L2 en conversaciones fuera del contexto de la clase.

En el contexto académico, muchos profesores que se dedican a la enseñanza de la LE piensan que la pronunciación es demasiado complicada para ser enseñada e

ignoran la importancia de enseñar a estudiantes una buena pronunciación. La pronunciación es, como describe Bartolí (2005: 3), la materialización de la lengua oral y, como tal, es tanto producción como percepción, de ahí su importancia para el éxito de la comunicación. Por lo tanto en este contexto el acento del profesor desempeña un papel esencial. Como sabemos, la pronunciación del estudiante depende mayoritariamente de la pronunciación del profesor y los estudiantes ven la pronunciación del profesor como un modelo a seguir. Por lo tanto, se considera importante para el profesor mejorar su pronunciación primero y realizar de vez en cuando cursos de reciclaje relacionados con este asunto. Asimismo, el profesor deberá hacer uso de material adicional más allá del libro de texto como pueden ser prácticas relacionadas con las destrezas de audición, gracias a las cuales el alumnado puede hacer frente a distintas variedades dialectales del inglés o diferentes modelos de pronunciación como ya hemos visto anteriormente. De acuerdo con Domínguez (2008), los profesores deberían motivar a los estudiantes a hablar y crear oportunidades para practicar todas las destrezas dentro de la clase.

No solo la adquisición de la pronunciación por parte del aprendiz depende del profesor sino también del propio aprendiz. Si el sentimiento de identidad social o étnica está muy arraigado en el aprendiz, este se mantendrá reticente a adquirir el acento nativo de la LE, ya que, si esto último se produjese, supondría una pérdida de sus señas de identidad (Labov, 1972; Scherer y Giles, 1979; Recaj, 2008). El hecho de hablar sin acento extranjero podría ser considerado por parte de su grupo social como una deslealtad. Todo ello hace que la competencia fónica de los aprendices se pueda ver afectada por el grado de identificación con su propio grupo o con el de la lengua meta. Guiora *et al.* (1972: 422) lo expresan del siguiente modo: “Essentially, to learn a second language is to take on a new identity”. De esta manera, unos aprendices pueden sentir un deseo mayor que otros para alcanzar una pronunciación nativa.

Ahora bien, la vinculación entre el sentimiento de identidad y la pronunciación de una LE resulta, por lo menos en términos de Guiora *et al.* (1972), cuestionable. Estos autores parecen dar por hecho que todos los aprendices de idiomas, sean inmigrantes o estudiantes, tienen a su alcance la pronunciación nativa. La realidad resulta diferente, puesto que solo los aprendices que cumplen ciertas condiciones, sobre todo en lo que

conciene a la aptitud para el aprendizaje de la pronunciación, la motivación, el conocimiento lingüístico y el *input*, vislumbran, o alcanzan en el mejor de los casos, dicha meta. Por consiguiente, el acento extranjero no se considera algo opcional para la mayoría de los aprendices de idiomas. Como describe Recaj (2008), los aprendices que comparten una misma L1 suelen presentar, en mayor o menor medida, desviaciones similares debido a la interferencia fonética que ejerce dicha lengua en la pronunciación de otro idioma.

Por último, se muestra discutible que la pronunciación de una LE con un ligero o, en el mejor de los casos, sin acento extranjero suponga una amenaza para la identidad original del aprendiz. Si consideramos que el aprendizaje de idiomas supone la adquisición de una nueva identidad, no parece que esta, por lo menos en los estudiantes de LE entre en conflicto con la original (Guiora *et al.*, 1972: 111, afirman: “second language learning poses a challenge to the integrity of basic identifications”). Más bien, se trataría de añadir algunos aspectos de la identidad del grupo social de la L2 a la ya existente identidad original.

Para concluir, debemos decir que los factores socio-educativos se consideran de especial importancia puesto que una buena o mala enseñanza de la pronunciación dependerá del tipo de contexto socio-educativo en el que el alumnado se encuentre inmerso. Si el alumnado procede de un barrio marginal y, por consiguiente, el centro al que acude por procedencia está cercano y se considera un centro que trata especialmente a un alumnado con algunas carencias educativas, entonces el profesorado tendrá que hacer frente a ciertos problemas que se pueden encontrar con dicho tipo de alumnado. Todo depende del tipo de alumnado con el que el profesorado se encuentre, pero a su vez, también depende del profesorado con el que el alumnado se encuentre. En definitiva, todo está fusionado y conforma una cadena.

CAPÍTULO 3.

LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA

CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

3. LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA	77
3.1. Aspectos teóricos y metodológicos	82
3.2. El contexto de adquisición-aprendizaje y enseñanza	87
3.3. La elección de un modelo de pronunciación	90
3.3.1. Adecuación a una variedad estándar	94
3.3.2. Inconvenientes derivados de la elección de una determinada variedad	95
3.4. Pronunciación: inteligibilidad y comprensibilidad	98
3.5. La evolución histórica en la enseñanza de la pronunciación	103
3.5.1. Aspectos generales	103
3.5.2. Enfoques y métodos de enseñanza de la pronunciación	106
3.6. La percepción y la producción del habla	114
3.7. La evaluación de la pronunciación	121
3.8. El uso de la instrucción formal específica en pronunciación	126
3.9. El papel del profesor	130
3.10. El papel del aprendiz	137
3.11. Técnicas y recursos didácticos	141

3. LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DE LA LE

En este capítulo se pretende ofrecer una reflexión sobre la enseñanza de la pronunciación. Para ello, se revisan los aspectos teórico-prácticos, se aborda las cuestiones más relevantes en lo que concierne a la elección de un modelo de pronunciación de inglés y se reflexiona sobre los principales enfoques y métodos de la enseñanza de la pronunciación.

Asimismo como la pronunciación, según Llisteri (2003b), Bartolí (2005), Giralt (2006) y Cauldwell (2013) es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar cuando aprende una LE, esta se considera una de las actividades a las que el profesor de la LE debe dedicar su tiempo en el aula. Esto nos lleva a destacar no sólo la figura del aprendiz sino también la figura del profesor sin olvidar la importancia atribuida a los recursos y materiales didácticos que se utilizan en el aula, puntos esenciales que explicaremos en los epígrafes correspondientes de este capítulo.

No debemos olvidar que la pronunciación en un principio fue desatendida en el aula de LE. Brown (1991: 1) explica que “pronunciation has sometimes been referred to as the ‘poor relation’ of the English language teaching (ELT) world. It is an aspect of language which is often given little attention, if not completely ignored, by the teacher in the classroom”. Sin embargo, tal y como afirma Morley (1991)¹⁵, en los años noventa resurgió la preocupación por el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación en el campo de la enseñanza del inglés como LE (TESL, en inglés). En la actualidad, se considera a la pronunciación “inteligible” como un componente esencial de la competencia comunicativa en LE (Burguess y Spencer, 2000; Derwing y Rossiter, 2003; Lozano, 2005; McLaren, Madrid y Bueno, 2005; Usó, 2008; Walker, 2010; Cauldwell, 2013; Valcke y Pavón, 2015).

¹⁵Citado en Romanelli, S. (2009). “Integración de la pronunciación con la habilidad de expresión oral y comprensión auditiva en el aula de español como lengua segunda y extranjera (ELSE): enfoque por tareas”. Universidad de Mar Plata. *Phonica*, vol. 5: 74-91, pág. 75.

Por último, pero no menos importante, en este capítulo también se intenta demostrar que la utilización de una instrucción formal produce una mejora en la pronunciación de los aprendices. Según Pavón (2000: 126), si el aprendiz de una LE no puede producir adecuadamente sus sonidos, aun cuando sí sea capaz de discriminarlos, debe recibir instrucción formal sobre cómo realizarlos. En nuestro estudio práctico, los sujetos de estudio del curso 2011-2012 realizaron las pruebas prácticas de nuestra investigación una vez habían recibido una instrucción formal teórico-práctica con anterioridad en contraposición con los sujetos de estudio del curso 2012-2013 que no recibieron ningún tipo de instrucción formal teórico-práctica anteriormente. Como consecuencia, los resultados de los sujetos de estudio del curso 2011-2012 fueron mejores, como procederemos a analizar en la sección práctica de nuestra investigación.

Una vez introducidos los epígrafes sobre los que versa este capítulo, nos adentramos en el primer epígrafe de este capítulo que aborda los principios teóricos y metodológicos de la enseñanza de la pronunciación.

3.1. Aspectos teóricos y metodológicos

La pronunciación y la fonética están muy relacionadas, de ahí que a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas se hayan confundido en muchas ocasiones. Todavía hoy encontramos autores que las consideran materias casi equivalentes, o que hablan de pronunciación pero utilizan la fonética para su enseñanza. Sin embargo, muchos otros autores las distinguen y consideran necesario desligar la enseñanza de la pronunciación de la enseñanza de la fonética (Brown, 1992; Encina, 1995; Cantero, 1998; Llisterri, 2003a; Carbó *et al.*, 2003; Bartolí, 2005).

Resulta necesario explicar la importancia de diferenciar las dos ciencias que se distinguen en la enseñanza de la pronunciación. De acuerdo con Brown (1992: 6), la fonética trata la descripción de los sonidos del habla- cómo el aparato fonador los produce, mientras que la fonología se encarga de estudiar cómo los sonidos del habla trabajan juntos en el sistema sonoro de una lengua. Esto nos ayuda a clarificar lo que tenemos que tratar cuando enseñamos la pronunciación: es decir, la fisiología de la producción de los sonidos del habla por un lado, y por otro lado, el sistema específico

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera de los rasgos sonoros distintivos que caracterizan la LE. La distinción entre ambas disciplinas demuestra que el aprendizaje de sonidos nuevos requiere nuevos movimientos de aprendizaje del tracto vocálico y que aprender una pronunciación nueva es hasta cierto punto fisiológico y neuromuscular. A este respecto, la enseñanza de la pronunciación es “más parecida a la gimnasia que la lingüística” (Stevens¹⁶, 1977: 81).

La cuestión que necesitamos responder ahora es cómo la descripción de sonidos, el dominio de las “disciplinas” de fonética y fonología, es relevante para el “tema” de la enseñanza de la lengua, y en particular, para la pedagogía de la enseñanza de la pronunciación.

La comunicación oral requiere el dominio de algunas habilidades tales como los recursos fisiológicos que determinan una articulación precisa:

“You have in some way to call up bits of the language from your inner consciousness and order these mentally in a suitable sequence so that instructions from the brain reach your breathing and articulating mechanism in the form that will enable them to go into action and produce the required successions of sounds smoothly, rapidly but with appropriate variations of pace, and grouped according to sense with the right amount of stopping and slowing at specific points” (McCarthy, 1978: 7).

La distinción más general entre los diferentes sonidos del habla se considera aquella establecida entre las vocales y las consonantes. Como afirma Lozano (2005), durante la articulación de las vocales, el aire fluye hacia el exterior de la boca sin ninguna obstrucción. Cuando se obstruye la corriente de aire de alguna manera en el tracto vocálico, ya sea parcialmente o completamente, producimos las consonantes. Dicho de otro modo, “la consonante representa el cierre y la vocal lo contrario, la abertura” (Martínez Celdrán, 1991).

¹⁶Citado en Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University, pág. 109.

En nuestra investigación se analiza como los sujetos de estudio discriminan, perciben y producen la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada. Por lo tanto se pone de manifiesto la importancia de discriminar, percibir y producir las vocales seleccionadas en cada una de las palabras en contextos aislados o en contextos de habla conexas.

De acuerdo con Lozano (2005: 9), en el habla existen, además de los sonidos (fenómenos segmentales), fenómenos que los relacionan y se superponen a ellos: los llamados fenómenos suprasegmentales. El acento, el ritmo y la entonación, constituyen la personalidad de la lengua, más allá de la mera pronunciación de los segmentos, porque se identifican como aquellos que permiten producir discursos orales coherentes y llenos de sentido. Los sonidos están todos relacionados, organizados, jerarquizados e integrados gracias a los fenómenos suprasegmentales los cuales se consideran precisamente los responsables de que esto suceda.

En nuestra investigación, damos relevancia a tanto los aspectos segmentales como a los suprasegmentales. Aunque ambos son de suma importancia en nuestra investigación, los fenómenos que se deben distinguir en primer lugar son los aspectos suprasegmentales distinguiendo las sílabas acentuadas de las no acentuadas. Y en segundo lugar, una vez distinguidos los acentos en las palabras, se debe proceder discriminando, percibiendo o produciendo la calidad vocálica en la sílaba correspondiente (acentuada o no acentuada según se indique). De ahí, podemos decir, que este epígrafe es de relevancia absoluta para poder comprender los aspectos más importantes que deben distinguirse en la parte práctica de nuestra investigación.

Puesto que los aspectos segmentales y suprasegmentales varían de una lengua a otra, los hablantes no nativos son incapaces algunas veces de entender a los hablantes nativos y debido a esto, intentan evitar cualquier tipo de interacción oral con los hablantes nativos. Esta teoría es rebatida por O'Connor (1980: 4) el cual afirma que:

“When you practice (aloud, of course), you must listen carefully and accurately. If you have listened properly in the first place you will know what the English words and sentences sound like, and you must compare

as closely as you can the sounds that come out of your mouth with the sounds that you are holding in your head, in your sound-memory. Don't be satisfied too easily, try to match your sounds exactly with the sounds that you have listened to".

De acuerdo con Hewings (2004), los hablantes no nativos pueden sentirse estúpidos debido a la impaciencia que sienten cuando tienen problemas a la hora de expresarse. No obstante, deben evitar este sentimiento e intentar explotar la forma de pronunciar sonidos. La habilidad de pronunciar resulta necesaria porque no sólo se necesita para producir una comunicación inteligible (Brown, 1992) sino que también puede influir a los individuos psicológicamente en el hecho de que el acento se considera un "componente central de las interacciones directas y como consecuencia es parte del proceso por el que los hablantes presentan una imagen de ellos mismos hacia otros" (Pennington y Richards, 1986: 215). Además, la pronunciación puede establecer una identidad individual o sentido de afiliación a cierto grupo (Dalton y Seidlhofer, 2000; Oro y Valera, 1997) e incluso motivar a los aprendices y conseguir que confíen en el aprendizaje de la lengua (Pennington y Roberts, 1994; Bamgbose, 1998).

Aunque la pronunciación debe ser enseñada desde el principio para evitar, como afirma Gimson (2008), los errores de pronunciación "fossilizados" en la lengua de los aprendices, la atención no debe centrarse solamente en la pronunciación, puesto que la excesiva atención a cualquiera de los aspectos lingüísticos provoca que el aprendiz considere que el objetivo final no es la comunicación. Si se presenta una introducción fonológica al principio del curso, resulta necesario prestar atención a qué tipo de aprendiz va dirigido el proceso de enseñanza. Como señala Rivers¹⁷ (1981) cuando el aprendiz es un niño, el profesor debe utilizar actividades basadas en el desarrollo de habilidades imitativas más que en la explicación de tipo articulatorio. Para un adolescente, resulta beneficioso ofrecerle una pequeña introducción fonológica destacando los problemas específicos a los que se van a enfrentar en términos de inteligibilidad. Finalmente, para un aprendiz adulto, la enseñanza de la pronunciación resulta provechosa porque tiene la capacidad de usar una habilidad analítica. Aunque los

¹⁷Citado en Pavón, V. (2000). *La enseñanza de la pronunciación del inglés*. Granada Lingvistica, pág. 132.

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera

aprendices adultos no han adquirido unas habilidades imitativas tales como aquellas de los niños, los aprendices adultos son capaces de usar las ventajas de la instrucción fonética. La clave para distinguir la adquisición de la fonología en el niño y en el adulto quizás aparezca en el hecho de que el niño percibe y produce la lengua de forma holística, atendiendo primeramente a sus más obvias y salientes características superficiales. Por esta razón, los niños quizás estén mejor dotados que los adultos para imitar y reproducir el habla como la oyen. Por otro lado, los adultos suelen procesar el habla a un nivel más profundo, abstracto y sofisticado- e.g. a un nivel que está más distanciado de la experiencia directa.

Por otro lado, la enseñanza de la pronunciación debe ser considerada diferente de la enseñanza del resto de habilidades debido a su idiosincrasia (Cantero, 2004). La forma hablada de la lengua se considera como un elemento lingüístico que engloba a todos los demás y se manifiesta desde el primer día de clase:

“Grammatical structures can be ordered and taught in sequence; a vocabulary compiled on a basis of frequency of occurrence can be utilized for the presentation of early grammatical structures (...) Pronunciation, on the other hand, does not permit such progressive treatment, since all phonetic/phonological features are potentially present from the very first lesson...” (Gimson, 2008: 270).

Según Kenworthy (1997: 113), resulta imposible restringir el trabajo de la pronunciación a lecciones o secciones particulares. Cuando una palabra nueva se localiza dentro de un texto, los aprendices preguntarán cómo se pronuncia esta palabra; cuando un aprendiz dice algo y el profesor y los miembros de la clase no lo entienden, la palabra en cuestión tiene que ser encontrada y su correcta pronunciación presentada; cuando los aprendices están escuchando material grabado y malinterpretan las intenciones del hablante a causa de haber perdido algún rasgo de acento o entonación, el profesor debe prestar su atención a esta. Existe, por lo tanto, una necesidad de trabajar con la pronunciación y se observa el razonamiento de que si la pronunciación se considera a menudo una parte de las actividades de aprendizaje de muchas lenguas entonces esta se encuentra automáticamente “integrada”. De hecho, resulta necesario

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera
afirmar que cuando los aprendices escuchan el inglés o intentan hablarlo, están haciendo un ejercicio de pronunciación; cada clase es una clase de pronunciación.

Con todo esto concluimos que este epígrafe se considera de especial importancia, pues muestra qué aspectos teóricos se evalúan de forma práctica (la calidad vocálica en sílaba acentuada o no acentuada) y a su vez se pone de manifiesto la importancia atribuida a la instrucción formal en el aula de LE. Nuestra práctica tiene lugar con dos grupos de aprendices: uno, el grupo experimental, pertenece al curso 2011-2012 y son sujetos de estudio que han recibido una instrucción formal teórico-práctica con anterioridad, mientras que el otro, el grupo de control, pertenece al curso 2012-2013 y no ha recibido ningún tipo de instrucción con anterioridad a la realización de estas pruebas a principios de curso. De ahí, observaremos en los resultados de dichas pruebas diferencias entre ambos grupos, pues aquellos que han recibido instrucción consiguen mejores resultados que aquellos que no la han recibido. Con esto reafirmamos la importancia de llevar a cabo una instrucción formal teórico-práctica con los aprendices del aula de LE para mejorar la pronunciación y, más concretamente, mejorar la discriminación, percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada.

3.2. El contexto de adquisición-aprendizaje y enseñanza

Algunos autores han destacado la diferencia entre la “adquisición” y “aprendizaje” de una lengua (Krashen, 1982, Flege, 1992, Fullana, 2005, Ellis, 2008 y Gómez, 2009). El término “adquisición” se referiría al proceso subconsciente de aprendizaje de una lengua en un contexto natural donde el uso de la lengua es a menudo gobernado comunicativamente. Por otro lado, el término “aprendizaje” ha sido entendido como “la adquisición que es facilitada a través de una guía y dirección determinada” (Leather, 1999: 3), un proceso consciente cognitivamente que implica la aplicación de reglas, el uso de la memoria, etc., y que sería característico de los contextos de aprendizaje formal. “El aprendizaje de la lengua” quizás sea utilizado como término general, o limitado al proceso por el que la habilidad de la lengua se consigue como resultado de un proceso planeado, especialmente obtenido por un estudio formal en un contexto formal. Actualmente no parece posible una terminología

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera estandarizada ya que no existe un término superior que englobe “aprendizaje” y “adquisición” en sus sentidos limitados.

Otra distinción entre la adquisición y el aprendizaje implica la consideración de diferentes etapas. Por lo tanto, adquirir una lengua significa conseguir un acento nativo mientras que aprender una lengua significa retroceder a una etapa anterior a esta etapa final (Flege, 1992). Sin embargo, la distinción compleja entre los términos “adquisición” y “aprendizaje” y la relación entre estos dos fenómenos ha llevado a algunos autores a utilizar los términos indistintamente.

Dependiendo del tipo de aprendiz, el proceso de adquisición/aprendizaje de la L2 o LE puede ser diferente. Si los principiantes “van a un país extranjero”, encontrarán sólo *input* incomprensible o ruido. Pero una clase de lengua bien enseñada puede contribuir a que los principiantes adquieran *input* comprensible justo desde el primer día. El objetivo de una clase destinada a enseñar una lengua es situar a los aprendices en una posición para entender la lengua del mundo “exterior” y hacerlos “intermedios”. Por lo tanto, aunque la clase se considera el mejor lugar para principiantes, los aprendices que están en un nivel intermedio están mejores fuera del país porque pueden ser provistos de *input* comprensible durante todo el día. Los estudios en la metodología de la enseñanza apoyan esta perspectiva. Las clases son efectivas para principiantes, pero no tanto para aprendices de nivel intermedio quienes tienen acceso al *input* procedente del mundo exterior que les rodea (Krashen, 1989: 11).

Como describe Pavón (2000), el proceso de adquisición/aprendizaje que tiene lugar en contextos naturales es a menudo referido como “adquisición de la L2” y “el proceso de adquisición/aprendizaje” que tiene lugar en contextos formales se denomina “aprendizaje de la LE”. Existen posturas negativas en cuanto al aprendizaje formal ya que podemos prestar atención a las distinciones que se hacen entre ambos procesos de adquisición-aprendizaje de una lengua. Se dice que en el aprendizaje de la lengua natural, el aprendiz está rodeado por hablantes desenvueltos de la L2, pero en contextos formales, solo el profesor domina la lengua inglesa. En el aprendizaje natural, el contexto se identifica con el mundo externo real, abierto y estimulante; en el aprendizaje formal, este está cerrado entre las cuatro paredes de la clase. En el aprendizaje de la

lengua natural, la lengua que se emplea es normal; en el contexto formal es cuidadosamente controlada y simplificada. Sin embargo, las desventajas del aprendizaje formal pueden ser disminuidas. En el contexto formal el aprendiz no suele estar expuesto a la LE fuera del contexto de la clase, pero nos encontramos algunos aprendices que dedican parte de su tiempo a escuchar la radio o ver películas en inglés y tienen pocas oportunidades para hablar con hablantes nativos. De acuerdo con Muñoz (2000: 110), la mayoría del tiempo, en el contexto formal el aprendizaje de la LE tiene lugar dentro de la clase, pero está la posibilidad de que el proceso de aprendizaje-adquisición tenga lugar a través de la auto-instrucción con la ayuda de determinados materiales didácticos. Asimismo resulta especialmente importante la propuesta de Wong (1987) según la cual los aprendices no tienen un claro conocimiento de su propia inteligibilidad porque ellos están expuestos a situaciones de comunicación con otros aprendices del mismo nivel dentro de la clase. También necesitamos resaltar que el profesor no tiene que prestar atención sólo al nivel de inteligibilidad de los aprendices sino también a instruir a los aprendices para que alcancen el nivel de pronunciación que esté adaptado a sus necesidades.

Desde la perspectiva metodológica, como describe Muñoz (2000), resulta imposible controlar todas las variables individuales y contextuales que intervienen en la adquisición relacionadas con los contextos naturales y formales y cuyo efecto puede ser tan importante o más que la diferencia entre contextos formales y naturales. En segundo lugar, en esta investigación resulta necesario controlar no solo las características de la instrucción en un contexto formal sino también la cantidad y el tipo de interacción que suele haber en un contexto natural. Asimismo, el tipo de instrucción tendrá influencia sobre el efecto que este produce incluso en el caso en el que la intensidad de exposición es similar (Lightbown y Spada, 2006); En los contextos naturales existe una gran variedad respecto al tipo de interacción, y el tiempo de estancia en comunidades donde la LE es utilizada no necesariamente prevé el nivel de dominio. De hecho, de acuerdo con Pavón (2000), cuando se investiga como los emigrantes adquieren una lengua en contextos naturales, se afirma que cuando viven menos de cinco años en el país extranjero cuanto mayor sea la duración de la estancia mayor será su competencia; pero cuando viven más de cinco años en el país extranjero la edad de llegada es la variable que mejor prevé el nivel de competencia.

La adquisición de la LE sería mejor alcanzada si el aprendiz utiliza esta no sólo en el contexto de la clase sino también si el aprendiz está expuesto a la L2 por medio de una exposición natural en un contexto natural. En palabras de Widdowson (1990):

“It would seem that students need something in the way of formal instruction as well as acquisition by natural exposure and engagement. It is not that one supplements the other: effective learning would appear to be a function of the relationship between formal instruction and natural use”.

Por otro lado, resulta importante destacar que el aprendizaje de la pronunciación de la LE consigue mejores resultados en un contexto académico que en uno natural, aunque esto depende también del tipo de aprendiz que nos encontremos en cada caso. Según Pennington y Richards (1986), si los aprendices distinguen los sonidos, quizás no sean capaces de imitarlos en su propia habla. Algunos aprendices poseen un talento innato para imitar y conseguirán mejorar la pronunciación a través de la exposición. Muchos, quizás la mayoría, sin embargo, necesitan prestar atención a lo que tienen que hacer a través de la explicación explícita. La toma de conciencia de los aprendices resulta ser tan crucial para la pronunciación como lo es para la enseñanza de otros aspectos de la lengua como la gramática y el vocabulario.

3.3. La elección de un modelo de pronunciación

Para el desarrollo de una metodología efectiva en la adquisición de una LE, se requiere el establecimiento de un modelo de pronunciación con el objetivo de conseguir que los estudiantes se comuniquen con hablantes nativos de la lengua inglesa. La lengua inglesa se utiliza a lo largo de todo el mundo y tiene muchas variedades diferentes. Esta se considera la L1 en muchos países pero también se caracteriza por ser la LE en muchos otros países, la mayoría de los cuales formaron parte del imperio británico. Según Crystal, una de las primeras razones para la difusión del inglés es que se considera una lengua que ha estado en el lugar adecuado en el momento adecuado:

“In the seventh and eighteenth centuries English was the language of the leading colonial nation-Britain. In the eighteenth and nineteenth centuries

it was the language of the leader of the industrial revolution-also Britain. In the late-nineteenth century and the early twentieth it was the language of the leading economic power- the USA. As a result, when new technologies brought new linguistic opportunities, English emerged as a first-rank language in industries which affected all aspects of society-the press, advertising, broadcasting, motion pictures, sound recording, transport and communications” (Crystal 2003a: 110-11).

No obstante, la cuestión es: “¿Qué tipo de inglés?” “¿Cuál debe ser la variedad escogida como modelo de pronunciación?” El modelo escogido debe depender de las características de los aprendices y no se considera lo mismo, por ejemplo, para una persona que vive en un país donde existe una tradición en el uso del inglés como vehículo de comunicación que para una persona que quiere aprender inglés en un país donde no existe un uso de la lengua.

Según Mercer y Swann (1996), convencionalmente, el inglés como una L2 se refiere a situaciones donde el inglés se utiliza tanto como la lengua del contexto de la calle como la lengua del contexto de la casa. El término engloba al menos dos categorías diferentes: primero, aquellos que se han trasladado a un país de habla inglesa, pero que continúan utilizando su propia lengua en casa (e.g. los hablantes Panjabi en el Reino Unido, los hablantes vietnamitas en Australia, o los hablantes ucranianos en Canadá); segundo, aquellos que viven en una sociedad multilingüe que (porque fue una vez parte del Imperio Británico) utilizan el inglés como una lengua de comunicación de masas, mientras que casi todos los habitantes tienen otras lenguas como L1 (e.g. Nigeria, India, Singapore o Guyana). En principio, los hablantes ingleses en alguno de estos contextos quizás utilicen el inglés como los hablantes de la L1 que han crecido en el mismo país, pero aquellos en sociedades multilingües habrán desarrollado diferencias dialectales del inglés del Reino Unido, tanto como los hablantes Americanos o de Nueva Zelanda. Los profesores a menudo se referirán a todos estos hablantes como “aprendices de la L2” aprendiendo el inglés como L2.

Como describen Mercer y Swann, una tercera categoría de aprendices se refiere a aquellos que proceden de países donde la mayoría de los habitantes hablan una lengua

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera nacional poderosa que realiza todas las mayores funciones en la comunidad. Aquí ellos aprenden las LE sólo para la comunicación internacional y se identifican como aprendices del inglés como LE. Algunos ejemplos incluyen Japón, Hungría, Alemania, y por supuesto la mayoría de los países del mundo.

El primer propósito para aprender inglés, según Mercer y Swann, es participar en una comunidad internacional. El papel internacional de la lengua inglesa se ha extendido hasta tal punto que esta se considera la L1 de tales actividades diversas como la tecnología de la información, aviación, investigación científica y música pop. Sólo los países que escogen no participar de estas actividades, son los que pueden aislarse del inglés.

Así llegamos a una de las cuestiones más controvertidas en el campo de la enseñanza de inglés como LE, ¿es la variedad o acento RP la más adecuada? Como sustenta Pavón (2000), *Received Pronunciation* (RP) (Gimson, 2008; Roach, 2009) ha llegado a ser un término generalmente aceptado por la fonética inglesa a través de la adaptación realizada por Jones en la década del 1920 para designar el tipo de pronunciación que él describió y usó. El modelo escogido se considera como aquel que puede ser entendido por el mayor número de gente, del cual existen descripciones adecuadas y que proporciona una gran cantidad de recursos materiales como los textos, grabaciones, que pueden ser realizadas por el aprendiz. La variedad británica conocida como RP es considerada como la más apropiada según las condiciones, para ser enseñadas a los aprendices del inglés en todo el mundo.

Aunque consideremos el modelo de pronunciación RP el apropiado, ningún modelo es mejor que otro, estos deben ser modelos estándares, conocidos, estudiados y descritos. Wells (1982a: 34) y Gimson (2008) mencionan dos modelos efectivos diferentes para la enseñanza de la pronunciación del inglés: el modelo estándar del inglés americano, *General American* (GA) y el *Scottish English* (inglés escocés). Según Jenkins (2000: 14), estas variedades regionales del inglés son más asequibles y sencillas de aprender tanto en términos productivos como receptivos, porque poseen menos diptongos y una pronunciación más fiel a la ortografía inglesa.

Existen aprendices que prefieren el inglés americano antes que el inglés británico, sobre todo en los países influenciados por los Estados Unidos de América tales como México, Filipinas, Japón, etc. GA está libre de características regionales de la misma manera que el modelo RP.

En Inglaterra, un acento ha destacado sobre todos los demás en su habilidad de expresar relaciones de posición social respetable y de buena educación. Este acento de “prestigio” es conocido como RP. De acuerdo con Dalton y Seidlhofer (2000: 6), este acento fue originariamente y todavía se identifica como el acento de muchos londinenses educados y de otros en el sureste de Inglaterra, pero este quizás también sea hablado por hablantes de clase media en otras partes de Gran Bretaña. La razón de su uniformidad fue, al menos originariamente, la circunstancia de que una gran proporción de sus usuarios fueron educados en escuelas de alojamiento. Los acentos suelen decirnos de donde una persona procede; RP nos proporciona sólo el contexto social y educativo de la persona.

A la luz de lo expuesto por Wells (1982b: 117) y Roach (2009: 4), RP se considera un acento, no un dialecto, puesto que todos los hablantes del RP hablan el inglés estándar. En otras palabras, estos evitan construcciones gramaticales no-estándares y vocabulario característico de los dialectos regionales. RP no es específico regionalmente, es decir, no contiene ninguna pista sobre el entorno geográfico del hablante.

Hoy en día, con la ruptura de las rígidas divisiones entre las clases sociales y el desarrollo de los medios de comunicación, RP no es visto como el modelo identificativo de una élite social. Este es mejor descrito como un acento “educado” y “típico británico” (Kelly, 2003). De acuerdo con Rogers (2000: 17), este ha sido el principal acento enseñado a extranjeros que desean aprender un modelo británico, y es ampliamente hablado en el extranjero.

En definitiva, coincidimos con Kelly (2003: 15), Pavón (2000: 77) y Palacios (2001: 20), en que, si por motivos de cercanía y exposición a la lengua es el inglés británico la variedad nacional escogida, debe ser el RP el modelo de pronunciación

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera regional seleccionado, puesto que, aún hoy día, las ventajas de su elección siguen compensando frente a sus inconvenientes. No obstante, también coincidimos con muchos de estos autores en la conveniencia de que, a partir de niveles intermedios o avanzados, los aprendices sean introducidos paulatinamente en la pronunciación de las principales variedades regionales y nacionales nativas (escocés, australiano, etc.) y no nativas (inglés indio, inglés nigeriano, etc.) del inglés. Los aprendices utilizan un modelo en sus producciones orales, pero deben ser conscientes de que existen otras variedades de acento y deben ser expuestos a ellos para aumentar la gama de percepción. Una eficaz enseñanza de la pronunciación inglesa será aquella que provea a los aprendices de la habilidad de comunicarse satisfactoriamente no sólo con los hablantes de la misma variedad sino también con hablantes de otras variedades.

3.3.1. Adecuación a una variedad estándar

Una de las ventajas de escoger el acento RP como modelo de pronunciación es su carácter regional. Según Ramsaran (1991: 179), aunque este acento se distingue del acento galés, no debería ser considerado como un acento regional porque RP puede encontrarse en el habla de los habitantes de Gran Bretaña. El hablante con una pronunciación RP está relacionado con las clases altas de la sociedad, pero no necesariamente con una determinada región. Aunque el acento RP procede de Londres y del sureste de Inglaterra, la mayoría de los hablantes que hablan este acento no pertenecen a esta área.

En el pasado la elección de la pronunciación RP había sido establecida porque este se considera un acento que tenía mayor prestigio que el resto de acentos. Sin embargo, en la actualidad esta consideración ha sido desestimada porque existe otra que es más relevante y esta es que la pronunciación RP está libre de cualquier posible prejuicio social. El aprendiz debe conocer el valor que el acento que ha aprendido tiene para los hablantes nativos. Para muchos estudiosos como Jones (1997) y Monroy (2004), Gimson (2008) y Roach (2009) entre otros, la pronunciación RP es aquella que debe ser escogida como modelo en la enseñanza de la lengua inglesa para aprendices extranjeros. Sin embargo, muchos otros estudiosos opinan que el hecho de que una

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera
variedad determinada adquiera una posición estándar depende del valor arbitrario que
cada comunidad de hablantes les asigne. Wells (1982a: 34) afirma:

“A standard accent is the one which, at a given time and place, is generally considered correct: it is held as a model of how one ought to speak, it is encouraged in the classroom, it is widely regarded as the most desirable accent for a person in a high-status profession to have”.

Tradicionalmente, se han ofrecido varias razones para sustentar la elección del acento RP como modelo de pronunciación. Para Monroy (1980) estas son:

- a) No hallarse delimitada geográficamente a ninguna región.
- b) Ser un acento de “prestigio”, por lo que los hablantes que lo practican se benefician de considerables ventajas sociales.
- c) Ser el tipo de habla más descrito de todas las variedades del inglés.

Según Gimson (2008), el aprendiz puede tener un grado de libertad en la producción fonética de los fonemas RP. Este grado de libertad dependerá del nivel de competencia que los aprendices quieran alcanzar prestando atención a sus necesidades. Este tipo de tolerancia destacada por Gimson ha causado que el modelo original RP se haya convertido en un nuevo modelo denominado “*General British*” (GB).

3.3.2. Inconvenientes derivados de la elección de una determinada variedad

En la actualidad, la mayoría de la gente no suele identificarse con un tipo de acento que ha perdido el prestigio que tuvo en años pasados. Muchas personas asocian a los hablantes de RP con una tradición pasada de moda y una variedad que se ha caracterizado por su afán de superioridad.

Sin embargo, Wyld¹⁸, profesor de la Lengua y Literatura Inglesa en Oxford entre 1920 y 1945 afirmó que el acento RP se considera la mejor variedad del inglés por su

¹⁸Citado en Pavón, V. (1999). “La elección del modelo de pronunciación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera”. *Alfinge*, 11: 159-174, pág. 172.

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera prestigio, idiosincrasia y claridad de sonidos. Brown (1992: 3), por otro lado, afirmó que, desde un punto de vista fonológico, existen otras variedades como el inglés Americano General (*General American*), que es más fácil de adquirir que la variedad RP.

Jenkins (2000) y Levis (2015) afirman la necesidad de producir un modelo fonológico del inglés diferente de aquel que ha sido utilizado hasta ahora puesto que encontramos muchos millones de hablantes no nativos más que hablantes nativos. Él sostiene que el modelo americano o el británico no tienen que ser necesariamente la norma que debe ser seguida en la enseñanza de la pronunciación del inglés como LE. A menos que los aprendices de la lengua inglesa vayan a países donde la lengua inglesa es la L1, ellos necesitan nuevos parámetros para aprender a comunicarse y ser entendidos por otros internacionalmente, utilizando la lengua inglesa como *lingua franca*, término que Jenkins denomina *English as International Language (EIL)*. Jenkins observa la necesidad de redefinir los términos “nativo” y “no nativo” y, por esta razón, utiliza nuevos términos como “*Hablante de Inglés Monolingüe*” (“*Monolingual English Speaker*”) para aquellos hablantes cuya L1 es la lengua inglesa y no hablan una L2. Otro término es “*Hablante de Inglés Bilingüe*” (“*Bilingual English Speaker*”) utilizado para referirse a aquellos hablantes que tienen una L1 y además dominan la lengua inglesa como L2. Finalmente, otro término es “*Hablante del Inglés no Bilingüe*” (“*Non Bilingual English Speaker*”) utilizado para referirse a aquellos que tienen una L1 y aprenden el inglés como LE, pero que no tienen todavía un dominio de esta lengua.

Como conclusión, hemos visto que existen muchas razones a favor o en contra de la elección de un modelo determinado y en el caso del inglés también existe una pronunciación RP para la enseñanza de la LE a aprendices extranjeros. En la actualidad, no parece demasiado exacto considerar que esta variedad pertenece a un grupo social concreto o a una región en particular puesto que el concepto original de RP ha sufrido un proceso de debilitamiento a lo largo del tiempo, debido sobre todo, al cambio de la estructura social y a la influencia de otros acentos prestigiosos. Sin embargo, coincidimos con Ramsaran (1990), Finch y Ortiz-Lira (1982) y Gimson (2008), entre otros, en que, al menos para los estudiantes que deseen adquirir una pronunciación británica, se puede elegir un tipo de pronunciación cuyas raíces se encuentran en el

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera habla educada del sudeste de Inglaterra, pero añadiendo un conocimiento de las características más importantes de las pronunciaciones de otros acentos y atendiendo, en términos de variancia generacional, a una pronunciación que no sea la dominante ni en las generaciones más jóvenes ni en las de más edad, buscando un punto intermedio entre lo especialmente innovador y lo pasado de moda.

Los aprendices deberían optar por una variedad “neutra”. No obstante, la mayoría de los alumnos no se encuentran en la posición de decidir cuál es el modelo de pronunciación que desean adoptar puesto que se van a encontrar con un modelo previamente determinado por la institución donde se encuentren aprendiendo, el propio profesor y la tradición que exista en el lugar ya sea un entorno nativo o no nativo. Es cierto que, en la búsqueda de un modelo, lo más acertado es aprender la variedad que por razones de disponibilidad sea más cómoda para el alumno, en palabras de O’Connor (1980: 5): “The most sensible thing to do is to take as your model the sort of English that you can hear most often”.

Como profesores en un entorno no inglés, deberíamos centrarnos en el hecho de ofrecer a nuestros estudiantes un modelo de inglés que les permita comunicarse con cualquier hablante de inglés en cualquier parte del mundo, y así planificar nuestra práctica de enseñanza teniendo en consideración las características de los estudiantes, las necesidades y la habilidades; y finalmente, la metodología y los materiales.

Pero también resulta necesario, como afirma Urr (1986: 20), que el aprendiz sea expuesto a otras variedades para no estar en desventaja cuando éste se exponga a nuevas variedades. Muchos estudiantes de LE que están acostumbrados a oír el acento de su propio profesor, se sorprenden y quedan consternados cuando observan la dificultad de entender a los demás. Algunos de ellos intentan superar esto al principio al afirmar que el acento del hablante de la LE es de alguna manera inferior o “erróneo”. Pero estrictamente hablando en raras ocasiones nos encontramos tal cosa como es el acento “erróneo”: existen simplemente acentos que son más o menos difíciles de entender – es decir, unos que son más o menos eliminados de la variedad original aprendida. De hecho, aunque pudiéramos enseñar todos los acentos “nativos” que existen, esto no satisfecería las necesidades de muchos aprendices. Lo que nosotros podemos hacer es

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera

intentar que se familiaricen con los dos más útiles acentos del inglés, es decir, la variedad estándar británica y americana, y después quizás darles una panorámica de algunas otras para abrir sus horizontes. De acuerdo con McCarthy (1978), los aprendices que tienen alguna experiencia con la escucha y comprensión de diferentes acentos están más dotados para escuchar y comprender diferentes acentos que aquellos que sólo han oído uno o dos. De esta manera, cuando el aprendiz progresa en su conocimiento de la pronunciación de las más importantes variedades, éste será capaz de modificar su modelo de pronunciación o decidir no hacer ningún cambio. De esta forma, el aprendiz no se preocupará por el modelo de pronunciación que ha aprendido.

3.4. Pronunciación: inteligibilidad y comprensibilidad

Como describe Brown (1992: 3), la lengua se define como un sistema por medio del cual las personas se pueden comunicar con las demás. Muy a menudo esta comunicación tiene lugar a través de un hablante transfiriendo información, ideas y actitudes al oyente, aunque esta tiene otras funciones sociales. Si la inteligibilidad significa el éxito con el que el hablante expresa su mensaje al oyente, entonces este es obviamente un factor muy importante en la enseñanza de la pronunciación como en todos los otros aspectos de la enseñanza de la lengua inglesa. Cuando hablamos de pronunciación, la primera idea que se menciona es la necesidad de enseñar la pronunciación para que los aprendices sean inteligibles, pero surgen algunas cuestiones: “¿Qué es exactamente inteligible?”, “¿Qué factores la favorecen y cuáles la perjudican?”, “¿Existen diferentes niveles de inteligibilidad?” Intentaremos responder a estas cuestiones en las siguientes páginas puesto que resulta de crucial importancia entender este concepto y a lo que hace referencia según los aspectos fonológicos escogidos en nuestra investigación que guardan una relación estrecha con la inteligibilidad.

De acuerdo con Pavón (2000), Fernández (2001), Barrera (2003), Walker (2010) y Cauldwer (2013), si nuestros aprendices adquieren un conocimiento del aspecto prosódico del acento destacando la importancia de acentuar sílabas en intervalos regulares de tiempo y entender las reglas del acento en las palabras léxicas, serán entendidos por los hablantes nativos y de la misma manera desarrollarán una mejor

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera comprensión oral. En nuestra opinión, este rasgo debe ser enseñado a través de la instrucción formal en la clase. Estamos en desacuerdo con la idea de que los aprendices adquieran este aspecto fonológico prosódico de forma natural. En el contexto formal en el que nuestra enseñanza tiene lugar, si el aspecto prosódico del acento no es enseñado, entonces estaremos convencidos de que tampoco el ritmo ni la entonación serán aprendidos puesto que la exposición a la LE es limitada y nuestros aprendices nunca recibirán el suficiente *input* como para adquirir una LE de forma natural.

A la luz de lo expuesto por Brown (1992: 3-4), los problemas surgen cuando empezamos a considerar concretamente lo que la inteligibilidad es, y cómo ésta se obtiene. Parece que la inteligibilidad depende tanto del oyente y del contexto como de la pronunciación del hablante.

En cuanto a la cuestión: ¿Cómo podemos medir la inteligibilidad? Kenworthy (1997: 20) sostiene que:

“...the easiest way to assess the intelligibility of particular speakers is simply to ask someone to listen to them speak and say how difficult or easy they are to understand. Such impressionistic or ‘subjective’ assessments are both accurate and dependable”.

Alcaráz y Moody (1984: 83) afirman que:

“La meta primordial es la comunicación; mientras el alumno comunique, es decir, entienda y se haga entender sin grandes esfuerzos, la meta se ha alcanzado. El corto número de horas de estudio, la motivación a veces escasa, las pocas oportunidades de contacto con nativos y los defectos de pronunciación que pueda tener el mismo profesor, se combinan para hacer que la “perfección (si es que existe) sea inalcanzable. Los sociolingüistas, en cambio, dicen que los “defectos” de pronunciación –siempre que no impidan la comunicación- no son tales defectos, sino índices, incluso deseables, que forman parte integral de la personalidad del interlocutor, los

cuales sirven para que los oyentes conozcan su procedencia, su cultura y muchas cosas más”.

Según Kenworthy (1997: 13), cuando establecemos la inteligibilidad como nuestro objetivo, más que la pronunciación casi nativa, en términos prácticos, significa que estamos dirigiéndonos a algo “lo suficientemente cercano”.

Ya que el inglés ha llegado a ser una lengua internacional, los profesores necesitan prestar atención al hecho de que los estudiantes adultos hablen con hablantes tanto nativos como no nativos del inglés fuera de la clase. El trabajo fundamental de Jenkins (2000) en la fonología del inglés como una lengua internacional consistía en estudiar qué rasgos fonológicos causaron una ruptura en la comunicación cuando dos hablantes no nativos del inglés se comunicaron, también divulgó la noción de qué rasgos específicos de pronunciación debían ser dominados para que el hablante fuera entendido. Jenkins (2002) denomina estos rasgos mínimos de pronunciación el *núcleo de la lingua franca*. Los profesores de adultos que aprenden inglés deberían ser conscientes de que el objetivo para mejorar la pronunciación para muchos aprendices adultos se considera la mutua inteligibilidad, pero no la perfección.

Por *inteligibilidad* se entiende la necesidad de crear un discurso que sea entendido por los participantes dentro de un marco comunicativo dado (Sifakis y Sougari¹⁹, 2005). Si la inteligibilidad es el objetivo entonces esto sugiere que algunos rasgos de pronunciación serán más importantes que otros. Acentuar palabras y oraciones es vital si se le da importancia a algunas partes del mensaje y si queremos que las palabras sean entendidas correctamente. La entonación – la habilidad de variar el tono y la melodía del habla – es un portador de significado importante también.

Gimson (2008: 276) establece una distinción entre el grado mínimo de inteligibilidad (*Minimum General Intelligibility*) que le permita a cualquier aprendiz ser entendido por la mayoría de los hablantes de inglés y entender, a su vez, las variedades

¹⁹Citado en Usó, L. (2008). “La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta”. *Phonica*, 4: 104-130, pág. 111.

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera más importantes, y un nivel mucho más avanzado (*RP High Acceptability*) para quienes deseen alcanzar una comunicación de igual a igual con los hablantes nativos ingleses. Para este autor, el hecho de que el aprendiz consiga una “inteligibilidad mínima” le proporcionará inicialmente grandes ventajas ya que, aunque se trate de una pronunciación artificial y que muestra características de la L1 del alumno extranjero, resulta razonablemente fácil de entender para el hablante nativo puesto que éste adapta sus hábitos de comprensión de la misma manera que lo hace para entender un acento regional que varía considerablemente del suyo propio. Sin embargo, Gimson (2008) deja absolutamente claro que este estilo de pronunciación nunca debe ser el objetivo a alcanzar por parte de los aprendices, quienes siempre deben intentar alcanzar una pronunciación lo más parecida posible a la nativa: “A serious learner with the most modest aims, working with or without a teacher, should seek to match his pronunciation with a natural type of English”.

Por otra parte, Morley (1994) también se implica en la problemática de separar la inteligibilidad de la ausencia de inteligibilidad. Morley (1994: 76-77) establece una clara frontera entre el habla que no consigue la comunicación y la que sí la consigue, la cual es, a su vez, dividida en dos niveles: A y B (*Communicative Threshold A* and *Communicative Threshold B*). Según esta autora, en primer lugar, la ruptura de la comunicación se produce en dos niveles diferentes: a) el habla resulta ininteligible y sólo se puede reconocer alguna palabra u oración de forma ocasional; y b) el habla se considera un poco menos ininteligible, pero el oyente tiene que realizar un gran esfuerzo para entenderla, debiendo pedir frecuentes repeticiones y verificaciones. En segundo lugar, en lo que se correspondería con el “umbral comunicativo A” (el habla ya es comunicativa), también existen dos niveles distintos: 1) el habla es razonablemente inteligible pero provoca frecuentes interferencias, el oyente se distrae a menudo y son necesarias constantes repeticiones y verificaciones; 2) el habla se puede entender si el oyente se concentra en el mensaje. En tercer lugar, en correspondencia con el “umbral comunicativo B”, los dos niveles quedarían de la siguiente manera: 1) el habla es bastante inteligible ya que sólo se producen casos ocasionales de desviaciones de la norma, el habla es totalmente efectiva en términos de comunicación; y 2) únicamente existen mínimas divergencias con el habla nativo, la consideración de acento extranjero es virtualmente inexistente. De esta manera, Morley (1994) ofrece una división mucho

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera más detallada de las características del habla que no es suficientemente efectiva en términos de comunicación y las del habla que no es suficientemente efectiva (las tres categorías están a su vez divididas en dos niveles cada una), pero su división entre los “umbrales comunicativos” A y B podría considerarse bastante cercana a la división establecida por Gimson (2008) entre “inteligibilidad general mínima” y “máxima aceptabilidad”. No obstante, la gran diferencia que separa los enfoques de estos dos autores es que para Gimson (2008), esa dualidad debe ser la base a la que debe atender la enseñanza de la pronunciación, mientras que para Morley (1994), es un mero punto de partida.

Otra cuestión que debe ser contestada es si las habilidades de fluidez y corrección están relacionadas con la inteligibilidad. En la actualidad, las habilidades de corrección y fluidez no pueden ser separadas. Cuando el aprendiz no es capaz de producir sonidos ni patrones rítmicos o entonativos, no será capaz de conseguir fluidez. Como describen Oro y Valera (1997: 86), es mejor centrarse en la producción perfectamente inteligible del habla producida con claridad, aunque esto quizás implique hablar a un nivel más lento que los hablantes nativos. El esfuerzo por alcanzar fluidez determina la falta de atención en la corrección; y en ambos casos estamos haciendo frente a problemas que pueden afectar a la inteligibilidad.

Por otro lado, Bartolí (2005) cree que en el aula se puede incluso acelerar el proceso de adquisición del componente fonológico, siempre que la enseñanza de la pronunciación esté bien dirigida. Aún así, también reconoce que existen factores externos que pueden influir positiva, o negativamente, en la pronunciación (la mayor/menor motivación del alumno; la mayor/menor exposición a la lengua; el contacto con los interlocutores...). Llisterri (2003a) señala que el grado de aproximación al acento nativo que se pueda lograr en la producción oral de los estudiantes dependerá del análisis de las necesidades del grupo.

Por último, resulta importante mencionar el hecho de que abunda la creencia de que una pronunciación buena supondrá una mayor aceptación por parte de los hablantes nativos (Cortés, 2002), erigiéndose como tarjeta de presentación ante la sociedad, ya que una buena pronunciación se considera digna de admiración y de elogio. En cambio,

una pronunciación defectuosa exigirá una mayor atención por parte del interlocutor, pudiendo llevar al cansancio o a la pérdida de paciencia. Además, tal y como hemos visto previamente, una mala pronunciación o un fuerte acento extranjero pueden provocar una actitud negativa en los interlocutores o incluso la burla ya que, al aportar información sobre la identidad social y geográfica (Laroy, 1995; Dalton y Seidlhofer, 2000; Seidlhofer, 2001; Moyer, 2004; Dauer, 2005; Levis, 2005; Jenkins, 2005), no están exentos de prejuicios y estereotipos (Munro, 2003; Derwing *et al.* 2004).

3.5. La evolución histórica en la enseñanza de la pronunciación

3.5.1. Aspectos generales

De acuerdo con Pavón (2000), la lengua hablada como objeto de enseñanza tiene una larga historia. Pero empezó a tener una crucial importancia en el campo de la enseñanza de la LE en la segunda mitad del siglo XX. En primer lugar, la pronunciación no fue integrada junto con la enseñanza de otras destrezas lingüísticas. En estadios iniciales, la pronunciación fue enseñada siguiendo procesos mecánicos: los aprendices pasaron muchas horas aprendiendo a pronunciar los sonidos del habla, primero aislados, después en el contexto de la palabra, y, finalmente, en el habla conexas dentro del contexto de las frases. Se dedicó mucho tiempo a la audición y repetición de sonidos vocálicos y consonánticos en inglés; más tarde, los profesores prestaron atención a los patrones acentuales y, finalmente, añadieron los patrones entonativos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE se considera un proceso muy complejo que debe prestar atención a los múltiples aspectos de la lengua tales como la morfología, la sintaxis, el léxico y la fonología. Cada uno de estos aspectos lingüísticos complementa a los demás y esta integración de todos ellos hará que los aprendices consigan un conocimiento integral de la lengua. Sin embargo, esta situación que hemos descrito se considera una situación ideal porque, como sabemos, no todos los aspectos de la lengua que hemos citado previamente son tratados dentro de la clase con la misma intensidad y esfuerzo. Esto no se considera un fallo del profesor sino el fallo de otras condiciones externas como los factores de tiempo, las necesidades de los programas, la instrucción de los profesores, etc.

Desafortunadamente, el peor aspecto lingüístico según el tratamiento de la clase es la fonología de la LE. La pronunciación ha sido tratada como el aspecto de la enseñanza de la LE. Brown (1991: 1) se refiere a esta situación con las siguientes palabras:

“Pronunciation has sometimes been referred to as the “poor relation” of the English Language teaching world. It is an aspect of language which is often given little attention, if not completely ignored, by the teacher in the classroom”.

Sin embargo, tanto el habla como la escritura constituyen la fase de transmisión de la lengua, y se consideran aquellos aspectos que muestran la lengua como un sistema de signos utilizados para almacenar los elementos del léxico y las reglas sintácticas que incluye su gramática. A menos que el aprendiz sólo trate la forma escrita de la lengua, no habrá ningún camino para suprimir la adquisición de al menos los elementos más básicos de la pronunciación del inglés. Esta conclusión implica, como afirma Giralt (2012), que en cualquier curso de inglés como LE, resulta necesario dedicar un periodo de tiempo real a la enseñanza y a la práctica de la lengua hablada. Aunque también resulta importante mencionar que hablar una lengua es mucho más que pronunciarla bien, pero esto será tratado más adelante.

Respecto a cómo enseñar la pronunciación, como sostiene Pérez (2012), ésta no debería ser practicada de forma aislada. Esta debería ser utilizada, si es posible, de forma integrada junto con el resto de las destrezas, especialmente con las destrezas del habla y audición porque estas están íntimamente relacionadas con el aspecto de la pronunciación. La enseñanza de la pronunciación debería estar unida a la enseñanza de la lengua en general en la medida que sea posible.

La enseñanza de la pronunciación se considera de especial importancia en el aprendizaje de la LE. Para asegurar una enseñanza de la pronunciación efectiva, existen determinados factores que deberían ser considerados: biológicos, personales, socioculturales, pedagógicos, de influencia de la L1, y objetivos en contexto auténtico. Sin embargo, la enseñanza de la pronunciación debería no sólo centrarse en los rasgos

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera segmentales, e.g. enseñar sonidos determinados, sino también en los rasgos prosódicos, e.g., acento, ritmo, tono, y entonación, que hacen una gran contribución al acto de la comunicación. Por supuesto, de acuerdo con Domínguez (2008), todo esto no puede ser alcanzado a menos que los profesores sigan determinados principios de la enseñanza de la pronunciación efectiva: aprender a describir la pronunciación, crear un contexto relajado, y enseñar la pronunciación paso a paso.

Como describe Martínez (2005), dentro de las nuevas metodologías, la pronunciación se considera como una parte integral de la comunicación oral. Los aprendices no sólo adquieren cómo los sonidos son producidos sino que también hacen prácticas relacionadas con la discriminación de sonidos, identificación del acento, patrones rítmicos y entonativos, uso de material auténtico y real, etc. Con estos nuevos adelantos, los aprendices utilizan la lengua de forma espontánea, es decir, utilizando los sonidos en contextos nuevos que no tienen que ver con la lengua escrita. El objetivo es conseguir que los aprendices adquieran la habilidad de oír y hablar una LE con la finalidad de comunicarse con hablantes de la LE.

En los siguientes epígrafes de este capítulo nos centraremos en hacer un breve análisis histórico del tratamiento que este aspecto de la lengua ha recibido hasta el momento actual. También prestaremos atención a la importancia dada a la percepción y producción del habla en el contexto formal, y a cómo la pronunciación debe ser evaluada. A continuación trataremos la instrucción formal de la pronunciación analizando su efectividad y prestaremos atención al papel del profesor y del aprendiz sin olvidar las técnicas y recursos didácticos que son útiles para la adquisición de la pronunciación del inglés.

Para concluir, estimamos necesario mencionar que aunque la pronunciación fue excepcionalmente difícil, especialmente para hablantes de algunas lenguas, se cree que todos los problemas podrían ser resueltos a través de la fonética. Según Laroy (1995: 5), existe un dicho vietnamita que reza así: “The road is difficult, not because of the deep river and the high mountains that bar the way, but because we lose heart when we think of the river and the mountain”. Con esto se afirma que aunque el aprendizaje de la pronunciación y el proceso de la enseñanza es difícil, esta dificultad

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera no se debe a los aspectos segmentales y prosódicos de la lengua sino a que los profesores y aprendices pierden el rumbo cuando piensan sobre cómo enseñar los aspectos segmentales y prosódicos del sistema sonoro.

3.5.2. Enfoques y métodos de enseñanza de la pronunciación

La pronunciación empezó a ser estudiada de forma sistemática a principios del siglo XX. El campo de enseñanza de la lengua moderna ha desarrollado dos enfoques generales para la enseñanza de la pronunciación: (1) un enfoque intuitivo-imitativo y 2) un enfoque analítico-lingüístico. Antes de finales del siglo XIX, sólo el primer enfoque fue utilizado, ocasionalmente complementado por las observaciones impresionistas del profesor o de los autores de libros de textos sobre los sonidos basados en la ortografía (Kelly, 1969).

Un enfoque intuitivo-imitativo depende de la habilidad del aprendiz de escuchar e imitar los ritmos y sonidos de la LE sin la intervención de alguna intervención explícita; esto también presupone la disponibilidad de modelos útiles para escuchar, una posibilidad que ha sido resaltada por la disponibilidad primero de grabaciones fonógrafas, después de grabaciones y laboratorios de la lengua a mitad del S.XX, y más recientemente de audio y videocasetes y compact discs.

Como afirman Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996: 2), un enfoque analítico-lingüístico, por otro lado, utiliza información y herramientas como el alfabeto fonético, las descripciones articulatorias, las tablas del aparato vocálico, la información contrastiva, y otras ayudas para complementar la audición, la imitación y la producción. Esto explícitamente ayuda al aprendiz a centrar su atención en los sonidos y ritmos de LE. Este enfoque fue desarrollado para complementar más que reemplazar el enfoque intuitivo-imitativo, que fue típicamente conservado como la fase de práctica utilizada conjuntamente con la información fonética.

A continuación, estimamos oportuno hacer un recorrido por los métodos de enseñanza dirigidos hacia el conocimiento de una LE. Han existido opiniones diferentes a través de los años de los estudios de enseñanza de la lengua sobre el valor de la

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera

enseñanza de la pronunciación y sobre cómo enseñarla mejor. Cuando observamos los diferentes métodos de enseñanza de la lengua que han tenido alguna difusión a lo largo del siglo XX, debemos reconocer que existen métodos, como los métodos del *Grammar Translation* y los basados en la lectura. En tales métodos, la gramática o la comprensión de textos es enseñada a través del medio de la L1 de los aprendices, y la comunicación oral en la LE no es un objetivo instructivo primario. En la siguiente visión general de métodos, nos centramos en aquellos métodos y enfoques por medio de los cuales la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación se consideran como una preocupación auténtica.

En la instrucción de la LE del Método Directo, que primero ganó popularidad a finales del 1800s y principios del 1900s, la pronunciación se enseñó a través de la intuición y la imitación; los estudiantes imitan un modelo – el profesor o una grabación – y hacen lo que está en sus manos para aproximarse al modelo a través de la imitación y la repetición. Entre las principales críticas realizadas al Método Directo se encuentra su falta de distinción entre la adquisición de la L1 y la LE, lo que puso en tela de juicio su solidez como método. Resulta evidente que la situación del niño en un contexto natural es totalmente distinta del aprendizaje de una LE, donde la exposición se reduce a unas horas a la semana.

Los sucesores a este enfoque son aquellos denominados métodos naturalísticos, incluyendo los métodos de comprensión que dedican un periodo de aprendizaje solamente a la audición antes de que el habla sea permitida. Ejemplos incluyen a Asher²⁰(1977) con su *Total Physical Response (TPR)*, y Krashen y Terrell (1988) con el Enfoque Natural (*Natural Approach*). Sus defensores mantienen que el centro de atención a la audición sin presión hacia el habla da a los aprendices la oportunidad de interiorizar el sistema de sonidos extranjeros. Cuando el aprendiz habla en etapas posteriores, su pronunciación se considera supuestamente bastante buena a pesar de que ellos nunca han recibido una instrucción de pronunciación explícita.

²⁰Citado en Celce-Murcia, N., Brinton, M. D., y Goodwin, J. M. (1996: 2). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.

Los defensores del método audiolingüe destacan el acento como forma de aprendizaje para entender y hablar al menos algo de la lengua antes de aprender a leerla y escribirla. Este orden de presentación, audición y habla antes de la lectura y la escritura, fue acompañado por el fuerte énfasis en la correcta pronunciación y entonación. De acuerdo con Carrillo (2008), la temprana introducción de la forma escrita de la lengua fue considerada como una amenaza potencial hacia el dominio del sistema sonoro y del desarrollo de un acento casi nativo porque los símbolos utilizados en la escritura o en la impresión, al menos dentro de las lenguas europeas, habían ya tenido asociación con la pronunciación de la L1. Un intervalo de tiempo fue recomendado entre la presentación de material oral nuevo y su presentación en la forma gráfica. Este intervalo de tiempo quizás se presente dentro de una lección o dura varias semanas.

Según Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996), la primera contribución lingüística o analítica a la enseñanza de la pronunciación emergió en la década del 1890 como parte del Movimiento de Reforma en la enseñanza de la lengua. Este movimiento fue promovido principalmente por fonéticos como Sweet, Viëtor, y Passy, quienes formaron la Asociación Fonética Internacional en 1886 y desarrollaron el Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Este alfabeto procedió del establecimiento de la fonética como una ciencia dedicada a describir y analizar los sistemas sonoros de las lenguas. Un alfabeto fonético hizo esto posible para representar apropiadamente los sonidos de cualquier lengua porque, por primera vez, hubo una relación consistente de uno a uno entre un símbolo escrito y el sonido que éste representa. El AFI fue una herramienta útil ya que los profesores podían centrar su atención en los fonemas y transcripciones para que los aprendices adquiriesen una correcta pronunciación sin dejarse llevar por los grafemas.

A la luz de lo expuesto por Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996), muchos historiadores de la enseñanza de la lengua (Howatt, 2004) creen que este Movimiento de la Reforma desempeñó un papel en el desarrollo del Enfoque Audiolingüe en los Estados Unidos y del Enfoque Oral en Gran Bretaña durante los años 1940 y 1950. En las clases con ambos tipos de métodos, la pronunciación es enseñada explícitamente desde el principio. Como en la clase del Método Directo, el profesor modela un sonido,

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera una palabra, o un enunciado y los estudiantes lo imitan o lo repiten. Sin embargo, el profesor también explota la información procedente de los estudios fonéticos, como el sistema de transcripción visual (el AFI o algún otro sistema) o las tablas que demuestran la articulación de sonidos.

Como se puede observar de las discusiones precedentes, la profesión de la enseñanza de la lengua cambió posiciones muchas veces respecto a la enseñanza de la pronunciación. Como describe Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996), varios métodos y enfoques colocaron esta destreza al frente de las instrucciones, como fue el caso con las prácticas del Movimiento de la Reforma y el Enfoque Audiolingüe (el Método Oral, como el Método Directo y los enfoques basados en la comprensión naturalista) que operaron bajo los presupuestos de que los errores en la pronunciación (y otros errores) eran parte del proceso de adquisición natural y desaparecerían cuando los estudiantes aumentaran su competencia comunicativa. Otros métodos y enfoques tanto ignoraron la pronunciación (e.g. *Grammar Translation*, Enfoques basados en la lectura, y el Enfoque Cognitivo) como enseñaron la pronunciación a través de la imitación apoyada por el análisis y la información lingüística (Enfoque Audiolingüe).

De la misma manera que el Enfoque Audiolingüe, el *Silent Way* (Gattegno²¹, 1976) puede caracterizarse por la atención prestada a la precisión de producción de tanto los sonidos como las estructuras de la LE desde las fases iniciales de instrucción. No sólo son los sonidos individuales acentuados desde el primer día en la clase del *Silent Way*, sino que también los aprendices prestan su atención en cómo las palabras se combinan en la frases- cómo los *blendings*, el acento, y la entonación, todos forman la producción de un enunciado. Los defensores afirman que esto ayuda a los aprendices del Método *Silent Way* a formar su propio criterio interno para la producción precisa. La diferencia entre el Enfoque Audiolingüe y el *Silent Way*, sin embargo, es que en el *Silent Way* la atención de los aprendices está centrada en el sistema de sonidos sin que los aprendices tengan un alfabeto fonético o un corpus de información lingüística explícita.

²¹Citado en Celce-Murcia, N., Brinton, M. D., y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press, pág. 2

También es de mención el *Community Language Learning* (CLL) que es un método desarrollado por Curran²² (1976) para enseñar la L2 y la LE. Una lección típica en una clase de CLL consistiría en lo siguiente. Los estudiantes se sientan alrededor de una mesa con una grabación – una herramienta clave del método. El asesor (e.g. el profesor) permanece detrás de uno de los estudiantes, con las manos en los hombros del estudiante. Después de hablar de modo tranquilizador, el asesor le pregunta al estudiante algunas cosas en la LE. Este enunciado es provisto por el profesor en la LE, quien se preocupa por formularla idiomáticamente. El asesor ofrece la oración, el estudiante la repite, y una vez que el estudiante puede producir el enunciado en su totalidad de forma fluida, esta es grabada en la cinta o CD.

En la siguiente fase de la lección, los enunciados son puestos en el radiocasette y los estudiantes unen la LE con la traducción palabra a palabra provista por el asesor. Después, el profesor pregunta si los estudiantes desean practicar la pronunciación y comprometerse con la técnica conocida como el ordenador humano. El asesor/ordenador puede ser puesto o apagado a la voluntad del estudiante, quien puede pedir la pronunciación correcta de una frase dada o una oración del ordenador. Esto provee la información nueva para que el estudiante imite y repita hasta que sea satisfactoria su pronunciación. De esta manera, los estudiantes son capaces de aproximarse a la pronunciación extranjera hasta el punto que desean. Por lo tanto, el enfoque de enseñanza es intuitivo e imitativo como en el Método Directo, pero su contenido exacto y la medida por la que la práctica tiene lugar, son controladas por el aprendiz más que por el profesor o el libro de texto.

El Enfoque Comunicativo que tuvo lugar en la década de los años 80 a partir del ensayo de Hymes *On Communicative Competence* (1971) y que se considera en la actualidad de especial importancia sostiene que ya que el primer propósito de la lengua es la comunicación, usar la lengua para comunicarse debería ser central en toda instrucción de la lengua de clase. Pero también si la esencia del enfoque comunicativo

²²Citado en Celce-Murcia, N., Brinton, M. D., y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press, pág. 7.

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera consiste en enseñar la lengua utilizando ésta en situaciones que están en contacto con la vida real y si la principal tarea de una escuela se considera enseñar adecuadamente, resulta necesario usar la LE hasta cierto punto como lengua para enseñarse, pero también para enseñar otra asignatura. Esta atención en la lengua como comunicación y como lengua para enseñar otras asignaturas trae renovada urgencia para la enseñanza de la pronunciación puesto que tanto la evidencia empírica y anecdótica indica que existe un nivel límite. Los aprendices de una LE tendrán problemas de comunicación oral sin importar lo bueno que sea el dominio de la gramática y el vocabulario del inglés.

Cuando el Enfoque Comunicativo para enseñar la lengua empezó a tomar responsabilidad desde mitad hasta finales de los años 70, la mayoría de las técnicas y materiales mencionados anteriormente para la enseñanza de la pronunciación a un nivel segmental fueron rechazados en un terreno teórico y práctico al ser incompatible con la enseñanza de la lengua como comunicación. Influidos por los enfoques centrados en el discurso y los materiales usados para enseñar la lengua comunicativamente, los diseñadores de materiales y los profesores empezaron a investigar caminos más apropiados para enseñar la pronunciación. Decidieron que dirigir la mayor parte de sus esfuerzos a enseñar los aspectos suprasegmentales de la lengua (e.g. ritmo, acento y entonación) en un contexto discursivo fue el camino óptimo para organizar un curso de pronunciación a corto plazo para hablantes no nativos. McNerney and Mendelsohn (1992: 186) expresan esta posición claramente:

“...a short term pronunciation course should focus first and foremost on suprasegmentals as they have the greatest impact on the comprehensibility of the learner’s English. We have found that giving priority to the suprasegmental aspects of English not only improves learners’ comprehensibility but is also less frustrating for students because greater change can be effected in a short time”.

Según Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996: 10), en la actualidad estamos viendo signos de que la pronunciación está moviéndose desde el debate segmental/suprasegmental hacia una postura más equilibrada. Por lo tanto esta visión reconoce que tanto una inhabilidad para distinguir los sonidos que llevan una gran carga

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera funcional (como /ɪ/ en *list* y /i:/ (en *least*) y una inhabilidad para distinguir los rasgos (como las diferencias entonativas y acentuales en preguntas de *yes/no* y cuestiones alternativas) pueden tener un impacto negativo en la comunicación oral– y las habilidades de comprensión auditivas – de los hablantes no nativos del inglés. El plan de estudios actual de la pronunciación busca la identificación de los aspectos más importantes tanto segmentales como suprasegmentales, e integrarlos adecuadamente en cursos que reúnen las necesidades de cualquier grupo de aprendices. Pero además de los aspectos segmentales y suprasegmentales del inglés, resulta necesario también tratar el tema del entorno de la cualidad de la voz; es decir, cada lengua tiene determinados rasgos estereotípicos como el tono, el espacio vocálico, la posición neutral de la lengua, y el grado de actividad muscular que contribuye a la calidad del sonido o al “acento” asociado a la lengua.

La importancia de la pronunciación ha sido centrada en diferentes explicaciones. El Método Audiolingüe se preocupa por corregir todos los errores, mientras que el Enfoque Comunicativo se preocupa por corregir todos los errores que afectan a la inteligibilidad. En segundo lugar, la postura teórica de cada uno de los enfoques ha sido de especial relevancia en el cambio de mentalidad. Aunque tanto el método comunicativo como el audiolingüe están basados en la lengua hablada, una de las principales diferencias que los distancian es que el método comunicativo tiene una postura más amplia de enseñanza y no presta tanta atención al hecho de que los aprendices consigan una alta precisión lingüística. En tercer lugar, los investigadores empezaron a prestar interés en la relación entre la instrucción formal y el grado de propiedad que los aprendices mostraron. Autores como Dickerson (1987) empezaron a mostrar que la instrucción formal fonológica de una LE contribuyó a la mejora de la percepción y producción de los aprendices.

Más recientemente, sin embargo, la gran aprobación de enfoques comunicativos para la enseñanza de la lengua ha traído una atención renovada a la enseñanza de la pronunciación, puesto que al menos un estudio empírico sugiere que exista un nivel mínimo de pronunciación en inglés de tal manera que si la pronunciación conseguida por un hablante no nativo cae por debajo de este nivel, no será capaz de comunicarse

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera oralmente aunque su control de la gramática y el vocabulario quizás sea bueno (Hinofotis y Bailey, 1980)²³.

Otro aspecto importante justo de hacer mención es la idea de un enfoque ecléctico propuesto por Tarone y Yule (1991: 10). Este método fue propuesto como compromiso para buscar soluciones relacionadas con las necesidades de los aprendices y como resultado al gran sentido de individualismo entre los profesores quienes se resisten a adoptar un enfoque único. Este enfoque parece presentar una respuesta razonable de la práctica que hace el profesor con un grupo determinado de aprendices. Parece menos común encontrarnos profesores que intenten asegurar que sus clases sigan algún modelo teórico y confiar en que los aprendices consigan algo de estas. El eclecticismo ha sido a veces criticado por defensores de una metodología u otra, al desencadenar una mezcla de actividades de clase conflictivas reunidas por antojo más que por cualquier base con principios. De hecho, el eclecticismo efectivo no puede ser alcanzado sin esfuerzo. Este da una gran responsabilidad a la habilidad individual del profesor para escoger procedimientos y materiales apropiados según algún principio o serie de principios. Hacer esta selección procede de la identificación de las necesidades del aprendiz.

Respecto a la enseñanza de la pronunciación y más concretamente respecto al papel desempeñado por la instrucción formal en la enseñanza de la fonología de la LE, una de las ideas más comunes es pensar que el dominio fonológico queda establecido en cuanto a que las habilidades articulatorias suelen ser automatizadas. Resulta evidente que la pronunciación mejora si los aprendices prestan gran atención al estímulo auditivo que ellos reciben. Pero están aquellos que consideran que debe prestarse atención a otras variables como el gran número de actividades prácticas que son llevadas a cabo y la auto-corrección (Krashen, 1988, 1995). Según este autor y su teoría del *Monitor Model*, la calidad de la pronunciación del aprendiz de una LE está determinada por el periodo de tiempo dedicado a controlar su propia producción.

²³Citado en Celce-Murcia, M., Brinton, M.D. y Snow, A.M. (2013). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle y Heinle Publications, pág. 136.

En nuestra investigación, seguimos un enfoque denominado “Enfoque de Comprensión” (*Comprehension Approach*), según el cual, las habilidades de comprensión preceden a las habilidades de producción en el proceso de aprendizaje. Este se considera un enfoque cognitivo según el cual los aprendices están tan implicados en tales situaciones que consiguen discriminar por sí mismos las reglas fonológicas. De esta manera, una atmósfera relajada se crea dentro del contexto de la clase que promueve las actitudes positivas para facilitar el proceso de aprendizaje.

En nuestro estudio prestaremos atención dentro de la enseñanza de la pronunciación al elemento fonológico de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada. Y haremos una investigación práctica con dos tipos diferentes de aprendices: por un lado, aprendices que hacen tal tipo de práctica presentada, una vez que han recibido instrucción teórica específica en pronunciación, estos siguen el método deductivo; por otro lado, nos encontramos aprendices que no han recibido ninguna instrucción teórica en pronunciación, ya que están a principios de curso de 1º de Grado de Estudios Ingleses, por lo tanto siguen un método inductivo. Con esto, nuestro objetivo es llegar a saber con qué tipo de aprendices se consiguen mejores resultados.

3.6. La percepción y la producción del habla

En cuanto a la noción de “habla”, Liberman (1974:139) afirma:

“Speech is easy to perceive because we human beings have ready access to physiological devices that are specialized to decode the sound and recover the linguistic message. In this sense speech is a special system of communication; it is well matched to man and forms a significant part of his unique capacity for language”.

Según Hewings (2004: 16), la pronunciación se considera un aspecto importante de tanto el habla como de la audición. En cuanto a la escucha, Underwood²⁴ (1989: 1)

²⁴Citado en Cerezal, F. (2005). “De la Práctica a la Teoría: Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de inglés”. Univ. de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares (Madrid), pág. 86.

afirmó que: “No one knows exactly how listening works and how people learn to listen and understand. It is a skill which seems to develop easily for mother-tongue listening, but requires considerable effort where listening on a foreign language is concerned”, pero merece la pena mencionar que para entender lo que oímos necesitamos ser capaces de dividir el flujo del habla en unidades e interpretar su significado. Con frecuencia en el flujo del habla, los cambios se presentan de tal manera que las palabras pueden variar sustancialmente de sus formas contraídas, y de otros cambios y supresiones de sonidos aislados. Resulta necesario recordar que tales cambios no son “habla descuidada” sino rasgos naturales del inglés formal. Sólo los consideramos “descuidados” si juzgamos el habla utilizando los niveles que adoptamos para la lengua escrita formal. Determinados rasgos de pronunciación, incluyendo las formas débiles y las características del habla conexas fueron de mayor importancia que otros rasgos que aunque los aprendices los produjeran de forma equivocada, no solían causar dificultades en la comunicación. Asimismo, estimamos necesario hacer estudios en este área en un curso de la lengua para ayudar a los aprendices a decodificar habla rápida y desarrollar sus destrezas de audición. Resulta probablemente más importante para los aprendices menos avanzados reconocer y entender tales rasgos que producir estos en su propia habla. Por el contrario, mientras más avanzados sean los aprendices más motivados podrían estar para incluir estos rasgos como parte de su pronunciación para llegar a poseer un mejor dominio. A menudo se piensa que los aprendices necesitan ser capaces de percibir (Underwood, 1993; Casserly y Pisoni, 2010); Cauldwer, 2013) y discriminar entre los rasgos de pronunciación antes de poder producirlos en su propia habla.

Derwing y Munro (2005: 388) entre otros afirman que si nuestros estudiantes no aprenden a escuchar efectivamente, serán incapaces de tomar parte en la comunicación oral. Simplemente *oír* lo que un hablante dice es insuficiente para que la comunicación tenga lugar. Cuando nadie escucha a un hablante o cuando un oyente no consigue entender el mensaje, decimos que la comunicación se ha roto. Esto no significa que el mensaje no se haya *oído*- e.g. que los sonidos no se hayan recibido. Esto significa que el oyente no ha estado prestando suficiente atención o, mientras que ha estado prestando atención e intentado captar el mensaje, no ha conseguido entenderlo. Al “aprender a oír”, uno procesa, entiende, interpreta, evalúa y responde a la información, es decir, llega a estar involucrado y llega a ser un oyente activo. Según Alcaraz y Moody (1983:

11) aprender a “oír” el inglés significará, en parte, crear unas nuevas pautas fonológicas complementarias de las de nuestra L1, y para ello es imprescindible que el profesor ayude al alumno en la tarea de audición y establecimiento de las nuevas pautas, o sistemas fonológicos”.

Para entender la comunicación de un acto de habla y explicar los errores cometidos por un hablante no nativo, debemos ser capaces de describir los sonidos del habla desde dos puntos de vista diferentes: cómo son articulados (las señales físicas) y cómo son oídos (las categorías perceptuales). Esta es la razón por la que utilizamos dos tipos de símbolos para representar la pronunciación, [] and //.

Por un lado, los sonidos del habla como son percibidos se denominan fonemas, y los símbolos de los fonemas son escritos en barras inclinadas //. Cuando pensamos en los sonidos vistos de forma individual que se combinan para formar una palabra, siempre pensamos en el término de fonema. Si estamos aprendiendo una nueva palabra, almacenamos su pronunciación en nuestra memoria en términos de fonema. También utilizamos los fonemas de una palabra como punto de referencia para deletrear, o para pronunciar una palabra a partir de su forma escrita. Cuando decimos que dos palabras riman en una canción o en un poema, esto significa que algunos fonemas son los mismos. Cuando oímos a alguien cometer un “descuido” (*a slip of the tongue*), sabemos que el hablante mezcló sus fonemas. Y cuando oímos a un hablante no nativo pronunciar mal una palabra, y denominamos esto como “acento extranjero”, estamos emitiendo el juicio de que los fonemas producidos no suenan como nuestros fonemas. Por otro lado, los sonidos del habla cómo son articulados se denominan alófonos, y los símbolos fonéticos son escritos entre corchetes. Un alófono “pertenece” a un fonema determinado. Si el fonema siempre se articula más o menos de la misma manera cuando sea producido en una palabra, decimos que ese fonema tiene sólo un único alófono, porque cada fonema debe ser articulado para ser oído. Más comúnmente, el término alófono se refiere a las articulaciones *variadas* de un fonema, y estos son los casos que provocan dificultades porque un fonema que aparece en dos lenguas quizás tenga diferentes conjuntos de alófonos en cada uno.

Underwood (1993:98) afirma:

“One of the well-known surprises of arriving in a foreign country on a first visit is the fact that, in spite of years of language study at school, one is unable to understand what is being said. The lessons learners in the classroom do not seem to have been adequate preparation for the real thing”.

La imposibilidad de acceder a la mente de los aprendices para evaluar el proceso que realizan cada vez que sintonizan su “comprensión oral” y obtienen datos de forma directa sobre cómo este proceso tiene lugar, quizás nos haga pensar que esta destreza no puede recibir una instrucción determinada y que surgirá de forma natural y espontánea ya que es su resultado lo que un día observaremos en el aprendizaje. Respecto a esta explicación, Underwood (1993: 21) afirma:

“One of the main arguments used to justify the exclusion of listening from the curriculum in the past was listening cannot be taught. It was claimed that people could only be offered practice which might help them apply their already developed listening skills to the language being learned”.

Sin embargo, debido a las necesidades de los aprendices para aprender a interpretar todo tipo de mensaje oral, y sin considerar la afirmación previa como una afirmación verdadera, cada profesor debe:

“be able to offer all the facilitating devices and strategies at his/her disposal, which will put the student in the most advantageous position to learn for him/herself how to understand what is said by people, with intentions to communicate, in the foreign language” (Brown y Yule, 1994).

El reto de los profesores de LE es facilitar este proceso de interpretación al ayudar a los aprendices a utilizar su conocimiento del mundo y de la lengua, al procesar

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera
información a través de la percepción. Debido a esto resulta necesario que los profesores sean conscientes del papel principal de la comprensión oral.

En cuanto a la audición, Underwood (1993: 9) expone que el uso de largos periodos intentando distinguir entre pares mínimos (palabras que difieren de las demás en apenas un sonido) es poco probable que lleve a los estudiantes a mejorar su habilidad para entender lo que los hablantes dicen. Se considera mejor tratar cualquier dificultad cuando surja y tomar la oportunidad para dar explicaciones y proveer una pequeña práctica. La etapa del *post-listening* se identifica como el momento en el que las discusiones de problemas tales como estos pueden ser tratados.

Leather²⁵(1987) presta atención al hecho de que la relación entre percepción y producción en la adquisición de la LE todavía requiere un estudio considerable. Dos advertencias principales deben ser tomadas en cuenta en el estudio de estas dos destrezas: primero, su diferente naturaleza (la producción entendida como la pronunciación de programas motores pre-almacenados y la percepción, entendida como la identificación de elementos lingüísticos y su estructura jerárquica en la señal acústica) hace que las comparaciones entre ellas sean difíciles puesto que no comparten un estándar común de medición. Los estudios a menudo piden prudencia en la interpretación de los resultados que han comparado estas dos dimensiones a medida que se determine cuál es el mejor camino para medir la interrelación entre la percepción y la producción. Segundo, los estudios reflejan gran diversidad metodológica en aspectos como los perfiles de los sujetos (los hablantes nativos, los aprendices de la LE, los bilingües equilibrados, los bilingües no equilibrados, etc.) o las unidades de análisis (estímulos sintéticos, palabras, libertad de expresión, etc.).

Resulta necesario destacar que en las primeras etapas de la adquisición, la percepción quizás nos lleve a la producción, mientras que en posteriores etapas de la adquisición, la producción nos lleve a la percepción.

²⁵Citado en Gómez, E. (2009). *Perception and Production of Vowel Reduction in Second Language Acquisition*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco, pág. 57.

Según Underwood (1993), la audición se trata en la clase de LE y existen muchas buenas razones para motivar la práctica de escucha en éste contexto: a) la audición provee *input* comprensible esencial para procesar la lengua; b) esta es necesaria en la vida real; c) esta permite a los aprendices distinguir los sonidos, acento, etc.; d) esta aporta motivación si se lleva a cabo satisfactoriamente. Además, la comprensión de la audición se considera como una actividad central dentro del campo de la adquisición de la lengua.

Según Celce-Murcia, Brinton y Snow (2013: 82), la destreza de la escucha se utiliza más que cualquier otra destreza de la lengua en la vida normal ordinaria. Por término medio, esperamos escuchar dos veces tanto como hablamos, cuatro veces más de lo que leemos, y cinco veces más de lo que escribimos. La importancia de la destreza de la escucha no puede ser subestimada; ésta no debe ser tratada trivialmente en los planes de estudio de la LE.

El mayor exponente de la audición en la adquisición de la LE es Krashen y su *input hypothesis*. Él afirma que la IL del aprendiz se desarrolla como resultado directo de la cantidad de *input* comprensible que recibe. Según Ribé (1995: 28), Krashen defendió que la exposición al *input* comprensible fue el único requisito para el aprendizaje de la lengua. En la actualidad, sabemos que la continuada producción en la LE es así mismo esencial (Swainy Burnaby, 1976).

Cuando producimos *output*, no estamos sólo aplicando el conocimiento sino también experimentando. Para resolver los problemas de comunicación, probamos y exploramos; es decir, ejercemos control sobre nuestro aprendizaje.

A medida que el aprendiz está más interesado e implicado en la producción, más grande es la intensidad de procesar que él ejerce sobre la lengua. De la misma manera, mayor cantidad de producción significa mejor adquisición.

En relación con la destreza del habla, en la enseñanza de la LE, necesitamos establecer la lengua inglesa como el principal vehículo de comunicación en la clase entre el profesor y el aprendiz y entre los mismos aprendices. La precisión pierde

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera
importancia, mientras la toma el significado y la comunicación. El profesor debería motivar la comunicación oral y los aprendices progresivamente ganarían confianza y mejorarían sus destrezas orales. Si los aprendices temen cometer equivocaciones y son constantemente corregidos, nunca tendrán confianza para comunicarse en la lengua y el filtro afectivo bloqueará cualquier posibilidad de éxito futuro.

De acuerdo con Gilbert (1987), la comunicación depende del reconocimiento y la correcta producción de las señales del habla. Debido a esto, las destrezas de la pronunciación y las de escucha están tan relacionadas que no pueden separarse. Gilbert destaca que las señales más fuertes del inglés hablado son expresadas a través de los mecanismos entonativos: el tono y los patrones rítmicos y el ritmo, que ella denomina patrones musicales del inglés. Estos patrones están acostumbrados a mostrar el contraste entre la información nueva y la conocida y también los límites de los distintos grupos de pensamiento. Ella piensa que es necesario enseñar a los aprendices estos mecanismos para incrementar su comprensión e inteligibilidad.

Según Urr (1986: 12), un aspecto interesante sobre todas estas dificultades es que es a menudo difícil saber, fuera de la práctica de pares mínimos, si los aprendices realmente han oído los sonidos de forma correcta o no, porque ellos quizás adivinen el significado correcto a partir del contexto. En la oración “It doesn’t fit, it’s too big”, la mayoría de los estudiantes entienden la palabra *fit* correctamente incluso si ellos quizás han oído esta como algo que se aproxima a su idea de *feet*. ¿Se le da, entonces, demasiada importancia a la correcta escucha de sonidos? La respuesta es que sí que se le da importancia. El número de palabras que pueden ser confundidas o malinterpretadas por la inadecuada percepción es bastante grande. Incluso si el hecho de averiguar cuál es la palabra correcta nos lleva sólo una porción de segundos, esta ralentiza la comprensión fraccionalmente- y el discurso hablado se produce tan deprisa que el oyente extranjero no puede permitirse un momento de retraso. Este incluso quizás entienda la palabra gracias a cómo suena a pesar del hecho de que su interpretación no encaja en el contexto simplemente porque él no tiene tiempo para pararse y descifrarlo. Resulta por lo tanto esencial para el aprendiz conseguir familiaridad con los fonemas comunes de la LE tan pronto como sea posible si quiere ser un oyente eficiente. Aunque no nos preocupe demasiado su propia pronunciación, resulta cierto que si el estudiante

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera aprende a pronunciar los sonidos con precisión, será mucho más fácil para él oírlos correctamente cuando sea pronunciado por alguna otra persona. Otra vez probamos la conexión que se establece entre los procesos perceptivos y productivos ya que existe una interdependencia entre ambos.

3.7. La evaluación de la pronunciación

Normalmente, se ha venido prestando poca atención a la evaluación de la pronunciación dentro del marco general de su enseñanza, seguramente debido a que se trata de una “pequeña” parte de una de las habilidades, hablar, que forman el conjunto de la enseñanza de una LE, junto a escribir, leer y entender. Sin embargo, de acuerdo con Llisterri (2003b), la pronunciación tiene características propias y diferentes a las demás habilidades, engloba aspectos de producción y percepción a la vez, y constituye el elemento indispensable para que se produzca la comunicación oral entre los hablantes (Burguess y Spencer, 2000; Derwing y Rossiter, 2003; Lozano, 2005; McLaren, Madrid y Bueno, 2005; Usó, 2008; Walker, 2010; Cauldwell, 2013).

Enseñar una lengua está inevitablemente unido al proceso de evaluación. Los profesores tienen que evaluar la habilidad lingüística de los aprendices, su progreso y logros. De esta manera la pronunciación no es diferente de otras destrezas de la lengua; si consideramos esta como un elemento importante de la competencia comunicativa que merece un lugar dentro de la instrucción de la lengua, deberíamos también ser capaces de evaluar el proceso de enseñar/aprender esta habilidad tanto como sus resultados. No obstante, como sostienen Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996: 341), “in the existing literature on teaching pronunciation, little attention is paid to issues of testing and evaluation”.

Según Llisterri (2003a), la evaluación de la pronunciación, tanto en el ámbito de la percepción como de la producción, se identifica como una manera eficaz de determinar el nivel de competencia del alumno ya que permite “situarle” en el curso más apropiado, así como conocer sus necesidades. Si se realiza adecuadamente se obtendrá una información valiosa de las dificultades individuales de los aprendices, el

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera
nivel de inteligibilidad que poseen y las características de los errores que cometen. El problema radica en construir unas técnicas buenas de evaluación.

De acuerdo con Gómez (2009), la dificultad de establecer los criterios para la evaluación de la pronunciación se manifiesta en el hecho de que la mayoría de las pruebas para evaluar la competencia de los aprendices no incluyen el componente oral, debido a que resulta mucho más fácil efectuar una valoración de la corrección gramatical o del vocabulario utilizando el lenguaje escrito. La evaluación de la pronunciación resulta necesaria porque la pronunciación se considera un aspecto de la lengua que engloba todos los demás.

Sin embargo, como afirma Hewings (2004: 17), existe un número de problemas determinados cuando evaluamos la pronunciación que no se observa al evaluar otras áreas de la lengua como es el vocabulario y la gramática. Al enseñar vocabulario, por ejemplo, podemos seleccionar un determinado conjunto de palabras u oraciones para enseñarlas durante un periodo de tiempo y, al final de este periodo, evaluar cuántos estudiantes recuerdan y son capaces de utilizarlas. Asimismo, al enseñar gramática, podemos introducir formas y funciones gramaticales individualmente y después evaluar la comprensión y la producción de los estudiantes. Al enseñar pronunciación, sin embargo, todos los rasgos estarán presentes incluso en las primeras lecciones de los estudiantes principiantes, tanto en lo que oyen como en lo que se necesita producir. No existe posibilidad, entonces, de seleccionar, clasificar y progresivamente introducir rasgos de pronunciación, evaluando la comprensión sobre la marcha. Esto sugiere dos tipos de evaluación de la pronunciación: en uno, un rasgo determinado de pronunciación puede ser evaluado. Esto quizás tenga lugar después de las lecciones en las cuales tales rasgos han sido el centro de enseñanza. El segundo tipo se identifica como la evaluación de la habilidad global. Esta quizás se produzca de forma general, o de forma más sistemática, trabajando con un listado de puntos de pronunciación que los estudiantes consiguen de forma correcta o errónea.

Estos dos enfoques de la evaluación de la pronunciación son comparados: la primera prueba está relacionada con la valoración de la efectividad global de los aprendices en la pronunciación atendiendo a la fluidez, a la habilidad de comunicarse, al

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera estilo, a la naturalidad del habla, etc. Sin embargo, la evaluación de la pronunciación global tiene muchos inconvenientes. Este tipo de evaluación se considera altamente subjetiva y depende de las variables adoptadas para intentar utilizar el mismo criterio desde el primer aprendiz hasta el último. La segunda prueba se identifica con una evaluación analítica que consiste en establecer un detallado esquema marcado en el que determinados aspectos de la producción de los aprendices son evaluados de forma separada. Esto implica valorar la corrección de la producción de determinadas vocales, consonantes, acento, ritmo, entonación, etc. Este método relacionado con la evaluación de la pronunciación se considera más objetivo que el enfoque holístico puesto que este provee un diagnóstico más detallado de los problemas y logros del aprendiz.

Si se desea establecer los niveles de competencia lingüística de los aprendices en términos de pronunciación, se necesitará realizar un diagnóstico de la situación en la que se encuentran, determinar hasta donde pueden llegar, sus necesidades globales e individuales, los problemas a los que se enfrentan, o si necesitan especial atención en lo que concierne a aspectos segmentales o suprasegmentales. Se deberán detectar los errores más importantes, prestando especial atención a aquellos que, además de serlo, puedan ser solventados de una manera eficaz. Asimismo, se debe enfatizar la instrucción sobre aquellos errores identificados por los propios aprendices como los más importantes y sobre los que estén relacionados con alguna necesidad especial por su parte. Todo ello contribuirá a que tomen conciencia de los errores que causan mayores problemas en la comunicación, además de contribuir a incrementar su motivación para mejorar haciendo uso de la instrucción específica en pronunciación.

Para Pennington (1996: 225), se debe establecer una gradación de la práctica que se debe realizar partiendo desde los niveles básicos y moviéndonos hacia el objetivo final de la comunicación, lo que ella llama “una progresión estándar”. De esta manera, se parte de una presentación del problema que resulta necesario corregir para pasar inmediatamente a la práctica, la cual se divide en diferentes niveles: mecánica (repetición de pares mínimos), contextualizada (repetición de las palabras más importantes en un texto), con significado (elección de la palabra correcta en una oración o texto), realista (escenificación de una situación similar a la que nos podamos encontrar en la vida real) y real (los aprendices discuten sobre temas o situaciones de la vida

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera cotidiana). De este modo, se comienza, por ejemplo, con un contraste entre dos sonidos pronunciados aisladamente para luego continuar practicando la misma oposición en un entorno más amplio, el de la palabra y la oración. La parte mecánica de la práctica estaría encaminada a presentar y centrar el problema, más que a conseguir solventarlo. Este segundo objetivo se conseguiría mediante la contextualización del área problemática y su aparición en situaciones reales y completamente significativas.

Esta autora (1996) también distingue en la naturaleza de la práctica tres diferentes tipos de actividades: controladas, estructuradas y “libres”. Una actividad controlada se considera una actividad que ofrece poca libertad o posibilidad de creatividad por parte de los aprendices, pero que implica algún nivel limitado de uso de la lengua. Un ejemplo de esto quizás sea el diálogo practicado por una pareja de aprendices o la práctica de las diferencias en pronunciación de pares mínimos de palabras en contexto. La práctica significativa consiste en actividades de la lengua que requieren conocer el significado de los *items* para completar la actividad. Por ejemplo, una actividad de pronunciación significativa quizás requiera que el aprendiz decida si uno de los pares mínimos de palabras ha sido utilizado correctamente en una oración. La práctica no es realista hasta que es similar al uso de la lengua en la vida real. Ejemplos de práctica realista incluyen simulaciones y juegos de papeles de situaciones en las que los aprendices actúan como si estuvieran en un contexto fuera de la clase. La práctica real va un paso más allá, al permitir a los aprendices traer asuntos de la vida real a los planes de estudios educativos. Tal práctica quizás consista en discusiones o resolución de problemas relacionados con las actividades de los estudiantes fuera de la clase.

En realidad, la percepción y la producción son las dos caras de la misma moneda. Según Brown (1992): “Listening comprehension naturally goes hand-in-hand with pronunciation as the perceptive and productive processes respectively of the spoken medium of language”.

De acuerdo con Hewings (2004: 16), la pronunciación desempeña un papel importante tanto en la audición como en el habla. La mayoría de las pruebas de pronunciación centran su atención en evaluar la pronunciación como parte de las

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera

destrezas receptivas (la discriminación entre sonidos o pares mínimos de palabras reconociendo la localización del acento dentro de la palabra, etc.). Quizás la principal razón de esto es que tales pruebas suelen ser rápidas y fáciles para ser administradas en clases grandes. Evaluar la producción, sin embargo, suele implicar la evaluación de alguna parte de la pronunciación de los estudiantes de forma individualizada. Esto significa que los profesores deben escuchar a los individuos a hablar y hacer una valoración de ciertos rasgos según determinados criterios. Esto se caracteriza por ser una actividad a la que es necesario dedicarle tiempo y en muchos contextos de enseñanza, por ejemplo en las clases amplias, esto puede ser imposible de llevar a cabo.

Según Hewings (2004: 17), al evaluar las destrezas productivas de los aprendices, dos fuentes principales de información son generalmente empleadas: un texto leído en voz alta, y el habla más espontánea recogida de fuentes como entrevistas o historias contadas a partir de una serie de dibujos. Ambas tienen sus ventajas y desventajas. La principal ventaja de un texto leído en alto es que la lengua puede ser rigurosamente controlada, de tal manera que rasgos determinados de pronunciación pueden ser practicados dentro de un texto. Resulta aconsejable que el aprendiz escuche el texto antes de ser leído puesto que el objetivo consiste en analizar su pronunciación evitando errores comunes de la lectura como pausas inapropiadas y entonaciones. Estos se consideran los tipos de errores que el aprendiz encuentra cuando tiene que tratar textos desconocidos. Aunque leer en alto no puede representar el habla espontánea, el hecho de que el aprendiz se sienta bien leyendo el texto prueba su habilidad para pronunciar prestando atención a las oposiciones fonémicas y al acento, y a los patrones rítmicos y entonativos.

La otra fuente de información para evaluar las destrezas productivas de los aprendices es lo que denominamos el habla más espontánea. Aquí, nosotros percibimos errores “naturales” de pronunciación. El aprendiz centrará más su atención en el significado que en la forma. En el proceso de evaluación, el aprendiz debe hablar de forma relajada sobre un tema que le motive tal como su familia, su trabajo, etc. De antemano el examinador puede escoger el tema o el aprendiz puede escoger entre varios temas. Si el aprendiz escoge el tema, se sentirá más relajado. En esta actividad el examinador puede percibir la habilidad del aprendiz para producir cualquier aspecto

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera segmental o suprasegmental y, también, puede medir su capacidad para comunicarse. Según Gimson (2008: 291), la valoración de la pronunciación del aprendiz debe ser efectuada teniendo en cuenta su “recepción” (como él la llama) y su producción. La consecución de una correcta pronunciación se puede verificar y cuantificar atendiendo a la cantidad de información que el aprendiz puede obtener de un pasaje de habla coloquial. En su opinión, el reconocimiento de la información tendrá que ver, fundamentalmente, con las formas acentuadas de las oraciones, aunque también se verá favorecido por factores de redundancia y de predicción.

Para terminar, también en la evaluación de la pronunciación el aprendiz puede someterse a un proceso de auto-evaluación. Y es sólo con la ayuda del profesor como los aprendices pueden conseguir la habilidad de evaluar la pronunciación. El profesor debe proveer a los aprendices con las habilidades necesarias para pronunciar correctamente. Para McCarthy (1978: 21), cuando la evaluación de los aprendices coincidan con las del profesor sobre qué es correcto e incorrecto y sobre cuál es el modo de resolver los problemas, el aprendiz podrá realizar el trabajo de evaluación y corrección por sí mismo. El aprendiz debe pasar por la etapa en la que, cuando se monotoriza a sí mismo, conoce si lo que ha pronunciado es válido o no es lo suficientemente válido- y por supuesto conoce lo que debe hacer para mejorarlo. Cuando se alcanza esta etapa, el aprendiz puede ser autónomo, aunque la comprobación por parte del profesor debe ser útil. El aprendiz no sólo mejora los aspectos de pronunciación determinada sino también aumenta su autoestima.

3.8. El uso de la instrucción formal específica en pronunciación

Este epígrafe es crucial para cualquier profesor de pronunciación y para nuestra investigación. De forma concreta en nuestra investigación, el uso de la instrucción formal en pronunciación ayuda a los aprendices a mejorar la discriminación, percepción y producción de sonidos, en nuestro caso, vocales (aspectos segmental) en sílaba acentuada o no acentuada (aspecto suprasegmental). De ahí, se demuestra las claras distinciones entre los sujetos de estudio del curso 2011-2012 y los del curso 2012-2013. Los primeros han recibido una instrucción específica en pronunciación con anterioridad a la realización de las pruebas, mientras que los segundos no han recibido dicha

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera instrucción con anterioridad. Los resultados a *grosso modo* de las pruebas de ambos cursos demostrarán la importancia crucial otorgada a la instrucción a la hora de aprender una LE.

De forma general estimamos necesario que los aprendices que están intentando aprender una LE deben ser capaces de discriminar y producir los sonidos de la LE. Si son capaces de discriminar los sonidos, pero no son capaces de producirlos, es necesario aplicar un tipo de instrucción formal. Los datos de Johansson (1973) sugieren que una de las restricciones que tiene lugar al explicar la relativa dificultad del aprendizaje de los sonidos de una LE quizás tiene que ver con la dificultad *intrínseca* de aquellos sonidos de la LE, por ejemplo, la dificultad de producir sonidos de la LE debido al hecho de que los aprendices están acostumbrados a producir sonidos de la L1 y tienen que crear unos hábitos articulatorios nuevos mediante el entrenamiento oral. Por lo tanto, una de las restricciones universales que quizás hacen la naturaleza fonológica favorable o no a la producción de los sonidos de la LE quizás sean las restricciones fisiológicas de la tendencia articuladora para operar en la producción de sonidos de la LE. El profesor debe conseguir que los aprendices entiendan los aspectos físicos de la producción de sonidos de la LE y para que esto fuera posible el profesor debería ser consciente de las características fonéticas y fonológicas de la L1 de los aprendices.

Según Pennington (1996: 218), la perspectiva más importante para decidir qué enseñar a los aprendices es observar a los aprendices, sus problemas con el inglés y sus necesidades relacionadas con las destrezas de la lengua inglesa. El que los aprendices sean adultos o no, no determina la conveniencia de instrucción en pronunciación. Uno podría argumentar que los aprendices adultos, a diferencia de los niños, no suelen mejorar en la fonología sin la atención explícita a este aspecto de la lengua. Los deseos de los aprendices deben ser tenidos en cuenta, y muchos aprendices adultos desean prestar una atención explícita a la pronunciación. En algunos casos, tal deseo puede ser logrado a través del trabajo de laboratorio de la lengua, aunque en otros casos, los aprendices esperan que las lecciones de la clase incorporen alguna atención explícita a la fonología. En cada caso de aprendizaje de una LE, los aprendices esperan algún comentario sobre su pronunciación, aunque la forma de la retroalimentación debe ser siempre adaptada a la audiencia.

De acuerdo con Morley (1994), la práctica oral debe empezar desde el principio y debe basarse en: a) práctica imitativa sobre rasgos de la pronunciación que generan importancia en términos comunicativos, cuidando sobremanera que el aprendiz no se atasque y pierda mucho tiempo en problemas que le presenten gran dificultad; b) práctica oral “ensayada” basada en la utilización de textos y lecturas relativamente fijos que le permitan asentar con mayor facilidad sus patrones de pronunciación; y c) práctica oral “creativa”, ya sea planeada o no planeada, que le ayude a integrar los patrones sonoros aprendidos dentro de actividades de tipo natural y auténtico.

Como dice Pavón (2000: 127):

“El entrenamiento oral no debe ceñirse únicamente a practicar la articulación de los segmentos vocálicos o consonánticos, sino que debe incluir la acentuación y la entonación, las cuales suelen dejarse de lado en las primeras etapas del aprendizaje para ser retomadas más tarde, cuando los aprendices han alcanzado un cierto nivel. Pero la verdad es que se debe prestar atención a cualquier característica prosódica que facilite la comprensión y ayude al aprendiz a valorar el hecho de que cualquier sonido aislado o palabra se ve afectado por el contexto. Además, otro aspecto importante y que resulta altamente beneficioso es que se vea enfrentado a diferentes acentos y estilos de pronunciación, ya que ello ayuda a incrementar el control sobre su propia pronunciación al tiempo que posibilita que no encuentre demasiados problemas derivados de la variancia que subyace tras estos diferentes acentos y estilos de pronunciación. Del mismo modo, desde el primer momento deben introducirse todos los procesos de reducción y simplificación que aparecen en el habla estándar”.

El aprendiz debe ser consciente del hecho de que debe aprender el sistema fonológico de la LE de forma integrada y que la producción incorrecta de las consonantes afectará a la producción vocálica y a la inversa.

De acuerdo con Martínez (2004), el entrenamiento articulatorio y auditivo debe ser realizado teniendo en cuenta que se trata de integrar la enseñanza de la fonología dentro de un contexto más amplio que tiene como fin la comunicación. Únicamente mediante el desarrollo de la atención auditiva y la enseñanza de la correcta producción de los rasgos segmentales y suprasegmentales podremos conseguir que nuestros alumnos adquieran la facultad de comunicarse de manera confortable en una LE.

También estimamos necesario mencionar que los componentes afectivos y sociales tienen un impacto en el aprendizaje de la pronunciación. La efectividad de la instrucción formal depende de las características individuales de los aprendices. Pero también los cambios producidos en la adquisición del aprendiz dependen del tipo de aprendiz. Asimismo, la efectividad de la instrucción formal depende de las características, las necesidades y habilidades del aprendiz.

Como describe Brown (1994: 92), según el razonamiento inductivo y deductivo, existen dos aspectos polares del proceso de generalización. En cuanto al razonamiento inductivo, uno almacena un número de ejemplos determinados e induce una regla general o conclusión que gobierna los determinados ejemplos: hechos determinados son inferidos o deducidos de una regla general. El aprendizaje de una LE como de una L1 en el “campo” (aprendizaje de la lengua natural), implica un proceso inductivo, en el que los aprendices deben inferir reglas específicas de todos los datos que aparecen en relación con estas.

Según Brown, el aprendizaje en el entorno de la clase suele confiar más de lo que debería en el razonamiento deductivo. Los métodos tradicionales como el *Grammar Translation Method* han destacado el uso del razonamiento deductivo en la enseñanza de la lengua. Mientras que quizás sea adecuado a veces articular una regla y después proceder a ejemplificaciones, las mayores pruebas en el aprendizaje comunicativo de una LE destaca la superioridad del enfoque inductivo hacia las reglas y las generalizaciones. Sin embargo, tanto los métodos de enseñanza orientados inductivamente y deductivamente pueden ser efectivos, dependiendo de los objetivos y los contextos de una situación de enseñanza de una lengua determinada.

En el contexto de la clase, la instrucción formal puede relacionarse con la formación de reglas. Según Steinberg (1982), la adquisición de reglas a través de la explicación requiere la presencia de dos elementos: uno es que el aprendiz debe tener un conocimiento básico de la lengua que está aprendiendo y otro es que el aprendiz puede procesar cognitivamente el tipo de información al cual es expuesto. Si la naturaleza de las reglas es simple y más fácil de entender, la efectividad de la instrucción basada en la explicación será mayor. Aunque el aprendizaje basado en la explicación transmite un procesamiento consciente de la información, este procesamiento se convierte en inconsciente con el paso del tiempo de la misma forma que lo es el procesamiento inductivo. Por lo tanto, resulta necesario mencionar que el uso de reglas se considera una herramienta de importancia crucial para el desarrollo de las habilidades y para una exposición más inteligible.

En definitiva, no debemos olvidar, como afirma Fernández (2005), que una instrucción formal eficaz se considera aquella que aporta a los aprendices las herramientas necesarias para adquirir una corrección autónoma sin estar sujetos a la presencia del profesor en la clase.

3.9. El papel del profesor

La adquisición de una correcta pronunciación depende, como hemos visto en el segundo capítulo, de una gran variedad de factores como la edad, la aptitud, la motivación, o la personalidad. De la misma manera, los factores como el modelo seleccionado, los objetivos, las necesidades de los aprendices y los materiales afectarán a la efectividad del aprendizaje. Junto a estos factores, existe otro que es de importancia crucial en el aprendizaje de la lengua y este es la figura del profesor.

Conforme a mi experiencia y formación recibida creo que el papel del profesor de la lengua ha cambiado y continuará haciéndolo. El profesor de metodología tradicional que dirige el aprendizaje de los estudiantes se convertirá en proveedor de oportunidades de aprendizaje y un guía para la comunicación intercultural. Por lo tanto, lo que es crucial y se necesita son profesores que sean capaces de dar un paso adelante y que observen de forma crítica sus propias actividades. Ellos deben reflexionar sobre los

objetivos y métodos, y deben estar dispuestos a cuestionar las pautas y sus objetivos según las necesidades de los aprendices. Obviamente, todo esto presupone un enfoque diferente y amplio para la instrucción y un instructor capaz de aprovechar la oportunidad de estas nuevas dimensiones y de integrarlas dentro de las actividades de instrucción. El instructor debe entender la calidad altamente política del trabajo de instrucción y debe planificar sus actividades como corresponde. El papel del profesor en este tipo de trabajo en común con los aprendices es similar a aquel hecho por un entrenador, como dice Morley (1991). Por lo tanto, *Training of Trainers* resulta esencial y no puede ser tratado al azar. Duisberg (2000) afirma: “Acquiring the ability to train future language teachers is mainly left to the trainer and his autodidactic ability”.

Según Bello (1998: 21), el papel principal de un profesor de LE consiste en proporcionar una gran cantidad de *input* comprensible al aprendiz. Esto significa alimentar los mecanismos inconscientes con las suficientes muestras de la lengua y hacer que los aprendices los entiendan. Según Krashen, este *input* debe ser simplificado para que el aprendiz pueda entenderlo. Pero este *input* debe contener elementos nuevos para que el aprendiz pueda aumentar su conocimiento. Esto es lo que se llama 1+1, es decir, utilizando lo que los aprendices ya conocen, el profesor debe presentar elementos nuevos para incrementar su capacidad comprensiva de la lengua. El profesor de la LE, en primer lugar, debe simplificar el *input*, pero no debe presentar algunas estructuras un día y otras estructuras otro día. La habilidad de entender las formas que van más allá del nivel del desarrollo del aprendiz depende de los ajustes operados sobre el *input*, en el conocimiento y en el contexto extralingüístico y lingüístico.

Para algunos métodos, el papel del profesor ha sido determinado con detalle. Breen y Candlin (1980) describen el papel del profesor dentro de la metodología comunicativa de la siguiente manera:

“The teacher has two main roles. The first role is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group. The latter is closely related to the objectives of the first role and

arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher: first, as an organizer of resources and as a resource himself; second as a guide within the classroom procedures and activities...a third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of learning, and organizational capacities²⁶”.

El pensamiento de los profesores sobre el proceso de aprendizaje ejerce una presión sobre las formas de enseñanza. La pregunta sobre cuáles son las cualidades que un buen profesor tiene están relacionadas con qué, cómo y cuánto aprenden los estudiantes. Si nuestro objetivo se centra en enseñar los contenidos lingüísticos para aprobar un examen, esto influirá en nuestro proceso de enseñanza. Si, por el contrario, consideramos la enseñanza de la lengua como un proceso que dura toda una vida y que tiene un mayor alcance social, cultural y educativo, entonces nosotros adoptaremos un enfoque muy diferente para enseñarlo. Alguien puede tener todas las destrezas necesarias para hacer una tarea específica, pero a menos que piense que es capaz de hacerlo, no la realizará con éxito.

Kenworthy (1997) identifica tres maneras en las que el profesor puede influir a los aprendices. La primera de éstas es persuadir a los aprendices diciéndoles que una buena pronunciación puede facilitar en gran medida la comprensión. En segundo lugar, el profesor no debería destacar el dominio del habla nativa sino la efectividad comunicativa y la inteligibilidad, esto último serán los objetivos. En último lugar, el profesor puede demostrar la preocupación continua por el progreso de los aprendices al desarrollar la inteligibilidad y la pronunciación adecuada. Un problema más grave al que se enfrentan muchos profesores es lo que denominamos como el aprendizaje fosilizado. Este se identifica como el aprendiz que alcanza un nivel determinado de competencia y es incapaz de progresar más allá de este punto. La pronunciación parece ser particularmente vulnerable a la fosilización de muchos aprendices quienes han progresado más allá de un nivel intermedio de competencia.

²⁶Citado en Álvarez, R. (1989). *Communication theory and language teaching practice*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pág. 30.

Por otro lado, estimamos necesario reflexionar sobre la cuestión siguiente: “¿Los profesores necesitan conocimiento de fonética y fonología?” Según Laroy (1995: 8), el profesor necesita poseer un conocimiento sólido de la fonética y la fonología en la enseñanza de la LE. De esta forma, el profesor de pronunciación debe tener una competencia lingüística de la lengua que esté enseñando y conocer las principales diferencias entre el acento que está enseñando y otros acentos o estilos de pronunciación. También, debe tener la habilidad de diagnosticar los errores de pronunciación y utilizar las técnicas necesarias para la corrección. Finalmente, el profesor debe tener una instrucción del oído para reconocer la distinción de los sonidos del habla.

Según Urr (1986: 36), el proceso para enseñar nuevos sonidos está basado en un modelo behaviorista. El profesor muestra los sonidos que desea enseñar y motiva a los aprendices a imitar o identificarlos. Cuando el profesor se da cuenta de que los aprendices están oyéndolos y reproduciéndolos con un grado justo de adecuación, les da una serie de tareas cuyo propósito es que ellos puedan identificar, si no pronunciar los sonidos fácilmente, con precisión y sin duda. Resulta necesario recordar que el objeto de tales ejercicios es *entrenarlos*, pero no evaluarlos: si los aprendices están consiguiendo respuestas equivocadas, entonces la práctica es inútil, y el profesor debería pararse y demostrar de nuevo los sonidos que desea enseñar, y asegurarse de que los aprendices han comprendido esos sonidos antes de continuar.

Para McCarthy (1978: 3-4) y Pennington (1996: 218) al tratar al aprendiz como individuo, un profesor consigue saber cómo es su aprendiz a tiempo, a qué responde favorablemente y qué tipo de enfoque es probablemente contraproducente; en su enseñanza, el aprendiz será guiado. Resulta necesario considerar una amplia gama de atributos en el profesor: el comportamiento del profesor, su reacción y respuestas, las actitudes que adopta, la personalidad que el profesor exhibe y todos los efectos que el profesor produce, determina – más de un tipo de dominio de la asignatura o un método – su efectividad como profesor. Las cualidades de la paciencia y tolerancia, consideración y tacto; el interés mostrado en el asunto que está presente, y en el aprendiz individual; la atención hacia el detalle, la insistencia en los altos estándares de adecuación; incluso la habilidad de hacer un chiste o divertirse – pero no a expensas de

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera
alguien – estos se consideran algunos de los rasgos de carácter que serían deseados y como profesores deberíamos buscar para cultivar.

Según Pavón (2000), en el marco de la instrucción formal, el profesor necesita conocer no sólo que la pronunciación de un sonido determinado se considera incorrecta sino también porqué se considera incorrecta, y por esta razón debe tener un conocimiento de los procesos de producción auditiva. Pero resulta necesario evitar las situaciones en las que la instrucción formal se convierte en lecciones de teoría fonética ya que es destacable dar relevancia a los aspectos prácticos de la enseñanza. Catford (1987) hace uso de una técnica para corregir las equivocaciones de los aprendices:

“The pronunciation teacher should cultivate the skill of imitation in order to produce as exact a replication as possible of one’s students’ pronunciation. By exactly imitating a mispronunciation, the teacher may be able to analyse and discover what is wrong with it”.

Por otro lado, otra cuestión importante que trata Pavón (2003) se considera la presunta inferioridad del profesor no nativo respecto al nativo. Sin embargo, en la enseñanza de la pronunciación, según Medgyes²⁷ (1992: 346) existen ventajas que los profesores no nativos poseen sobre los nativos: a) el profesor de inglés como LE (*English as a Foreign Language*) habla la L1 de los aprendices, y por lo tanto entiende de primera mano las áreas de dificultad encontradas. Este conocimiento ayuda a los profesores a anticipar y prevenir las dificultades en el proceso de aprendizaje de sus aprendices; b) el profesor no nativo ha experimentado el proceso de aprendizaje del inglés como una L2 o LE. Esto da a los aprendices una visión significativa de la lengua inglesa ya que esta se relaciona con su L1. Asimismo, la diferencia entre un profesor nativo y no nativo no se basa en la dicotomía entre lo nativo y lo no nativo, sino en la oposición entre lo cualificado/no cualificado.

²⁷Citado en Pavón, V. (2003). “El papel de los profesores no nativos ante la enseñanza de la pronunciación”. En G. Luque, A. Bueno y G. Tejada (eds.), *Las lenguas en un mundo global / Languages in a global world*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, págs. 237-249, pág. 245.

Los profesores no nativos poseen algunas cualidades que les permiten conseguir mejores resultados. Esta afirmación es determinada no sólo por los profesores no nativos sino también por los profesores nativos. Widdowson (1992) afirma que los profesores nativos tienen más prestigio y tienen mayores posibilidades para conseguir un trabajo. Esto es debido al hecho de que el conocimiento de la lengua es más reconocido que la cualificación pedagógica. El profesor nativo desempeña mejor el papel de informante, pero el profesor no nativo desempeña mejor el papel de instructor. El primero muestra superioridad según su experiencia como usuario de la lengua, mientras que el segundo ha adquirido un nivel competente a través del aprendizaje.

Como describe Jenkins (2000: 222), los profesores nativos no sólo suelen tener menos conocimiento de la fonología y la fonética que los profesores no nativos a un nivel formal sino que a menudo también carecen de conocimiento crucial de tipo menos formal. Los profesores nativos poseen conocimiento intuitivo de la pronunciación del inglés. Esto les capacita a actuar como informantes sobre la LE. Por ejemplo, son capaces de interpretar los movimientos tonales como expresiones de actitudes determinadas, o de presentar instintivamente donde pueden usarse o no las formas débiles. Los profesores no nativos raramente tienen este tipo de conocimiento intuitivo del inglés, pero no lo necesitan en la enseñanza del inglés porque sus aprendices no tienen como objetivo “meterse en la piel del hablante nativo”.

De acuerdo con Pavón (2003: 242):

“si se suele argüir que la mayor desventaja de los profesores no nativos reside en que los alumnos no podrán avanzar más allá de donde se encuentre su profesor, la realidad es que, muchas veces, es el propio profesor nativo el que sólo consigue enseñar a sus alumnos la variedad local que él mismo posee, utilizando un estilo de pronunciación excesivamente formal o coloquial que hará que los alumnos encuentren numerosos problemas de comunicación cuando se enfrenten a acentos y estilos de pronunciación diferentes al que se han visto normalmente expuestos. Y, sin embargo, es el profesor no nativo el que con mayor frecuencia recurre a la utilización de material oral adicional para suplir la

falta de variedad real que se deriva del uso de un único modelo lingüístico”.

Con esto se pretende decir que el profesor nativo a veces utiliza su lengua local olvidándose de otras variables que son necesarias mostrar. Es por esto por lo que a veces resulta más beneficioso un profesor no nativo que preste atención a estilos de pronunciación diferentes. Esto se debe a que posee una clara conciencia de las dificultades de inteligibilidad que estos modelos generan.

Además, como señala Harbord²⁸ (1992: 350), hoy en día existe la tendencia en muchas partes del mundo a rechazar en principio a los profesores nativos, seguramente como reacción a la avalancha de profesores nativos no cualificados cuyo único objetivo es ganar suficiente dinero como para residir en un determinado país antes de encontrar un nuevo destino. Un rechazo que se suele razonar con el argumento de que la ignorancia de este tipo de profesor hacia la L1 de los futuros alumnos le impedirá explicar su L1 correctamente.

Como describe Pavón (2000), ambos tipos de profesores necesitan evitar sus puntos débiles. Para el profesor nativo, el trabajo irá encaminado a conseguir conocer su propia lengua con profundidad y a adentrarse en el estudio de los procesos del aprendizaje de LE para, de esta manera, poder complementar su labor de informante con la de instructor. El profesor no nativo, por su lado, deberá trabajar duro para alcanzar un nivel de competencia tal que le permita convertirse en un modelo fiable para sus alumnos. Y aunque sería deseable asociar ambos tipos de profesores, esto es imposible. Además ambos tipos de profesores tiene ventajas y desventajas respecto al otro y sería mejor utilizar ambos tipos de profesores de forma complementaria estableciendo diferentes tipos de colaboración para cubrir las lagunas que pueden aparecer en la enseñanza de uno y otro tipo. La idea de un profesor “ideal” la constituiría dos tipos de profesores con diferentes características innatas que están trabajando juntos para

²⁸Citado en Pavón, V. (2003). “El papel de los profesores no nativos ante la enseñanza de la pronunciación”. En G. Luque, A. Bueno y G. Tejada (eds.), *Las lenguas en un mundo global / Languages in a global world*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, págs. 237-249, pág. 244.

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera conseguir avances importantes en la enseñanza hasta el punto de que los aprendices progresen efectivamente.

En definitiva, de acuerdo con Gallardo y Gómez (2008: 61), el profesor debe poseer unos conocimientos generales sobre fonética y sobre los sistemas de sonidos de las lenguas origen y meta de sus alumnos, así como conocer una serie de estrategias didácticas para abordar la enseñanza de la pronunciación o la corrección fonética en el aula.

Conforme a mi experiencia como profesora en un contexto no inglés, estimo necesario el hecho de centrarnos en proveer a nuestros aprendices un modelo de inglés que les permita comunicarse con cualquier hablante de la lengua inglesa en cualquier parte del mundo, y por lo tanto organizar nuestra práctica de enseñanza teniendo en consideración: las características del aprendiz, sus necesidades y habilidades; sus objetivos; y finalmente, la metodología y los materiales.

3.10. El papel del aprendiz

El papel del aprendiz se considera uno de los papeles más relevantes en la instrucción de la pronunciación ya que en teoría un programa determinado de instrucción es diseñado, seleccionado y planeado en relación con el aprendiz. Cuando hablamos sobre el papel del aprendiz, debemos distinguir entre el papel pasivo y el activo del aprendiz. Por un lado, el papel pasivo tiene que ver con la idea de que este tipo de aprendiz no aporta conocimiento sobre el tipo de instrucción que el profesor debe seguir. Por otro lado, el papel activo tiene que ver con el papel del aprendiz según su implicación, su trabajo y su producción en la adquisición de la pronunciación. En nuestra investigación el tipo de aprendiz que se escogió fue el alumnado que cursaba el primer curso de Estudios de Grados Ingleses de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba tanto del curso 2011-2012 como del curso 2012-2013. El alumnado adoptó un papel activo puesto que a partir de las pruebas a las que fueron sometidos, se consiguió una serie de resultados que son los que analizamos y tras los cuales se adoptan una serie de conclusiones.

Estimamos necesario tener en cuenta las características de los aprendices para planificar el programa de la instrucción de pronunciación adecuada a sus necesidades. Desafortunadamente, en la práctica parece bastante difícil hacerlo debido a diferentes razones. Por ejemplo, la mayor parte del tiempo los profesores necesitan ajustarse a un programa institucionalizado que quizás no tenga que ver con las necesidades de los aprendices. Sin embargo, de acuerdo con Fandos (2003), debemos hacer todo lo que esté en nuestra mano para tener en consideración las características y necesidades de nuestros aprendices ya que es posible redirigir el curso de instrucción con el propósito de hacerlo más adecuado.

En este párrafo, reintroduciremos la idea del papel pasivo del aprendiz en términos de su indirecta participación en la planificación de la instrucción. Esto significa que las características de los aprendices tales como la edad, el nivel de competencia lingüística, el contexto lingüístico-cultural, la exposición previa a la LE, la aptitud lingüística, el estilo de aprendizaje y la cantidad y el tipo de instrucción de la pronunciación recibida previamente, tendrán una influencia en el programa de instrucción. Además se considera importante destacar, según Kenworthy (1997), la actitud y la motivación que los aprendices muestran hacia la LE. Diremos que los aprendices tendrán un papel pasivo ya que no hacen nada hasta el momento en el que empiezan la instrucción y es el profesor quien tendrá que hacer indagaciones sobre las características individuales de los aprendices para seleccionar el tipo de instrucción que sea apropiada.

Si los aprendices se consideran muy jóvenes, no pueden estar sujetos al mismo tipo de instrucción que aquellos que se consideran adolescentes o adultos ya que el foco de instrucción variará mucho. El problema que surge es que las variables de los aprendices son muchas y aunque estas variables deben ser tenidas en cuenta, habrá algunas de ellas que serán más prioritarias que otras al determinar la forma y el origen de la instrucción. Según Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996) el nivel de la enseñanza de la alfabetización y la exposición previa a la instrucción de la pronunciación son el comienzo ya que la combinación de estos factores establecerá si el uso del alfabeto fonémico y el listado de información descriptiva sobre el sistema sonoro son posibles y justificables. Junto con estos dos factores está la necesidad de

demostrar que el aprendiz ha alcanzado una pronunciación inteligible, factor de crucial importancia. Para terminar con la clasificación de los rasgos cruciales debemos mencionar la edad de los aprendices y su nivel de competencia debido al hecho de que con los aprendices jóvenes, el énfasis se debe aplicar a la correcta producción de rasgos segmentales y suprasegmentales con el objetivo de adquirir una buena pronunciación y de evitar la fosilización. En lo que respecta a nuestra investigación práctica, el alumnado sujeto de estudio (como se podrá observar en el capítulo 6, apartado 6.4) es un alumnado de edades comprendidas entre los 18 y los 33 años con un predominio de aquellos de 18 años.

Aunque hemos descrito el papel de los aprendices como pasivos ya que proveen al profesor con información sobre las características individuales, existe una necesidad de destacar que algunos profesores están a favor del papel activo de los aprendices al diseñar el programa de instrucción. Y esto es realizado a través de la negociación de las prioridades entre el profesor y los aprendices respecto a los objetivos, metas y necesidades de los aprendices. En este tipo de situación al principio los aprendices deben ser adultos. Pero sería positivo si los adolescentes se sintieran implicados, en la medida de lo posible, en la toma de conciencia de decisiones determinadas sobre lo que ellos quieren aprender y cuáles son sus objetivos con la orientación y dirección del profesor. Un programa de enseñanza que esté orientado hacia el desarrollo de la autonomía del aprendiz, se preocupa no sólo por el desarrollo cognitivo de cada aprendiz individual sino también por su desarrollo social y psicológico. Si el hecho de preparar a los alumnos para la vida se considera uno de los objetivos más importantes de nuestro sistema educativo, la autonomía del aprendiz es sin duda central para este objetivo. Poco hace el hecho de que, “We cannot expect children and adolescents to mature into autonomous adults if we do not give them the opportunity to behave autonomously as they learn” (Little, 1990: 8).

El desarrollo de la autonomía del aprendiz significa que los aprendices progresivamente, a través de la negociación, experimentación y evaluación que tiene lugar mientras ellos están aprendiendo la lengua, también aprenden lo mejor posible como individuos que son. Los aprendices son motivados a llegar a implicarse en cada etapa de toma de decisión en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Ellos aprenden

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera progresivamente a cómo tomar control de su propio aprendizaje, a identificar sus necesidades, establecer los objetivos, seleccionar las tareas, negociar, cooperar, reflexionar, y evaluar. El aprendizaje por sí mismo llega a ser un factor motivante positivo. El objetivo es que los aprendices desarrollaran el conocimiento y las destrezas necesarias para dirigir su propio aprendizaje de la lengua efectivamente y eficientemente.

Lo más importante de destacar en la instrucción del aprendiz y la promoción de la autonomía del aprendiz es que ambos implican un liderazgo fuerte por parte del profesor y que es importante no ir más allá de unos límites. Como Clark (1987: 78) afirma:

“How far one wishes to travel along the road towards learner autonomy in any particular learning context with its possibilities and constraints, the value currently placed in the educational system on pupil responsibility, the age and experience of the learners, the availability of appropriate resources and equipment, the physical layout of the classroom, the willingness of the individual teacher to give up certain aspects of authority, and the willingness of the pupils to accept some measure of responsibility”.

Los aprendices que adoptan un papel activo se identifican como aquellos aprendices que están involucrados en la instrucción formal de pronunciación. Según Kenworthy (1997: 2-3), los aprendices deben ser conscientes de su proceso de adquisición y presenta el papel de los aprendices de la siguiente manera:

“Having listed the various aspects of the teacher’s role, we could say very simply that what all learners need to do is respond. But of course it is not as simple as that. This kind of attitude ignores the fact that ultimately success in pronunciation will depend on how much effort the learner puts into it. [...] if learners take no action and do not try to monitor their own efforts, then the prospects of change or improvement are minimal”.

Los aprendices necesitan hacer un gran esfuerzo y tomar responsabilidad para cambiar y mejorar su pronunciación, si estas dos actitudes están presentes en sus trabajos, ellos tienen una serie de posibilidades para alcanzar un éxito razonable. Guiora *et al.* (1972) están a favor de la “permeabilidad del ego” de los aprendices. Esto conlleva la adopción por parte del aprendiz de rasgos de personalidad de la lengua y la cultura extranjera. Los aprendices tendrán que conseguir un grado de permeabilidad en los límites de su ego lingüístico si quieren desarrollar un sentido de identidad con la cultura de la LE. Estos son considerados los cambios internos por los que los aprendices deben trabajar duro. Por otro lado, existen cambios externos de fuera hacia dentro y esto tiene que ver con la forma de posicionarse, respirar y con la tensión corporal.

Para concluir, de acuerdo con Rogers y Freiberg (1994: 104), debemos afirmar que:

“The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security”.

3.11. Técnicas y recursos didácticos

Se reconoce ampliamente, aunque este punto de vista no se lleva a la práctica, que uno no puede aprender satisfactoriamente una LE sólo a través de la escucha, incluso aunque el profesor tenga un dominio absoluto de la lengua, o a través de los libros de lectura sobre la lengua, incluso aunque estén bien escritos. Esto no significa que los libros y los profesores o la audición sean innecesarios. En realidad las lenguas son aprendidas al emplearse, por lo tanto el aspecto de pronunciación es uno de los aspectos principales según el cual las técnicas y los recursos didácticos deben ser analizados.

Antes de analizar las técnicas, se considera importante tratar las dos ramas de la pronunciación, es decir, la percepción y la producción como hemos visto en la sección 3.6 de este capítulo. Se ha reconocido que la enseñanza de la pronunciación siempre

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera tiene que ver con estos dos aspectos. Sin embargo, en el pasado, las técnicas utilizadas se empleaban para guiar al aprendiz hacia la producción de los nuevos sonidos. Esta opinión no fue del gusto de algunos investigadores como Stern (1992) el cual piensa que antes de la articulación y la imitación de los nuevos sonidos por parte de los aprendices fuera del entorno contextualizado, debe haber un periodo de prueba de habla auténtica y de observación. Según esto, debería haber una necesidad por parte de los aprendices de escuchar a diferentes tipos de aprendices con diferentes acentos regionales, tristes, contentos, etc., en situaciones de la vida para ser conscientes de los movimientos que los hablantes hacen cuando hablan, prestando atención a los gestos faciales, la expresión corporal y rasgos paralingüísticos como la respiración, las pausas y la velocidad del habla.

Nuestro sentido común sugiere que no podemos producir un rasgo sonoro que no hemos percibido antes. Por un lado, no podemos producir automáticamente todos los sonidos que percibimos. Debemos afirmar que la relación entre la percepción auditiva y la articulación se considera compleja. De acuerdo con Marrero (2001), lo que resulta incuestionable es que los aprendices hoy en día necesiten más oportunidades para “asimilar” los patrones auditivos de la LE a través de la observación y que deban reflejar en el programa de instrucción algo que no sucedía en el pasado.

A través de los años, la metodología y las técnicas para enseñar pronunciación han cambiado. En los años 70 había algunas técnicas que son de nuestro interés porque suelen integrar y contextualizar la pronunciación para que la comunicación oral sea más efectiva. Para McCarthy (1972), la técnica más importante es la función del profesor, es decir, su habilidad para mostrar la lengua hablada, tanto en detalles articulatorios específicos como en el habla fluida para que los aprendices puedan imitar esa pronunciación. McCarthy añade que el uso de las anotaciones fonéticas, aunque no es una técnica para enseñar pronunciación, puede ser una herramienta muy útil para los aprendices una vez que ya conocen los sonidos. La ventaja que se presenta es que una forma de anotación sistemática basada en los sonidos quizás confunda a los aprendices menos que la ortografía inglesa normal.

McCarthy (1978) señala la importancia de la educación del “oído” ya que si los profesores y los aprendices permiten que la pronunciación vaya “calando” en los aprendices, nunca alcanzarán un nivel adecuado. Desde este punto de vista, la técnica de repetición debe ser aceptada como algo necesario en el proceso de adquisición, pero existe una diferencia entre la asimilación de hechos, de información, de explicación y la asimilación de fenómenos auditivos. Para la asimilación de los fenómenos auditivos, debe ser almacenada la imagen mental antes de ser reproducida. Respecto a las imágenes mentales auditivas, sólo con suficiente y adecuada repetición, podemos garantizar su retención. Los aprendices tendrán que sufrir un proceso de descodificación sistemática debido a la dependencia de los aprendices de la L1 para dominar el nuevo sistema auditivo de forma efectiva.

McCarthy utiliza algunas técnicas para la instrucción del “oído”, es decir, la percepción: la instrucción en la escucha y la atención a los sonidos para percibir sus características, escuchando para observar más que para entender. El profesor debe señalar previamente lo que los aprendices deben escuchar y percibir, y finalmente el profesor debe instruirlos más que evaluarlos utilizando materiales que deben estar al nivel de sus capacidades.

Respecto a la instrucción de la producción oral, McCarthy (1978) resalta que aunque los aprendices conozcan las reglas de pronunciación, quizás no sean capaces de pronunciar bien debido al hecho de que las combinaciones articulatorias de la LE resultan ser desconocidas, o debido al hecho de que los hábitos de la L1 y los movimientos articulatorios obstaculizan los nuevos movimientos articulatorios. Por lo tanto, resulta recomendable utilizar una técnica, la auto-observación. Los aprendices deben aprender a controlar su propia producción eficientemente y esto se considera un requisito previo para ser capaces de hablar inglés satisfactoriamente. Una vez que hemos identificado las dificultades, debemos proceder a su tratamiento. La repetición en grupo es una estrategia que es alternada con la repetición individual al azar para ser capaces de ofrecer retroalimentación (*feedback*) a cada aprendiz sobre cómo su producción ha sido y lo que hace para corregirse a sí mismo. Pero no todas las estrategias son buenas para todos los aprendices. Incluso si nos encontramos con un

gran número de aprendices, la técnica de repetición no será seguida por el grupo entero porque esto puede convertirse en una actividad aburrida.

Otra posibilidad es la breve explicación seguida de la repetición. Aunque una dificultad de producción ha sido adquirida cuando se trabaja con ese rasgo de forma aislada, es probable que cuando se ve este rasgo dentro del habla conexas, la dificultad vuelve a aparecer. Se considera crucial que el profesor señale el error para conseguir que los aprendices adquieran una conciencia auditiva. Pero también deben desarrollar la observación visual, por ejemplo el profesor puede mostrar una abertura mayor o menor de la mandíbula, la redondez o la extensión de los labios, etc.

Otra técnica que ayuda a producir una correcta articulación de los sonidos difíciles se caracteriza por ser la conciencia táctil. Si el profesor explica los detalles articulatorios, los aprendices serán capaces de “sentir” esos contactos y posiciones dentro del tracto vocálico. Asimismo, esto es un complemento a lo que ellos ven. Una técnica que resulta ser de gran uso es la producción de la pronunciación incorrecta por parte del profesor para ejemplificar lo que los aprendices hacen para ofrecer pistas claras de corrección y finalmente mostrar la pronunciación correcta de un rasgo específico.

En la técnica de McCarthy, él presenta la preocupación y el interés en la pronunciación desde una perspectiva articulatoria, aunque destaca que antes debe haber una buena instrucción auditiva para continuar con una buena producción oral. Esto da evidencia del dominio segmental en los enfoques de enseñanza de la pronunciación. Pero estos enfoques tradicionales de enseñanza se han transformado en otros enfoques actuales que dan preferencia a los aspectos prosódicos que causan un mayor impacto en la inteligibilidad.

La técnica de imitación no es considerada como una simple técnica para alcanzar una correcta pronunciación ya que los aprendices necesitan distinguir entre lo que se denomina “características accidentales” del habla y los rasgos fonológicos esenciales de los sonidos. Esto requiere una habilidad discriminatoria y gran precisión perceptiva y cognitiva. Sin embargo, la incapacidad de imitar los rasgos auditivos no es siempre

Capítulo 3. La enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera debido a la inhabilidad neuromuscular, perceptiva o cognitiva sino que también se puede producir, como afirman Gatbonton y Segalowitz (2005), por la desganancia afectiva para producir sonidos que parecen ir contra el ego lingüístico de los aprendices. En ese caso la imitación será una técnica ineficiente y tendremos que investigar las técnicas que desarrollan y favorecen la relajación física y la empatía con los hablantes de la LE que reducen la ansiedad.

Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996) destacan que con el auge del enfoque comunicativo, a mitad de los años 70, las técnicas tradicionales fueron rechazadas teóricamente y prácticamente porque eran incompatibles con la enseñanza de la LE como comunicación. En el intento de desarrollar técnicas y materiales más adecuados, los esfuerzos de los profesores fueron empujados hacia la enseñanza de los aspectos prosódicos de la lengua. Pero hoy en día parece haber un equilibrio entre estos dos aspectos tan íntimamente relacionados.

Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996) proponen una serie de recursos didácticos originales para la instrucción de la pronunciación. Estos recursos didácticos proceden de diferentes ámbitos en la enseñanza de la LE como el teatro, la psicología, o la patología de la lengua y son adaptados para ser utilizados en la lección de pronunciación del inglés. Estas técnicas tienen como objetivo (1) desarrollar la fluidez oral, (2) desarrollar las estrategias multisensoriales de adquisición, (3) adaptar los materiales auténticos para su uso didáctico en clase y (4) favorecer el uso de la tecnología para la instrucción de la pronunciación. Estos autores sugieren el uso de técnicas de relajación como el calentamiento para lecciones de pronunciación. Estas técnicas consisten en controlar la respiración y hacer ejercicios de visualización de la imagen que reducen el nivel de ansiedad del aprendiz.

Jones (1997) afirma que la comprensión oral continúa siendo relevante en la instrucción de la pronunciación, y que quizás se empleen actividades de comprensión más auténtica y con un mayor número de acentos. Él considera que la enseñanza de reglas persistirá, pero será combinada con las oportunidades de práctica libre y que la instrucción del *Monitor* será enfocada con ejercicios de auto-evaluación. Es cierto que la pronunciación será enseñada como una entidad separada, pero de forma integrada con

otras destrezas como una herramienta para alcanzar una comunicación adecuada y efectiva.

No podemos concluir este epígrafe sin poner de manifiesto cuáles han sido los recursos y materiales que se han utilizado en nuestra investigación. En primer lugar, en el capítulo 4, epígrafes 4.4 y 4.5 hemos seleccionado una serie de manuales, cuadernos de ejercicios y los CDS para hacer un análisis del tratamiento de la pronunciación. En segundo lugar, en la investigación propiamente dicha hemos contado con unos materiales que han sido los utilizados para evaluar los resultados de los sujetos de estudio de nuestra investigación entre estos encontramos: el cuestionario general y las pruebas A (pruebas de anotación), B (pruebas de percepción) y C (pruebas de producción). Las primeras pruebas las conforman actividades de palabras en contexto aislado, mientras que las segundas y terceras las conforman actividades de palabras en contexto más amplio como es la oración o el texto. Gracias al diseño de estas pruebas, podremos conseguir resultados, analizarlos, evaluarlos y aportar conclusiones según los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 4.

EL TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MANUALES DE ACUERDO CON EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

4. EL TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MANUALES DE ACUERDO CON EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS	147
4.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	151
4.2. Descripción	155
4.2.1. Un Indicador Europeo de la Competencia de la Lengua	155
4.2.2. Niveles de competencia	155
4.2.3. El tratamiento de la pronunciación dentro del MCERL	160
4.3. El Nivel de Referencia Común B1	162
4.4. Análisis del tratamiento de la pronunciación en libros de texto, cuadernos de ejercicios y los CDS según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	174
4.5. El tratamiento específico de la acentuación en los manuales y los CDS analizados	197

4. EL TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MANUALES DE ACUERDO CON EL MCERL

En este capítulo expondremos las características del MCERL que se encuentran particularmente relacionadas con la enseñanza de la pronunciación, revisión que será completada con un análisis de cómo se ve tratado este ámbito en materiales destinados para cubrir los niveles B1/B1+. Estos dos niveles se corresponderían con el nivel de competencia lingüística en LE alcanzado por el alumnado que finaliza los estudios de Bachillerato en la Educación Secundaria y que por tanto comienza sus estudios en el Grado de Estudios Ingleses. Durante el proceso de análisis de estos materiales encontraremos que no todos ellos siguen las directrices marcadas por el MCERL. En todo caso, nuestro objetivo será estudiar la forma en la que se trata la enseñanza de los rasgos suprasegmentales y sobre todo de la acentuación, sin olvidar también la manera en la que se aborda la dualidad sílaba acentuada-sílaba no acentuada.

4.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

En primer lugar, vamos a hacer un análisis de la importancia del Marco Común prestando atención a sus orígenes y los objetivos que persigue. Todo comenzó cuando el Consejo de Europa se propuso en los años 70 equiparar la enseñanza en todo su territorio. Una primera publicación (van Ek, 1975) detalló las especificaciones de lo que se llegó a conocer como *nivel Umbral* (B1). Sin embargo, en una etapa posterior, completaron esta escala y profundizaron en la metodología comunicativa, así como en sus posteriores adaptaciones – sílaba nocional-funcional y aprendizaje basado en tareas-. De igual forma, se profundizó en la necesidad de crear un Marco Común en todos los países miembros que guiara el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, hasta llegar a afirmar en la resolución del Consejo de Europa del 14 de febrero de 2002 que “el conocimiento de lenguas es una de las capacidades básicas que cualquier ciudadano debe poseer para participar eficazmente en la sociedad europea del conocimiento”²⁹. Estas innovaciones fueron recogidas para las Lenguas (2001). En líneas generales, los objetivos que pretende conseguir este compendio de directrices y recomendaciones para

²⁹En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL abordar la enseñanza de las lenguas de forma común en el territorio europeo son (Consejo de Europa, 2001):

-Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensa en el ámbito del mercado, la industria, la educación, la cultura y la ciencia.

-Propiciar el entendimiento, la tolerancia hacia la diversidad cultural y el respeto mutuo entre comunidades a través de una comunicación internacional más eficaz.

-Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.

-Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el aprendizaje constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.

-Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

Como resultado de más de 20 años de investigación, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCERL) es exactamente un Marco de referencia que se aplica a los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa. Sus varios proyectos han recibido amplia consulta y el producto final es una contribución única a la enseñanza de las lenguas, ofreciendo una base común para la elaboración del programa de estudios, de las directrices curriculares, evaluaciones, libros de texto, etc. a través de Europa. El Marco describe de forma comprensiva lo que los aprendices de las lenguas deben aprender a hacer para utilizar una lengua de forma comunicativa y qué conocimiento y destrezas deben desarrollar de tal manera que sean capaces de actuar efectivamente. La descripción también cubre el contexto cultural en el que la lengua se establece. El Marco también define los niveles de competencia que permite el progreso de los aprendices para ser evaluados en cada etapa de aprendizaje y a lo largo de sus vidas.

El MCERL intenta vencer las barreras para la comunicación entre profesionales que trabajan en el ámbito de las lenguas modernas y que emergen de los diferentes sistemas educativos en Europa. El Marco proporciona los medios para los administradores educativos, los diseñadores de cursos, los profesores, instructores de profesores, sistemas de exámenes, etc., para reflexionar sobre la práctica actual, con una visión hacia el hecho de coordinar sus esfuerzos y asegurar que reúnen las necesidades de los aprendices para lo cual ellos son responsables. Al proveer una base común para describir explícitamente los objetivos, el contenido y los métodos, el Marco realizará la transparencia de los cursos, de los planes de estudios y de las cualificaciones, de ahí promocionando la cooperación internacional en el ámbito de las lenguas modernas. La provisión de los criterios objetivos para describir la competencia de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las cualificaciones obtenidas en contextos diferentes, y, de esta manera, ayudará a la movilidad europea.

La creación de un Marco comprensivo, coherente y transparente para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua no implica la imposición de un único sistema uniforme. Por el contrario, el Marco debería ser de propósito múltiple, abierto, dinámico, fácil de usar y flexible, de tal manera que pueda ser aplicado con tales adaptaciones como para probarlas en situaciones particulares.

La naturaleza taxonómica del marco inevitablemente significa manejar la gran complejidad del lenguaje humano para romper la competencia del lenguaje en componentes separados. Esto nos enfrenta a nosotros con los problemas psicológicos y pedagógicos de cierta profundidad. La comunicación llama a todo ser humano. Las competencias separadas y clasificadas más abajo interaccionan de forma compleja en el desarrollo de cada personalidad humana única. En el enfoque intercultural, es un objetivo central de la educación del lenguaje promocionar el desarrollo favorable de la personalidad completa del aprendiz y el sentido de identidad en respuesta a la experiencia enriquecedora de la alteridad en la lengua y la cultura.

El Marco incluye la descripción de cualificaciones “parciales”, apropiadas cuando sólo un conocimiento más restringido de una lengua es requerido (e.g. para entender más que para hablar), o cuando una limitada cantidad de tiempo está

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL disponible para el aprendizaje de una tercera o cuarta lengua y resultados más útiles pueden quizás ser obtenidos al estar encaminados a lograr reconocimiento más que destrezas de la memoria. El hecho de dar un reconocimiento formal a tales habilidades ayudará a promocionar el plurilingüismo a través del aprendizaje de una más amplia variedad de lenguas europeas.

Según los principios de homogenización del MCERL, el Consejo de Europa elaboró un nuevo documento, que se conoce como Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), cuyo objetivo principal es aportar un currículum vitae lingüístico de los alumnos. El PEL se compone de los siguientes apartados:

- (1) Pasaporte de lenguas: incluye toda la información identificativa del sujeto y de su competencia en la lengua objeto. Para ello se suele realizar una autoevaluación descrita conforme a las especificaciones propuestas en el MCERL. Asimismo, debe adjuntarse toda la información referente a certificados y acreditaciones.
- (2) Biografía lingüística: desde una perspectiva individual, cada usuario del PEL tiene la oportunidad de reflexionar y detallar su proceso de aprendizaje de lenguas.
- (3) Dossier: en esta última sección se adjuntan algunas de las actividades realizadas por el aprendiz en las distintas lenguas.

El PEL presenta numerosas versiones en distintas lenguas y orientada hacia los distintos niveles educativos. En este proceso de acreditación el alumno desempeña un papel central y es que una de las indicaciones del MCERL es que el individuo debe ser consciente de su proceso de aprendizaje y participar de él. Se trata de un proceso de reflexión y autocrítica de forma que puedan detectar sus fortalezas para potenciarlas y sus carencias para solventarlas.

4.2. Descripción

4.2.1. Un Indicador Europeo de la Competencia de la Lengua

Siguiendo la llamada del Consejo Europeo de Barcelona (Marzo, 2002), la Comisión Europea ha desarrollado una encuesta basada en el MCERL para medir la competencia de la LE/L2 de los estudiantes que están al final de la educación obligatoria. El propósito de la encuesta es establecer un Indicador Europeo de la Competencia de la Lengua, ofreciendo a los estados miembros unos datos comparables internacionalmente sobre los resultados de la enseñanza y aprendizaje de LE en la Unión Europea (UE).

4.2.2. Niveles de competencia

El MCERL describe la competencia de la LE teniendo en cuenta seis niveles: A1 y A2, B1 y B2, C1 y C2. Esto también define tres niveles (A2+, B1+, B2+). Basado en una investigación empírica y una consulta amplia, este proyecto hace esto posible para comparar pruebas y evaluaciones a través de las fronteras de las lenguas y nacionales. Este también provee una base para reconocer las cualificaciones de la lengua y por lo tanto facilitar la movilidad educativa y ocupacional. Las escalas ilustrativas del MCREL de “ser capaz de hacer” descriptores están disponibles en un banco de descriptores junto con muchos otros descriptores relacionados.

Uno de los objetivos del Marco es ayudar a los compañeros a describir los niveles de competencia requeridos por estándares existentes, pruebas y exámenes para facilitar las comparaciones entre los diferentes sistemas de cualificación. Para este propósito el Plan de Estudios descriptivo (*Descriptive Scheme*) y los Niveles de Referencia Común han sido desarrollados. El MCREL divide a los aprendices en tres categorías que pueden a su vez ser divididos en seis niveles:

A Hablante Básico

A1 Principiante (*Breakthrough*)

A2 Elemental (*Waystage*)

B Hablante Independiente

B1 Intermedio (*Threshold*)

B2 Intermedio Alto (*Vantage*)

C Hablante Proficiente

C1 Competencia Operativa Efectiva o avanzada

C2 Dominio o Competencia

• **Principiante (*Breakthrough*)**, corresponde a lo que Wilkins en su propuesta del 1978 etiquetó *Formulaic Proficiency*, y Trim ‘*Introductory*’.

• **Elemental (*Waystage*)**, que refleja el requisito de contenido del Consejo Europeo.

• **Intermedio (*Threshold*)**, que refleja el requisito de contenido del Consejo Europeo.

• **Intermedio Alto (*Vantage*)**, que refleja el requisito de contenido del tercer Consejo Europeo, un nivel descrito como *Limited Operational Proficiency* por Wilkins, y *adequate response to situations normally encountered* por Trim.

• **Competencia Operativa Efectiva o avanzada** que fue llamada *Effective Proficiency* por Trim, *Adequate Operational Proficiency* por Wilkins, y representa un nivel avanzado de competencia adecuada para un trabajo más complejo y para las tareas de estudio.

• **Dominio** (Trim: *comprehensive mastery*) corresponde al objetivo de evaluación más alta en el plan de estudios adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Podría llegar a incluir una competencia intercultural más desarrollada sobre ese nivel que es alcanzado por muchos profesionales de la lengua.

Presentación de Los Niveles de Referencia Común

Se propuso establecer una serie de puntos de referencia común, los cuales de ninguna manera limitan la forma en la que los diferentes sectores en diferentes culturas pedagógicas organizan o describen su sistema de niveles. Se supone que la formulación precisa de la serie de puntos de referencia común, la formulación de los descriptores se desarrollará a través del tiempo como la experiencia de los estados miembros y de las instituciones con la habilidad que es incorporada en la descripción.

Se considera también aconsejable que los puntos de referencia común sean presentados de diferente manera para diferentes propósitos. Para algunos propósitos será apropiado resumir el conjunto de Niveles de Referencia Común propuestos en párrafos únicos integrales. Tal simple representación global hará que esto sea más fácil para comunicar el sistema a usuarios no especialistas y también ofrezca a los profesores y a los planificadores de los planes de estudios puntos orientativos:

Niveles de Referencia Común: escala global

Usuario Competente:

C2: Puede entender con facilidad prácticamente todo lo que es oído o leído. Puede resumir información de diferentes fuentes habladas y escritas, reconstruyendo argumentos y explicaciones en una presentación coherente. Puede expresarse espontáneamente, con fluidez y precisión, diferenciando matices más finos de significado incluso en situaciones más complejas.

C1: Puede entender un amplio abanico de textos más amplios, y puede reconocer el significado implícito. Puede expresarse fluidamente y espontáneamente. Puede emplear la lengua con flexibilidad y efectividad para propósitos sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos detallados, claros y bien estructurados sobre temas complejos, mostrando el empleo controlado de los patrones organizativos, de los conectores y de los recursos de cohesión.

Usuario Independiente:

B2: Puede entender las principales ideas del texto complejo sobre tanto tópicos concretos como abstractos, incluyendo discusiones técnicas en su campo de especialización. Puede interaccionar con un grado de fluidez y espontaneidad que hace la interacción regular con los hablantes nativos bastante posible sin estrés. Puede producir textos detallados sobre una gran variedad de temas y explicar un punto de vista sobre un tema central aportando las ventajas y desventajas de varias opciones.

B1: Puede entender los principales puntos de la clara aportación estándar sobre asuntos familiares encontrados en el trabajo, la escuela, el tiempo libre, etc. Puede tratar la mayoría de las situaciones que surgen mientras viajamos a un lugar donde la lengua es hablada. Puede producir un texto simple conectado sobre tópicos que son familiares o de interés personal. Puede describir experiencias y sucesos, sueños y ambiciones y brevemente dar razones y explicaciones sobre planes y opiniones.

Usuario Básico

A2: Puede entender oraciones y expresiones utilizadas frecuentemente relacionadas a las áreas de mayor relevancia (e.g. información muy básica personal y familiar, de la compra, de geografía local, de empleo). Puede comunicar tareas simples y rutinarias que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos familiares y rutinarios. Puede describir de forma simple aspectos de su entorno, naturaleza inmediata y asuntos en las áreas de necesidad inmediata.

A1: Puede entender y utilizar expresiones familiares cotidianas y sintagmas muy básicos con el propósito de satisfacer las necesidades de un tipo concreto. Puede introducirse a sí mismo y a otras personas y puede preguntar y responder cuestiones sobre detalles personales como dónde vive, la gente y las cosas a las que conoce. Puede interaccionar de forma simple siempre que la otra persona hable despacio y claramente y sea preparado para ayudar.

Perfectamente una escala de niveles de referencia en el Marco común debería reunir los siguientes cuatro criterios. Dos se relacionan a los temas de descripción, y dos se relacionan a los temas de medición:

Temas de descripción

Una escala del Marco común debería estar fuera de contexto para acomodar los resultados generalizados de contextos específicos diferentes. Esto quiere decir que una escala común no debería producirse especialmente en el contexto de la clase y después aplicarlo a los adultos, o vice versa. No obstante, al mismo tiempo que los descriptores

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL en la escala del Marco común necesitan ser relevantes en cuanto al contexto y traducible en cada uno de los contextos relevantes y apropiados para la función para la que son usados en ese contexto. Esto significa que las categorías empleadas para describir lo que los aprendices pueden hacer en diferentes contextos de uso deben ser relatables en los contextos de uso extranjero de los diferentes grupos de aprendices dentro de toda población extranjera.

- La descripción también necesita estar basada en teorías de la competencia de la lengua. Esto es difícil de conseguir porque la teoría disponible y la investigación resultan inadecuadas para proveer una base para tal descripción. Sin embargo, la categorización y la descripción necesitan ser teóricamente justificadas. Además, mientras que lo relacionemos a la teoría, la descripción debe seguir siendo también fácil de usar, accesible a los profesionales. Se debería animarlos para pensar más allá sobre lo que la competencia significa en este contexto.

Temas de medición

- Los puntos de la escala sobre los que las actividades y las competencias particulares son situadas en una escala del Marco común deberían ser objetivamente determinados en la medida en la que están basados en una teoría de medición. Esto se produce para evitar sistematizar el error a través de la adopción de convenciones no encontradas y “reglas de importancia” de los autores, grupos determinados de profesionales o escalas existentes que son consultadas.
- La serie de niveles adoptados deberían ser adecuados para mostrar progresión en diferentes sectores, pero, en contextos determinados, no deberían exceder el número de niveles entre los cuales la gente es capaz de hacer distinciones consistentes razonablemente. Esto quizás signifique adoptar diferentes tamaños de pasos de escala para las diferentes dimensiones, o un enfoque de dos niveles entre los niveles más amplios (convencionales) y los menos amplios (locales, pedagógicos).

4.2.3. El tratamiento de la pronunciación dentro del MCERL

Debido a que la pronunciación es uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de LE y sobre el que más confusión existe en cuanto a objetivos y metodología, a continuación se tratará de establecer algunas orientaciones referentes a esta cuestión partiendo de las directrices dictadas por el MCERL.

El Consejo de Europa, en el MCERL, presenta la “competencia fonológica” como:

“El conocimiento y la destreza productiva y perceptiva de una serie de categorías y funciones fónicas tales como: fonemas, realizaciones sonoras de esos fonemas o alófonos, rasgos distintivos, agrupación de sonidos en sílabas, y prosodia: acento, ritmo y entonación y casos de reducción fonética” (MCERL 2001: 5.2.1.4).

La competencia fonológica se enmarca dentro de la competencia lingüística, la cual a su vez es uno de los tres elementos que conforman la competencia comunicativa:

“(…) comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (2001: 2.1.2. *La competencia comunicativa*).

Por lo tanto, en la competencia lingüística comunicativa se distinguen seis subcompetencias - léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica, y el progreso que el estudiante va realizando en cada una de ellas se clasifica por escalas. Sin embargo, el desarrollo de la subcompetencia fonológica no puede considerarse de manera aislada de las otras subcompetencias lingüísticas sino que entendemos la competencia fonológica como una interfaz entre todos los subdominios de la

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL competencia comunicativa. A continuación se atenderá al carácter transversal de la competencia fonológica estableciendo las conexiones entre esta y el resto de las competencias comunicativas lingüísticas.

Pese a su carácter transversal, el MCERL no se detiene en presentar las interrelaciones existentes entre la competencia fonológica y el resto de competencias comunicativas no lingüísticas, siendo, por ejemplo, la competencia sociolingüística o pragmática de especial importancia a la hora de entender un discurso. Lograr que el alumno desarrolle una buena competencia fonológica significa que este será capaz de percibir y producir de manera adecuada el sistema lingüístico en su manifestación más externa, y esto influye directamente sobre aspectos específicos de otras competencias (léxica, gramatical, ortográfica y ortoépica) (Iruela [2007], en Villaescusa, 2009: 130).

Resulta determinante a la hora de otorgarle a la didáctica de la pronunciación la importancia que se merece, tal y como señala Mellado (2012: 23), el hecho de que la competencia fonológica interviene de manera decisiva en la consecución de otras competencias, tanto en la competencia general denominada existencial (“saber ser”) como en las diferentes competencias comunicativas, cuando estas se expresan a través del canal oral-auditivo.

El MCERL expone una serie de contenidos de pronunciación para la clase de LE. En la sección 5.2.1.4. *La competencia fonológica del MCERL* (2001) se detallan contenidos bastante precisos de pronunciación descritos de la siguiente manera:

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de:

1-Las unidades de sonidos (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).

2-Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad, etc.).

3-La composición fonética de las palabras (estructura silábica, secuencia acentual de las palabras, etc.).

4-Fonética de las oraciones (“prosodia”):

a) Acento y ritmo de las oraciones.

b) Entonación.

5-Reducción fonética:

a) Reducción vocálica.

b) Formas fuertes y débiles.

c) Asimilación.

d) Elisión.

El Marco estipula que el conocimiento del sistema fonológico (incluyendo rasgos segmentales y suprasegmentales) y la destreza en su uso es parte de los conocimientos de la lengua necesarios para poder establecer una comunicación fluida, precisa y compleja.

Como conclusión a este subepígrafe somos de la opinión de Bartolí (2005: 10), quien afirma que el MCERL no describe claramente aplicaciones didácticas en relación con la pronunciación: “aunque el Marco recoge un contenido de pronunciación bastante completo, no incluye propuestas de integración de la pronunciación en la clase comunicativa”. Para que se desencadene un proceso de adquisición del componente fonológico, el aprendizaje ha de apoyarse en la lengua oral porque si no se establece contacto con la lengua oral, éste es mínimo o está mediatizado por la lengua escrita, difícilmente podrá adquirirse una competencia del componente fonológico.

4.3. El Nivel de Referencia Común B1

El Nivel de Referencia Común que es nuestra preocupación en nuestro estudio es el nivel de Referencia Común B1. Este es el nivel de referencia de los diferentes libros de texto de nuestro interés como *Complete Pet* escrito por Heyderman y May (2010), y *Tune in 2* escrito por Pavón, Palencia, *et al.* (2008). Por lo tanto, nuestra primera preocupación es prestar atención a las herramientas de orientación de auto-evaluación que tienen como objetivo ayudar a los aprendices a perfilar las destrezas principales de la lengua:

Tabla 1. Level Self-assessment check list: listening

1 2 3

B1	I can follow short presentations and talks on familiar topics (e.g., academic topics (e.g., academic topics, or contemporary culture) if delivered in clear standard speech.			
B1	I can follow the main ideas in direct short talks on familiar topics provided these are delivered in clearly articulated standard speech.			
B1	I can understand the main points of a discussion on topics related to my field) e.g., in a seminar, at a round table, or during a television discussion), if the participants use clear standard language.			
B1	I can understand simple oral instructions if they are related to a field I am familiar with.			
B1	I can understand simple technical information, such as operating instructions for everyday equipment.			
B1	I can understand the main points of simpler recorded material on familiar topics of personal interest if standard dialect is used.			
B1	I can understand the information content of the majority of recorded or broadcast audio material on topics of scientific or professional interest delivered in clear standard speech.			

Tabla 2. Level Self-assessment check list: reading

1 2 3

B1	I can understand the most relevant information in informative texts related to my interests and academic field, provided I can reread more difficult sections.			
B1	I can quickly read through longer texts in order to locate specific factual information			
B1	I can read through longer texts in my field to gather information and opinion from different texts in order to complete a specific task.			
B1	I can identify line of argument and the main conclusions in clearly signaled argumentative texts related to my academic or professional field, distinguishing between facts and opinion.			
B1	I can understand simple messages from people who share my interests (e-mails, webchats, postcards or letters from pen-friends) and formal standard letters on expected topics.			
B1	I can follow clearly written instructions or help indications within my field (e.g., computer programmes, using a piece of equipment, answering questions in an exam).			
B1	I can derive the meaning if unfamiliar words from the context on topics related to my field of interest.			

Tabla 3. Level Self-assessment check list: spoken interaction

		1	2	3
B1	I can ask and follow detailed directions.			
B1	I can deal with most situations likely to arise when making travel arrangements through an agent or when actually travelling.			
B1	I can start, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest.			
B1	I can exchange points of view and personal opinions in an informal discussion with friends.			
B1	I can show agreement or disagreement about what has been said, politely.			
B1	I can express and respond to feelings such as surprise, happiness, sadness, interest and indifference.			
B1	I can reformulate the most important points of what somebody has told me to make sure we have understood each other.			

Tabla 4. Level Self-assessment check list: spoken production

		1	2	3
B1	I can control sufficient vocabulary to express the main points I want to transmit without much difficulty on familiar topics.			
B1	I can give a description of an issue within my field, though with some errors influenced by mother tongue.			
B1	I can give simple descriptions on a variety of experiences, e.g. on visits to places of may academic and professional interest such as museums or fieldwork visits.			
B1	I can give brief explanations for opinions, real or hypothetical plans, and actions.			
B1	I can develop an argument well enough to be followed without difficulty most of the time.			
B1	I can correct mistakes that lead to misunderstandings if the audience indicates there is a problem.			
B1	I can structure a simple talk in a comprehensible way, indicating the beginning and end of each section using cohesive devices, and present it clearly speaking from notes or visual aids.			

Tabla 5. Level Self-assessment check list: writing

		1	2	3
B1	I can write simple connected texts on familiar topics marking relationship between ideas, with reasonable grammatical correctness.			
B1	I can make comparisons to help descriptions of people, places or things, with reasonable grammatical accuracy.			
B1	I can use the passive voice to express ideas that require an impersonal construction or when it is more convenient to stress the thing done than the doer.			
B1	I can write simple narratives of visits to places of my academic and professional interest (e.g. museums or field work visits), using adequate vocabulary.			
B1	I can write short basic descriptions of simple natural processes related to my field.			

B1	I can write my CV following a given style (chronological or skills-oriented) adding simple phrases and sentences appropriate to its different sections.			
B1	I can complete an application form correctly, following all the instructions.			
B1	I can reply in written form to advertisements and ask for more specific information (for example about an academic course or a software product), with the use of a dictionary and other references.			
B1	I can ask for or give, via e-mails or sms, short simple factual information to friends or colleagues, effectively.			

Tabla 6. Level Self-assessment check list: working with texts

1 2 3

B1	I can detect false friends and look for suitable equivalents when translating from L1 to L2.			
B1	I can paraphrase short written passages of my specialty, using part of the original text wording and ordering, without copying it.			
B1	I can synthesise and connect short pieces of information from several sources related to a topic of my specialty and write an accurate and coherent text based on the information.			
B1	I can use the bilingual/monolingual dictionary flexibly, taking into consideration the appropriate register, the context and the subject matter when translating.			

A la derecha de cada recuadro, uno puede apreciar números diferentes que hacen referencia a códigos diferentes:

1 = objetivo alcanzado, puedo hacer lo que es descrito

2 = estoy trabajando para alcanzar el objetivo

3 = este no es mi objetivo por el momento

Si uno alcanza el 80% de los descriptores en la columna 1, habrá alcanzado este nivel y podrá continuar con el próximo nivel.

Nivel de Referencia Común B1: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

ÁMBITO: Tiene lengua para comunicar, con suficiente vocabulario para expresarse con alguna duda y circunloquio sobre tópicos como la familia, las aficiones e intereses, el trabajo y los sucesos actuales.

PRECISIÓN: Puede utilizar apropiadamente un repertorio de ‘rutinas’ utilizadas frecuentemente y estructuras asociadas a situaciones más predecibles.

FLUIDEZ: Puede continuar siendo comprensible, incluso aunque hagamos pausas para una planificación gramatical y léxica y una reparación que es evidente, especialmente en periodos de libre producción.

INTERACCIÓN: Puede iniciar, mantener y cerrar conversaciones cara a cara que son familiares o de interés personal. Puede volver a repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.

COHERENCIA: Puede unir una serie de elementos discretos y más simples en una secuencia lineal conectada de puntos.

Actividades y estrategias de la lengua comunicativas

Para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios deben participar en las actividades de la lengua comunicativas y manejar estrategias comunicativas.

Muchas actividades comunicativas, como la conversación y la correspondencia, son *interactivas*, es decir, los participantes alternan como hablantes y receptores, a menudo con varios turnos.

En otros casos, como cuando el habla es grabada o los textos escritos son emitidos o publicados, los hablantes son separados de los receptores, a quienes ellos quizás incluso no conozcan o quienes son incapaces de responder. En estos casos, el suceso comunicativo puede ser considerado como *el habla, la escritura, la escucha o la lectura* de un texto.

En la mayoría de los casos, el usuario como hablante o escritor está produciendo su propio texto o expresa su propio significado. En otros, está actuando como un canal de comunicación entre dos o más personas quienes por una razón o por otra no pueden comunicarse directamente. Este proceso, *mediación*, quizás sea interactivo o no.

Muchas si no la mayoría de las situaciones implican una mezcla de tipos de actividades. En una clase de lengua de colegio, por ejemplo, un aprendiz quizás sea

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL obligado a oír la exposición del profesor, a leer un libro de texto, de forma silenciosa o en voz alta, a interactuar con otros alumnos en trabajos de grupo o de proyecto, a escribir ejercicios o un ensayo, e incluso a mediar, si como una actividad educativa o para asistir a otro alumno.

Las estrategias son un medio que el usuario de la lengua explota para movilizar y equilibrar sus recursos, para activar sus destrezas y procedimientos, para satisfacer las demandas comunicativas en contexto y satisfactoriamente completar la tarea implicada de la forma más comprensiva y verosímil dependiendo del propósito determinado.

El empleo de las estrategias de comunicación puede ser visto como la aplicación de los principios metacognitivos: *pre-planificación, ejecución, control, y acción de reparación* para los diferentes tipos de actividad comunicativa: recepción, interacción, producción y mediación. La palabra ‘estrategias’ ha sido empleada de diferentes maneras. Aquí lo que sugiere es la adopción de una línea particular para potenciar al máximo la efectividad. Las destrezas que son una parte inevitable del proceso de entendimiento y articulación de la palabra escrita y hablada son tratadas como destrezas de nivel menor, en relación al proceso apropiado comunicativo.

El proceso en el aprendizaje de la lengua es el más claramente probado en la habilidad del aprendiz para dedicarse a las actividades de la lengua observables y para manejar las estrategias de comunicación. Ellos son por lo tanto una base para el ascenso de la habilidad de la lengua.

Actividades productivas y estrategias

Las actividades y estrategias productivas incluyen tanto las actividades del habla como de la escritura.

En la producción oral (habla):

PRODUCCIÓN ORAL COMPLETA: razonablemente puede sostener de forma fluida una descripción concisa de una de las variedades de temas dentro de su campo de interés, presentando como una secuencia lineal de puntos.

MONÓLOGO CONTINUO – Poniendo un caso (e.g. en un debate): Puede desarrollar un argumento lo suficientemente bueno como para ser seguido sin dificultad la mayor parte del tiempo.

Puede brevemente dar razones y explicaciones sobre opiniones, planes y acciones.

En la producción escrita (escritura):

PRODUCCIÓN ESCRITA COMPLETA: Puede escribir textos sencillos en el ámbito de temas familiares dentro de su campo de interés, por medio de la unión de una serie de elementos más cortos en una secuencia lineal.

ESCRITURA CREATIVA:

Puede escribir de forma sencilla detalladas descripciones en el ámbito de los temas familiares dentro de su campo de interés.

Puede escribir explicaciones de experiencias, describir sentimientos y reacciones en un texto simple.

Puede escribir una descripción de un suceso, un viaje reciente- real o imaginario.

Puede narrar una historia.

INFORMES Y ENSAYOS: ensayos cortos y simples sobre temas de interés.

Puede resumir, informar y dar su opinión sobre información eventual sobre la rutina familiar y asuntos rutinarios dentro de su ámbito con alguna confianza.

Puede escribir informes muy breves en el formato estándar convencionalizado, que transmite información objetiva y da razones para tomar acción.

Actividades y estrategias receptivas (listening)

COMPRENSIÓN DE LA ESCUCHA COMPLETA:

Puede entender de forma sencilla información objetiva sobre tópicos relacionados con la rutina diaria o con el trabajo, identificando tanto el mensaje general como los detalles específicos, el habla provista es claramente articulada con un acento generalmente familiar.

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL
Puede entender los principales puntos del habla estándar clara sobre asuntos familiares encontrados en el trabajo, la escuela, el tiempo libre, etc., incluyendo narraciones cortas.

ENTENDER LA CONVERSACIÓN ENTRE LOS HABLANTES NATIVOS:

Puede generalmente seguir los principales puntos de la discusión extendida alrededor del hablante, el habla que se provee es claramente articulada en el dialecto estándar.

ESCUCHA COMO UN MIEMBRO DE LA AUDIENCIA EN DIRECTO:

Puede seguir una ponencia o charla dentro de su ámbito ya que el tema es familiar y la presentación sencilla y claramente estructurada.

Puede seguir charlas cortas sencillas sobre tópicos familiares ya que estas son emitidas en el habla estándar claramente articulada.

ESCUCHA AL MEDIO AUDIO Y A LAS GRABACIONES:

Puede entender el contenido de la mayoría del material grabado o transmitido sobre tópicos de interés personal emitidos en el habla estándar clara.

Puede entender los puntos principales de los boletines de las noticias de radio y del material grabado sobre los temas familiares emitidos despacio y claramente.

En la recepción visual (lectura):

COMPRESIÓN COMPLETA DE LECTURA: Puede leer de forma sencilla textos objetivos sobre temas relacionados a su interés con un nivel satisfactorio de comprensión.

LECTURA PARA INFORMAR Y ARGUMENTAR:

Puede identificar las principales conclusiones en textos argumentativos.

Puede reconocer la línea del argumento en el tratamiento del tema presentado, aunque no necesariamente en detalle.

Puede reconocer puntos significativos en artículos de periódico sobre temas familiares.

En la recepción audiovisual:

VER LA TV Y PELÍCULAS:

Puede seguir muchas películas en las que las acciones llevan mucho del argumento, y que son emitidas claramente en lenguaje sencillo.

Puede captar los principales puntos en los programas de TV sobre tópicos familiares cuando la emisión es relativamente lenta y clara.

Actividades y estrategias interactivas

Interacción hablada

INTERACCIÓN COMPLETA HABLADA:

Puede comunicar rutinas familiares y asuntos no rutinarios relacionados con sus intereses y con el ámbito profesional con alguna confianza. Puede intercambiar, comprobar y confirmar información, tratar situaciones menos rutinarias y explicar por qué algo es un problema. Puede expresar pensamientos sobre tópicos más abstractos, tópicos culturales como películas, libros, música, etc.

Puede explotar una amplia gama de lenguaje para tratar la mayoría de las situaciones que probablemente pueden surgir mientras se viaja. Puede empezar una conversación no preparada sobre tópicos familiares, expresar opiniones personales e intercambiar o información sobre tópicos que son familiares, de interés personal o relacionados con la vida diaria (e.g. familia, aficiones, trabajo, viajes y sucesos actuales).

ENTENDER A UN INTERLOCUTOR HABLANTE NATIVO:

Puede seguir el habla articulada claramente dirigida en la conversación diaria, aunque algunas veces habrá que solicitar la repetición de las palabras y sintagmas determinados.

CONVERSACIÓN:

Puede participar en conversaciones sobre tópicos familiares.

Puede seguir el habla articulada claramente dirigida en la conversación diaria, aunque algunas veces habrá que solicitar la repetición de las palabras y sintagmas determinados.

Puede mantener una conversación o discusión, pero quizás algunas veces sea difícil seguirla cuando se intenta decir exactamente lo que le gustaría decir.

Puede expresar y responder a los sentimientos como la sorpresa, la felicidad, el interés y la indiferencia.

Interacción escrita

INTERACCIÓN ESCRITA COMPLETA:

Puede expresar información e ideas sobre tópicos abstractos y concretos, comprobar información y preguntar y explicar problemas con precisión.

Puede escribir cartas personales y anotaciones solicitando y expresando información simple de relevancia.

Competencias lingüísticas

REGISTRO LINGÜÍSTICO GENERAL:

Tiene un registro suficiente de lengua para describir situaciones impredecibles, explicar los puntos principales de una idea o problema con una precisión razonable y expresar el pensamiento sobre tópicos abstractos o culturales como la música y las películas.

Tiene suficiente capacidad para expresarse en la lengua, con suficiente vocabulario para desenvolverse con alguna duda y circunloquio sobre tópicos como la familia, las aficiones e intereses, el trabajo, el viaje y los sucesos actuales, pero las limitaciones léxicas causan repetición e incluso dificultad para formularlas a tiempo.

REGISTRO DE VOCABULARIO:

Tiene un vocabulario suficiente para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los tópicos relacionados a la vida diaria como la familia, las aficiones e intereses, el trabajo, el viaje y los sucesos cotidianos.

CONTROL DEL VOCABULARIO:

Muestra un buen control del vocabulario elemental, pero errores importantes todavía se presentan cuando se expresa pensamientos más complejos o se maneja tópicos y situaciones no familiares.

PRECISIÓN GRAMATICAL:

Se expresa con razonable precisión en contextos familiares; generalmente un buen control aunque con influencia de la L1. Los errores se presentan, pero se entiende lo que se intenta expresar.

Utiliza algunas estructuras simples correctamente, pero todavía comete equivocaciones básicas sistemáticamente, por ejemplo se suele mezclar tiempos verbales y olvidar marcar la concordancia; sin embargo, se entiende lo que se intenta expresar.

CONTROL FONOLÓGICO:

La pronunciación es meramente inteligible incluso si un acento extranjero es algunas veces probado y se presenta ocasionales malentendidos.

CONTROL ORTOGRÁFICO:

Puede producir escritura continua que es generalmente inteligible. La ortografía, la puntuación y la distribución son adecuadas para ser comprendidas en la mayoría de las ocasiones.

Hemos destacado el papel que está ejerciendo la UE, en concreto, el documento conocido como MCERL, el cual, partiendo de los principios comunicativos, ha establecido el desarrollo de la competencia comunicativa global, especificando las destrezas de acuerdo a unos niveles de dominio que fomentan la acreditación y, con ello, la libre circulación de individuos. En lo que respecta a la lengua oral, es destacable su papel por describirla de acuerdo con las nuevas aportaciones de disciplinas como análisis del discurso oral, sin embargo, al proponer un aprendizaje globalizador, el MCERL plantea unas pautas bastante similares al método comunicativo, sin hacer especial hincapié en la necesidad de una instrucción complementaria en las características del discurso oral.

A nuestro entender, aunque se han realizado interesantes esfuerzos por posicionar a las destrezas orales entre los principales objetivos del aprendizaje de una LE, su didáctica se encuentra todavía en una fase muy primitiva. El intento de huir del método de la gramática-traducción, así como el extendido pensamiento de que el habla es una capacidad innata y, como tal, no necesita ser enseñada, han favorecido la práctica

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL indirecta de la producción oral en el contexto educativo. Es por ello por lo que somos de la opinión que se hace necesaria una metodología que integre el aprendizaje directo de las secuencias formulaicas y las características del discurso oral junto con la práctica guiada, en primera instancia, y libre, en una fase posterior, de la destreza de la expresión oral en situaciones comunicativas y reales. A este respecto, pensamos que las nuevas tecnologías pueden resultar muy útiles para traer la realidad cultural de la lengua objeto a la clase, así como para ofrecer modelos lingüísticos realistas y adecuados.

Podemos decir que la pronunciación es tenida en cuenta en el Marco como un elemento más de las destrezas orales (comprensión, expresión e interacción). Los elementos segmentales y los suprasegmentales son recogidos en la definición de competencia fonológica y también en los niveles de competencia que se establecen en este dominio. Se describen los niveles de pronunciación que tiene el alumno en los seis grados establecidos pero no se incluye un apartado sobre objetivos de pronunciación. El Marco distingue claramente entre la pronunciación del habla (competencia fonológica) y la pronunciación de un texto escrito (competencia ortoépica); sin embargo, y curiosamente, casi la totalidad de las propuestas para desarrollar la capacidad de pronunciar tienen por objeto la mejora de la competencia ortoépica.

Hemos comprobado pues que, aunque el Marco recoge un contenido de pronunciación bastante completo, no incluye propuestas de integración de la pronunciación en la clase comunicativa. El problema más relevante, a mi parecer y de acuerdo con Bartolí (2005: 14), es concebir el aprendizaje de la pronunciación a partir de la lengua escrita, cuando el objetivo es el dominio de la lengua oral. Para que se desencadene un proceso de adquisición fónica, el aprendizaje ha de apoyarse en la lengua oral porque si no se establece contacto con la lengua oral, éste es mínimo o está mediatizado por la lengua escrita, difícilmente podrá adquirirse una competencia fónica.

En nuestra opinión, el nivel fonológico es fundamental para adquirir una LE. Una buena pronunciación, fruto del aprendizaje de los distintos sonidos y de su articulación posterior, consecuencia a su vez de una cuidada adquisición fonológica de la LE, va a tener cabida en las distintas actividades que el hablante va a realizar utilizando la lengua. Una buena pronunciación es fundamental para entender y hacerse

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL entender en cualquier interacción oral (Iruela, 2007: 2.3). Este hecho implicaría que la lengua hablada está antes que la lengua escrita. Y por tanto, debería primar sobre ella. También resulta crucial trabajar la fonología de forma específica para desarrollar la competencia comunicativa. No olvidemos que esta competencia está formada, según el Marco, por las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas (Consejo de Europa, 2001: 5.2).

Como resultado a lo expuesto por el Marco, nuestra propuesta se basa en comenzar a pronunciar antes de empezar a escribir. Estamos completamente seguros de que la mayoría de los casos de abandono de las aulas se debe a la innecesaria obcecación del docente por enseñar a sus alumnos a escribir y leer, cuando lo que necesitan, de manera urgente, y sobre todo, al principio, es hablar y escuchar. Una causa evidente de esta a veces inútil lucha contra el grafocentrismo (Moreno, 2005) es la falta de materiales que se basen realmente en la lengua oral; hecho que provoca que, por falta de tiempo o ganas, el profesor de una LE se acabe ajustando, incluso de forma involuntaria, a lo que dicho manuales dictan, como veremos más adelante en el subepígrafe correspondiente a la revisión de una serie de libros de textos examinados desde el punto de vista de la pronunciación.

A modo de conclusión, dada la enorme relevancia de la pronunciación (y, como consecuencia, de la competencia fonológica), parece evidente, pues, defender que para acceder a cualquier nivel de conocimiento de la lengua es necesario prestar una atención especial a los niveles de competencia fonológica.

4.4. Análisis del tratamiento de la pronunciación en libros de texto, cuadernos de ejercicios y los CDS según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

En este epígrafe, analizaremos cómo se trata la enseñanza de la pronunciación en los libros de texto de nivel B1/ B1+ para, a partir de ese análisis establecer una serie de conclusiones sobre cómo se debería enseñar de acuerdo con los principios establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCERL (Consejo de Europa, 2001). Hemos escogido 13 libros de texto de nivel B1, pues es el nivel de los

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL aprendices seleccionados en nuestra investigación, y centraremos nuestra atención en analizar cómo se trata la enseñanza de la pronunciación en cada uno de estos manuales.

En la selección de estos libros de texto podemos encontrar algunos ejemplos de manuales que datan del 2002, fecha inicial en la que la Resolución del Consejo de la UE recomendó el uso del MCERL como instrumento para establecer sistemas de validez de las competencias de la lengua. Asimismo, resulta conveniente mencionar que aunque algunos de los libros seleccionados corresponden al nivel B1/B1 + del MCERL, no todos ellos han sido aprobados por el MCERL porque algunos de ellos fueron publicados en fechas anteriores. Los libros de texto de fecha anterior son aquellos que han sido utilizados en el segundo año de Bachillerato en el instituto.

Una vez presentemos el listado de libros de textos, procederemos a explicar cómo los aspectos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación han sido tratados dentro de estos manuales:

Burke, K. y Rowdon, B. (2001). *Wavelength*. Londres: Longman.

Cotton, D., Favey, D. y Kent, S. (2008). *Language Leader Coursebook*. Londres: Pearson Longman.

Downie, M., Gray, D. y Jiménez, J.M. (2008). *Tune In 2*. España: Richmond Publishing.

Dubicka, I. y O'Keefe, M. (2010). *Lifestyle: English for work, socializing and travel*. Londres: Pearson Longman.

Fidalgo, A. (2001). *Made Easy*. London: Richmond.

Heyderman, E y May, P. (2010). *Complete Pet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hughes, J. (2008). *Language Leader Workbook*. Harlow: Pearson Longman.

Maggs, P. y Quintana, J. (2006). *Move*. Oxford: Macmillan.

Mann, M. (2008). *Laser B1*. Oxford: Macmillan.

Oxenden, C. y Lathan-Koenig, C. (1997). *New English File*. Oxford: Oxford University Press.

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL
Rea, D. y Clementson, T. (2001). *English Unlimited. English for Spanish Speakers*.
Cambridge: Cambridge University Press.

Redston, C. y Cunninham, G. (2006). *Face to Face: Intermediate*. Cambridge:
Cambridge University Press.

Richards, J.C. *New Interchange*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.

Para realizar el análisis de los diferentes libros de texto, hemos adoptado el procedimiento recomendado por Dalton y Seidlhofer (2000: 153) que se caracteriza por seguir el estudio de la pronunciación de acuerdo con la percepción y producción de los sonidos, del acento y de la entonación. Asimismo, hemos añadido aspectos de procedimientos sugeridos por Burgess y Spencer (2000: 214) quienes apuestan por prestar más importancia a los aspectos suprasegmentales que a los segmentales. Hemos revisado los libros de texto citados más arriba de acuerdo con los siguientes aspectos:

- (1) ¿Son los aspectos de pronunciación tratados con una integración regular en el libro de texto?
- (2) ¿Qué aspectos de la pronunciación son tratados?
 - a) Sonidos: i- vocales;
 ii- consonantes;
 iii- letras mudas;
 - b) acento léxico;
 - c) cambio acentual por categoría morfosintáctica;
 - d) la acentuación en la oración;
 - e) el ritmo;
 - f) habla conexas: i- juntura (*linking*);
 ii- asimilación;
 iii- formas débiles;
 iv- elisión;
 - g) entonación de acuerdo con sus funciones : i- actitudinal;
 ii- acentual;
 iii- gramatical;
 iv- discursiva;

- (3) ¿Las actividades de comprensión oral prestan atención a estos aspectos de la pronunciación?
- (4) ¿Está la pronunciación integrada plenamente o es añadida adicionalmente al final de la unidad o incluso al final del libro de texto?
- (5) ¿Está explícitamente expuesta la pronunciación en la tabla de contenidos?
- (6) ¿Es la pronunciación mencionada en la guía del profesor o en la introducción?

Una vez analicemos todos estos aspectos en los manuales sometidos a revisión, se procederá a su evaluación, identificando los aspectos relacionados con la pronunciación que se trabajan de forma específica.

Antes de evaluar los manuales uno por uno, presentaremos de forma general un análisis detallado del tratamiento conferido a la pronunciación en estos manuales.

Debemos destacar la pequeña atención que se le ha prestado a la pronunciación en la mayoría de los manuales. Esto es evidente debido a la ausencia de actividades específicas dedicadas a este aspecto lingüístico. 7 manuales de los 13 presentan menos de 20 actividades en su totalidad y 1 no trata el aspecto de pronunciación en absoluto. Los otros 5 manuales presentan 20 o más actividades. No obstante, la atención prestada a los aspectos de pronunciación no se considera suficiente porque en las pruebas de escucha y habla, los aprendices deben demostrar que tienen una competencia y una capacidad de percepción y producción de pronunciación mínima para escuchar de forma inteligible y ser inteligibles hacia el examinador.

De los manuales seleccionados, 6 se utilizan en el contexto de las clases de Bachillerato. Estos manuales son utilizados como recursos didácticos para la preparación de contenidos de inglés a nivel de Bachillerato y como antesala a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Aunque estos exámenes hoy por hoy no incluyen pruebas de pronunciación, es de esperar que, tal y como se ha venido demandando y anunciando durante la última década, en un futuro el sistema de evaluación en la PAU cambiará e incluirá una prueba oral. Con el enfoque que se ha venido adoptando hasta ahora, los aprendices no alcanzan el principal objetivo en el aprendizaje de inglés que es la comunicación. Asimismo, se presentan 7 manuales orientados a la preparación de la

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL prueba del B1, una prueba demandada por las universidades españolas al final de la carrera para alcanzar la cualificación universitaria correspondiente. Esta prueba se impone de acuerdo con los principios marcados por el MCERL que divide a los aprendices en tres grupos y que a su vez pueden ser divididos en seis niveles: A Hablante Básico (A1, A2), B Hablante Independiente (B1, B2), C Hablante Competente (C1, C2). Aquí, nuestros estudios están centrados en el nivel B1.

De los manuales analizados, aquellos que siguen los patrones establecidos por el MCERL son aquellos que tienen más actividades de pronunciación. No obstante, observamos algunos de estos manuales que no presentan apenas actividades de pronunciación. Un manual de este tipo es el manual *Complete Pet* que sigue los patrones establecidos por los exámenes de la universidad de Cambridge ESOL. Este manual sólo tiene 5 actividades de pronunciación, precisamente actividades suprasegmentales y ninguna actividad segmental. Los aspectos de pronunciación no son tratados como merecen. Pero lo que es aún peor es que encontramos un manual *Lifestyle* que sigue los parámetros del MCERL, pero que no presenta ninguna actividad segmental ni suprasegmental.

Según la distribución de las actividades segmentales y suprasegmentales, existe un mayor número de manuales que presentan un enfoque suprasegmental. De los 13 manuales, se observan 8 que presentan un enfoque suprasegmental a través de actividades que principalmente trabajan con la acentuación en la palabra y en la oración, 3 de ellos otorgan más importancia a las actividades segmentales teniendo en cuenta los sonidos vocálicos y consonánticos. Y finalmente, 1 manual no trata la pronunciación en absoluto y otro presenta un enfoque “mixto” con un número aproximado de actividades segmentales y suprasegmentales.

El hecho de que encontremos más actividades de aspecto suprasegmental que segmental es algo muy positivo, pues la metodología actual que apuesta por un enfoque comunicativo aboga por una atención creciente a los aspectos suprasegmentales en detrimento de los segmentales (McNerney y Mendelsohn, 1992; Brown, 1994; Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996; Derwing y Munro, 2005; Setter y Jenkins, 2005; Gimson, 2008; Roach, 2009).

Ahora, procederemos a mostrar en la tabla 7 el número de actividades de pronunciación que se presentan en cada manual y la proporción de actividades segmentales en comparación con las suprasegmentales:

Tabla 7. Número de actividades segmentales y suprasegmentales en cada manual

Título del Manual	Número de actividades segmentales	Número de actividades suprasegmentales	Total
<i>Move</i>	3	4	6
<i>English Unlimited</i>	14	15	29
<i>Complete Pet</i>	0	5	5
<i>New English File</i>	9	14	23
<i>Face to Face</i>	16	26	42
<i>Tune In 2</i>	2	7	9
<i>Made Easy</i>	11	9	20
<i>Laser B1</i>	17	8	25
<i>Lifestyle</i>	0	0	0
<i>Wavelength</i>	0	16	16
<i>New Interchange</i>	0	27	27
<i>Language Leader Coursebook</i>	2	12	14
<i>Language Leader Workbook</i>	6	31	37
Total	80	174	254

A continuación analizaremos las actividades suprasegmentales que estos manuales presentan. 10 de estos manuales presentan alguna actividad sobre el acento en la palabra y 8 de estos manuales presentan alguna actividad sobre el acento en la oración. 10 de estos manuales presentan alguna actividad relacionada con las formas débiles. 6 de estos manuales presentan actividades sobre el acento tónico, 3 tratan las formas contraídas de los verbos. Y, finalmente, 6 contienen actividades sobre la entonación en preguntas y *question tags*, y 4 manuales contienen actividades sobre la entonación en diferentes tipos de oraciones.

En la mayoría de los manuales excepto en 2 se otorga un tratamiento a la pronunciación. En uno de ellos la sección de pronunciación está incluida en un CD audio donde se presentan ciertas partes dedicadas a algunos aspectos de pronunciación y

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL en el otro no existe tratamiento alguno sobre la pronunciación, a pesar de la importancia que esta destreza debe recibir en cualquier manual de aprendizaje de lengua inglesa.

La pronunciación se encuentra integrada en cada unidad de forma regular en 7 manuales, mientras que en 5 de estos manuales, la pronunciación no está integrada en cada unidad. En estos 5 manuales los aspectos de pronunciación pueden aparecer cada dos unidades, o presentan actividades de pronunciación con un formato diferente al resto de las actividades. Por ejemplo, observamos un manual, como hemos dicho anteriormente, que trata las actividades de pronunciación en un CD audio, pero no dentro de las distintas unidades del manual.

En algunos manuales, las actividades de comprensión oral no tienen que ver con las actividades específicas de pronunciación y la mayoría de ellas especialmente aquellas actividades que tratan los aspectos segmentales se caracterizan por su ausencia de contextualización. No obstante, en lo que respecta a las actividades suprasegmentales, en algunos manuales los aspectos de pronunciación, aunque primero son tratados de forma aislada, después se contextualizan dentro del contexto de la oración o del diálogo. Este aspecto es crucial puesto que el aprendiz debe tratar el acento y la ausencia de acento no sólo en las palabras de forma aislada sino también en enunciados dentro del habla conexas y esto ayuda a los aprendices a ser más inteligibles (Mendelsohn, 1994).

Algunos manuales presentan los aspectos de pronunciación integrados dentro de la destreza del habla o de la destreza de la escucha sin tener una sección dedicada a sí misma. Esto demuestra cómo el tratamiento de contenidos dentro del manual debe modificarse según la distribución de las diferentes destrezas de la lengua mereciendo el mismo tratamiento la pronunciación ya que se considera una destreza tan importante como el resto de las destrezas.

A continuación, procederemos a evaluar individualmente los manuales analizados en este capítulo.

(1) *Move*

Tabla 8. Aspectos segmentales

Aspectos segmentales	Sonidos vocálicos	Sonidos semivocálicos	Sonidos consonánticos	Grupos consonánticos	Letras mudas
Número de actividades	0	0	3	0	0

Tabla 9. Aspectos suprasegmentales

Aspectos supraseg.	Acento léxico	Cambio Acento	Prominencia y ritmo	Juntura	Elisión	Contract.	Formas débiles
Número de actividades	1	0	0	0	0	0	3
Aspectos supraseg.	Entonat. <i>Yes/No</i>	Entonat. <i>Wh-</i>	Entonación Actitud	Entonat. <i>Question Tags</i>	Entonat. Ofrec. Peticiones		
Número de actividades	0	0	0	0	0		

Este manual está dividido en tres módulos y cada módulo en cuatro unidades. De las cuatro unidades de cada módulo, sólo una unidad contiene una parte dedicada a la pronunciación. En el primer módulo, la sección de pronunciación está dividida en 3 actividades referidas a la forma en la que se pronuncian los verbos regulares en pasado terminados en -ED. En la segunda unidad del segundo módulo, encontramos una actividad dedicada al acento tónico en fases descriptivas de escucha de oraciones empleando adjetivos y adverbios. Y finalmente en la primera unidad del tercer módulo, encontramos tres actividades dedicadas a la pronunciación sobre el reconocimiento de las formas fuertes y débiles en las oraciones. Resulta fundamental mencionar que aunque este libro no presta especial atención a los aspectos de pronunciación, cuando algunas unidades tratan algunos aspectos de pronunciación, estas se estudian dentro del contexto de la palabra y la oración, por lo tanto, de alguna forma contextualizada. Somos conscientes del hecho de que el tratamiento de la pronunciación llevado a cabo en este manual es un aspecto secundario, un ejemplo más de lo que en nuestra opinión supone un erróneo tratamiento de este elemento.

(2) *English Unlimited*

Tabla 10. Aspectos segmentales

Aspectos segmentales	Sonidos vocálicos	Sonidos semivocálicos	Sonidos consonánticos	Grupos consonánticos	Letras mudas
Número de actividades	8	1	5	0	0

Tabla 11. Aspectos suprasegmentales

Aspectos supraseg.	Acento léxico	Cambio Acento	Prominencia y ritmo	Juntura	Elisión	Contract.	Formas débiles
Número de actividades	1	0	5	2	0	0	1
Aspectos supraseg.	Entonat. <i>Yes/No</i>	Entonat. <i>Wh-</i>	Entonación actitud	Entonat. <i>Question Tags</i>	Entonat. Ofrecimientos Peticiones		
Número de actividades	0	1	0	0	0		

En este segundo manual se presenta de forma explícita la pronunciación en el cuadro de contenidos. El manual en cuestión integra regularmente las actividades específicas dentro de las unidades e incluso al final de cada unidad dedica una sección de extensión a la pronunciación de un sonido específico teniendo en consideración su ortografía también. En la sección de extensión todas las actividades son segmentales mientras que en la sección de pronunciación dentro de cada unidad las actividades de pronunciación suelen ser actividades suprasegmentales.

La deficiencia de este manual reside en que las actividades de pronunciación de la sección de pronunciación no tienen que ver con la comprensión oral. No obstante, en cada unidad de este manual existe un equilibrio entre el tratamiento conferido a las actividades segmentales y suprasegmentales. En cada unidad observamos actividades de pronunciación que son suprasegmentales y en la sección de extensión de cada unidad encontramos actividades segmentales.

(3) *Complete Pet*

Tabla 12. Aspectos segmentales

Aspectos segmentales	Sonidos vocálicos	Sonidos semivocálicos	Sonidos consonánticos	Grupos consonánticos	Letras mudas
Número de actividades	0	0	0	0	0

Tabla 13. Aspectos suprasegmentales

Aspectos supraseg.	Acento léxico	Cambio acento	Prominencia y ritmo	Juntura	Elisión	Contract	Formas débiles
Número de actividad	3	0	0	0	0	0	2
Aspectos supraseg.	Entonac <i>Yes/No</i>	Entonac <i>Wh-</i>	Entonation Actitud	Entonación <i>Question Tags</i>	Entonación Ofrecimientos Peticiones		
Número de Actividades	0	0	0	0	0		

Este manual presenta una sección muy reducida de pronunciación ya que sólo en 4 unidades existe una parte dedicada a la pronunciación dentro de la sección del habla o del vocabulario. Las unidades 3, 7, 9 y 11 son aquellas que tienen una sección dedicada a las actividades de pronunciación. El resto de las unidades no contienen una sección de pronunciación. Por lo tanto este manual no es considerado el manual más adecuado respecto al tratamiento de la pronunciación.

Este manual sólo presta atención a los aspectos suprasegmentales sin tener en cuenta los aspectos segmentales. En relación con los aspectos suprasegmentales observamos tres unidades que tratan el acento léxico y dos unidades de las cuatro que tratan las formas débiles. Asimismo, las actividades suprasegmentales muestran una relación con las actividades de comprensión oral y la expresión oral de la misma unidad en la que son presentadas. En definitiva, nuestra crítica mayor hacia este manual está relacionada con la escasez de actividades de pronunciación que presenta.

(4) *New English File*

Tabla 14. Aspectos segmentales

Aspectos segmentales	Sonidos vocálicos	Sonidos semivocálicos	Sonidos consonánticos	Grupos consonánticos	Letras mudas
Número de actividades	2	1	6	0	0

Tabla 15. Aspectos suprasegmentales

Aspectos supraseg.	Acento léxico	Cambio Acento	Prominencia y Ritmo	Juntura	Elisión	Contrac.	Formas débiles
Número de actividades	3	0	8	1	0	0	1
Aspectos supraseg.	Entonac. <i>Yes/No</i>	Entonac. <i>Wh-</i>	Entonación actitud	Entonac. <i>Question Tags</i>	Entonac. Ofrecimientos Peticiones		
Número de actividades	0	0	0	1	0		

Este manual presenta explícitamente una sección de pronunciación que está regularmente integrada en todas las unidades. El mayor número de actividades que se presentan son de carácter suprasegmental porque observamos 14 actividades en contraposición a 9 actividades segmentales.

Si evaluamos de forma más detallada el diseño de las actividades de pronunciación, prestamos atención al hecho de que existe la presentación auditiva de una serie de palabras que contienen una serie de sonidos para que el aprendiz los repita y los inserte en la tabla donde los sonidos son representados. Esta ausencia de contextualización aparece en la presentación de las actividades segmentales. Sin embargo, las actividades suprasegmentales de este manual pueden ser representadas en el contexto de la palabra o de la oración o del diálogo. También resulta fundamental mencionar que las actividades de comprensión oral no tienen que ver con la pronunciación que es tratada en cada unidad.

Otro punto que debe ser mencionado es que las actividades segmentales son enmarcadas dentro de la introducción en una tabla de sonidos. Estos sonidos están en rosa y pensamos que su objetivo es provocar una reflexión lingüística en el aprendiz.

(5) *Face to Face*

Tabla 16. Aspectos segmentales

Aspectos segmentales	Sonidos vocálicos	Sonidos semivocálicos	Sonidos consonánticos	Grupos consonánticos	Letras mudas
Número de actividades	8	1	7	0	0

Tabla 17. Aspectos suprasegmentales

Aspectos supraseg.	Acento léxico	Cambio Acento	Prominencia y Ritmo	Juntura	Elisión	Contracc.	Formas débiles
Número de actividades	4	0	6	2	0	1	9
Aspectos supraseg.	Entonac. <i>Yes/No</i>	Entonac. <i>Wh-</i>	Entonación actitud	Entonac. <i>Question Tags</i>	Entonación Ofrecimientos Peticiones		
Número de actividades	0	0	4	0	0		

Este manual contiene una sección que se llama *help with listening* y otra que se llama *help with pronunciation*. Ambas secciones son de importancia porque en las dos secciones las actividades de pronunciación son tratadas. También consideramos fundamental mencionar que en todas las unidades existen actividades de pronunciación en la sección *help with listening* o en la sección *help with pronunciation* excepto en la unidad 8.

Podemos observar más actividades relacionadas con el área suprasegmental que con el área segmental. Para ser más concretos, en general aparecen 16 actividades segmentales y 26 actividades suprasegmentales. De hecho, a los aspectos suprasegmentales se les da más prominencia dentro de este manual, algo que es considerado de gran interés en términos de la enseñanza-adquisición en el contexto de la clase. De las 26 actividades suprasegmentales, nos encontramos 10 actividades que

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL tratan el acento léxico y el acento en la oración y también 9 actividades que tratan las formas débiles.

Este manual contiene todas las actividades de pronunciación de las distintas unidades contextualizadas dentro del contexto de la oración y algunas veces incluso dentro del contexto de la conversación. Esto se considera un principio fundamental para conseguir que los aprendices se familiaricen con las situaciones más comunes cuando empiezan a hablar de forma contextualizada dentro del entorno de la clase y más allá en un contexto natural.

(6) *Tune In 2*

Tabla 18. Aspectos segmentales

Aspectos segmentales	Sonidos vocálicos	Sonidos semivocálicos	Sonidos consonánticos	Grupos consonánticos	Letras mudas
Número de actividades	0	0	2	0	0

Tabla 19. Aspectos suprasegmentales

Aspectos supraseg.	Acento léxico	Cambio acento	Prominencia y Ritmo	Juntura	Elisión	Contracción	Formas débiles
Número de actividades	2	0	1	1	0	0	2
Aspectos supraseg.	Entonac. <i>Yes/No</i>	Entonac. <i>Wh-</i>	Entonación actitud	Entonac. <i>Question Tags</i>	Entonación Ofrecimientos Peticiones		
Número de actividades	0	0	1	0	0		

Este manual no presenta tratamiento alguno de la pronunciación en el índice de contenidos. Sin embargo, resulta fundamental mencionar que este manual contiene como material adicional un CD audio que contiene una sección dedicada a la pronunciación. El tratamiento fonológico que contiene el CD audio pone de manifiesto algunas creencias de los autores según las cuales los aprendices con estas actividades serán capaces de interiorizar la fonología de la lengua inductivamente sin una enseñanza

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL específica ya que los aprendices están expuestos a la lengua oral grabada por los hablantes nativos en los CDS adjuntos a los manuales de este tipo.

El CD audio presta atención entre otras cosas a los aspectos que son de nuestra preocupación, los sonidos y los patrones acentuales en las palabras, como los nombres y los verbos, en nombres compuestos y sonidos en el habla conexas. De este CD audio hemos seleccionado una serie de ejemplos para la parte práctica de esta investigación. Este CD audio se considera uno de los materiales más importantes y útiles que este manual contiene ya que da la posibilidad al profesor de tratar estos aspectos de pronunciación dentro de la clase. Incluso los aprendices con la escucha del CD audio pueden tener la posibilidad de estar expuestos a los hablantes nativos de la lengua inglesa percibiendo, discriminando y produciendo los sonidos de las palabras en contextos aislados o en el habla conexas, y mejorando no sólo sus destrezas receptivas sino también sus destrezas productivas en el proceso de aprendizaje. De esta manera, se da importancia a la postura de Jones (1997), el cual defiende la necesidad de utilizar actividades de comprensión más auténtica y con un mayor número de acentos. Este autor considera la necesidad de utilizar una práctica libre donde la pronunciación se enseñe como una entidad separada, pero a la vez de forma integrada con otras destrezas como una herramienta para alcanzar una comunicación adecuada y efectiva.

Como hemos dicho anteriormente, las actividades de pronunciación tratadas en el CD audio son de diferente tipo. Algunas de ellas sólo tienen que ver con un sonido dentro del contexto de la palabra, mientras que otras tienen que ver con el tratamiento de los aspectos segmentales o suprasegmentales dentro del contexto de la oración. Por lo tanto, existe una contextualización que va más allá del contexto de la palabra.

Para concluir, resulta necesario corroborar que aunque en el manual no se de tratamiento a la pronunciación, sin embargo gracias a las actividades que contiene el CD audio las deficiencias y carencias de este manual en el ámbito de la pronunciación pueden ser mitigadas hasta cierto punto.

(7) *Made Easy*

Tabla 20. Aspectos segmentales

Aspectos segmentales	Sonidos vocálicos	Sonidos semivocálicos	Sonidos consonánticos	Grupos consonánticos	Letras mudas
Número de actividades	1	1	7	0	2

Tabla 21. Aspectos suprasegmentales

Aspectos supraseg.	Acento léxico	Cambio Acento	Prominencia y Ritmo	Juntura	Elisión	Contracción	Formas débiles
Número de actividades	1	0	1	0	0	0	3
Aspectos supraseg.	Entonac. <i>Yes/No</i>	Entonac. <i>Wh-</i>	Entonación actitud	Entonac. <i>Question Tags</i>	Entonación Ofrecimientos Peticiones		
Número de Actividades	3	0	0	1	0		

Aunque la tabla de contenidos en este manual no muestra una sección de pronunciación como tal, se observa una sección de pronunciación que se presenta delante o detrás de las actividades de escucha dentro de cada unidad. De hecho, todas las unidades contienen al menos una actividad de pronunciación. El número total de actividades de pronunciación es de 20 actividades, de las cuales podemos distinguir 11 actividades segmentales en contraposición a 9 actividades suprasegmentales. Dentro de las actividades segmentales se puede observar un mayor tratamiento de los sonidos consonánticos que de los sonidos vocálicos (7 actividades están relacionadas con el sonido consonántico *versus* 2 actividades que están relacionadas con el sonido vocálico). Se hace un tratamiento especial de la -S, -ES en los nombres en plural y la tercera persona del singular y del sufijo -ED para construir la forma verbal del pasado.

Dentro de las actividades suprasegmentales, debemos señalar que el número de actividades dedicadas al acento léxico, el acento en la oración y las formas débiles son las mismas que el número de actividades dedicadas a la entonación (*Yes / No questions, Questions Tags*).

Una deficiencia que podemos encontrar una vez que hemos analizado el manual es que las actividades de comprensión oral no están relacionadas con las actividades de pronunciación.

(8) *Laser B1*

Tabla 22. Aspectos segmentales

Aspectos segmentales	Sonidos vocálicos	Sonidos semivocálicos	Sonidos consonánticos	Grupos consonánticos	Letras mudas
Número de actividades	11	0	3	3	0

Tabla 23. Aspectos suprasegmentales

Aspectos supraseg.	Acento léxico	Cambio Acento	Prominencia y Ritmo	Juntura	Elisión	Contracción	Formas débiles
Número de actividades	2	3	0	0	0	0	0
Aspectos supraseg.	Entonac. <i>Yes/No</i>	Entonac. <i>Wh-</i>	Entonación actitud	Entonac. <i>Question Tags</i>	Entonación Ofrecimientos Peticiones		
Número de actividades	0	0	0	3	0		

Este manual presenta una sección dedicada a la pronunciación en cada unidad. Esta sección se llama *sound-station*. Respecto a las actividades segmentales, observamos 17 actividades de las cuales 11 actividades están dedicadas a los sonidos vocálicos, 3 actividades a los sonidos consonánticos y 3 a los grupos consonánticos. Menos importancia se le da a los aspectos suprasegmentales porque observamos sólo 8 actividades que tratan el acento léxico, el cambio acentual y la entonación en las *question tags*.

De la misma manera que en otros manuales vistos anteriormente observamos la ausencia de contextualización de las actividades específicas de pronunciación y su poca relación con la comprensión oral. La ausencia de contextualización provoca que se produzca una práctica de forma mecánica. En pocas actividades el sonido es practicado en el contexto de la oración, pero en lo que respecta a los aspectos suprasegmentales, no

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL observamos tratamiento alguno de la prominencia en este manual. Existe una ausencia de contextos más amplios como por ejemplo, un corto intercambio o un pequeño diálogo que hace la práctica tan similar como aquella en una situación real. Las actividades de comprensión oral no están relacionadas con las actividades de pronunciación, y esto hace que aunque se pretenda integrar la pronunciación en la unidad, este aspecto no es considerado como parte de la estructura de la unidad.

(9) Lifestyle

Este libro está dividido en 12 unidades y los contenidos están divididos en: gramática, *word focus*, estrategias de comunicación e interacción. Estos contenidos tienen en consideración las cuatro destrezas de la lengua junto con el vocabulario y la gramática, pero no así la sección de pronunciación, que requiere un especial tratamiento en cualquier manual para el aprendizaje de la lengua inglesa. Por lo tanto este manual no puede ser evaluado desde este punto de vista. Resulta fundamental decir que este libro de texto no es en absoluto apropiado para estudiar y practicar la pronunciación.

(10) Wavelength

Tabla 24. Aspectos segmentales

Aspectos segmentales	Sonidos vocálicos	Sonidos semivocálicos	Sonidos consonánticos	Grupos consonánticos	Letras mudas
Número de actividades	0	0	0	0	0

Tabla 25. Aspectos suprasegmentales

Aspectos suprasegment.	Acento léxico	Cambio Acento	Prominencia y Ritmo	Juntura	Elisión	Contracción	Formas débiles
Número de actividades	0	0	13	1	0	0	1
Aspectos suprasegment.	Entonac. <i>Yes/No</i>	Entonac. <i>Wh-</i>	Entonación Actitud	Entonación <i>Question Tags</i>	Entonación Ofrecimientos Peticiones		
Número de actividades	0	0	1	0	0		

Este manual contiene de forma explícita una sección de pronunciación, pero esta sección no se trata en todas las unidades de este manual. De las 12 unidades, la pronunciación no es tratada dentro de las unidades 3, 4, 6 y 10.

Como podemos observar en las tablas 24 y 25 las actividades de pronunciación tratadas son actividades suprasegmentales, mientras que no encontramos ninguna actividad segmental. El número de actividades suprasegmentales es 16. Los aspectos suprasegmentales tratan el acento en la oración que estudia la prominencia y el ritmo, las formas débiles y la entonación que muestra la actitud del hablante.

Respecto a las actividades suprasegmentales, consideramos fundamental mencionar que después de cada serie de actividades relacionadas con un aspecto particular de la pronunciación aparece una tabla con una breve explicación de las reglas más importantes. Pero también resulta fundamental decir que los sonidos suprasegmentales son introducidos dentro del contexto de las oraciones y dentro del contexto de las conversaciones y los diálogos. Por lo tanto, resulta relevante el tratamiento realizado de forma contextualizada debido al hecho de que se considera un principio fundamental para conseguir que los aprendices se familiaricen con más situaciones comunes cuando empiecen a hablar de forma contextualizada dentro del entorno de la clase y más allá en un entorno natural.

(11) *New Interchange*

Tabla 26. Aspectos segmentales

Aspectos segmentales	Sonidos vocálicos	Sonidos semivocálicos	Sonidos consonánticos	Grupos consonánticos	Letras mudas
Número de actividades	0	0	0	0	0

Tabla 27. Aspectos suprasegmentales

Aspectos supraseg.	Acento léxico	Cambio Acento	Prominencia Y Ritmo	Juntura	Elisión	Contracción	Formas débiles
Número de actividades	2	2	7	3	0	0	9
Aspectos supraseg.	Entonac. <i>Yes/No</i>	Entonac. <i>Wh-</i>	Entonación actitud	Entonac. <i>Question Tags</i>	Entonación Ofrecimientos Peticiones		
Número de actividades	0	2	0	2	0		

Este manual contiene de forma explícita una sección de pronunciación en todas las unidades desde la unidad 1 a la unidad 16. Debemos mencionar que las actividades de pronunciación tratadas son actividades suprasegmentales, mientras que no existe ninguna actividad segmental. El número de actividades suprasegmentales es de 27. Los aspectos suprasegmentales estudian el acento léxico, el cambio acentual, la prominencia y el ritmo, las formas débiles y la entonación en preguntas *Wh-* y en *question tags*.

También resulta importante mencionar que los sonidos suprasegmentales son introducidos dentro del contexto de las oraciones, pero no dentro del contexto de una conversación o diálogo. Por lo tanto, este manual hace un tratamiento reducido de forma contextualizada. La contextualización de las actividades tiene que ver con la idea de que el tratamiento de los sonidos debe establecerse dentro del contexto de la oración y dentro del contexto de la conversación o el diálogo, no obstante, esto último no se logra. Por lo tanto, la práctica de los sonidos en este manual tiene que ver con una contextualización reducida. Sin embargo, el proceso de contextualización de los sonidos se considera un principio fundamental para conseguir que los aprendices se familiaricen con las situaciones más comunes cuando empiezan a hablar de forma contextualizada y de esta manera entiendan y sean entendidos.

(12) *Language Leader Coursebook*

Tabla 28. Aspectos segmentales

Aspectos segmentales	Sonidos vocálicos	Sonidos semivocálicos	Sonidos consonánticos	Grupos consonánticos	Letras mudas
Número de actividades	0	0	2	0	0

Tabla 29. Aspectos suprasegmentales

Aspectos supraseg.	Acento léxico	Cambio acentual	Prominencia y Ritmo	Juntura	Elisión	Contracción	Formas débiles
Número de actividades	5	1	0	0	0	1	4
Aspectos supraseg.	Entonac. <i>Yes/No</i>	Entonac. <i>Wh-</i>	Entonación actitud	Entonac. <i>Question Tags</i>	Entonación Peticiones Ofrecimientos		
Número de actividades	0	0	1	0	0		

Este manual contiene de forma explícita una sección de pronunciación, pero esta sección no es tratada en todas las unidades del manual. De las 10 unidades, la pronunciación no es tratada en las unidades 4, 5, 8 y 9. El número total de actividades de pronunciación es de 14 actividades, de las cuales podemos distinguir 2 actividades segmentales en contraposición a las 12 actividades suprasegmentales. Dentro de las actividades segmentales, se da un tratamiento de los sonidos consonánticos, pero no de los sonidos vocálicos. Observamos un tratamiento especial del sufijo –ED para formar el tiempo verbal en pasado. Esto es una carencia importante puesto que los sonidos vocálicos deben ser tratados en cualquier manual haciendo una distinción entre sonidos fuertes y débiles observando de esta manera la reducción vocálica. La reducción vocálica es un fenómeno muy importante en inglés ya que esta lengua es una lengua de ritmo acentual (Finch y Ortiz Lira, 1982; Kenworthy, 1997; Pavón, 2000; Barrera, 2003; Gimson, 2008).

Como hemos visto, los aspectos suprasegmentales tienen más prominencia dentro de este manual, algo que es considerado de gran interés en relación con la

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL enseñanza-adquisición de la pronunciación en el contexto de la clase. Para ser más concretos, como uno puede observar en las tablas 28 y 29, en general se distinguen 2 actividades segmentales en contraposición a 12 actividades suprasegmentales. De las 12 actividades suprasegmentales, observamos 5 actividades que tratan el acento léxico, 1 actividad que trata el cambio acentual, 1 la contracción, 4 las formas débiles y 1 la entonación (actitud).

Las actividades de pronunciación dentro de este manual tienen que ver con las palabras de forma aislada en su mayor parte. En dos actividades segmentales, los sonidos son trabajados dentro del contexto de la oración sin prestar atención a los sonidos dentro del contexto de la conversación o del diálogo. Al menos podemos decir que los sonidos son contextualizados dentro del contexto de la oración. Mientras mayor sea la contextualización, más logros obtendrá el aprendiz, pues los contextos más amplios se asemejan a contextos más auténticos y realistas donde el habla tiene lugar fuera del contexto de la clase de LE.

(13) *Language Leader Workbook*

Tabla 30. Aspectos segmentales

Aspectos segmentales	Sonidos vocálicos	Sonidos semivocálicos	Sonidos consonánticos	Grupos consonánticos	Letras mudas
Número de actividades	4	0	2	0	0

Tabla 31. Aspectos suprasegmentales

Aspectos supraseg	Acento léxico	Cambio acentual	Prominencia y Ritmo	Juntura	Elisión	Contracción	Formas débiles
Número de actividades	5	2	6	3	0	7	4
Aspectos supraseg	Entonac. <i>Yes/No</i>	Entonac. <i>Wh-</i>	Entonación Actitud	Entonación <i>Question Tags</i>	Entonación Ofrecimientos Peticiones		
Número de actividades	0	0	4	0	0		

Este libro de actividades se divide en 12 unidades (de la misma manera que el libro de texto, con el mismo título). No obstante, la diferencia respecto al libro de texto radica en el hecho de que en el libro de actividades se distingue en cada unidad una sección dedicada a la pronunciación, mientras que en el libro de texto observamos algunas unidades que no contienen una sección de pronunciación.

De todo el material analizado, resulta fundamental mencionar que este libro de actividades es el más completo respecto a los aspectos de pronunciación. Existe un número total de 37 actividades de pronunciación. De estas actividades, 6 actividades son segmentales (4 actividades tratan los sonidos vocálicos y 2 los sonidos consonánticos), mientras que 31 son suprasegmentales. Hemos constatado que el tratamiento suprasegmental en este libro de actividades es el más completo en comparación con el resto de libros de texto analizados previamente. Los aspectos suprasegmentales tratan el acento léxico, el cambio acentual, la prominencia y el ritmo, la juntura, las formas contractas, las formas débiles y la entonación. De esta manera, podemos afirmar que este manual es el mejor para tratar aspectos cruciales que están relacionados con la dualidad sílaba acentuada-sílaba no acentuada en el ámbito contextualizado de la oración, aspecto de especial importancia en nuestro estudio como veremos en los capítulos experimentales.

Las actividades segmentales que aparecen en este libro de actividades tratan los sonidos vocálicos y consonánticos dentro del contexto aislado de la palabra. Sin embargo, las actividades suprasegmentales tratan los aspectos prosódicos no sólo dentro

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL del ámbito de la palabra, sino también dentro del contexto de la oración. No existe un estudio sobre los aspectos suprasegmentales dentro del contexto más amplio del diálogo o la conversación que es la última y más eficiente forma de aprender no sólo los aspectos suprasegmentales sino también los aspectos segmentales de una lengua. Sin embargo, observamos un ámbito contextualizado que es la oración donde los aprendices estudian los aspectos suprasegmentales.

Otro aspecto al que debemos prestar atención es la ausencia de relación establecida entre las actividades de comprensión oral y las actividades de pronunciación. En algunas ocasiones existe una relación, pero no es frecuente, y esto provoca que la pronunciación sea trabajada de forma aislada. Esto es algo que no es útil porque nuestro interés debe ser mejorar la percepción y la producción de los aprendices al mismo tiempo. Esto demuestra como afirma McCarthy (1978) que es tan importante avanzar el trabajo en la percepción, primero, y después en la producción de las sílabas acentuadas como de las sílabas no acentuadas. El contraste entre las sílabas acentuadas y las no acentuadas es lo que da a los oyentes la posibilidad de reconocer las palabras.

Como hemos visto, en la mayoría de los manuales no se observa una buena presentación de las actividades porque una buena disposición debería seguirse desde la práctica mecánica a la contextualizada, para terminar con la práctica realista, que es el puente establecido para la práctica futura por parte del aprendiz.

Aunque los profesores continúen dando prominencia a la comprensión oral, a la producción oral, a la comprensión lectora y a la expresión escrita para garantizar el éxito a los aprendices en las pruebas de nivel B1, la pronunciación debe ser un aspecto crucial a tratar en los manuales. En muchos casos no se le da la importancia que en realidad tiene. En la prueba oral de los exámenes de Cambridge ESOL (nivel B1), los aprendices deben realizar 4 actividades de comprensión oral y 4 de expresión oral, por lo tanto deben comprender la información ofrecida en contextos diferentes prestando atención a los aspectos de pronunciación. De la misma manera, los aprendices deben producir oraciones en la lengua inglesa y cuanto mejor sea la pronunciación que consigan, mejor serán los resultados obtenidos en esta parte de la prueba. Esto nos lleva a concluir este epígrafe manifestando la necesidad de mejorar los aspectos de

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL pronunciación en los manuales de enseñanza de la LE introduciendo más actividades de pronunciación tanto a nivel segmental como a nivel suprasegmental para poder lograr el éxito en la realización de estas pruebas.

Para concluir, hemos analizado una serie de libros de texto prestando especial importancia a los aspectos suprasegmentales de la acentuación y segmentales de la calidad vocálica, pues nuestro marco de investigación se centra en la percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada. Y puesto que el acento en la palabra se considera decisivo para reconocer la calidad de los sonidos (McNervey y Mendelsohn, 1992; Brown y Yule, 1994; Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996; Bartolí, 2005; Lozano, 2005; McLaren, Madrid y Bueno, 2005; Underhill, 2005; Gimson, 2008; Usó, 2008; Roach, 2009; Cauldwell, 2013), en el siguiente epígrafe procederemos a realizar un análisis sobre el tratamiento de la acentuación en diferentes manuales.

4.5. El tratamiento específico de la acentuación en los manuales y los CDS analizados

Una vez revisados los manuales de Enseñanza Secundaria Obligatoria y los manuales del nivel B1 aprobados por el MCERL prestando atención a los aspectos segmentales y suprasegmentales, el siguiente paso consistirá en analizar el tratamiento que estos manuales dan a la acentuación de forma más pormenorizada. Prestaremos atención al tratamiento que se le da al acento tanto en contextos aislados como en contextos más amplios y al tratamiento que se le da a las formas débiles como la reducción vocálica a *schwa*, el acortamiento de la vocal no acentuada y por extensión, el ritmo.

La tabla 32, que presentamos a continuación, reúne el conjunto de actividades dedicadas al acento léxico, al acento en la oración y a las formas débiles en cada libro de texto.

Tabla 32. Número de actividades según el tipo de acento y formas débiles en cada libro de texto

Título del libro de texto	Número de actividades de acento léxico	Número de actividades de prominencia	Número de actividades de formas débiles
<i>Move</i>	1	0	3
<i>English Unlimited</i>	1	5	1
<i>Complete Pet</i>	3	0	2
<i>New English File</i>	3	8	1
<i>Face to Face</i>	4	6	9
<i>Tune In</i>	2	1	2
<i>Made Easy</i>	1	1	3
<i>Laser B1</i>	2	0	0
<i>Lifestyle</i>	0	0	1
<i>Wavelength</i>	0	13	1
<i>New Interchange</i>	2	7	9
<i>Language Leader Coursebook</i>	5	0	4
<i>Language Leader Workbook</i>	5	6	4
<i>Total</i>	29	47	40

A continuación, realizaremos un análisis detallado del tipo de actividades que hemos observado en cada uno de los libros de texto analizados de acuerdo con el diseño y la metodología recomendada para la enseñanza de tales tipos de acentos y de las formas débiles (Brown, 1992; Haycraft, 1992; Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996; Pennington, 1996; Kenworthy, 1997; Pavón, 2000; Barrera, 2003; Gimson, 2008; Gómez, 2009).

Excepto un manual que no contiene ninguna actividad relacionada con el acento o a cualquier aspecto de pronunciación, el resto de los manuales se encuentran clasificados en dos grupos. Por un lado, observamos 6 manuales que contienen actividades de acentuación en contextos aislados de la palabra. Por otro lado, otros 6 manuales contienen un gran número de actividades relacionadas con la prominencia en el contexto de la oración y en el contexto del diálogo o de la conversación.

Asimismo, el tratamiento que se le otorga a las formas débiles es reducido, tan solo en 2 manuales se le otorga un mayor tratamiento con 9 actividades en cada uno de

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL ellos. Los manuales que muestran actividades relacionadas con las formas débiles sólo prestan atención al tratamiento de la reducción vocálica que consiste en el hecho de que el sonido vocálico central, *schwa*, aparece en la mayoría de las sílabas reducidas y no acentuadas en inglés y por lo tanto aparecen en contextos más amplios como pueden ser la oración, diálogo o conversación. De este modo, se presta atención al acortamiento vocálico de palabras monosilábicas en aquellas actividades donde un número de palabras funcionales como pueden ser *and*, *does* o *can*: a) se muestran tanto en su forma fuerte como reducida de forma aislada y b) se analizan dentro de un contexto más amplio como es la oración valorando si existe una reducción vocálica en estas palabras, de ahí se analiza la dualidad sílaba acentuada-sílaba no acentuada.

Cuando describimos y analizamos las formas débiles, estamos tratando uno de los rasgos más importantes de la pronunciación del inglés, el proceso de “gradación” (Gimson, 2008: 252), que se considera uno de los aspectos que más problemas pueden llegar a presentar a los hablantes de español. La gradación es un fenómeno que consiste en la existencia de dos o más pronunciaciones diferentes de las palabras denominadas “funcionales” (artículos, demostrativos, preposiciones, verbos auxiliares, pronombres, etc.) del inglés. Estas palabras suelen presentar una forma fuerte y una o más formas débiles (e.g. *and* tiene como forma fuerte /ænd/ y como formas débiles /ənd/, /ən/, /n/).

En el manual *Move* no se da un amplio tratamiento a los patrones acentuales en inglés ya que se observa sólo una actividad que trata la acentuación en la oración mientras que el acento léxico no es tratado previamente en otras actividades. Además, la crítica hecha a esta única actividad relacionada con la acentuación tiene que ver también con el diseño y la metodología. Se trata de una actividad mecánica de repetición donde se observan oraciones en las que se presta una atención especial a los patrones acentuales de ciertos adjetivos y adverbios. Hubiera sido imprescindible introducir otra actividad de intercambio entre los aprendices que fuera de mayor contextualización para practicar los patrones acentuales de forma más realista. Como consecuencia de esta deficiencia, la práctica de este aspecto suprasegmental es sólo una mera repetición de algunas oraciones descontextualizadas.

En cuanto al tratamiento de las formas débiles, tan solo en la primera unidad del tercer módulo, encontramos tres actividades dedicadas a la pronunciación sobre el reconocimiento de las formas fuertes y débiles en las oraciones. El número de actividades dedicadas al tratamiento de las formas débiles debería ser más continuo en cada uno de los módulos de este manual. Como afirma Taylor (1993), dada la importancia que tiene la acentuación y, dentro de ella, la relación entre vocales y la colocación del acento, resulta indispensable que se haga especial hincapié en la descripción de estos dos aspectos para que el conocimiento de uno ayude al conocimiento del otro y viceversa.

Creemos que los estudiantes que deseen aprender con este tipo de manual no van a adquirir un buen nivel de pronunciación ya que el número de actividades de pronunciación es escaso y si evaluamos el tratamiento acentual en este manual no se consiguen buenos resultados debido a la ausencia de preocupación hacia estos aspectos suprasegmentales.

En el manual *English Unlimited* el número de actividades que trata este aspecto suprasegmental es: 1 actividad relacionada con el acento léxico, 5 actividades relacionadas con el acento en la oración y 1 relacionada con las formas débiles.

La actividad que trata el acento léxico es la primera actividad de pronunciación que aparece en la primera unidad del manual. Después en las siguientes unidades se observa una selección de actividades que tratan la acentuación en la oración. Las actividades que en primer lugar se presentan son actividades mecánicas de repetición. No obstante, estas son seguidas por una actividad de intercambio como una conversación o diálogo para dar una mayor contextualización y realidad. Asimismo, estas actividades, en nuestra opinión, no están bien diseñadas y la metodología propuesta para enseñar y practicar este fenómeno del habla conexas no es la apropiada.

También resulta fundamental mencionar que, según la metodología, en la segunda unidad se observa una breve explicación del hecho de que en inglés las palabras más importantes en una oración son con frecuencia los nombres, los verbos principales, los adjetivos y los adverbios. Este se considera un primer paso que lleva a

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL otro que no es mencionado y es que las palabras funcionales con frecuencia no tienen importancia desde el punto de vista del significado y por lo tanto no son acentuadas. Estas palabras, a diferencia de las palabras léxicas, son reducidas en el habla conexas. Sin embargo, en la unidad 8, el acento tónico es aplicado a algunos modales como *must*, *can't*, *could* y *might* para expresar ideas de certeza o duda. Debería haber habido una explicación relacionada con las diferentes situaciones en las que los diferentes tipos de palabras pueden ser acentuadas o no en diferentes tipos de oraciones (Finch y Ortiz Lira, 1982; Fudge, 1984; Gimson, 2008). Este manual no ha establecido directrices apropiadas para establecer las actividades adecuadas en lo que respecta a los aspectos de pronunciación suprasegmental.

Este manual presenta en las últimas páginas del libro de texto una sección llamada *Pronunciation Reference and Practice* donde los aprendices deben realizar una serie de actividades. La mayoría de ellas son segmentales, pero al menos observamos una actividad que trata el aspecto suprasegmental del acento en la palabra. En esta actividad, los aprendices deben completar una tabla con las palabras provistas en un recuadro según el patrón acentual. No tiene sentido cómo es tan escaso el tratamiento ofrecido a los aspectos suprasegmentales de la pronunciación dentro del manual, y, sin embargo, en estas dos páginas del final del libro de texto, el tratamiento es mucho más amplio.

El manual *Complete Pet* no incluye de forma explícita una sección de pronunciación y se observan sólo 4 unidades de las 11 que tratan actividades de pronunciación de forma aislada. Respecto a los patrones acentuales, observamos 3 actividades relacionadas con el acento léxico, 1 actividad relacionada con las formas débiles y ninguna actividad de acentuación en la oración. De ahí que las deficiencias en relación con este aspecto suprasegmental son extensas. Las actividades del acento en la palabra están completamente descontextualizadas. Habría sido apropiado incluir después de las actividades sobre el acento en la palabra, actividades sobre el acento en la oración, diálogo o conversación.

Este aspecto suprasegmental de la pronunciación es tratado en 4 actividades de este manual como una parte de la sección del habla o como una parte de la sección del

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL vocabulario. Esto implica como secundario que este campo de estudio esté dentro del manual.

En el manual *New English File* observamos 3 actividades que tratan el acento léxico, 8 actividades que tratan el acento en la oración y 1 que trata las formas débiles. Resulta significativo el hecho de que en algunas unidades se distinguen actividades sobre el acento léxico y sobre el acento en la oración, pero las actividades de acento en la oración son previas a las actividades de acento léxico. Esto se considera una deficiencia al no establecerse un orden lógico.

Este manual presta atención en cada unidad a un aspecto de pronunciación, segmental o suprasegmental, por lo tanto la sección de pronunciación es otra importante destreza que en el pasado fue olvidada. En esta sección, se aporta una ayuda que los aprendices necesitan, y además de esto, todos los componentes trabajan juntos para un aprendizaje más efectivo. Sin embargo, la metodología propuesta para enseñar y practicar este fenómeno no es la más adecuada porque los patrones acentuales necesitan ser practicados dentro de un contexto más amplio como es el contexto de una conversación o un diálogo. Asimismo las formas débiles no reciben la importancia que merecen para conseguir que nuestros aprendices perciban y produzcan enunciados de forma inteligible.

Concluiremos diciendo que observamos una ausencia de estudio de los patrones acentuales en este manual y las actividades que se presentan no están relacionadas con la comprensión oral. Las actividades trabajan la percepción del acento léxico, el acento en la oración o la importancia del sonido débil *schwa* en sílaba no acentuada, pero no se observa un estudio de la percepción en textos orales más largos y contextualizados. Esto significa que una vez que los aprendices han realizado las actividades, olvidan prestar atención a la acentuación en contextos más realistas del habla conexas.

En el manual *Face to Face*, las secciones que tratan la pronunciación son *help with listening* y *help with pronunciation*. Se presentan 4 actividades que se centran en el acento léxico en contraposición a 6 actividades que se centran en el acento en la oración. Asimismo, aparecen 9 actividades que tratan el sonido *schwa* como forma

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL débil. Por un lado, observamos 5 actividades donde las formas débiles se tratan en palabras aisladas, mientras que, por otro lado, observamos 4 donde las formas débiles se tratan en contextos más amplios como son oraciones o textos.

Otro aspecto que debe ser tomado en consideración es el hecho de que las formas débiles son estudiadas antes que las formas fuertes. Las actividades que se presentan van desde la presentación mecánica, que se caracteriza por la práctica repetitiva, a la etapa realista o casi realista, que simula situaciones comunicativas reales.

Consideramos relevante mencionar que las actividades de pronunciación que se muestran en la sección de *Help with Listening* son actividades que están relacionadas con la comprensión oral. Las actividades trabajan la percepción del acento en la palabra como algo puntual en términos de la presentación auditiva, y las actividades también trabajan la percepción en textos más largos orales y contextualizados. Por lo tanto, los aprendices una vez que han realizado la actividad en consideración, no olvidan los patrones acentuales en las palabras, oraciones y contextos más amplios como el diálogo.

Una vez estudiadas las actividades del acento y ausencia de acento en la palabra, se distinguen actividades de vocabulario en las que los aprendices deben identificar dónde recae el acento dentro de la palabra y donde se observa la ausencia de acento. El vocabulario específico tratado en la sección de pronunciación se utiliza también en otras actividades que tienen relación con otra destreza.

En el manual *Tune In 2*, las actividades de pronunciación se incluyen en un CD audio, pero no aparecen dentro de las distintas unidades del manual. En el CD audio podemos observar: 2 actividades dedicadas al acento léxico, 2 dedicadas a las formas débiles y 1 actividad dedicada al acento en la oración.

Los aprendices al escuchar el CD, pueden tener la posibilidad de estar expuestos a los hablantes de la lengua inglesa percibiendo, discriminando y produciendo los sonidos (acento léxico y forma débil *schwa*) en las palabras de forma aislada o en el habla conexas. De esta manera, pueden mejorar no sólo sus destrezas receptivas sino también sus destrezas productivas en el proceso de aprendizaje.

En el manual *Made Easy*, aunque la tabla de contenidos no dedica una sección a la pronunciación como tal, se distingue una sección de pronunciación que se presenta antes o después de las actividades de escucha dentro de cada unidad. Sin embargo, se observa sólo una actividad que trata el acento léxico, otra que trata el acento en la oración y tres actividades que tratan las formas débiles (*schwa*) en contextos aislados de la palabra. Esto muestra una falta de interés hacia los procesos de acentuación en la oración particularmente aquellos dedicados a la dualidad sílaba acentuada-sílaba no acentuada.

En este manual, las formas débiles y las fuertes son tratadas en dos actividades. Sin embargo, pensamos que no podemos tratar estos dos aspectos al mismo tiempo. Para no crear confusión por parte de los aprendices, se considera mejor tratar estos aspectos en distintas actividades al principio, y no mezclarlas ambas desde el principio. Si trabajamos la prominencia, les pediremos a los aprendices que presten atención a las palabras que son subrayadas desde el punto de vista de la acentuación, y si trabajamos las formas débiles, les pediremos que presten atención a aquellas palabras que son apenas oídas en el discurso. Sólo cuando han superado este estadio, se deben tratar los dos aspectos de forma conjunta.

En el manual *Laser B1*, como hemos mencionado previamente, observamos una sección dedicada a la pronunciación denominada *sound-station*. Respecto a las actividades relacionadas con el acento léxico, podemos encontrar sólo dos actividades que consisten en reconocer pares de números como *13 / 30, 14 / 40*, etc. y en producir estos y otros pares de números. No obstante, en este manual no observamos ninguna actividad que trate el acento en la oración ni las formas débiles, aspectos sumamente importantes que deben ser estudiados.

Este manual concede más prominencia a los aspectos segmentales que a los aspectos suprasegmentales. En el tratamiento que se le otorga a los aspectos suprasegmentales se presta atención a las actividades de movilidad acentual dentro de las palabras.

Observamos la ausencia de contextualización de las diferentes actividades especialmente de las actividades de acentuación porque sólo las actividades que tienen lugar dentro del contexto de la oración son actividades de movilidad acentual, pero ninguna de ellas tienen que ver con el acento en la oración y la prominencia dentro de un entorno contextualizado como es el intercambio que tiene lugar a través de un diálogo o una conversación.

El libro de texto *Wavelength* presenta la pronunciación de forma explícita. Este libro de texto contiene algunas actividades relacionadas con el acento en la oración, una actividad relacionada con las formas débiles y ninguna actividad relacionada con el acento en la palabra. Esto da evidencia de la práctica ofrecida en relación con situaciones contextualizadas en las que los ejemplos provistos son insertados. Se distingue un amplio número de actividades relacionadas con la práctica del acento en la oración y la entonación, ambos aspectos son practicados al mismo tiempo dentro de algunas actividades contextualizadas dentro de una conversación.

Se muestra una explicación a través de ciertas tablas relacionadas con algunos puntos específicos de la pronunciación como la forma de acentuar las palabras en las preguntas, cuáles son las palabras que suelen acentuarse y cuáles no (formas fuertes y formas débiles). Después de esta información se presenta una práctica a través de una serie de actividades.

En el manual *New Interchange*, se presenta una sección de pronunciación. Si prestamos atención al aspecto acentual que es nuestra preocupación, podemos observar que se presentan 2 actividades relacionadas con el acento en la palabra, 9 actividades relacionadas con las formas débiles y 7 actividades relacionadas con el acento en la oración. Algunas actividades que tratan el acento en la oración son previas a las actividades relacionadas con el acento en la palabra, o lo que es lo mismo, el acento silábico dentro de una serie de palabras que terminan en el sufijo -ATION.

En este manual, las destrezas de escucha y pronunciación están íntimamente relacionadas porque una depende de la otra y viceversa. Las actividades del acento tónico muestran cómo las palabras que expresan un sentimiento más fuerte sobre algo

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL tienen un tono más alto y un acento adicional. La primera actividad de pronunciación dentro de la primera unidad es de este tipo.

Por otro lado, en este manual se da importancia al tratamiento que se le otorga a las formas débiles (la reducción vocálica a *schwa*). Este fenómeno se considera sumamente importante ya que el sonido vocálico central, *schwa*, que aparece en la mayoría de las sílabas reducidas y no acentuadas en inglés, no existe en español, y esto es un problema para los hablantes del español si no practican este fenómeno desde el principio.

En el libro de texto *Language Leader Coursebook*, los aspectos de pronunciación son sólo tratados en algunas unidades. En relación con los patrones acentuales, hemos observado que se presentan 5 actividades que estudian el acento léxico, 4 actividades que tratan las formas débiles y ninguna que estudie el acento en la oración. Asimismo, la metodología propuesta para enseñar y practicar este fenómeno no se considera la más adecuada porque los patrones acentuales (sílabas acentuadas-sílabas no acentuadas) necesitan ser practicados primero dentro del contexto de la oración y después dentro de un contexto más amplio de intercambio como es una conversación o un diálogo. Los aprendices necesitan practicar el fenómeno de la acentuación en situaciones contextualizadas que se asemejen a los contextos naturales donde el habla tiene lugar.

Los aprendices quienes están aprendiendo inglés siguiendo la metodología de este libro de texto no van a adquirir un buen nivel de pronunciación ya que presenta muy pocas actividades de pronunciación. Si evaluamos el tratamiento que se le otorga a la acentuación en este libro de texto los resultados suelen ser criticados debido a la ausencia de preocupación en relación con este aspecto suprasegmental.

El manual *Language Leader Workbook* contiene 12 unidades y en cada una de estas unidades se presenta una sección dedicada a la pronunciación. Este libro de actividades se considera un material adicional al libro de texto mencionado con anterioridad. Sin embargo, el libro de actividades se caracteriza por ser más completo en relación con el aspecto de la pronunciación. Este libro de actividades, a diferencia del

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL libro de texto, contiene 5 actividades que tratan el acento en la palabra, 4 actividades que tratan las formas débiles y 6 actividades que tratan el acento en la oración.

Este libro de actividades, a diferencia del correspondiente libro de texto, contiene 6 actividades que estudian el acento en la oración, mientras que el libro de texto correspondiente no contiene ninguna actividad relacionada con el acento en la oración. Los patrones acentuales deben ser analizados y practicados de forma contextualizada. Como afirman McNervey y Mendelsohn, (1992), Brown (1994), Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996), Gimson (2008) y Cauldwell (2013) trabajar con los patrones acentuales transmite una experiencia positiva ya que este aspecto suprasegmental ayuda al aprendiz a mejorar su entendimiento y alcanzar los objetivos en pequeños periodos de tiempo.

Este libro de actividades se considera más completo que muchos libros de textos aquí analizados puesto que trata de forma explícita la pronunciación y de la misma manera muestra un orden lógico de presentación de los tipos de actividades. Las primeras actividades que aparecen en la primera unidad son actividades de acento y ausencia de acento en la palabra, mientras que las actividades de la segunda unidad tratan el acento en el contexto de la oración.

Un inconveniente de este libro de actividades es que la mayor situación de contextualización en la que el aspecto suprasegmental del acento y ausencia de acento aparece es el contexto de la oración. Por lo tanto se hace una crítica ya que deben diseñarse actividades donde se practiquen los patrones acentuales dentro de contextos más amplios del habla conexas (diálogos y conversaciones o entrevistas).

Aunque en esta tabla que aparece a continuación el número de actividades suprasegmentales sobrepasa al número de actividades segmentales incluso en más de la mitad, las actividades suprasegmentales, en nuestra opinión, la metodología propuesta para enseñar y practicar este fenómeno del habla conexas no es la apropiada.

Tabla 33. Total de actividades segmentales y suprasegmentales

	Número total de actividades de pronunciación	Número total de actividades segmentales	Número total de actividades suprasegmentales
Nivel B1	249	80	169

El tratamiento que se da a las formas fuertes y formas débiles en estos manuales se encuentra ligado a dos aspectos que son esenciales en la enseñanza de la pronunciación en general: a) la necesidad de aportar una contextualización apropiada en las actividades y b) la necesidad de relacionar las actividades sobre las formas fuertes y débiles con la enseñanza de la acentuación y el ritmo para enseñar este fenómeno.

En nuestra opinión, los aprendices necesitan instrucción seria y constante respecto a las preocupaciones relacionadas con el acento léxico, con la identificación de las sílabas fuertes y débiles, con la identificación de las sílabas prominentes y, así mismo, con la acentuación en la oración. De hecho, cuando observamos que las actividades relacionadas con las formas fuertes y débiles no están enmarcadas dentro de contextos más amplios, pensamos que estas actividades son ineficaces porque las formas fuertes y las débiles son tratadas de tal manera que no tienen una relación con la comprensión oral. Creemos asimismo que las formas fuertes y débiles no pueden ser enseñadas de forma aislada como se presentan en la mayoría de los manuales revisados, pues una vez que los aprendices han realizado las actividades en cuestión, entonces olvidan este fenómeno y no le prestan atención una vez que estos proceden en el proceso de aprendizaje (McLaren, Madrid y Bueno, 2005).

Otro aspecto negativo se considera la ausencia de contextualización de las actividades, pero no es sólo la ausencia de contextualización en las actividades relacionadas con los patrones acentuales, sino que también la mayoría de las actividades específicas de pronunciación carecen del contexto de una situación real de comunicación. Las etapas de presentación y de práctica mecánica están presentes en todas las actividades, por lo tanto la esencia del empleo de los patrones acentuales se pierde debido a que los aprendices no van más allá hacia la etapa de práctica realística que simula una situación comunicativa real.

Otro punto de discusión reside en que las formas fuertes y las débiles en estos materiales didácticos son tratadas de tal manera que no tienen una relación con la comprensión oral. Las actividades trabajan la percepción de las formas fuertes y débiles como algo puntual, pero esto no se percibe en los textos orales más largos y contextualizados. Esto es el motivo por el que una vez que los aprendices han realizado las actividades en cuestión, olvidan este fenómeno y no le prestan atención una vez que proceden en el proceso de aprendizaje.

Estimamos fundamental, de acuerdo con Taylor (1993), que los aprendices trabajen las formas fuertes y débiles (la calidad vocálica) ya que estos fenómenos facilitan en gran medida la comprensión oral por parte de los aprendices. Estos fenómenos son desconcertantes para un aprendiz no instruido y pueden distraer su atención hasta el punto de que no entienda el mensaje.

Los manuales deberían tratar las formas débiles y las fuertes desde las primeras etapas del aprendizaje y siempre que aparezcan una vez que procedamos a enseñar otros aspectos lingüísticos que estén integrados dentro del currículo de la lengua inglesa en el nivel de B1. Existe la necesidad de conseguir que los profesores sean conscientes de la importancia que se le debe dar a los aspectos de pronunciación y complementar el tratamiento fonético-fonológico en el aula de LE utilizando material y recursos complementarios (Llisterri, 2003a).

Según la metodología tradicional tanto en España como fuera de ella los libros de texto han prestado atención a los sonidos aislados por medio de actividades mecánicas en un contexto formal. Sin embargo, en las últimas dos décadas se ha producido un cambio hacia una nueva enseñanza de la pronunciación centrada en la competencia comunicativa por medio de actividades significativas (Burgess y Spencer, 2000; Derwing y Rossiter, 2003; Lozano, 2005; McLaren, Madrid y Bueno, 2005; Usó, 2008; Walker, 2010; Cauldwell, 2013). No obstante, los diferentes libros de texto utilizados para la enseñanza del inglés en este periodo tanto en Europa como en el continente americano no han dedicado mucho tiempo al estudio de la adquisición del sistema fonológico, y en consecuencia, explica Verdía (2002), no se han encontrado soluciones satisfactorias para enfrentarse a su enseñanza. De hecho, esos libros de texto,

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL como algunos analizados aquí, que presentan muchas deficiencias en cuanto a lo que a pronunciación se refiere, son un inconveniente para los profesores que están preparando a los aprendices a aprobar el examen de B1. Por lo tanto estos profesores deben emplear otros materiales para compensar las deficiencias de los manuales que utilizan (Llisteri, 2003b; Gladys, 2010; Celce-Murcia, Brinton y Snow, 2013).

A continuación, mostraremos en la siguiente tabla el recuento de actividades según los rasgos fonológicos presentados en cada uno de los manuales:

Tabla 34. Total de actividades según el rasgo fonológico

ASPECTOS TRATADOS	Número total de actividades en B1
1 Sonidos vocálicos	34
2 Sonidos semivocálicos	4
3 Sonidos consonánticos	37
4 Grupos consonánticos	3
5 Letras mudas	2
6 Acento léxico	29
7 Cambio acentual	8
8 Prominencia y ritmo	47
9 Juntura	13
10 Elisión	0
11 Contracciones	9
12 Formas débiles	39
13 Entonación <i>Yes / No Questions</i>	3
14 Entonación <i>Wh- Questions</i>	3
15 Entonación que trata la actitud	11
16 Entonación <i>Question Tags</i>	7
17 Entonación ofrecimientos / peticiones	0

En cuanto al número de actividades según los rasgos tratados, algunos aspectos de la pronunciación como los sonidos vocálicos, los sonidos consonánticos, el acento léxico, la prominencia y las formas débiles son más destacados que el resto, y son aspectos que requieren atención y estudio. Asimismo, en estos manuales no observamos tratamiento alguno sobre la elisión y la entonación.

Algunos manuales que preparan a los aprendices para el examen de B1 como es *Lifestyle* son libros de texto que prestan atención a las cuatro destrezas de la lengua, es decir, lectura, escucha, escritura y habla sin prestar atención a ningún aspecto de pronunciación. Esto se considera una deficiencia ya que el aspecto de la pronunciación se considera un aspecto crucial que debe ser tratado en cuanto a lo que a las destrezas de escucha y habla de la lengua se refieren. Si los aprendices quieren percibir y entender la información que se ha dicho, se deben tratar los aspectos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación como se enumeran en la tabla mostrada con anterioridad.

Una vez que hemos analizado los diferentes manuales, podemos decir que la mayor parte de las críticas que realizamos se encuentran relacionadas con el diseño de las actividades y la metodología utilizada. Esto ha sido señalado a través del análisis individual de los manuales. Excepto en uno de ellos, las actividades dedicadas a la pronunciación, tanto de cualquier rasgo segmental como de cualquier rasgo suprasegmental, no han sido bien diseñadas si lo que se pretende es un objetivo comunicativo. Como hemos mencionado antes, la mayoría de las actividades han sido diseñadas para presentar el rasgo fonológico y su práctica repetitiva y mecánica. En muy pocas ocasiones las actividades van más allá e integran este nuevo concepto de una forma más realista para simular una situación comunicativa real. En efecto destacamos que un libro de texto de B1 o de Bachillerato tiene que prestar atención a muchos aspectos lingüísticos y que por lo tanto no se puede pretender que las actividades de pronunciación tengan la misma calidad en términos del diseño y metodología que en libros de texto específicos de enseñanza de la pronunciación. No obstante, debería ser posible relacionar más aquellos rasgos fonológicos presentados en actividades específicas con el estudio de la comprensión oral (*listening*) y la expresión oral (*speaking*) establecida en cada unidad de cada manual.

De acuerdo con el análisis realizado, creemos que en estos manuales no se ha trabajado las formas fuertes y débiles como es debido. De hecho para trabajar explícitamente con las formas débiles es conveniente que los aprendices identifiquen qué palabras son léxicas y qué palabras son funcionales, ya que éstas últimas son las que contienen formas débiles en el habla conexas. Aunque puede que se haya trabajado este

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL problema cuando se trata la acentuación, resulta conveniente que se tenga esta distinción bien clara (Pavón, 2000; Barrera, 2003; Gimson, 2008; Gómez, 2009; Cauldwell, 2013).

Una vez analizado el tratamiento conferido a la pronunciación en estos manuales, resulta destacable la poca atención que se le ha prestado en la mayoría de ellos en comparación con la atención prestada a los otros aspectos de la lengua como pueden ser la gramática y el léxico. Esto es evidente debido a la ausencia de actividades específicas dedicadas a este aspecto lingüístico. 7 manuales de los 13 presentan menos de 20 actividades en su totalidad y 1 no trata el aspecto de pronunciación en absoluto. Los otros 5 manuales presentan 20 o más actividades. También llegamos a la conclusión de que el tratamiento que se le da a la pronunciación en estos 13 libros de texto presenta deficiencias según la calidad de este trabajo. Las actividades de pronunciación de estos libros de texto no van más allá de su mera presentación, pues no se establece ninguna conexión de las actividades de pronunciación con las actividades de comprensión oral, ni tampoco existe relación de los conceptos presentados en las actividades de pronunciación con el trabajo sobre la expresión oral. Incluso ni siquiera ningún libro de texto analizado desarrolla estos conceptos en una actividad más realista de seguimiento (*follow-up*) como es el diálogo, las dramatizaciones, que podrían relacionar la práctica controlada llevada a cabo en la clase con las posibles ocasiones de comunicación en la vida real.

En relación con el punto anterior, debemos mencionar a Burgess y Spencer (2000: 203), quienes afirman que las actividades mecánicas deben ser reemplazadas por las actividades significativas:

“The practice of pronunciation in association with the use of meaningful discourse means that *drills* are not simply mechanical, but allow the learner to associate the language being drilled with real meanings [...] it should also allow the learner and teacher a greater sense of the role of pronunciation as part of the holistic network of language, which is preferable to the concept that pronunciation is an add-on”.

El análisis de estos manuales prueba la necesidad de que los profesores hagan mayores esfuerzos en lo que concierne a la enseñanza de la pronunciación. Debido al hecho de que estos manuales aquí tratado no son suficientes, debemos ofrecer a los aprendices material adicional una vez que estemos utilizando un libro de texto. Con el empleo de todos los materiales el profesor pretende conseguir que los aprendices sean inteligibles para entender y ser entendidos por otros. El empleo de las actividades de pronunciación resulta crucial para que los aprendices lleguen a interiorizar la imagen almacenada de los sonidos y sean capaces de entender y producir sonidos de forma inteligible en el habla conexas prestando especial atención a los aspectos suprasegmentales de la acentuación, el ritmo y la entonación (Morley, 1991: 493).

Resulta evidente la importancia de la pronunciación para una buena comunicación oral, pero tanto los rasgos segmentales como los suprasegmentales no son tratados apropiadamente en los materiales didácticos porque no son enseñados de forma sistemática, y por lo tanto continúan pasando desapercibidos tanto para los profesores como para los aprendices. Esto significa que los aprendices no mejoran ni su pronunciación ni su competencia oral comunicativa. Según Gladys (2010: 9), teniendo en cuenta que la pronunciación es la materialización de la lengua, la práctica de las destrezas orales debería realizarse con un apoyo exclusivamente oral, tal y como propone Bartolí (2005). Con ello lograríamos que los aprendices no se fijaran en la ortografía y, en cambio, centraran su atención en los sonidos. Además, se trata de que nuestros alumnos aprendan a hablar, y para ello no podemos basarnos en la lengua escrita: la lengua oral y la lengua escrita son dos sistemas diferentes, con unas características y funciones también diferentes.

En todos los manuales seleccionados las actividades de pronunciación descuidan sobre manera los elementos suprasegmentales (acentuación, ritmo y entonación), tan importantes y esenciales en la adquisición y dominio de una LE, sobre todo para la destreza oral y para lograr una pronunciación exitosa. Indudablemente, esto resulta ser una gran contradicción si consideramos la perspectiva comunicativa que la enseñanza de la LE refleja en la actualidad. A este respecto, Llisterri (2003c) señala que si consideramos desde el primer momento que el alumno debe producir ‘todos’ los sonidos de la lengua, podemos deducir que en la enseñanza de la pronunciación no es posible

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL establecer una progresión. Sin embargo, en lo que se refiere a los elementos suprasegmentales, como la entonación, la acentuación y el ritmo, si podemos hablar de posible progresión en la pronunciación, ya que estos elementos nos permiten introducir cada uno de los sonidos en función de las prioridades establecidas y según el análisis y la clasificación de los errores de los estudiantes. Asimismo, no podemos olvidar que la progresión y la jerarquía de los problemas fonéticos vendrán también dados por la L1 del alumno.

No podemos dejar de destacar también que en las dos últimas décadas ha habido un rechazo de las técnicas que trabajan los sonidos exclusivamente a nivel segmental, para dar paso de manera progresiva al plano suprasegmental, así como una tendencia a querer incorporar actividades que contengan dichos elementos (Morley, 1991; Lozano, 2005; Setter y Jenkins, 2005). Como hemos observado, el número de actividades dedicadas a la pronunciación, en comparación con el total de actividades que presenta cualquier manual, es inferior a las actividades que trabajan los otros aspectos de la lengua, como pueden ser la gramática o el léxico. Para que no esté en clara desventaja debemos integrar más actividades de pronunciación procedentes de otros recursos y materiales adicionales a los libros de texto dentro de la programación de nuestra clase de LE.

Finalmente, la impresión que obtenemos del análisis de los manuales seleccionados es que, en la mayoría de ellos, la pronunciación en el aula de LE se encuentra desvinculada de los planteamientos comunicativos, tan reivindicados en los diseños curriculares, y se halla, en cambio, más cercana a los métodos estructurales clásicos. Una de las deducciones de Llisterri (2003a y 2003b) al respecto es que este hecho ocurre porque entre los autores de los manuales, salvo escasas excepciones, existe una escasa presencia de profesionales en fonética y fonología y en pronunciación, así como la curiosa falta de coincidencia entre los autores de publicaciones sobre la enseñanza de la pronunciación en LE y los autores de manuales. Por eso resulta fundamental que los profesores evalúen los materiales existentes, para comprobar si están al nivel de sus necesidades y de su metodología, o bien que creen su propio material. Como en todas las áreas de enseñanza de LE, el trabajo de la pronunciación requiere también un seguimiento y una evaluación de los resultados obtenidos,

Capítulo 4. El tratamiento de la pronunciación en los manuales de acuerdo con el MCERL especialmente si los materiales elaborados tienen como meta ser utilizados en centros educativos o son publicados (Llisterri, 2003a).

CAPÍTULO 5.

EL PAPEL DE LA ACENTUACIÓN EN LA FONOLOGÍA DE LA LENGUA INGLESA

CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

5. EL PAPEL DE LA ACENTUACIÓN EN LA FONOLOGÍA DE LA LENGUA INGLESA	217
5.1. Importancia de los aspectos suprasegmentales.....	221
5.2. Características e importancia de la acentuación en la lengua inglesa	230
5.3. Niveles de acentuación	233
5.3.1. Componentes de la acentuación	233
5.3.2. La dualidad sílaba acentuada-sílaba no acentuada	235
5.3.3. Otros niveles de acentuación y calidad vocálica	237
5.4. Categorías de la acentuación	241
5.5. Acentuación y ritmo	244
5.6. Acentuación y entonación	249
5.7. Acentuación y reconocimiento del habla en la lengua inglesa.....	255
5.8. Reglas de acentuación	263
5.9. Explicación de las áreas problemáticas en la acentuación	268

5. EL PAPEL DE LA ACENTUACIÓN EN LA FONOLOGÍA DE LA LENGUA INGLESA

5.1. Importancia de los aspectos suprasegmentales

Tradicionalmente, la pronunciación se ha venido enseñando a través de sonidos aislados en vez de centrarse en el acento y la entonación (Setter y Jenkins, 2005). Este orden en la presentación de rasgos fonológicos ha continuado siendo invariable durante un largo periodo de tiempo sin apenas ser cuestionado. Sin embargo, debido a los logros que se consiguieron gracias a una observación más precisa de los sonidos del habla en contexto, se ha llegado a la conclusión de que no es lógico utilizar los sonidos aislados como unidad principal en la enseñanza de la pronunciación puesto que se trata de elementos abstractos y no reales. Los sonidos del habla son producidos en el habla conexas de tal manera que cada sonido se ve afectado por los sonidos precedentes y por los siguientes. Sobre todo, como afirma Brown (1992), el interés lingüístico despertado por el discurso causó que el patrón rítmico y fluido de las secuencias más largas del habla fuera reconocido como básico. Esto significó un cambio en el orden tradicional en la secuenciación de los elementos en cuanto a lo que a pronunciación se refiere. De ahí que en los más recientes cursos de pronunciación las unidades iniciales tratan la entonación, la sílaba, el acento y el ritmo (Laroy, 1995: 39).

El nivel prosódico o suprasegmental de la lengua se ha llegado a considerar como un nivel lingüístico que permanece en una posición intermedia entre la fonología segmental y el discurso del habla conexas, constituyendo los sonidos individuales en unidades lingüísticas más grandes. Se ha argumentado que los rasgos no segmentales del acento, ritmo, tono, entonación, y entornos articulatorios generales quizás sean factores determinantes para conseguir una fonología segmental casi nativa mientras se limitan las posibilidades para alcanzar una competencia social y discursiva total (Pennington y Richards, 1986; Chun³⁰, 1988a, 1989; Pennington *et al.*, 1990). Por lo tanto, se puede defender que “the acquisition of phonological competence and discourse competence go hand-in-hand” (Pennington *et al.*, 1990: 549) a medida que el aprendiz a

³⁰Citado en Morley, J. (1994). *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. Alexandria (Virginia): Teachers of English to speakers of other languages, pág. 94.

través del tiempo llega a ser cada vez más capaz de manipular los patrones gramaticales, el léxico, y la fonología segmental y suprasegmental para lograr propósitos sociales y estéticos.

El contexto, incluyendo tanto el contexto local y distante (a nivel del discurso) como el contexto social (quien está hablando, a quién y las circunstancias del habla), así mismo constriñe la pronunciación. Como consecuencia, la fonología debe ser enseñada en contexto. Los segmentos deberían ser contextualizados por los suprasegmentos, y los suprasegmentos deberían ser contextualizados por el discurso de tipo diferente.

O'Connor (1991) considera que el primer paso en la enseñanza de la pronunciación debe ser tratar los sonidos aislados, es decir, los sonidos vocálicos y consonánticos; el segundo paso debe ser analizar los procesos que afectan a los segmentos en el habla conexa; y finalmente los elementos suprasegmentales, es decir, el acento, el ritmo y la entonación. Sin embargo, como James y Leather (1987) describen, ya que los procesos de interferencia en la adquisición de la LE predominan al principio, la interferencia prosódica prevalecerá en las primeras etapas de la adquisición. Por lo tanto, muchos procesos segmentales que se presentan en la adquisición de la LE son el resultado directo de la interferencia prosódica; por ejemplo, muchos hablantes españoles fallan a la hora de reducir las sílabas no acentuadas en sus enunciados ingleses. A medida que estos aprendices de la LE dominan progresivamente el ritmo son capaces de vencer estas tendencias.

Gimson (2008), considerado heredero directo de Daniel Jones y de la tradición clásica en lo que a la enseñanza de la pronunciación se refiere, además de considerar que la enseñanza de los sonidos se convierte en requisito indispensable si el aprendiz desea ser comprendido, siempre mantuvo que la acentuación y el ritmo debían ser las prioridades a la hora de enseñar la pronunciación de la lengua inglesa. Para Gimson la identificación de las áreas problemáticas nace de la constatación de que aquellos rasgos sonoros que aparecen en la LE y no en la L1 deben recibir atención preferente.

Algunos autores utilizan el término “suprasegmental” para indicar que estos rasgos son de alguna manera especiales, y no se limitan a los elementos secuenciales de

la lengua (vocales, consonantes), sino que se “superponen” de alguna manera a ellos. Los rasgos suprasegmentales pueden abarcar sílabas aisladas, morfemas, palabras, sintagmas, frases e incluso oraciones. Otros autores, sin embargo, prefieren los términos “rasgos prosódicos” o “no segmentales”, entre ellos Crystal (1969: 126), que rechazó el uso de cualquier término alternativo al de “prosodia”, y más concretamente, el uso de “suprasegmental”. Hoy en día, en cambio el empleo de “suprasegmental” para los elementos constitutivos de la entonación parece estar ampliamente aceptado.

La división absoluta entre rasgos segmentales y suprasegmentales que algunos autores como O'Connor (1982) y Gimson (2008) proclaman puede resultar confusa, puesto que los rasgos suprasegmentales no son un elemento añadido, como podría inferirse de algunas descripciones, sino que son parte fundamental del significado de todo enunciado. De cualquier modo, sí que parece obvio que los rasgos prosódicos o suprasegmentales suelen asociarse directamente con los niveles más altos de organización lingüística, como es el caso de la estructuración de la información. En esta línea, Llisterri (1991: 189), aporta su punto de vista al afirmar que si el sonido no estuviera agrupado de manera significativa, no habría comunicación lingüística.

En la actualidad existe una metodología de la pronunciación del inglés que está de acuerdo con la idea de que los rasgos suprasegmentales son más importantes que los segmentales según la inteligibilidad y la adquisición de un acento casi-nativo (Brown, 1992; McNervey y Mendelsohn, 1992; Morley, 1994; Kenworthy, 1997; Cuenca, 1998; Burgess y Spencer, 2000; Derwing y Rossiter, 2003; Derwing y Munro, 2005; Hancock y Pavón, 2005; Lozano, 2005; McLaren, Madrid y Bueno, 2005; Gimson, 2008; Usó, 2008; Walker, 2010; Cauldwell, 2013). Kenworthy (1997: 123) afirma que “in general, the areas of rhythm word stress, and sentence stress are *high priority* areas for *all learners*”. Si echamos un vistazo a los libros sobre la enseñanza de la pronunciación, podemos observar como estos muestran un enfoque muy dispar, en relación con las conclusiones mencionadas con anterioridad. Típicamente, la pronunciación de vocales y consonantes es introducida en primer lugar, y el acento, el ritmo y la entonación van dos pasos más atrás. Incluso el término *suprasegmental*

implica un status secundario en relación con los aspectos segmentales. Bolinger³¹ ha criticado esto de la siguiente manera:

“If the child could paint the picture, [rhythm and intonation] would be the wave on which the other components ride up and down; but the linguist is older and stronger, and has his way – he calls them suprasegmentals, and makes the wave ride on top of the ship” (Bolinger, 1961, citado en Gilbert 1984: 1-2).

Según Laroy (1995: 39), se considera imposible hablar sin acento, ritmo y entonación, y estos aspectos “suprasegmentales” afectan profundamente a la calidad de los sonidos del habla (fonemas). Pero esos aspectos a menudo han sido presentados como los aspectos “intocables” de la pronunciación. No obstante, “intocable” no necesariamente significa que no se puedan aprender. Esta resistencia probablemente se produce por el hecho de que el ritmo y la entonación de nuestra L1 están íntimamente relacionados con nuestra identidad. Estos son posiblemente los primeros ruidos externos que el bebé que todavía no ha nacido oye, y son también los primeros elementos de la lengua que los bebés reproducen (Crystal³², 1986). Esto en sí mismo puede justificar la importancia de aprender estos rasgos en primer lugar, pero los estudios también destacan la alta relación entre la habilidad de sentir, percibir, y analizar el ritmo y las habilidades del aprendizaje en general y en particular la habilidad de aprender una lengua. Debido a todos estos puntos mencionados antes, podríamos afirmar que al comenzar con los aspectos suprasegmentales, estamos siguiendo un orden “natural” tanto como lógico y pedagógico.

Mendelsohn (1994) también defiende el enfoque prosódico para enseñar la pronunciación. Afirma que los profesores dedican la mayor parte del tiempo de instrucción y esfuerzos a los sonidos aislados especialmente las vocales. Esto se debe al hecho de que las vocales presentan más problemas que las consonantes. Los profesores empiezan con las vocales y proceden sistemáticamente con el acento y la entonación en

³¹Citado en Brown, A. (1992). *Approaches to Pronunciation Teaching*. Londres: MacMillan Publishers Limited, pág. 11.

³²Citado en Laroy, C. (1995). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, pág. 39.

un periodo limitado de tiempo, por lo tanto los aspectos últimos son tratados superficialmente. Mendelsohn (1994) sostiene que el enfoque tradicional da prioridad a los aspectos equivocados y esto es debido a la infravaloración de los aspectos prosódicos. Él afirma que los aspectos prosódicos son mucho más importantes para la comunicación que la producción de los sonidos aislados ya que los últimos pueden ser inferidos por el contexto.

Las prioridades presentadas por McNerneyy Mendelsohn (1992) son: (1) el acento *versus* la ausencia de acento, (2) el acento nuclear en la oración, (3) la entonación, (4) el proceso denominado juntura (*linking*) entre las palabras y (5) las pausas. Estos aspectos deben ser tratados en contexto y deben tener un significado.

El aspecto suprasegmental de la acentuación se considera de crucial importancia. La localización del acento en la sílaba equivocada de una palabra afecta de manera sobresaliente al entendimiento y el acento incorrecto es a menudo el resultado de la interferencia de la L1 de los aprendices. Se sugiere que el profesor resalte el patrón de acento correcto tanto como el uso correcto de la palabra. A nivel de la oración, la ausencia de acento resulta muy importante para hacer las necesarias reducciones en palabras funcionales. La distinción entre las palabras léxicas que generalmente son acentuadas y las palabras gramaticales que no suelen ser acentuadas se considera vital para que los aprendices sean conscientes de cómo la información en la comunicación oral de la lengua inglesa es estructurada y de cómo es el ritmo del inglés. Para los aprendices cuya L1 es la lengua española, una lengua silábica, este aspecto es de especial relevancia ya que los aprendices suelen acentuar igualmente todas las sílabas y proveer las sílabas con la misma cantidad de tiempo. Asimismo, los aprendices españoles no prestan atención a la isocronía del acento de la lengua inglesa y esto causa incomprensión e incluso falta de entendimiento por parte del oyente. Nuestro trabajo consiste en tratar el acento y la ausencia de acento no sólo en las palabras de forma aislada sino también en el habla conexas y esto ayuda a los aprendices a ser más inteligibles (Gómez, 2009; Cauldwell, 2013).

Mendelsohn (1994) sostiene asimismo que es una prioridad trabajar con el acento nuclear en la oración y, de ahí, destaca que es el foco de información. Este

aspecto no puede separarse de los otros aspectos prosódicos ya que el acento nuclear suele recaer en la palabra léxica. Por lo tanto, los estudios realizados respecto al acento y la ausencia de acento, la identificación de las palabras léxicas y funcionales ayudarán a los aprendices a tomar las decisiones correctas respecto al acento nuclear.

La experiencia de enseñanza demuestra que vale la pena introducir sonidos en los patrones suprasegmentales incluso en la etapa inicial de aprendizaje, ya que esto nos lleva a la idea de los sonidos “contextualizados” en el habla conexas. Se podría argumentar que en el habla, los rasgos suprasegmentales del acento, ritmo, tono y entonación son igualmente importantes para conseguir cohesión y coherencia, dos términos que suelen asociarse sólo con el discurso escrito.

Existen dos razones principales para destacar los rasgos prosódicos:

- La prosodia cumple varias funciones comunicativas.
- La prosodia facilita o constriñe otras dimensiones de comunicación (Hargrove y McGarr, 1994: 4).

Como un medio comunicativo, la prosodia realiza las siguientes funciones:

- *pragmática* (para prestar atención a la información importante, diferenciar información conocida de la nueva, señalar los turnos en el discurso, unir oraciones para crear textos);
- *sintáctica* (para destacar las estructuras sintácticas);
- *léxica* (para diferenciar las palabras);
- *actitudinal* (para identificar patrones comunes a varios grupos (Couper-Kuhlen, 1986);
- *función de la inteligibilidad* (las modificaciones en la prosodia tienen una influencia sobre la comprensión del habla, si la información prosódica llega a ser importante; incluso cuando se habla correctamente de forma segmental con errores prosódicos menores quizás no se consiga ser inteligible (Allen y Hawkins, 1980; Liberman *et al.*, 1967); los errores prosódicos reducen la atención hacia el significado de los enunciados).

Cuando el Enfoque Comunicativo hacia la enseñanza de la lengua empezó a asumir responsabilidad desde mitad hacia finales de los años 70, la mayoría de las

técnicas y materiales mencionados anteriormente para la enseñanza de la pronunciación a nivel segmental fueron rotundamente rechazados a nivel teórico y práctico al ser incompatible con la enseñanza de la lengua como comunicación (Derwin y Munro, 2005). Influidos por los enfoques basados en el discurso y los materiales usados para enseñar la lengua de forma comunicativa, los diseñadores de materiales y los profesores empezaron a buscar caminos más adecuados para enseñar la pronunciación. Ellos decidieron que dirigir la mayor parte de su energía a enseñar los rasgos suprasegmentales de la lengua (e.g. ritmo, acento y entonación) en un contexto discursivo, fue la mejor forma para organizar un curso de pronunciación a corto plazo para hablantes no nativos. McNerney y Mendelsohn (1992: 186) expresan esta posición claramente:

“...a short term pronunciation course should focus first and foremost on suprasegmentals as they have the greatest impact on the comprehensibility of the learner’s English. We have found that giving priority to the suprasegmental aspects of English not only improves learners’ comprehensibility but is also less frustrating for students because greater change can be effected in a short time”.

Según Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996: 10), en la actualidad vemos indicios de que la pronunciación está procediendo del debate segmental/suprasegmental hacia una visión más equilibrada donde ambos aspectos son importantes en la enseñanza de la pronunciación. Esta visión reconoce que tanto la incapacidad de distinguir los sonidos que llevan una carga alta funcional (como /ɪ/ en LIST y /i:/ (en LEAST) como la incapacidad de distinguir los rasgos suprasegmentales (como diferencias de entonación y acento en preguntas de *yes/no* y preguntas alternativas) pueden tener un impacto negativo en la comunicación oral, y las habilidades de comprensión auditiva, de los hablantes no nativos del inglés. Los planes de estudio de la pronunciación por lo tanto buscan el hecho de identificar los aspectos más importantes de tanto los aspectos segmentales como los suprasegmentales, e integrarlos adecuadamente en cursos que satisfagan las necesidades de cualquier grupo de aprendices. Además de los rasgos segmentales y suprasegmentales del inglés, también existe un asunto de interés como es el contexto de la calidad de la voz; es decir, cada lengua tiene determinados rasgos

estereotípicos como el tono, el espacio vocálico, la posición neutral de la lengua, y el grado de actividad muscular que contribuye a la calidad del sonido en su totalidad o al “acento” asociado con la lengua.

Aunque en el pasado, el término “acento” había sido unido a los más prominentes elementos de cualquier enunciado, y estos, al mismo tiempo, con la mayor intensidad con la que fueron pronunciados, en la actualidad es un hecho demostrado que la percepción que el oyente tiene de una sílaba es más prominente que de aquellas que le preceden o siguen. Esto no sólo se debe al hecho de que el hablante ha utilizado una mayor energía articuladora en la sílaba citada sino también es el resultado de otros rasgos de pronunciación. El impacto que el acento produce en el oyente debe ser analizado, como afirman Finch y Ortiz-Lira (1982), según la melodía determinada que aparece en la palabra o en la frase (*pitch*), según la variedad en la calidad de la secuencia sonora (*quality*), según el grado cambiante de la duración de la sílaba (*length*) y según la intensidad con la que el aire es expulsado de los pulmones (*loudness*). Todos estos análisis deben ser realizados desde el punto de vista del oyente o del hablante.

Kenworthy³³ (1987: 123), aparte de establecer las prioridades segmentales para los hablantes de diferentes L1s, insiste en el hecho de que el ritmo, el acento en la palabra y la oración son de gran prioridad para cada aprendiz de inglés como LE. Respecto a la entonación, él considera que es difícil establecer prioridades ya que no es posible predecir en qué tipo de conversación el aprendiz está interactuando.

Respecto al debate entre lo segmental/lo suprasegmental, Jenkins (2000) resalta que, si previamente había un interés exclusivo por los rasgos segmentales, en la actualidad se considera que los aspectos prosódicos son los principales rasgos ya que no obstruyen la inteligibilidad, sobre todo el fenómeno de reducción. Jenkins (2000) afirma que cuando existen algunos errores que dificultan la inteligibilidad, se establece una necesidad de tratar dos niveles. En su opinión, el hecho de dar tal importancia a los aspectos suprasegmentales sólo será establecido en las siguientes circunstancias: (1) cuando el aprendiz interacciona con los hablantes nativos, (2) cuando el aprendiz ha

³³Citado en Brown (1992). *Approaches to Pronunciation Teaching*. Londres: Macmillan Publishers Limited, pág. 11.

emigrado a un país de habla inglesa y necesita la más completa asimilación con los hablantes nativos, (3) cuando existen razones profesionales y el aprendiz quiere que su acento se haga tan nativo como sea posible.

La opinión de Jenkins es un poco diferente de lo que se ha ido defendiendo en esta sección. En primer lugar, debemos destacar que el modelo de inglés que Jenkins sostiene, es un modelo internacional todavía no codificado. Por otro lado, parece complicado crear un modelo internacional y que los hablantes nativos de esa lengua necesiten aprender este modelo para comunicarse con hablantes no nativos. Además, parece innecesario ya que la lengua inglesa se está utilizando como lengua internacional y cada hablante hace lo que está a su alcance para entender y ser entendido. Por lo tanto, existiría la necesidad de aprender un tipo de inglés que no tiene que ser el modelo internacional para hablar con hablantes nativos. En este caso, los aprendices tendrían que hacer un esfuerzo para entender y ser entendidos. Asimismo, en nuestra opinión, los aprendices deben defender la mejor pronunciación teniendo en consideración sus características individuales, sus circunstancias y sus necesidades.

Los profesores no deben sentirse influenciados por la tradición pasada o por un nuevo enfoque, pero necesitan considerar y valorar si un orden concreto de presentación tiene determinadas ventajas o desventajas pedagógicas, y es de sobresaliente importancia que los aprendices no pierdan la visión general de lo que ellos estén haciendo y aprendiendo en cualquier momento del desarrollo del curso.

En definitiva, estimamos necesario decir que los sonidos no deben ser enseñados de forma aislada porque si el profesor está haciendo referencia a la pronunciación de una palabra, tendrá que prestar atención no sólo a los sonidos vocálicos y consonánticos sino también a los aspectos prosódicos como el acento, el ritmo y la entonación. En las diferentes lecciones, el profesor trata un aspecto fonológico diferente ya que todos ellos no pueden ser tratados al mismo tiempo. Pero resulta importante mencionar que el aprendiz debe conocer qué rasgos fonológicos son los más importantes para ser inteligibles. Por lo tanto, desde el principio, el profesor debe señalar y mostrar los aspectos suprasegmentales, elementos de prioridad, al aprendiz.

5.2. Características e importancia de la acentuación en la lengua inglesa

Tradicionalmente no se ha otorgado a la acentuación la importancia que en realidad merece tanto en el papel que desempeña a efectos de la comprensión y producción de mensajes como en lo referente al proceso general de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación (Setter y Jenkins, 2005: 10). Sin embargo, una vez que cambiaron los estudios en la enseñanza de las lenguas hacia un enfoque más comunicativo, fue entonces cuando la acentuación y los demás aspectos suprasegmentales comenzaron a recibir la atención que merecen (Brown, 1992; Haycraft, 1992; McNerney y Mendelsohn, 1992; Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996; Kenworthy, 1997; Dalton y Seidlhofer, 2000; Derwing y Rossiter, 2003; Hahn, 2004; Derwin y Munro, 2005; McLaren, Madrid y Bueno, 2005; Setter y Jenkins, 2005; Usó, 2008; Cauldwell, 2013).

La acentuación en inglés desempeña un papel de extremada importancia, sin embargo, el concepto de “acentuación” o “acento” como elemento suprasegmental ha sido tratado muy a menudo de manera poco clara, quedando su definición establecida de forma imprecisa. En algunos casos el fenómeno de la acentuación ha sido tratado bajo los títulos de *stress*, *accent* y *prominence*. A continuación, prestaremos atención a las distinciones realizadas por diferentes estudiosos de la pronunciación.

En *The Pronunciation of English*, Jones afirma que el acento no es lo mismo que la prominencia [...]; el acento es uno de los factores que quizás causen o ayuden a que un sonido o sílaba sea “prominente” (Jones, 1956: 141). Los otros factores que pueden hacer un sonido más prominente son “la sonoridad inherente, la duración y la entonación” (Jones, 1956: 142). La distinción que podemos hacer entre acento, sonoridad, duración y entonación como factores que contribuyen a la percepción de la prominencia es similar a la distinción entre altura/intensidad, calidad del sonido, duración y tono que es encontrado en muchas explicaciones modernas del acento (*stress* y *accent*), pero existen diferencias importantes. Para Jones, la sonoridad, la longitud y la entonación no son parte del sistema de acentuación y su función está bastante separada de aquella que pertenece a lo que llamamos *stress*.

La distinción entre *stress* y *accent* parece ser de algún modo subjetiva y depende de cada autor. Así, Crystal (1969: 158) distingue entre *stress* y *accent* dependiendo del rasgo que esté más presente en cada ocasión. De esta manera, cuando el factor más destacado en una sílaba acentuada es la sonía, Crystal considera que se debe denominar *stress*. Cuando el tono es el principal factor que da lugar a la acentuación, él considera que se debe catalogar como *accent*. Para otros autores, en cambio, la diferencia entre estos tres términos puede ser explicada de otra manera.

Brazil, Coulthard y Johns (1980: 39), por otro lado, basan su clasificación en la diferencia entre *accent* y *prominence*. Según ellos, el acento (*accent*) es lo que distingue las sílabas marcadas de las no marcadas, ayudando a separar los elementos léxicos de los funcionales, mientras que la prominencia se asigna a una sílaba dependiendo de la función que tenga la palabra en la unidad tónica. De este modo se deduce que el acento, según estos autores, es una propiedad inherente de la palabra mientras que la prominencia es un aspecto funcional que está íntimamente relacionado con el significado del enunciado.

La función de la acentuación es señalar las partes importantes de un enunciado: “[...] the relative stress of the words in a sequence depends on their relative importance. The more important a word is, the stronger is its stress” (Jones, 1960: 262). Además de la función léxica del acento por la cual la localización del acento en una palabra puede ser empleada para diferenciar el significado de la palabra, el acento también tiene la función de marcar algunas palabras como especialmente importantes dentro de la oración. Estas son (normalmente) “nombres, adjetivos, demostrativos y pronombres interrogativos, verbos principales y adverbios” (Jones, 1960: 262), es decir, aquellos normalmente que se refieren a las palabras léxicas o de contenido, mientras las palabras gramaticales o funcionales no son acentuadas.

La prominencia, por un lado, tiene que ver con la variación que caracteriza la diferencia entre los sonidos silábicos, es decir, los núcleos de prominencia (*peaks of prominence*), y los sonidos monosilábicos, lo que se denomina también valles de prominencia.

Gimson expone que la descripción del acento (lingüístico), señalado principalmente por la fuerza de aire, se debe parcialmente al cambio histórico en terminología del término *accent*, que “included hitherto a variation of pitch or intensity as a means of rendering a syllable prominent” (Gimson, 1989a: 144) al término *stress*, causando un cambio de centro desde el tono a la intensidad, o volumen. Sin embargo, el rasgo relevante lingüísticamente para Gimson es la prominencia relativa de las sílabas, sin tener en cuenta los medios fonéticos a través de los cuales esa prominencia se alcanza.

Como afirma Pennington (1996: 129), el fenómeno de *stress* está compuesto de tres elementos: la longitud, la intensidad y el tono, todos ellos están relacionados con el fenómeno de la prominencia.

Para Haycraft (1992), el fenómeno de *stress* tiene que ver principalmente con los efectos auditivos de la prominencia. Y por lo tanto debe ser considerado como un fenómeno perceptivo cuyos componentes son: el tono, la longitud y el volumen. Esta es la razón por la que las sílabas acentuadas muestran un tono más alto y una duración más larga que las sílabas no acentuadas. Así, esta autora afirma que (1992: 58):

“Stress is a voice effort made on a particular word (or syllable) in various noticeable ways: the stressed syllable seems louder, or it makes a jump in the intonation, or it gets slightly prolonged (...). Other elements enter in, too, like tiny pauses and a sensation of force or pressure”.

Por el contrario, existen posturas centradas en el hecho de definir la naturaleza del acento teniendo en consideración el aspecto articulatorio. Según Underhill (1994: 52), una sílaba acentuada es articulada relativamente con más fuerza que una sílaba no acentuada. Esto se debe a la presión extra de aire que llega a las cuerdas vocales, causada por un aumento en la fuerza pulmonar. Existen tres resultados acústicos distinguibles. Uno puede percibir sílabas como acentuadas si, comparadas con las que le rodean, estas son relativamente: más fuertes y más largas; diferentes en tono. A esto debemos añadir una cuarta variable: los sonidos en una sílaba acentuada quizás sean articulados de forma más clara, y las vocales pueden ser “más puras”. Como resultado

de este hecho, podemos añadir una quinta variable, que ofrece también un indicio visual: las sílabas acentuadas quizás sean acompañadas por maxilares mayores, labios y otros movimientos faciales realizados por el hablante. Todas estas características, que constituyen lo que este autor denomina “perfil de energía” (*energy profile*), tienen que ver con la forma en la que la energía articuladora es distribuida dentro de la palabra, y, sobre todo, constituye un patrón acentual.

A lo largo de este capítulo analizaremos aspectos cruciales que deben ser explicados sobre la acentuación, puesto que debemos recalcar el hecho de que la acentuación desempeña un papel tan importante que no debemos considerarla un simple elemento decorativo añadido a los sonidos aislados. Aunque la acentuación y en particular los patrones acentuales de la lengua inglesa han sido considerados un fenómeno complejo y no predecible, en este capítulo veremos que su importancia se basa en múltiples y variadas razones. Con esto nuestro objetivo es que los profesores no abandonen su estudio como objeto de la enseñanza de la pronunciación.

5.3. Niveles de acentuación

5.3.1. Componentes de la acentuación

En este subepígrafe procedemos a explicar cuáles son los elementos que producen que algunas partes de un enunciado (palabras) sobresalgan con respecto a las demás. Según Finch y Ortiz-Lira (1982: 97), existen cuatro factores que producen el efecto de la prominencia a nivel silábico y son los siguientes:

- 1) La frecuencia fundamental, que produce el efecto del tono (*pitch*): normalmente no percibimos si las cuerdas vocales se encuentran en una posición más o menos tensa, lo que provoca que vibren de una manera más rápida o más lenta, pero si oímos una nota tonal más alta o más baja. Por ello, desde el punto de vista articulatorio, este factor depende de la tensión y consiguiente vibración de las cuerdas vocales. Desde el punto de vista auditivo, la característica fundamental del sonido se analizaría utilizando una escala que iría de alto a bajo.
- 2) La calidad (*quality*): desde el punto de vista articulatorio, la calidad depende de la posición que adopten los diferentes órganos articulatorios y resonadores, los

cuales se encargan de modificar y modular el sonido casi inaudible producido por la vibración de las cuerdas vocales. Desde el punto de vista auditivo, se trata de un rasgo mediante el cual los sonidos con la misma frecuencia fundamental, cantidad y acento son percibidos como sonidos diferentes.

- 3) La cantidad (*quantity*): se trata de una característica que no es importante desde el punto de vista articulatorio. Sin embargo, desde el punto de vista auditivo, se trata de una propiedad del sonido, longitud (*length*), que puede ser encuadrada dentro de una escala que iría de largo a corto.
- 4) El acento (*stress*): desde el punto de vista articulatorio, se produce debido a la utilización de una mayor energía muscular y fuerza de exhalación, además del esfuerzo sonoro aportado por la resonancia producida por las cavidades supraglotales. Desde el punto de vista auditivo, se percibe como intensidad (*loudness*), la cual se considera una propiedad que se puede describir utilizando una escala que iría de fuerte o alto (*loud*) a débil o bajo (*soft*).

Todos estos factores explicados anteriormente son aquellos que producen que una sílaba sobresalga respecto a las demás. Sin embargo, aunque la presencia de una sílaba con un tono más alto o más bajo y que contenga una vocal más larga y sonora provoca que esta sea más prominente, esto no significa que todas ellas desempeñen el mismo papel. De hecho, el tono y la duración son los dos factores más importantes que producen un efecto más fuerte en el oyente. De acuerdo con Gimson (2008: 202):

“Any of four factors, pitch, loudness, quality, and quantity, may help to render a syllable more prominent than its neighbours. It is principally pitch change which marks an accented syllable”.

Según Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996: 131), no es necesario que todos los elementos aparezcan al mismo tiempo para producir el efecto de prominencia:

“Stressed syllables are most often defined as those syllables within an utterance that are longer, louder, and higher in pitch. In fact, this definition is not exactly borne out by phonetic facts. Stressed syllables are often

longer, louder, and higher in pitch, but in any given stressed syllable this entire combination of features may not be present”.

Desde el punto de vista del hablante, el acento implica una mayor expulsión de energía ya que el hablante expulsa aire de los pulmones y articula las sílabas. Este aumento de energía muscular y actividad respiratoria es sin duda alguna lo que permite al hablante nativo marcar el ritmo de las sílabas dentro del contexto de la palabra o palabras dentro de un enunciado. Desde el punto de vista del oyente, los rasgos más sobresalientes del acento son la duración vocálica probablemente más larga en las sílabas acentuadas y el tono más alto (Taylor, 1993: 47).

De acuerdo con Gimson (1989a: 96), el volumen y el tono no pueden estar separados ya que el “acento” ha incluido siempre el tono y el volumen para hacer la sílaba más prominente.

Por último, no podemos olvidar, como menciona Fudge (1984: 2), que existen estudios de tipo experimental en los que se ha demostrado que los hablantes nativos de inglés se centran en la percepción que tienen de los cambios tonales y de la mayor duración en las sílabas, frente a la diferente intensidad de las mismas, para determinar cuáles son las sílabas acentuadas de un enunciado.

5.3.2. La dualidad sílaba acentuada-sílaba no acentuada

En cualquier enunciado inglés formado de varias sílabas, algunas de ellas son fuertemente acentuadas, y algunas otras son débilmente acentuadas. Según Christophersen (1979: 157), cuando decimos que una sílaba determinada es fuertemente acentuada, queremos decir que es pronunciada con gran energía, el aire es expulsado de los pulmones con más esfuerzo, y los otros órganos del habla realizan sus acciones con más vigor que una sílaba pronunciada débilmente. El efecto total es que la sílaba acentuada parece más fuerte que las otras. El inglés está lleno de sílabas “fuertes” (*loud*) como ésta; esto conlleva que cualquier enunciado inglés suene desacompañado en comparación con el fluir regular de muchas lenguas africanas.

“Lo que muchos fonéticos y lingüistas han llamado acentuación, y lo que la mayoría de las personas no entendidas entienden bajo este término, se refiere a nada más que el hecho de que en una sucesión de palabras enunciadas algunas serán percibidas como más salientes o prominentes que otras” (Couper-Kuhlen 1986: 19).

La cita anterior ofrece una definición simple de la acentuación como la prominencia relativa de las sílabas o palabras. Sin embargo, afirmar que la acentuación se refiere a “nada más” que la prominencia relativa puede llegar a considerarse una simplificación excesiva.

Una palabra no sólo es reconocida por sus patrones sonoros sino también por su patrón acentual. Como afirman Poldauf (1984) y Monroy (1992), el acento léxico que es denominado “acento en la palabra” (*word-stress*) asegura la identidad de la palabra. Cuando distinguimos en una palabra la sílaba acentuada de las sílabas no acentuadas, debemos analizarlas de dos formas diferentes según prestemos atención al punto de vista del hablante o del oyente. Desde el punto de vista del hablante, la sílaba acentuada se produce con mayor esfuerzo que la sílaba no acentuada. Y desde el punto de vista del oyente, la sílaba acentuada parece ser más fuerte (*louder*) que la sílaba no acentuada.

La diferencia entre las sílabas acentuadas y las no acentuadas es mayor en inglés que en la mayoría de las lenguas -con la posible excepción del alemán, su lengua prima germánica. De acuerdo con Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996: 132), para captar esta diferenciación en los niveles del acento, los textos de enseñanza de la lengua inglesa generalmente hablan de tres niveles de acento en la palabra. Estos niveles son a menudo considerados como fuertes, medios y débiles (o, alternativamente, primarios, secundarios y terciarios). De hecho, de acuerdo con algunos fonéticos, existen seis niveles de acentos en la palabra, no todos ellos fácilmente perceptibles. Según los propósitos pedagógicos, podemos cumplir con la designación de tres niveles, que llamaremos acentuado de forma fuerte, de forma ligera, y no acentuado. Hemos escogido estas designaciones porque creemos que estas representan lo que ocurre a nivel de la sílaba. Además, la designación “no acentuado” también es análoga a nuestro

análisis de la calidad vocálica en cada sílaba, donde las vocales más centralizadas o neutralizadas suelen presentarse.

Como afirma Gimson (1989b), para indicar las sílabas acentuadas fuertemente en la transcripción fonética, escogemos la convención de una marca sobreescrita situada antes de la sílaba; para indicar la sílaba acentuada débilmente utilizamos un acento sobreescrito; y las sílabas no acentuadas no son marcadas.

Por otro lado, como describe Underhill (2005: 54), las palabras más largas, especialmente cuando son pronunciadas de forma aislada, quizás tengan más de una sílaba acentuada (e.g. *popularity*), en cuyo caso a una de las sílabas acentuadas se les da más fuerza que a otra. La más fuerte se denomina acento primario y la menos fuerte se denomina acento secundario. El acento secundario puede realizarse acústicamente a través de la duración y el volumen, y a través de la articulación más nítida. Esta sólo tiene menos energía que la sílaba primaria que le acompaña. Sin embargo, la cualidad del cambio de tono del acento suele ocurrir como sólo un atributo de acento primario.

Respecto a la naturaleza del acento, podemos establecer otros niveles intermedios como el acento “fuerte” y el acento “débil”. Es posible distinguir más niveles del acento como terciario, cuaternario y algunos más, dependiendo del autor. Pero esta gran división de niveles no es un objeto de estudio del proceso de enseñanza. De esta manera, Jones afirma (1960: 247): “I do not find any need in the practical teaching and learning of pronunciation to attempt accuracy of that order. It is generally sufficient to distinguish two degrees only, *stressed (or strong)* and *unstressed (or weak)*.”

5.3.3. Otros niveles de acentuación y calidad vocálica

En primer lugar, debemos hacer una clasificación de los diferentes niveles de acentuación. Según Roach (2009: 87), existen tres niveles de acento: a) el acento primario, también denominado “acento fuerte tónico”, que está asociado al movimiento de tono; b) el acento secundario, que es un acento más débil que el acento primario, pero más fuerte que el de una sílaba no acentuada; y c) la ausencia de acento, que

corresponde a la ausencia de cualquier rasgo de prominencia. En el último caso, una sílaba no acentuada es mucho menos sonora y tiene una vocal débil y corta que los lingüistas llaman *schwa*. La primera sílaba de una palabra como *about* y la última sílaba de *sofa* contienen una vocal débil de este tipo.

Como afirma Fudge (1984: 19), la sílaba consta de los siguientes componentes: *peak* o núcleo de la curva sonora; *onset*, la consonante o consonantes que preceden al núcleo o *peak* (también denominado *nucleus*); y la *coda*, la consonante o consonantes que sigue al núcleo. El *peak* o núcleo de una sílaba suele ser una vocal. Cuando la vocal no está rodeada por una consonante, es cuando la vocal muestra su mayor duración. Pero cuando la vocal es precedida o seguida por alguna consonante, la longitud de la vocal es reducida para mantener la duración constante de la sílaba.

Según Finch y Ortiz Lira (1982), Gimson (2008) y Gallardo y Gómez (2008), palabras gramaticales de una sílaba como por ejemplo *can*, *the*, *to* y *and* pueden ser percibidas o producidas en contextos aislados o en contextos más amplios. Si aparecen en contextos aislados se adopta la forma fuerte para la vocal. Sin embargo, en contextos más amplios como pueden ser una oración o un diálogo, conviven una forma débil, mucho más frecuente, para las posiciones no acentuadas y una forma fuerte para las escasas posiciones acentuadas. Roach (2009: 103) hace alusión a cuándo no se deben utilizar las formas débiles, sino sus correspondientes formas fuertes:

1. Cuando estas palabras funcionales aparecen al final de la oración, éste es el caso de las preposiciones y los auxiliares, sin embargo los artículos, las conjunciones y los adjetivos posesivos nunca aparecen en esa posición.
2. Tampoco se utilizará una forma débil cuando la palabra funcional en cuestión se contrasta con otra.
3. Si se desea enfatizar una palabra funcional por medio de la acentuación, lógicamente no podrá aparecer su forma débil.
4. Si una palabra funcional aparece citada y por lo tanto se pronuncia de forma aislada no podrá utilizarse su forma débil.

Monroy (2004) distingue en las palabras de dos o más sílabas entre aquellas “sílabas fuertes” con un acento primario y aquellas “sílabas débiles” que no reciben acento primario. Pero introduce dentro de los acentos no primarios, una distinción entre aquellas sílabas que no son reducidas al llevar un acento secundario y aquellas que son reducidas y no tienen acentos. Según esta clasificación, existen problemas para distinguirlos en aquellos casos donde las sílabas no son reducidas y no llevan acento secundario. Gimson (2008) muestra un ejemplo de esto en la palabra *porcupine* /'pɔ:kju:paɪn/ donde la sílaba acentuada es la primera /pɔ:/, mientras que las otras sílabas contienen diptongos o vocales fuertes, pero son sílabas no acentuadas. Este ejemplo puede ser comparado con otra palabra *wallabies* /'wɒləbɪz/ donde las dos sílabas no acentuadas contienen vocales débiles. De acuerdo con Giegerich (1992: 179), la diferencia entre la primera sílaba de *balloon* y *lampoon* está en la primera vocal. Mientras que en la primera sílaba de *balloon* el sonido vocálico es reducido, en la primera sílaba de *lampoon* el sonido vocálico no es reducido y no lleva acento secundario.

Si prestamos atención al ejemplo anterior, podemos establecer los diferentes niveles del acento que van más allá de los propuestos previamente. Según Gimson (2008: 320), existen cuatro grados diferentes de prominencia en inglés: a) acento primario, la sílaba que lleva el más grande y último cambio de tono en la palabra u oración; b) acento secundario, cualquier sílaba marcada por un cambio tonal que no es la última; c) un nivel más bajo de prominencia en la sílaba que contiene una vocal fuerte o llena, pero no un cambio tonal; y d) una sílaba no prominente donde no existe cambio tonal y que contiene una de las vocales débiles.

Como ya hemos dicho, existen vocales que suelen aparecer en sílabas acentuadas, vocales que pueden aparecer tanto en sílabas acentuadas como en sílabas no acentuadas y un sonido vocálico, la *schwa* /ə/ que sólo aparece en las sílabas no acentuadas.

El sonido vocálico más frecuente que suele aparecer en sílabas no acentuadas es la *schwa*. Como afirman Gallardo y Gómez (2008), las sílabas débiles /ɪ, ʊ/ y los diptongos débiles /ɪə, ʊə/ pueden aparecer tanto en sílabas acentuadas como en sílabas

no acentuadas. Las vocales que aparecen en las sílabas no acentuadas son también llamadas vocales reducidas (*weak*) y son también opuestas a las vocales no reducidas que se llaman vocales fuertes o completas (*full*). La reducción o debilitamiento de las vocales en las sílabas no acentuadas supone uno de los rasgos más importantes de la acentuación del inglés puesto que cualquier cambio en el patrón acentual de una palabra puede llegar a causar un gran impacto en la estructura fonémica de la misma. Por ejemplo: *permit* /'pɜ: mɪt/ (*noun*) – *permit* /pə'mɪt/ (*verb*); *punitive* /'pju: nətɪv/ – *punish* /'pʌnɪʃ/.

Por otro lado, los rasgos articulatorios que distinguen los diferentes sonidos vocálicos son provistos a determinar la “calidad” de las vocales. Jones (1960) desarrolló el sistema vocálico cardinal para describir las vocales según los rasgos comunes de “altura” (dimensión vertical), “velaridad” (*backness*) (dimensión horizontal) y “redondez” (posición de los labios). Estos tres parámetros son indicados en el diagrama vocálico del Alfabeto Fonético Internacional. Existen, sin embargo, todavía más rasgos de la calidad vocálica como la posición del velo (nasalidad), el tipo de vibración de las cuerdas vocales (fonación), y la posición de la lengua. También, como describe Ashby (1995: 25), las lenguas a menudo hacen uso de las diferencias de cantidad (duración), de tal manera que algunas vocales pueden ser descritas como “cortas o (de alguna manera) más cortas” y otras como “largas o (de alguna manera) más largas”. En muchas variedades del inglés, la palabra *bin* tiene una vocal más corta, mientras que *bean* tiene una vocal más larga. Hasta este punto, hemos estado representando la vocal de *bean* con el símbolo [ɪ], pero si miramos en un diccionario que ofrezca la pronunciación, veremos transcripciones como [bi: n] donde la marca [:] es utilizada para mostrar que el sonido que le precede es largo en duración.

La relación estrecha que existe en inglés entre la calidad y la cantidad vocálica y el acento parece, a primera vista, una fuente de problemas para el aprendiz. Sin embargo, según Taylor (1993), puede haber ventajas desde esta relación ya que, por un lado, una vez que el aprendiz reconoce el patrón acentual de una palabra, éste puede predecir más satisfactoriamente las características de las vocales que en esa situación aparece. Esto resulta significativo porque los aprendices suelen aprender nuevas palabras de forma escrita y como resultado hacen frente a difíciles tareas para intentar

adivinar la calidad vocálica a través de la ortografía. Por otro lado, los aprendices pueden también beneficiarse de las conclusiones que se derivan de la postura opuesta, es decir, si conocen el lugar que se les da a las vocales reducidas o no reducidas a través de la palabra, serán capaces de determinar fácilmente su patrón acentual. Como resultado de esta explicación, resulta extremadamente importante establecer una relación entre las vocales y los procesos acentuales dentro de las palabras y las oraciones que describen aspectos primero separadamente y después de forma interdependiente.

El acento al nivel de la oración parece ser considerado completamente escalar, y Jones (1956: 299) se refiere a varios grados como “acento fuerte” (*strong stress*), “acento fuerte real” (*really strong stress*), y “acento medio o casi fuerte” (*medium or fairly strong stress*), sugiriendo que no existen niveles fijos.

Para terminar, se considera mejor hacer la distinción entre el acento fuerte y débil más que distinguir todos los posibles acentos que podemos encontrarnos cuando el oyente percibe los acentos. Si el profesor pidiese al aprendiz que distinguiese entre los distintos tipos de acentos, la identificación sería más difícil y posiblemente el aprendiz no discriminaría los acentos en la palabra o en el enunciado.

5.4. Categorías de la acentuación

En este epígrafe vamos a prestar atención a los diferentes tipos de acentos que nos encontramos tanto en contextos aislados como en enunciados. Por un lado, el acento localizado en la palabra se denomina “acento en la palabra” (*word-stress*). Por otro lado, el acento localizado dentro de la oración se denomina “acento en la oración” o “acento prosódico”. Este último es uno de los tres componentes de la prosodia, junto con el ritmo y la entonación. Como describe Kelly (2003: 3), el acento dentro de la oración, según Mott (1991: 214), puede ser dividido en dos tipos: uno de ellos es el “acento estático” y el otro es el “acento cinético”. El primero se refiere al acento que no está asociado al cambio tonal, y el último se refiere al acento que está asociado al cambio tonal.

Pero la distinción más importante, según Kelly (2003: 3), es aquella hecha en relación a los términos *word-stress* y *sentence stress*. Por un lado, el “acento en la palabra” (*word-stress*) es el acento inherente en la palabra. Este aparece en una palabra cuando una sílaba suena más prominente que las otras, como en *paper*, o *bottle*. Los acentos en las palabras suelen aparecer en el diccionario. El acento correcto en la palabra resulta extremadamente importante en inglés. Los oyentes decodifican una palabra de su *forma acentuada (stress shape)* y si la forma es errónea, se necesita más tiempo para entender lo que se ha dicho. Si decimos palabras utilizando los patrones acentuales correctos, es más fácil para los oyentes entendernos, incluso si no producimos los sonidos exactamente de forma correcta. De acuerdo con Wijk (1966: 123), en inglés solemos observar que palabras simples que están compuestas de dos o más sílabas tienen un acento fuerte en una de estas sílabas y un acento débil en la sílaba o sílabas sobrantes, como en *chapter, sentence, syllable, indicate, secondary, distinguish, consist, pronounce, importance, relation, history*, etc. En determinadas palabras de más de dos sílabas, observamos un acento secundario además del acento principal, así nos encontramos ejemplos del tipo *admiration, isolation, nationality, energetic, engineer, represent*, etc. Se distingue también una buena selección de palabras que contienen dos o más sílabas cuando se producen de forma aislada. Cuando aparecen en un contexto, el principal acento quizás a veces recae en la primera y algunas veces en la segunda sílaba según la posición dentro de la oración. Se dice que tales palabras tienen doble acento. Ejemplos de esto son: *thirteen, afternoon, discontent, misprint, prehistoric, rebuild*, etc. De la misma forma, las palabras compuestas quizás sean acentuadas en una de las partes componentes, normalmente la primera, y tengan un acento débil o secundario en la parte restante, o también las dos partes quizás tengan un acento igualmente fuerte. Algunos ejemplos son: a) *household, horseback, mother-in-law, motor-car*; b) *house-keeper, horse-power, mother-country, motorcycle*; c) *armchair, headmaster*, etc.

Por otro lado, el “acento en la oración” es el acento o acentos que llevan sílabas diferentes dentro de la oración (enunciado) en el habla conexas. Este último tipo de acento está relacionado con la entonación ya que este aparece en más de una palabra y tiene lugar en la estructura tonal de una unidad sintáctica. La identificación del acento en una palabra o lo que se denomina acento léxico es un rasgo de extrema importancia

para reconocer la palabra en inglés. Sin embargo, no sólo los sonidos sino también el acento constituyen la imagen acústica de las palabras, y por lo tanto ambos requieren la misma atención. El “acento en la palabra” también se denomina acento léxico porque es posible encontrarlo en el diccionario o el léxico y es aplicado a las palabras que aparecen allí. Por lo tanto, debemos distinguir dos diferentes tipos de acento: por un lado, el “acento léxico” (Monroy y Cutillas, 2009) que está dentro de cualquier palabra de la lengua inglesa; y por otro lado, el “acento prosódico” (Quilis, 2002) que aparece cuando las palabras están dispuestas de forma continuada para producir un enunciado.

De acuerdo con Brown (1992: 57), el acento en la oración debe ser considerado como el pilar esencial. Sin este, el enunciado es vago y sin forma. Los niños se comunican a través del acento en la oración antes de aprender a decir las palabras adecuadamente. El acento en la oración les ayuda a comunicarse efectivamente, incluso con muy poco conocimiento de inglés. Sin este conocimiento, los estudiantes simplemente alinean palabras.

En inglés, existen muchos aspectos interesantes del acento en la oración. En este capítulo nos centraremos en aquellos aspectos que parecen más relevantes para los aprendices y para los profesores, y que son más fáciles de aplicar en la preparación de la clase para conversaciones con el exterior.

Brown empleó el término común “acento en la oración” (*sentence stress*) en lugar del término menos conocido, pero más apropiado “acento en la pronunciación” (*utterance stress*), es decir, el acento en un único enunciado con sólo una cláusula de oración. Según Brown (1992: 57), el acento en la oración quizás sea observado desde dos ángulos:

1. Ya que aparece en el habla- los acentos se presentan a intervalos de tiempo, las palabras son reducidas e incluso contraídas.
2. Desde el punto de vista del hablante, debemos prestar atención a cómo este canaliza la acentuación y porqué.

En definitiva, es mejor para el aprendiz pasar más tiempo en actividades de producción (habla) que en actividades de recepción (escucha), ya que el empleo de la acentuación lleva como consecuencia destacar el acento y el mejor entendimiento.

A modo de conclusión, podemos observar la importancia que reciben los diferentes tipos de acentos. Por un lado, el acento en la palabra, también denominado “acento léxico” (Monroy y Cutillas, 2009) y, por otro lado, el acento en la oración, también denominado “acento prosódico” (Quilis, 2002). Estos acentos que aparecen en las formas fuertes están íntimamente ligados a las formas débiles puesto que el fenómeno de isocronía en inglés conlleva establecer este tipo de conexión. En el aula de inglés, las formas fuertes deben trabajarse no sólo en el contexto aislado de la palabra sino también en los contextos más amplios del habla conexas y no abandonarlos como ocurre en la realidad actual del aula.

5.5. Acentuación y ritmo

Pike (1947: 139)³⁴ y posteriormente Roach (2009: 120) afirman que la lengua inglesa tiene lo que denominamos a *stress-timed rhythm* puesto que las sílabas acentuadas suelen aparecer a intervalos regulares de tiempo. Esto significa que las sílabas no acentuadas son comprimidas y pronunciadas más rápidamente para conceder más tiempo a la pronunciación de la siguiente sílaba acentuada que se presenta a intervalos regulares de tiempo. Para contextualizar este fenómeno presentamos la oración *Meredith can run fast*, donde se muestran seis sílabas, de las cuales sólo tres de ellas son acentuadas. Las sílabas no acentuadas *-re-*, *-dith*, y *can* son pronunciadas rápidamente y la reducción vocálica se produce, de tal manera que el tiempo transcurrido entre las sílabas acentuadas suele ser el mismo.

El español, L1 de los sujetos de estudio de nuestra investigación, por el contrario, tiene lo que denominamos a *syllable-timed rhythm* porque es la sílaba, ya sea acentuada o no, la que suele aparecer a intervalos de tiempo más o menos regulares. En español, las sílabas no acentuadas sólo son débilmente reducidas o debilitadas.

³⁴Citado en Hulst, H. (1999). *Word prosodic systems in the languages of Europe: European typology*. Berlin [etc.]: Mouton de Gruyter, pág. 223.

Esta tendencia de presentar similares intervalos de tiempo entre las sílabas acentuadas es técnicamente denominado “isocronía” (Bolinger, 1986). Este fenómeno tiene lugar en oraciones organizadas cuidadosamente, particularmente en la lectura en voz alta, pero esto es menos evidente en estilos de conversación informal. De acuerdo con Pennington (1996: 135), las sílabas acentuadas aparecen cada dos o tres sílabas no acentuadas. Pero esta tendencia no es mantenida cuando la velocidad del habla aumenta. La gente varía obviamente el ritmo del habla cuando producen enunciados, lo que significa que sería verdaderamente difícil reconocer cualquier tipo de patrón rítmico en una conversación normal. Según Gimson (2008: 227), “all attempts to show such timing instrumentally have been unsuccessful”. La estructura rítmica del inglés basada en la acentuación tiene que ver con consideraciones perceptuales. El ritmo empleado en inglés depende del contexto en el que el enunciado es insertado y del estilo de la pronunciación (porque no es lo mismo el ritmo del habla utilizado en una conferencia que cuando alguien habla con un amigo, o incluso en situaciones de ansiedad).

En inglés la duración de las sílabas varía considerablemente debido al hecho de que algunos pies contienen tres sílabas, otros dos, y otros incluso una sílaba sólo. Sin embargo, la duración total de cada pie parece idéntica. Hawkins (1984) señala que una manera de dar tiempo a cada sílaba en un pie sería distribuir el tiempo entre las sílabas que aparecen en cada pie. No obstante, en la práctica los hablantes no hacen eso, sino que dan más tiempo a algunas sílabas en vez de a otras dentro del mismo pie. En general, las palabras léxicas necesitan más tiempo para su producción que las funcionales. El resultado de este periodo de tiempo en las sílabas que aparecen en el habla conexa varía mucho y el ritmo de la oración consiste en establecer la alternancia entre las sílabas largas y cortas, siendo posible que haya dos o tres sílabas entre cada sílaba larga. El ritmo puede ser regular e irregular. La regularidad se distingue por el acento al principio de cada pie y la irregularidad se distingue por la distribución desigual dentro del pie.

Los aprendices españoles del inglés deberían previamente haber adquirido un dominio razonable respecto a la duración de la sílaba, el acento y el debilitamiento vocálico, ya que son aspectos cruciales en la producción del ritmo inglés. Según Gimson (2008), resulta necesario que los aprendices se den cuenta de la importancia de

la acentuación como las reglas que gobiernan la aparición de sílabas prominentes (acentuadas) y sílabas no prominentes (no acentuadas), y a través de esto, la aparición de sílabas que contienen vocales completas de aquellas que contienen vocales débiles o ninguna vocal en absoluto. Aunque resulta bastante difícil conseguir que los aprendices españoles adquieran un dominio en la producción del ritmo inglés, al menos llega a ser indispensable que aprendan a mejorar en la percepción y reconocimiento de los patrones acentuales y rítmicos porque son la base para la interpretación de mensajes en enunciados. El hecho de trabajar con la aparición de vocales fuertes “claras” en sílabas acentuadas y de vocales débiles y reducidas en sílabas no acentuadas será beneficioso para los hablantes españoles, que utilizan al hablar su L1 un ritmo basado en la aparición de las sílabas.

Sin embargo, expertos en la materia como Dalton y Seidlhofer (2000: 42) intentan evitar esta distinción rígida ya que en todas las lenguas existe un debilitamiento vocálico en las sílabas no acentuadas, pero este debilitamiento tiene lugar a niveles diferentes. Se considera cierto que la lengua inglesa utiliza frecuentemente el debilitamiento de la calidad y la cantidad vocálica, pero esto no significa que las otras lenguas que se consideran lenguas de ritmo silábico no hagan esto. El hecho de que la lengua española emplea el debilitamiento vocálico en las sílabas no acentuadas demuestra que esta lengua no tiene un ritmo estrictamente silábico, sino que está en un camino intermedio.

De acuerdo con Gimson (2008: 227), el ritmo en inglés no consiste en la aparición regular de sílabas acentuadas, sino en la aparición de vocales fuertes. Las sílabas que contienen un sonido vocálico reducido tienen una duración menor al producir este sonido y por lo tanto parte de este tiempo se emplea para producir cualquier sílaba previa que contenga una vocal no acentuada. Pero debido al hecho de que las vocales fuertes necesitan más tiempo para ser producidas, estas deben aparecer en intervalos regulares de tiempo.

Monroy (1992) piensa que el reconocimiento de palabras inglesas depende, hasta cierto punto, de la correcta disposición de las sílabas débiles y fuertes más que de la localización correcta del acento. Esta afirmación tiene que ver no sólo con la idea de

que el acento y la calidad vocálica están interrelacionadas, sino también con la idea de que las vocales fuertes pueden aparecer también en sílabas no acentuadas.

Según Gimson (2008), la alternancia de sílabas acentuadas y no acentuadas es decisiva según el establecimiento del ritmo en inglés. Por lo tanto la acentuación y ritmo son dos caras de la misma moneda. Pero el ritmo es algo más que la alteración de acento y no acento.

Otra importante consideración es la que en su momento realizó Adams (1979) en una investigación donde él habla de los hablantes nativos y no nativos fue comparada. Se estableció que aunque había una pequeña diferencia entre los hablantes nativos y los no nativos con relación a la duración de las vocales no acentuadas, los hablantes no nativos produjeron sílabas no acentuadas más largas que los hablantes nativos. Para los hablantes no nativos la media de la duración de las vocales no acentuadas era de 307 msecs. Y para los hablantes nativos la media de la duración de las vocales no acentuadas era de 227 msecs. Esto significa que las vocales acentuadas eran un 29.6 % más largas que las vocales no acentuadas para los hablantes nativos de la lengua inglesa y que para los hablantes no nativos, las vocales acentuadas eran sólo un 10.8% más largas que las vocales no acentuadas.

Otro fenómeno relacionado con el efecto de producir un ritmo silábico en inglés es la ausencia de conocimiento de otros principios generales que implican la longitud vocálica en inglés. Por ejemplo, el debilitamiento que una sílaba muda produce en una vocal larga que va antes de ésta, o por ejemplo la presencia de una sílaba no acentuada que le sigue, son principios que si no son tomados en cuenta, existe la tendencia de dar aproximadamente la misma longitud a todas las sílabas y existe la impresión de emplear un patrón rítmico silábico en inglés.

Respecto al debilitamiento vocálico que se produce cuando una sílaba con vocal entera es seguida por una sílaba no acentuada, Gimson (2008) afirma que ésta es una simple regla del ritmo en inglés. Esta regla que se llama regla de préstamo (*borrowing rule*) fue propuesta primero por Bolinger (1986) y consiste en que una sílaba con una vocal reducida toma algún tiempo de la sílaba que le precede que contiene una vocal

entera. Cada sílaba que contiene una vocal reducida (/ə/, /ɪ/, /ʊ/) es mucho más corta, y debido a la regla de préstamo una sílaba con vocal entera es reducida si es seguida inmediatamente por una sílaba con una vocal débil. Un ejemplo de esto es demostrado en la palabra *wallabies* /'wɒləbɪz/ donde las dos sílabas no acentuadas contienen vocales débiles. Este aspecto de pronunciación es crucial en lo que respecta a nuestra investigación puesto que la vocal reducida es un fenómeno que tiende a ser difícilmente discriminado, percibido y producido por nuestros sujetos de investigación (aprendices españoles del inglés) como veremos en la investigación donde los sujetos de estudio deben discriminar, percibir y producir la calidad vocálica en sílaba acentuada-no acentuada.

Ladefoged (1975) tiene una explicación fonológica general según la dificultad que presenta el ritmo para los aprendices. Él divide las sílabas en fuertes (*heavy*) y débiles (*light*), las primeras son sílabas que llevan acento mientras que las segundas no llevan acento. Fonéticamente, las sílabas débiles son de duración más corta y reducidas. Según Ladefoged, los hablantes nativos conocen intuitivamente qué sílabas son fuertes y qué sílabas son débiles. Este aspecto del ritmo como la duración potencial de las sílabas acentuadas y las no acentuadas, es identificado en la gramática inglesa y es parte de la competencia de los hablantes nativos. Por lo tanto, se estima necesario que los hablantes no nativos aprendan estos hechos sobre la lengua inglesa aunque su propia L1 sea una lengua de isocronía. El aprendiz debería aprender qué sílabas pueden llevar acento y cómo estas sílabas son alargadas en duración según las circunstancias de tal manera que se establezca el golpe rítmico (*rhythmic beat*).

Según Gimson (2008), un ritmo efectivo se considera esencial para el oyente. Si el oyente no es capaz de reconocer el ritmo entonces no será capaz de separar el mensaje en partes o unidades coherentes, por lo tanto un ritmo correcto es un ingrediente esencial para la inteligibilidad. Se debe considerar crucial que la enseñanza del ritmo sea mucho más explícita y que ésta se centre en rasgos esenciales como la recopilación de sílabas acentuadas y sílabas no acentuadas, la tendencia a la isocronía acentual, la variación de la duración vocálica como un factor relacionado con la acentuación, y la variación vocálica en general. Además de esto, existen fenómenos fundamentales como la unión entre palabras y su concatenación en el habla conexa, que

los hablantes nativos utilizan junto con la gradación para reducir sílabas no acentuadas y mantener un ritmo fluido.

Si los aprendices empiezan a distinguir las palabras léxicas de las palabras funcionales, si se les enseñan que éstas últimas no son generalmente acentuadas y que por lo tanto están sujetas al principio de gradación con el consecuente debilitamiento vocálico, y si son conscientes del hecho de que debe haber una alternancia entre las sílabas fuertes y débiles, entonces podríamos conseguir que la estructura rítmica que se produzca sea la apropiada. De la misma manera que los oyentes no tendrán tanta dificultad ya que serán conscientes del hecho de que existen palabras que aparecen debilitadas en el habla conexas, los aprendices serán capaces de comprender los mensajes porque las formas débiles no deben ser un problema del todo.

A modo de conclusión, pensamos que la elección de las prioridades debe tener en cuenta aquellos rasgos que por sí mismos posean una importancia mayor que los otros elementos de la fonología. La acentuación y el ritmo se convierten en los aspectos primordiales que deben ser tratados en la enseñanza y es por este motivo por el que hemos centrado nuestra atención en investigar estos aspectos cruciales de la pronunciación en la parte práctica y experimental de nuestro trabajo. Como bien afirma Gimson (2008), la propia naturaleza del inglés (las sílabas no acentuadas, la mayoría de las cuales contienen vocales reducidas, son mucho más numerosas que las acentuadas en la cadena hablada) provoca la dificultad de percibir (y producir) las sílabas débiles, una dificultad que no tiene parangón en ninguna otra lengua.

5.6. Acentuación y entonación

Aquí introducimos el concepto de entonación porque este fenómeno desempeña un papel interrelacionado con el acento ya que existe un tipo de acento que es donde se produce el cambio tonal. Este tipo de acentuación es lo que Mott (1991) denomina acento cinético (*kinetic stress*). Sin embargo, debemos distinguir otro acento que es el denominado acento estático (*static stress*). El acento estático es esa sílaba acentuada donde no se produce el cambio tonal. La relación entre estos dos conceptos es confirmada por Roach (2009: 172): “One particular aspect of stress could be regarded as

part of intonation: this is the placement of the tonic stress within the tone-unit". La "sílabas tónica" es la sílaba sobre la cual recae el acento tonal en un grupo entonacional, y es la que inicia el último movimiento tonal, llamado, precisamente tono nuclear (Ortíz, 2007: 13).

Según Underwood (1993: 10), el propósito de la acentuación es señalar las palabras que llevan la información principal que el hablante desea expresar, y cambiar la acentuación puede alterar el significado de un enunciado incluso donde las palabras permanecen siendo las mismas. La evaluación de la lengua hablada revela que las personas normalmente hablan con pausas de variadas duraciones entre ellas. Como bien afirma Clarey (1967: 13), dentro de cada segmento del enunciado, el hablante acentúa las sílabas portadoras de la principal información y el resto de las sílabas no son acentuadas de tal manera que son producidas rápidamente. De acuerdo con Underwood (1993: 11), estos segmentos que contienen diferentes números de palabras se producen con la misma duración de tiempo e incluso los oyentes nativos quizás no oyen las sílabas no acentuadas del todo claramente. Se considera valioso explicar esto a los estudiantes ya que ellos no creerán que perciban lo que los oyentes nativos oyen, y serán llevados a pensar que la comprensión resulta imposible a causa de esta imposibilidad o fallo.

En relación con lo expuesto por Clarey (1967: 13), la entonación es el término usado para describir el tono u orden musical de cualquier grupo de palabras o sonidos sucesivos. El tono se determina por la frecuencia de vibraciones que produce el sonido, al ser percibido por el oído humano. Frecuentemente, cuando se aumenta la intensidad de cualquier sílaba, ocurre una elevación de tono de la misma sílaba. Sin embargo, se puede distinguir claramente la diferencia entre el tono y la intensidad. La intensidad está relacionada con el ritmo, y por consecuencia, las variantes de intensidad dan origen al ritmo en el lenguaje. Los cambios de intensidad y ritmo son ocasionados por la estructura o gramática del idioma. Por lo tanto, el ritmo del idioma es estable y predecible.

A mi parecer, y de acuerdo con Quilis (2002), la entonación se identifica como la parte más difícil de la pronunciación inglesa para los aprendices extranjeros ya que

está unida a la emoción y la actitud. La forma en la que pronunciamos palabras en situaciones determinadas otorga significados a los mensajes que queremos expresar. Los rasgos entonativos como el tono, el volumen y la duración o longitud son de especial relevancia para dar a ciertas sílabas prominencia sobre otras. A continuación revisaremos algunos de ellos.

De acuerdo con Finch y Ortíz-Lira (1982: 119), la entonación está compuesta de ocho tonos diferentes, estos son: *high level*, *low level*, *mid high*, *high mid*, *low high*, *high low*, *low mid*, *mid low*. Según Clarey (1967) y Gimson (2008), la entonación está formada de cinco tonos diferentes: descendente, ascendente, ascendente-descendente, descendente-ascendente, nivel (*level*) (no muy común). El descendente y el descendente-ascendente son los más importantes. Una unidad tonal es una división del habla natural que corresponde a organizar lo que el hablante dice en unidades de información. Podríamos referirnos a estas unidades tonales como grupos entonativos también. Cada unidad tonal tiene un movimiento tonal único. Los límites de la unidad tonal son indicados por medio del uso de dos rayas: //, que quizás coincidan o no con la puntuación en la forma escrita del enunciado.

Una elección de nivel tonal significativo se realiza en cada sílaba prominente. El nivel tonal quizás sea bajo, medio o alto. La llave es indicada por flechas verticales situadas inmediatamente antes de la sílaba prominente.

Como afirma Gimson (2008: 250), el inglés y el español muestran una variación respecto a su rango tonal lingüístico, es decir, la distancia entre las notas más altas y las más bajas. Además, los cambios tonales en inglés son más frecuentes. Todo esto significa que la entonación del inglés es más variada y animada que la del español, que es más monótona. Gracias a esta diferencia, los hablantes españoles quizás parezcan más abruptos al reducir los picos más altos y más bajos del movimiento tonal.

Como describe Underwood (1993: 11), el aspecto más importante asociado a la entonación y a la acentuación está relacionado con el hecho de prestar atención a la parte más importante del enunciado haciendo hincapié en la sílaba “tónica”, que es el aspecto crucial en inglés. Existen dos problemas específicos para los hablantes del

español cuando tratan este tema: uno es que ellos no hacen la sílaba “tónica” lo suficientemente prominente al emplear el movimiento tonal; y otro es que ellos suelen localizar la sílaba “tónica” en la última palabra del enunciado, lo que quizás algunas veces signifique aceptar información irrelevante.

Hancock y Pavón (2005) afirman que la aparición del acento tónico, el acento que marca la palabra más importante de la frase en función del significado que se quiera expresar, se encuentra ligada a la realización de la *sílaba tónica*, que es como se denomina desde el punto de vista de la producción y de la percepción a la sílaba que se encuentra realizada de forma más prominente (que resalta más) en un enunciado. Resulta innegable, pues, que el trabajo y la práctica con sílabas tónicas merecen una atención adecuada a su importancia, ya que de esta forma se obtendrá como resultado una mejora sustancial en la expresión fluida y natural de los enunciados, frases y oraciones de nuestros alumnos.

Pero ¿qué es exactamente el acento tónico? En primer lugar, para su definición tenemos que hacer mención de los distintos componentes de la acentuación. La acentuación, el hecho de que algunas sílabas sean más prominentes que otras, es decir, que destaquen con respecto a otras en la cadena hablada, tiene cuatro componentes esenciales: a) la calidad de los sonidos que se producen; b) la duración de estos sonidos; c) la fuerza exhalatoria necesaria para producir sonidos más fuertes; y d) la diferente tonalidad asociada que se produce por medio de la vibración en las cuerdas vocales. Pues bien, en la producción del acento tónico la mayor fuerza exhalatoria y la producción de una tonalidad diferente aúnan sus esfuerzos para hacer que una sílaba en particular sea más prominente que el resto de las sílabas, incluso más prominente que otras sílabas acentuadas, consiguiendo de esta forma que la palabra que aloja a esta sílaba quede enfatizada y por tanto adquiera relevancia desde el punto de vista significativo. La importancia de la realización del acento tónico radica en que se trata de un acento que no solamente marca la sílaba que se encuentra acentuada, sino que además indica el inicio del movimiento tonal, es decir, del tono asociado a la frase que se está produciendo. Hasta aquí la explicación de qué es exactamente la sílaba tónica, pasemos a valorar entonces sus funciones y los beneficios derivados de la utilización de actividades que la tengan como elemento central.

La forma más fácil de introducir y abordar este importante aspecto de la pronunciación del inglés es relacionarlo con la expresión del énfasis y el contraste principalmente. Su papel como elemento crucial en la expresión del significado y de la formulación del énfasis se puede ver con claridad si tomamos como ejemplo una frase simple de tres elementos como “*I love you*”. Su forma más neutra de realización sería “*I love you*”, con *love* como la palabra sobre la que recae el acento tónico, para expresar que quieres a una persona (la traducción al español sería “Te quiero”); pero si el acento tónico estuviese en *I* en la oración “*I love you*”, el significado variaría ya que estaríamos expresando que “soy yo y no otra persona la que te quiere”, o también que “no puedes dudar de que yo te quiero” (en español, algo más o menos como “Yo te quiero”); finalmente, si por el contrario dijéramos “*I love you*”, estaríamos dejando claro que es “a ti y a nadie más a quien quiero” (“Yo te quiero a ti”, en español). Como vemos, la diferencia entre el inglés y el español estriba en que, a diferencia de lo que ocurre en la primera lengua, el español confía en la aparición de elementos pronominales para explicitar y resaltar la información importante. Es posible, sin embargo, encontrar casos en los que la variación del orden de las palabras resulta ser una forma efectiva de trasladar o traducir el significado de la frase original en inglés al español. Así, “*I told you not to do it*” se podría traducir como “Te dije que no lo hicieras”, mientras que el significado de “*I told you not to do it*”, quedaría bien reflejado en una frase como “Que no lo hicieras es lo que te dije” puesto que en español la colocación de palabras en posición inicial se utiliza como recurso para atraer la atención del oyente/lector sobre ellas.

Además de estas dos funciones, existe otra realizada por el acento tónico que adquiere una importancia especial para los hablantes de español, cual es la expresión de la información nueva o relevante. A una pregunta como “*How many times have you been to London?*” le acompañaría una respuesta del tipo “*Five times*”, aunque lo más probable es que, debido a la tendencia de español a posicionar el foco de la información en posición final del enunciado, un gran porcentaje de nuestros alumnos dirían *five times* o *five times*, distrayendo (sobre todo en el primer caso) al oyente de la información relevante y muy probablemente impidiendo que comprendiese realmente el número de veces que se ha estado allí.

La realización correcta del acento tónico resulta ser por estas razones un elemento que requiere una atención acorde a su importancia desde el punto de vista de la expresión del significado, de lo que queremos decir realmente, y que por tanto debe ser integrado en nuestra actividad diaria con el mismo interés que se muestra, por ejemplo, en la enseñanza de sonidos de especial dificultad para nuestros alumnos. La práctica con el acento tónico mediante la realización de actividades que estén relacionadas con la importancia de enfatizar, de recalcar y de llamar la atención sobre lo que resulta especialmente significativo en nuestra expresión oral produce unos resultados altamente beneficiosos, ya que en realidad se está trabajando con los aspectos que de forma más directamente inciden en la expresión del significado de forma natural, en definitiva, ni más ni menos que lo que constituye la base para una comunicación efectiva.

A pesar de las dificultades en su estudio, se considera importante considerar la entonación como un factor fundamental de la comunicación pues, en resumen, la entonación, como manifiesta Trujillo *et al.* (2010: 149-150), puede tener las siguientes funciones:

1. Provoca el efecto de prominencia en la palabra: función acentual de la entonación.
2. Contribuye a marcar las diferencias entre información nueva y antigua, así como los movimientos en el turno de palabras: función discursiva de la entonación.
3. Ayuda a reconocer la estructura gramatical del enunciado: función gramatical de la entonación.
4. Nos permite expresar emociones y actitudes: función actitudinal de la entonación.

Debido a esta carga funcional, la entonación es sin duda uno de los elementos más importantes en el estudio del lenguaje oral y en la adquisición del inglés como LE.

La entonación y la acentuación están íntimamente relacionadas, pues los patrones acentuales dentro de la oración van a condicionar que se produzca una entonación determinada. De esta manera podemos afirmar que una de las funciones de la entonación es precisamente la función acentual. La sílaba tónica se produce gracias al encuentro que tiene lugar entre la acentuación y la entonación. Por ello podemos

describir a la sílaba tónica como el lugar donde el mayor movimiento tonal empieza, y marca el punto focal del mensaje.

Finalmente, estimamos necesario mencionar que la correcta entonación en inglés puede sólo ser conseguida por medio de la práctica continua. La audición y la repetición se consideran el mejor camino para reproducir los patrones entonativos. Hace algunos años había muy poca práctica disponible para ayudar a los profesores con la pronunciación, pero el interés por esta área abandonada de conocimiento ha evolucionado en la actualidad. La mayoría de los escritores de libros de texto contemporáneos incluyen una sección dedicada a la pronunciación junto con la gramática y el vocabulario. Pero la cantidad de libros cuyo objetivo es practicar pronunciación también ha aumentado. Debemos recordar que hablar adecuadamente significa organizar lo que decimos y expresar nuestros enunciados tan fielmente como sea posible.

5.7. Acentuación y reconocimiento del habla en la lengua inglesa

Tradicionalmente, el acento en inglés no ha desempeñado un papel importante en comparación con el resto de los elementos fonológicos en cuanto a la comprensión del mensaje y el lugar que debe tener dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación. Los sonidos aislados fueron considerados como el área más importante de la pronunciación y como resultado la primera prioridad de enseñanza. Sin embargo, una vez que la postura predominante en la enseñanza de la LE cambió hacia un enfoque más comunicativo, hubo también un cambio respecto a los elementos suprasegmentales de la fonología entre ellos, el acento (Derwin y Munro, 2005).

Debemos destacar que en todas las lenguas, la información más importante de un enunciado se hace prominente por medio de un tipo de acento. Por lo tanto, el acento se considera un elemento prosódico que está íntimamente relacionado con la capacidad de dar información. Como hemos mencionado anteriormente, un patrón acentual y rítmico apropiado se considera más importante para la inteligibilidad que la pronunciación correcta de segmentos aislados y, de hecho, la acentuación y el ritmo determinan la pronunciación de los segmentos en inglés. Según Pennington (1996: 137), uno de los

papeles de la acentuación es lo que denominamos “función deíptica”, ya que es responsable de subrayar la información más importante que debe ser percibida por el oyente. El hecho de que en inglés las palabras denominadas “palabras de contenido” son aquellas que reciben el acento y las palabras denominadas “palabras funcionales o estructurales” son aquellas que no suelen recibir el acento, muestra que existe una relación estrecha entre los aspectos prosódicos y gramaticales de la lengua inglesa. El orden de la palabra y la localización del acento son empleados para demostrar que las partes están relacionadas con la información nueva. Pero no debemos olvidar que la ausencia de acentuación causa la aparición de rasgos fonéticos y fonológicos como la neutralización vocálica o el debilitamiento vocálico, la asimilación de dos fonemas en el habla conexas, o la omisión de algunos fonemas por la misma razón.

En realidad, la correcta producción de la calidad y la cantidad vocálica se considera de especial relevancia para el reconocimiento de las palabras. De hecho, el reconocimiento de las palabras en inglés depende más de una correcta producción de las vocales y de su distribución en términos de las vocales débiles y las que no lo son más que de la localización correcta de los acentos. Los hablantes nativos encontrarán muchas dificultades si los hablantes no nativos no asignan la calidad y cantidad correcta a las vocales.

Mott (1991: 213) asegura que existen muchos problemas de inteligibilidad si el aprendiz de la lengua inglesa no presta atención al patrón acentual correcto dentro de la palabra o la oración o el texto (enunciado). Los aprendices muestran una buena pronunciación según los aspectos segmentales de la lengua inglesa, pero si ellos no sitúan el acento o acentos en la posición correcta, no serán entendidos. La razón es que cuando los hablantes nativos perciben un patrón acentual específico inmediatamente activan un proceso de investigación en su cerebro para encontrar palabras con los mismos patrones acentuales. Un ejemplo de esto puede presentarse en el sintagma nominal *a very important³⁵ man* donde el acento en *important* es situado correctamente en la segunda sílaba, pero no en la primera sílaba. Mott (1991) afirma que este tipo de

³⁵La palabra “important” si es acentuada en la primera sílaba comparte una pronunciación similar a la palabra “impotent” /'ɪmpətənt/ debido al proceso de debilitamiento vocálico que opera en las sílabas no acentuadas.

error relacionado con la posición incorrecta del acento en las palabras u oraciones o textos también tiene lugar en la lengua española. Los hablantes no nativos de la lengua española producen errores según los patrones acentuales y esto condiciona la posibilidad de no ser entendidos. No obstante, a la luz de lo expuesto por Crystal (2003), los errores relacionados con los patrones acentuales no son errores de tipo lingüístico porque estos no afectan a la inteligibilidad. Estos tipos de errores demuestran la identidad de los hablantes ya que nos aporta la información sobre el origen social, regional y nacional de los hablantes: “An accent is the cumulative auditory effect of those features of pronunciation that identify where a person is from, regionally or socially” (Crystal, 2003: 3).

El patrón acentual se considera parte de la representación léxica que da paso al reconocimiento de la palabra. Cuando se establece un choque entre la información almacenada y la percibida, el reconocimiento de la palabra no es claro. Los aprendices deberían ser cuidadosos al hacer la adecuada reducción de las vocales no acentuadas prestando atención a la calidad vocálica. La ausencia de producción de los sonidos vocálicos débiles en un enunciado causará problemas de inteligibilidad por parte del oyente nativo. La inteligibilidad en el habla conexas depende del ritmo, por lo tanto, la localización del acento en las palabras determinará hasta cierto punto que el hablante nativo pueda entender el enunciado producido por el aprendiz.

“When native speakers are asked to *shadow* (repeat back) speech containing pronunciation errors, there are three times more likely to detect and reproduce an example of misplaced stress than one of mispronounced phoneme”. (Bond y Small, 1983).

El acento léxico tiene un papel relevante tanto desde el punto de vista de su relación con la inteligibilidad como desde el punto de vista cognitivo. El acento en la palabra se considera también un factor de la inteligibilidad, y es por lo tanto relevante en relación a la temática discutida en epígrafes anteriores y en relación con el modelo que se explica a continuación. Según Marslen-Wilson (1989), el modelo de Cohorte sugiere que para el reconocimiento de palabras habladas existe una representación acústico-fonética que trata de ser emparejada con el estímulo acústico percibido y una

serie de candidatos léxicos almacenados en la mente. Mientras más se escucha una palabra, el grado de activación de los posibles candidatos que no cumplan con todas las propiedades del estímulo va disminuyendo, dejando sólo la palabra que satisfaga todas las condiciones del estímulo recibido (Pérez, 2012).

De acuerdo a este modelo y según Marslen-Wilson (1989: 15), cuando una persona oye segmentos o partes de una conversación, cada una de estas partes activa cada palabra en el léxico de la persona que comienza de una manera similar, y cuanto más segmentos son añadidos, más palabras son excluidas hasta que solo una palabra es la que queda y esta concuerda con el input. Como afirma Marslen-Wilson (1989), existe una notable disminución en el tiempo de conocimiento de las palabras inmersas en un contexto oracional. Esto quiere decir que el oyente identifica el punto óptimo de reconocimiento de una palabra en una oración, mucho antes que si se presentase de manera aislada.

Este modelo es muy substancial para los lingüistas así como para los profesores de lenguas, ya que los alumnos al aprender otro idioma relacionan lo que oyen con algo que ya conocen previamente, con una palabra similar aunque sea en sonido, y eso de alguna manera les permite recordarlo de una manera más sencilla o incluso entender lo que significa. Por consiguiente este modelo se considera crucial para conseguir motivar a los docentes en relación con la obtención de una buena dicción y pronunciación ya que si no dicen bien una palabra o no tienen claridad el alumno puede confundirse.

De acuerdo a la teoría de los “cohortes” de Marslen-Wilson (1989), se examinó el proceso lexical para explicar el lugar prioritario de las señales auditivas en el reconocimiento lexical. A través de otros estudios en la percepción del habla en inglés como L1, se encontró que el patrón de acentuación y la vocal de la sílaba acentuada son los rasgos más consistentes que pueden servir como pistas en el reconocimiento de palabras.

Según Grosjean y Gee (1987)³⁶ los modelos recientes de cómo los hablantes de inglés reconocen las palabras en el habla continua sugieren que el proceso de

³⁶Citado en Dalton, C. y Seidlhofer, B. (2000). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University, pág. 39.

reconocimiento no trabaja simplemente secuencialmente, de “izquierda a derecha”, una palabra en un momento. Más bien, se muestra evidencia de que durante el proceso de búsqueda mental, la sílaba acentuada es escogida de la secuencia del habla y es empleada para buscar el léxico mental. Posibles candidatos son seleccionados del léxico mental en base a esta sílaba, y son juzgados teniendo en cuenta lo bien que encajan con las sílabas no acentuadas que aparecen a su izquierda y derecha. Si este tipo de modelo es correcto, la consecuencia lógica es que el tiempo que transcurre y la dificultad que se procesa aumenta considerablemente si un acento aparece en el lugar incorrecto. El acento incorrecto en una palabra hace que disminuya la inteligibilidad e incluso quizás nos lleve a la ausencia de entendimiento. Este tipo de explicación tiene que ver con la convicción de que el oyente percibe la señal de habla acústica y la compara con las señales acústicas internas que han sido previamente generadas. Asimismo, existe una relación entre los sonidos que los seres humanos producen y los sonidos que ellos pueden percibir. El mecanismo receptivo responde selectivamente a las señales acústicas producidas por el ser humano.

En la lengua inglesa, el conocimiento de los patrones acentuales en la palabra es considerado como un requisito esencial para el procesamiento correcto de la lengua por parte del oyente: “Incorrect stress placement is the major cause of intelligibility problems for foreign learners, and is therefore a subject that needs to be treated very seriously” (Roach, 2009: 91).

Por lo tanto autores como McNerney y Mendelsohn (1992) afirman que se considera una prioridad trabajar con el acento nuclear en la oración y, de ahí, destaca que es el foco de información. Este aspecto no puede separarse de los otros aspectos suprasegmentales ya que el acento nuclear suele recaer en la palabra léxica. Por lo tanto, los estudios realizados respecto al acento y la ausencia de acento, la identificación de las palabras léxicas y funcionales ayudarán a los aprendices a tomar las decisiones correctas respecto al acento nuclear.

Según McCarthy (1978), en los estudios relacionados con la acentuación como en cualquier otra área de estudio dentro de la pronunciación, los aprendices deben empezar a percibir sus propios rasgos antes de producirlos. Por lo tanto, para los

hablantes de las lenguas donde existe una buena relación entre la grafía y el sonido, como es la lengua española, es una buena idea centrarse en la percepción de los rasgos que la acentuación adjudica a las palabras para evitar la interferencia con la ortografía. Los aprendices necesitan percibir diferencias antes de que se pueda esperar que ellos las produzcan. Quizás sea una buena idea, como afirma Bartolí (2005) de forma general con todos los sonidos de la lengua inglesa, empezar a escuchar el sonido *schwa* sin la versión escrita de las palabras, para evitar la interferencia a partir de la grafía. La palabra escrita puede ser introducida en la etapa final. La forma escrita quizás desanima a los aprendices en el proceso de debilitamiento de las vocales no acentuadas ya que ellos quizás sean reacios a “pronunciar mal” la vocal-letra. Con estudiantes más avanzados resulta esclarecedor pedirles que cuenten todos los sonidos vocálicos de un texto. Pedirles a ellos, como segundo paso, que identifiquen cuántos de ellos son realizados con *schwa*. Como regla general sobre una tercera en la que las vocales serán realizadas con *schwa*, con una gran variedad ortográfica.

“It is important to remember, therefore, that before learners can be asked to produce the sounds of a new language, they need to learn to perceive them, which means ‘paying attention to them and noticing things about them’ (McCarthy, 1978: 15).

Esto demuestra que es tan importante avanzar el trabajo en la percepción, primero, y después en la producción de las sílabas acentuadas como de las sílabas no acentuadas. El contraste entre las sílabas acentuadas y las no acentuadas es lo que da a los oyentes la posibilidad de reconocer las palabras.

En el proceso de enseñanza de una LE, hemos visto que la mayoría de los profesores han empezado enseñando los sonidos segmentales, después los sonidos débiles, los procesos de asimilación y elisión, etc. que tienen lugar en el habla conexa y, finalmente, la acentuación, el ritmo y la entonación. Según McNervey y Mendelsohn, (1992), Brown (1994), Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996), Burgess y Spencer (2000), Derwing y Rossiter (2003), Hancock y Pavón (2005), Lozano (2005), McLaren, Madrid y Bueno (2005), Gimson (2008), Usó (2008), Gómez (2009), Walker (2010) y Cauldwell (2013), este modelo de enseñanza tiene que cambiar empezando con los

patrones acentuales ya que este fenómeno trata la producción correcta vocálica y consonántica, el uso correcto de las palabras acentuadas y las no acentuadas, o los procesos de asimilación y elisión. En primer lugar, trabajar con los patrones acentuales transmite una experiencia positiva ya que este aspecto suprasegmental ayuda al aprendiz a mejorar su entendimiento y alcanzar los objetivos en pequeños periodos de tiempo:

“We have found that giving priority to the suprasegmental aspects of English not only improves learners’ comprehensibility, but is also less frustrating for students because greater change can be effected in a short time” (McNervey y Mendelsohn, 1992: 186).

Según Gimson (2008), las prioridades en la enseñanza de la pronunciación son ordenadas de la siguiente manera: primero, el acento y el ritmo; segundo, el estudio de los sonidos vocálicos y consonánticos; tercero, los procesos derivados de la percepción y la producción de los sonidos en el habla conexas. Él también afirma que los determinados tonos del inglés deben recibir una prioridad. Pero destaca la relación entre el acento y la entonación, es decir, el uso del “tono” para resaltar la sílaba más prominente.

A la luz de lo expuesto por Brown (1994: 11), puesto que la acentuación tiene un efecto fundamental en la comunicación, ésta debe recibir una mayor importancia que los sonidos aislados. Esto no significa que los aspectos segmentales no sean tratados sino que estos no deben ser el aspecto inicial a tratar en el proceso de enseñanza de la LE, especialmente en inglés. Esto se pone de manifiesto en los manuales de segundo de Bachillerato y de preparación para el examen B1 que hemos analizado en el capítulo anterior.

Desde un punto de vista metodológico, estimamos necesario considerar que los aprendices necesitan entender que la característica básica de cada palabra inglesa que contiene más de una sílaba es su patrón acentual. También necesitan entender que incluso si todos los sonidos individuales son pronunciados correctamente, la localización incorrecta del acento puede causar mal entendimiento. Por lo tanto, como

describe Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996: 143), nuestro primer paso como profesores es clarificar:

1. Cómo los hablantes nativos destacan la sílaba acentuada (duración, volumen, tono)
2. Cómo producen sílabas no acentuadas (a menudo con reducción vocálica)
3. Cuáles son los tres principales niveles del acento (fuertemente acentuado, débilmente acentuado, no acentuado).

A modo de conclusión y de acuerdo con McNerney y Mendelsohn (1992), la localización del acento en la sílaba equivocada de una palabra afecta de manera sobresaliente al entendimiento y el acento incorrecto es a menudo el resultado de la interferencia de la L1 de los aprendices. Se sugiere que el profesor resalte el patrón de acento correcto tanto como el uso correcto de la palabra. A nivel de la oración, la ausencia de acento es muy importante para hacer las necesarias reducciones en palabras funcionales. La distinción entre las palabras léxicas que generalmente son acentuadas y las palabras gramaticales que no suelen ser acentuadas resulta vital para que los aprendices sean conscientes de cómo la información en la comunicación oral de la lengua inglesa es estructurada y de cómo es el ritmo del inglés. Para los aprendices cuya L1 es la lengua española, una lengua silábica, este aspecto es de especial relevancia ya que los aprendices suelen acentuar igualmente todas las sílabas y proveer las sílabas con la misma cantidad de tiempo. Asimismo, los aprendices españoles no prestan atención a la isocronía del acento de la lengua inglesa y esto causa incompreensión e incluso falta de entendimiento por parte del oyente. Por estos motivos nuestro trabajo consiste en tratar el acento y la ausencia de acento no sólo en las palabras de forma aislada sino también en el habla conexas y de esta manera conseguiremos que los aprendices sean más inteligibles.

5.8. Reglas de acentuación

Diferentes tipos de lenguas tienen diferentes patrones acentuales. De acuerdo con Dupoux *et al.* (2008, 2010)³⁷, existen lenguas donde el acento es fijo y por lo tanto los aprendices no tendrán problemas para reconocer y producir palabras y enunciados en aquellas lenguas. Este es el caso de la lengua húngara donde el acento siempre recae en la primera sílaba; la lengua galesa donde el acento recae en la penúltima sílaba; y la lengua francesa o turca entre otras donde el acento suele recaer en la última sílaba. Por el contrario, en la lengua inglesa, alemana, rusa o española, los patrones acentuales son variables. Tanto en inglés como en español el lugar del acento es libre y puede recaer en la primera, segunda, tercera o cuarta sílaba. Pero en la lengua española los patrones acentuales son más fijos que en la lengua inglesa. Por lo tanto, para evitar suprimir la complejidad en los patrones acentuales ingleses, es mejor, según Catford (1987), indagar en el origen de las palabras prestando atención al hecho de identificar la raíz para conocer mejor los patrones acentuales ya que el acento suele recaer en una de las sílabas de la raíz.

Algunos escritores como Underhill (2005: 55) destacan la existencia de reglas que definen la localización del acento en la palabra en inglés. Ambas visiones son beneficiosas ya que cada una describe un aspecto de la realidad. Un número suficiente de reglas relacionadas con la localización del acento en la palabra han sido descritas y algunas de ellas han sido resumidas a lo largo de este epígrafe. Pero existen dos cuestiones en conexión con tales reglas: ¿con qué facilidad pueden ser aprendidas, y con qué facilidad pueden ser generalizadas?

Underhill (2005) afirma que muchas reglas de los patrones acentuales del inglés son de naturaleza compleja debido a la gran cantidad de excepciones que estas cubren. Por lo tanto, debería ser conveniente hablar de tendencias más que de reglas. De esta manera, los aprendices deberían desarrollar los mismos criterios internos que los hablantes nativos utilizan, deberían darse cuenta de cómo los patrones acentuales actúan en la lengua inglesa y, finalmente, deberían poner en práctica las reglas que están aprendiendo.

³⁷Citado en Santiago, F. (2011). “La adquisición de la prosodia del francés como L2: producción de acentos tonales en oraciones interrogativas por hispanohablantes”. *RESLA* 24: 193-210, pág. 195.

Para el profesor, la mejor regla es estar alerta prestando atención a lo que los aprendices están haciendo. Las reglas y tendencias lingüísticas deben ser utilizadas para destacar este proceso. Hacer mi “decreto” para aprender el acento en la palabra quizás sea necesario, según Underhill (2005: 55):

-para trabajar con cada palabra nueva que aparezca, consultando al profesor o en los libros de texto o incluso en el diccionario lo que sea necesario;

-para hacer esto de tal manera que motivemos a nuestros aprendices a desarrollar las facultades intuitivas de tal manera que las tendencias subyacentes puedan surgir dentro de cada aprendiz sin tener que ser necesariamente descrito o explicado;

-para emplear reglas, observaciones y explicaciones sobre la localización del acento en la palabra donde sean convenientes, es decir, donde contengan alguna percepción y cuando los aprendices estén preparados a integrar esa regla.

De acuerdo con Roach (2009), existen algunas reglas básicas que pueden explicar las tendencias generales del acento en el enunciado:

1. En general, las palabras de contenido o léxicas como los nombres, los verbos principales, los adjetivos y los adverbios suelen ser acentuados en un enunciado, aunque existen excepciones como “cosa”, “gente” y “lugar”. Por el contrario, las palabras estructurales o funcionales como los verbos auxiliares, los pronombres, las preposiciones, los artículos y los adjetivos posesivos suelen no ser acentuados. Existe, sin embargo, una serie de “palabras funcionales” que son frecuentemente acentuadas: los pronombres demostrativos y posesivos, los pronombres interrogativos y los verbos finitos anómalos negativos. Estas reglas pueden sufrir cambios ya que existe un grado de flexibilidad en la acentuación de las palabras dependiendo de la condición del hablante pronunciando el enunciado o el hablante en diferentes circunstancias.
2. No es frecuente encontrar dos sílabas acentuadas juntas, una tendencia que provoca un cambio de acentuación de una sílaba acentuada originariamente.

3. Como regla general, la nueva información recibe atención y, debido a esto, es acentuada, mientras que la información conocida no es acentuada. Por ejemplo, en la oración: *'How many 'times have you 'been to 'London? –'Five times, time* es un foco de atención en la primera oración, pero no en la segunda, y como consecuencia en la respuesta esta palabra no lleva acento. Este principio también se aplica a la información enfática y contrastiva. Por ejemplo: *I don't love 'you, I love 'him.*

Roach (2009: 92) reconoce que cada regla tiene sus excepciones y la complejidad del patrón acentual inglés es tal que quizás fuera necesario proceder al aprendizaje de los patrones acentuales a través del aprendizaje de las palabras. Es ventajoso hacer estudios sobre la generalización del acento léxico. Él establece algunas consideraciones iniciales antes de considerar los patrones acentuales: a) si la palabra es morfológicamente simple o compleja o es una palabra compuesta; b) la categoría gramatical de la palabra; c) el número de sílabas que la palabra contiene; y d) la estructura fonológica de las sílabas.

Según Dalton y Seidlhofer (2000), los patrones acentuales del inglés pueden ser resumidos de la siguiente manera:

- a) Palabras de dos sílabas: para Dalton y Seidlhofer (2000: 39) si la palabra es un nombre o un adjetivo, el acento suele recaer en la primera sílaba si esta no es un prefijo, mientras que el verbo es acentuado en la segunda sílaba. En inglés, la mayoría del 90 por ciento de nombres de dos sílabas son acentuadas en la primera sílaba, pero en los verbos el porcentaje es menor. Es importante destacar los pares de nombres y verbos donde su grafía es idéntica (*import, increase, accent, progress, etc.*), pero que en el caso del verbo la segunda sílaba es la que se acentúa. Entre las excepciones, se encuentra un grupo de préstamos romances como *ca'nal, ho'tel, ma'chine, pres'tige* que son acentuadas en la segunda sílaba.
- b) Palabras de tres sílabas: Avery y Ehrlich (1992) afirman que estas suelen ser acentuadas en la antepenúltima sílaba o en la penúltima sílaba excepcionalmente. Un ejemplo de esto es *'gratitude*.
- c) Palabras de más de tres sílabas: suelen ser acentuadas en la antepenúltima sílaba.

d) Compuestos:

-En palabras compuestas de acento simple escritas como una unidad o como dos palabras separadas por un guión, la sílaba acentuada es la primera. Ejemplos de este tipo de palabras son: *'daybreak*, *'midnight*, *'sitting-room*.

-En palabras compuestas de acento doble, la primera sílaba de ambas palabras es acentuada. Ejemplos de esto son encontrados cuando la primera palabra es un adjetivo: *'good-'looking*; cuando el primer nombre indica la posición del segundo nombre: *'country-'house*; cuando el segundo nombre “está hecho” del primero: *'fruit 'salad*; cuando es una palabra compuesta constituida por un nombre seguido por un adjetivo: *'word 'wide*.

-En casos de palabras y compuestos de acento doble dentro del sintagma quizás sufren variaciones rítmicas: *'four'teen* es pronunciado como *'fourteen* en *'fourteen 'pounds*.

-En casos donde resulta necesario distinguir entre los sintagmas nominales y establecer compuestos: sintagmas nominales que consisten en un nombre y un adjetivo que modifica al nombre y son acentuados en la primera sílaba del nombre: *a green 'house* (una casa pintada de verde) *an English 'teacher* (un profesor de Inglaterra). Por el contrario, las palabras compuestas ya establecidas son acentuadas en la primera sílaba del adjetivo: *a 'green house* (invernadero); *an 'English teacher* (un profesor de inglés).

En el análisis de los patrones acentuales en las palabras compuestas, podemos encontrar una gran cantidad de posibilidades, sin olvidar los cambios rítmicos debido al contraste y al énfasis que hacen la situación más difícil en el habla conexas.

e) Prefijos: como afirma Monroy (1992: 28), resulta necesario distinguir entre los “prefijos autónomos”, es decir, aquellos prefijos que tienen un significado por sí mismos y es añadido al significado de la raíz, que puede llevar acento primario o secundario: *anti-*, *dis-*, *in-*, *pre-*, *mis-*, *non-*, *over-*, *re-*, *un-*, *under-*, *vice-*; los “prefijos semiautónomos” que son aquellos que no pueden ser separados de la raíz y que pueden llevar acento primario, pero no secundario: *ante-*, *auto*, *contra-*, *de-*, *inter-*, *mal-*, *para-*, *pre-*, *sub-*, *tele-*; y el “dependiente” que es aquel que no tiene significado individual: *abandon*, *believe*, *develop*. Estos prefijos provocan que el acento recaiga en la siguiente sílaba.

f) Sufijos: de acuerdo con Gimson (2008: 205), los sufijos pueden ser clasificados en aquellos que atraen el acento hacia sí mismos y en aquellos que ayudan a fijar el acento en una sílaba de la raíz. Monroy (1992) hace una descripción de los diferentes sufijos:

Las palabras con los sufijos *-y* y *-tory* son acentuadas en la antepenúltima sílaba (*pho'tography, la'boratory*); Las palabras con los sufijos *-ency, -ity, -ic, -ical* son acentuadas en la sílaba anterior al sufijo (*e'mergency, va'lidity, demo'cratic, his'torical*); las palabras con los sufijos *-ation, -ese, -esque, -ique, -oo* son acentuados en ellos mismos (*invi'tation, Japa'nese, pictu'resque, u'nique, bam'boo*). Y finalmente las palabras con los sufijos *-less, -ness, -ce, -ing, -er, -or, -ist, -ful, -fold, -ment, -dom, -acy, -ism, -ship, -wards, -ways, -wise* son palabras cuyos sufijos son denominados *accent-neutral suffixes* ya que estos no afectan al patrón acentual de la raíz.

Otra dificultad se presenta en términos de la localización diferente del acento en muchas palabras. Existe una tendencia a situar el acento en las sílabas iniciales más que en las últimas sílabas de las palabras. Esta tendencia, siempre presente en la lengua inglesa, hoy en día expresa la inestabilidad de los patrones acentuales en un gran número de palabras. Por lo tanto, podemos encontrar: *'controversy o con'troversy, 'formidable o for'midable, 'pejorative o pe'jorative, 'mandatory o man'datory, 'decade o de'cade* entre otros. Esta tendencia, como Mott (1991: 232) reconoce, está afectando a algunas palabras donde la posición del acento se emplea para distinguir su categoría gramatical (por ejemplo; *'export* (nombre)/*ex'port* (verbo). Pero esta distinción acentual ha sido en algunos casos omitida como en *'comment, 'exile, 'alternate, 'advertise, 'forecast, 'illustrate, 'interview, 'preface, etc.*, o llega a ser omitida en palabras como *increase* y *decrease*.

Si examinamos el dilema con el que se enfrentan nuestros aprendices, este es principalmente, oír y predecir donde se acentúa la palabra. Como mencionamos anteriormente, el acento en la palabra en inglés no es casi tan predecible como lo es en lenguas como el francés o el polaco; ni siquiera el inglés utiliza marcas para señalar el acento como es el caso del español. No obstante, la localización del acento en las palabras inglesas es para la mayoría un fenómeno gobernado por una regla, y la

enseñanza explícita de los patrones en la palabra deberían ser una parte del plan de estudios de la pronunciación de la clase de inglés. Al presentar esto en la clase, la tarea del profesor es disminuir la frustración de los aprendices y clarificar la sistematicidad de la localización del acento en las palabras.

5.9. Explicación de las áreas problemáticas en la acentuación

Antes de explicar las razones por las que los errores de acentuación son producidos, resulta fundamental hacer hincapié en algunas evidencias de la naturaleza de los errores fonológicos. Como hemos explicado en el capítulo 2, el AC es una teoría que surge de la preocupación didáctica por resolver los errores cometidos en el proceso de adquisición de la LE. Su principio fundamental está en el hecho de que las similitudes de las estructuras lingüísticas entre la L1 y la LE facilita la adquisición de esta última y esto se denomina transferencia positiva. Sin embargo, las diferencias entre las dos lenguas constituyen áreas de dificultad y estos posibles errores son debido a lo que llamamos transferencia negativa o interferencia. Teniendo en cuenta las palabras de Trubetzkoy³⁸ (1939: 51-52):

“The phonological system of a language is like a sieve through which everything that is said passes...Each person acquires the system of his mother tongue. But when he hears another language spoken he intuitively uses the familiar “phonological sieve” of his mother tongue to analyze what has been said. However, since this sieve is not suited for the foreign language, numerous mistakes and misinterpretations are the result. The sounds of the foreign language receive an incorrect phonological interpretation since they are strained through the “phonological sieve” of one’s own mother tongue”.

No obstante, el interés ha procedido de la comparación entre los dos sistemas lingüísticos de la L1 y la LE a los resultados observados del comportamiento lingüístico de los aprendices. Aunque estos procesos de interferencia son predominantes, también

³⁸Citado en Hyman, L. M. (1975). *Phonology Theory and Analysis*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, pág. 73.

son considerados como la influencia única a tener en cuenta en la adquisición fonológica de la LE. Sin embargo, existen otros procesos como los procesos de desarrollo derivados del conocimiento que el aprendiz tiene de la LE y de los procesos de la IL (Corder, 1967; Selinker, 1972; Eckman, 1981) que son procesos de gran importancia en la adquisición de la LE.

El *Ontogeny Model* de Major (1996) va más allá de la Hipótesis de Lado ya que él ve la adquisición de la LE como una competición entre la interferencia y los procesos universales o de desarrollo. En las primeras etapas, Major afirma que la interferencia prevalece sobre los procesos de desarrollo en la IL establecida de nuestros aprendices, pero en etapas posteriores, como es en la etapa adulta, los procesos de desarrollo aumentan y después decrecen a medida que el aprendiz va alcanzando la LE. Sin embargo, es cierto que tanto la transferencia fonológica como los procesos de desarrollo operan en la etapa intermedia de la fonología de la IL desencadenando que los aprendices cometan errores específicos en las diferentes etapas de la adquisición. El profesor eficiente es la persona que da la instrucción necesaria para ayudar a los aprendices a adaptar su producción a la forma correcta. La competencia fonológica casi nativa es conseguida cuando ambos tipos de procesos son eliminados.

Beebe (1987) demostró a través de una investigación que la mayoría de los errores de pronunciación producidos no tenían que ver ni con la sustitución de un fonema por otro diferente ni con la confusión entre fonemas sino con las aproximaciones o generalizaciones fonéticas del sonido de una LE. La transferencia se produce con mayor frecuencia cuando los aprendices empiezan el aprendizaje ya que ellos conocen una pequeña cantidad de sonidos y por lo tanto no pueden reconocer o producir un sonido problemático de una LE. No obstante, cuando continúan en el proceso de aprendizaje, el número de variantes utilizados es mayor y por lo tanto son capaces de percibir, distinguir o producir el sonido de la LE que está en uso. Al final de este proceso, los aprendices pueden alcanzar un acento nativo o utilizar una serie de variantes de la IL en el proceso de fosilización.

El modelo de Major (1996) hace una descripción adecuada de los procesos que intervienen en la adquisición de la fonología de la LE y, además, introduce la idea de

que la influencia de los procesos está cambiando cuando existe una mejora de la experiencia del aprendiz. Pero esta explicación no da una clara visión de todos los procesos que operan en la adquisición. Asimismo, los procesos de interferencia y de desarrollo no pueden explicar por sí mismos los cambios que se producen en la fonología de los aprendices. Según la clasificación de Corder (1971), existe una división entre los errores *intralingüísticos* y los errores *interlingüísticos*:

1. *Errores interlingüísticos*: aquellos errores causados por la transferencia negativa de la L1 de los aprendices.
2. *Errores intralingüísticos*: aquellos errores que surgen de los rasgos complejos o marcados de la estructura de la LE y que por lo tanto parecen ser cometidos por todos los aprendices de la L2 independientemente de cuál sea su L1.

Pero además de estos dos tipos de errores, resulta fundamental mencionar otro tipo de error³⁹. Este tipo de error es explicado a través de la naturaleza de la IL del aprendiz. Hasta ahora, los errores presentados anteriormente tienen diferentes tipos de causas: la influencia de la L1 u otra lengua diferente de aquella que el aprendiz está adquiriendo (errores interlingüísticos), la influencia del conocimiento adquirido de la LE y el desarrollo del nuevo sistema lingüístico durante el proceso de adquisición (errores intralingüísticos). El último tipo de error está relacionado con el modelo de la IL de Selinker (1972), según el cual el aprendiz emplea el conocimiento que tiene de la LE para comprobar la hipótesis y por lo tanto contribuir a este desarrollo. También si queremos establecer un límite entre los errores intralingüísticos y aquellos que proceden de la IL, podríamos seguir las propuestas de Beebe (1987) y Major (1996) según las cuales los errores de desarrollo y de la IL son considerados como pertenecientes a la misma categoría opuesta a aquellos errores que proceden de los procesos de transferencia.

Para Gimson (2008), la discriminación de estas áreas problemáticas surge de la verificación de que aquellos rasgos sonoros que aparecen en la LE deben recibir una atención especial. La enseñanza debe centrarse en aquellos rasgos que no aparecen en la

³⁹Según Nemser (1971), este tipo de error de “aproximación” que deriva del conocimiento que el aprendiz tiene de la L2 durante el proceso de aprendizaje de una L2.

L1 del aprendiz. Para este autor, el acento y el ritmo llegan a ser aspectos esenciales que deben ser tratados por la enseñanza ya que la naturaleza de la lengua inglesa provoca la dificultad de percibir sílabas débiles.

Como afirma Iruela (2004), los errores del acento en la palabra son debido a la interferencia de la L1 sobre la lengua que está siendo aprendida pero, otras veces, es debido al conocimiento que el aprendiz tiene de la LE. En los últimos casos, puede haber una excesiva generalización en la formación de una regla debido a la excesiva generalización de una regla o debido a la formación de una regla que sigue los procesos que operan en el desarrollo de cualquier lengua. Además, algunas veces los errores suelen desaparecer una vez que el aprendiz está mejorando en el dominio de la LE. Una prueba de esto puede ser demostrada con la palabra *comfortable*. Esta palabra, en las etapas iniciales del proceso de adquisición, es pronunciada erróneamente porque el aprendiz, en este caso el aprendiz español, pronuncia la palabra acentuando la tercera sílaba *confor'table* en vez de la primera sílaba '*comfortable*, esto es un caso evidente de error interlingüístico. No obstante, cuando el aprendiz profundiza en la adquisición de la LE, este tipo de errores pueden ser evitados.

Pero también existen otros dos tipos de errores acentuales: uno de ellos tiene que ver con la posición errónea del acento dentro de la palabra o el enunciado. Este tipo de error es un error de transferencia. Un ejemplo de esto es mencionado cuando los hablantes españoles pretenden decir *There is sand in the 'desert* (desierto) y suena como *There is sand in the de'ssert* (postre), esto se debe a que el hablante ha transferido el patrón acentual de la palabra española análoga; y el otro tiene que ver con el uso de la acentuación excesiva dentro de una palabra o un enunciado. Los aspectos suprasegmentales de la lengua son tan necesarios para la correcta pronunciación que debemos empezar nuestra comparación detallada con ellos, incluso antes de comparar las consonantes y las vocales. De acuerdo con Haycraft (1992), las lenguas Latinas y Germánicas suelen situar el acento en la última sílaba de la palabra, mientras que la lengua inglesa suele situar el acento en las sílabas iniciales. En el caso de la lengua española, los patrones acentuales dentro de la palabra suelen ser planos. Pero nos encontramos otros problemas relacionados con el hecho de que existen palabras nuevas en la LE que no aparecen en el léxico de la L1 y esto provoca problemas de acentuación

cuando los aprendices producen esta palabra. Asimismo, está la dificultad de acentuar la sílaba correcta en una palabra nueva que el aprendiz no conoce. En este caso no sólo existe un proceso de interferencia de los patrones acentuales de la L1 sino también un uso de una regla incorrecta derivada del conocimiento que el aprendiz tiene de la LE.

Cuando nos referimos a los aprendices españoles de la lengua inglesa, parece claro que uno de los problemas más graves se considera aquel que encontramos cuando tenemos que acentuar palabras de tres o más sílabas. Mientras que en inglés el acento suele ser colocado en la primera sílaba en español ésta no suele ser la regla. Pero existen también otros problemas para los aprendices españoles de la lengua inglesa. Según Finch y Ortiz-Lira (1982: 103), en primer lugar, los aprendices españoles deben tener en cuenta la localización del acento secundario en inglés ya que aunque el acento secundario tiene lugar en algunos estilos del español, no existen cambios en la calidad vocálica. En segundo lugar, cuando el acento rompe una secuencia vocálica y la divide en sílabas separadas, el aprendiz español suele producir un triptongo (en *vari'ation* las sílabas acentuadas suelen ser pronunciadas /-jeI/ en vez de /-I'eI-/). En tercer lugar, los aprendices españoles no tienen problemas en la identificación de las vocales débiles en las sílabas no acentuadas cuando éstas son diptongos, pero, por otro lado, tienen problemas para identificar vocales fuertes en sílabas no acentuadas porque suelen relacionar las sílabas no acentuadas con los sonidos débiles vocálicos. Como hemos visto en estos estudios, muchos de estos errores son producidos porque los aprendices españoles algunas veces aplican los modelos cognitivos de su L1 y otras veces emplean los procesos de transferencia que proceden de la IL. En el campo pedagógico, el objetivo del profesor será ofrecer al aprendiz los medios más beneficiosos para paliar los efectos causados por estos procesos.

Finalmente, a la luz de lo expuesto por Levey (2001: 45) resulta fundamental destacar estos aspectos para que los aprendices puedan pronunciar la lengua inglesa naturalmente y sobre todo puedan desarrollar una capacidad efectiva para entender al hablante nativo en situaciones comunicativas diarias. Sin un trabajo adecuado en los aspectos relacionados al acento y al ritmo, el profesor dará pie a que los aprendices no distingan las palabras y, de ahí, el significado. Las conclusiones de este estudio

revelaron que debemos prestar nuestra atención en el enfoque pionero para la enseñanza de la fonología suprasegmental que es más beneficioso que los enfoques tradicionales.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 6.

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

6. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	277
6.1. Justificación, objetivos y preguntas de investigación.....	281
6.1.1. Justificación	281
6.1.2. Objetivos generales de la investigación	282
6.1.3. Objetivos específicos de la investigación	283
6.1.4. Preguntas de investigación	283
6.2. Características generales de la investigación.....	285
6.3. Validez y fiabilidad de la investigación	290
6.3.1. Recogida de datos	290
6.3.2. Validez interna.....	296
6.3.3. Validez externa.....	302
6.4. Contexto de la investigación.....	305
6.4.1. Perfil de los sujetos.....	305
6.4.1.1. Cuestionario general: estudio comparativo de los dos grupos	309
6.4.2. Características de la enseñanza y del centro.....	324
6.5. Procedimiento e instrumentos para la recogida de datos.....	327
6.5.1. Prueba A	330
6.5.2. Prueba B	332
6.5.3. Prueba C	338

6. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Justificación, objetivos y preguntas de investigación

6.1.1. Justificación

Esta investigación nace de la reflexión durante más de diez años de experiencia en la enseñanza del inglés en la que la pronunciación siempre ha tenido una importancia crucial. Es por este motivo por el que hemos considerado necesario indagar en el proceso de adquisición de la competencia oral de la lengua inglesa dado que su conocimiento se ha convertido hoy en día en un requisito indispensable para la comunicación internacional y en una condición indispensable para el éxito profesional. La necesidad de comunicarnos y establecer vínculos entre los países, propiciado por la globalización, ha contribuido, entre otros factores, a que la lengua inglesa sea la lengua internacional más utilizada (Richards, Platt y Platt, 1992: 11); es considerada el vehículo de comunicación comúnmente aceptado en el mundo de la diplomacia, la información, la investigación científica y la publicación académica (Flowerdew y Peacock, 2001: 10), así como de la tecnología.

Este estudio experimental se ha originado a partir de la observación y verificación de los fenómenos relacionados con la adquisición y aprendizaje de la fonología del inglés en la clase. Uno de nuestros propósitos en este estudio ha sido establecer contacto con las dificultades y éxitos que se experimentan a lo largo de todo el proceso de la enseñanza de la pronunciación. Si prestamos atención a las dificultades que tienen lugar en la clase de inglés y por consiguiente a los errores que cometen los aprendices de la lengua inglesa, Seliger y Shohamy (1989: 10) explican que cuando se intenta encontrar explicación a errores que ocurren en el entorno del aula se observan esos errores y se analizan. Luego se formulan hipótesis en un intento de adivinar por qué ocurren, para posteriormente someterlos a análisis recogiendo datos. Esta explicación justifica nuestro proceder en la parte experimental que será expuesta en los siguientes capítulos.

6.1.2. Objetivos generales de la investigación

El interés por desarrollar esta investigación nace de mis años de enseñanza de inglés a aprendices nativos de español. Más concretamente durante estos dos años como coordinadora de los cursos de inglés preparatorios para la acreditación lingüística he sido consciente una vez más de la necesidad de enseñar pronunciación, pues este aspecto es dejado de lado en las clases de inglés en muchas ocasiones. Resulta necesario apostar por una mejor enseñanza en el aula de LE incentivando la enseñanza de la pronunciación con la finalidad de que los aprendices de la LE sean inteligibles tanto en aspectos de percepción como de producción de la LE. Más concretamente debemos prestar atención a los aspectos suprasegmentales que han recibido escasa atención en la enseñanza de la pronunciación. Es por este motivo por el que esta investigación ambiciona mostrar cómo la instrucción formal pedagógica teórico-práctica en pronunciación produce efectos beneficiosos en el aprendizaje de la acentuación y la calidad vocálica en aprendices de inglés como LE. El objetivo general de este estudio es conocer la incidencia de la instrucción formal pedagógica teórico-práctica en el aprendizaje de la calidad vocálica en sílaba acentuada-no acentuada.

Estimamos necesario mencionar que nuestra hipótesis de partida es que aquellos sujetos de estudio que han recibido un tratamiento pedagógico teórico-práctico durante el primer cuatrimestre del primer curso de Grado de Estudios Ingleses pueden conseguir mejores resultados que aquellos que no han recibido instrucción alguna. Incluso otro de los motivos por los cuales los sujetos de estudio muestran resultados diferentes es que no todos los alumnos en etapas anteriores a las universitarias han recibido un buen tratamiento en lo que respecta a aspectos fonético-fonológicos. En definitiva, observaremos como el grupo experimental conseguirá mejores resultados tras la realización de las pruebas al haber recibido en el primer cuatrimestre del curso un tratamiento pedagógico teórico-práctico en pronunciación. De este interés por saber, por aclarar dudas, se concretan unos objetivos específicos de los que nacen unas preguntas que son el eje vertebrador de esta investigación.

6.1.3. Objetivos específicos de la investigación

Los objetivos específicos pretenden desglosar el interés del objetivo general por investigar si los aprendices, unos habiendo recibido una instrucción teórico-práctica sobre pronunciación y otros no, son capaces de percibir, discriminar y producir la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada en la palabra de forma aislada o en contextos más amplios, produciéndose así una mejora en la competencia oral de la lengua inglesa.

Esta investigación de corte analítico concreta su interés de estudio en los siguientes objetivos específicos:

- Determinar si existe una relación directa o indirecta entre la instrucción formal específica sobre pronunciación y la percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada.
- Investigar si los errores que cometen los aprendices son fundamentalmente de naturaleza interlingüística y por tanto originados por la influencia de la L1 y de la LE.
- Valorar en qué medida la asignación del acento léxico determina la percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada.
- Investigar el grado de influencia de la representación ortográfica de las vocales en la percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada.
- Analizar cómo la percepción y producción de la calidad vocálica se ve afectada por el número diferente de años de instrucción formal en el aprendizaje de la lengua inglesa.

6.1.4. Preguntas de investigación

En general, antes de comenzar un trabajo de investigación es muy importante tener una idea clara de lo que se quiere estudiar. Nuestra investigación tiene lugar después de un periodo de pensamiento y reflexión sobre las deficiencias en un aspecto

de la lengua que es crucial para la comunicación: la pronunciación. Las preguntas planteadas en un primer momento eran muy amplias, constituyendo más centros de interés que verdaderas preguntas de investigación. Una vez se fue avanzando en el diseño de la investigación, que Alvira (1996: 87-109) define como “el plan global de investigación que (...) intenta dar de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas en la misma”, las preguntas de investigación fueron definiéndose con más precisión con el fin de indagar sobre la influencia de diferentes variables sobre la percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada.

A continuación, procedemos a enumerar las preguntas de investigación planteadas en este estudio:

Pregunta de investigación 1: *¿Cuál es la influencia que el conocimiento fonético-fonológico de los aprendices del grupo experimental tiene en la percepción y la producción de la calidad vocálica en las sílabas acentuadas y no acentuadas en palabras aisladas y en el habla conexas?*

Con esta pregunta se pretende valorar la influencia que la instrucción pedagógica teórico-práctica tiene para la mejora de la percepción y la producción. Por lo tanto, esta pregunta pretende estudiar si la instrucción pedagógica teórico-práctica puede ser útil para mejorar los procesos cognitivos del aprendizaje.

Pregunta de investigación 2: *¿De qué forma la influencia de la L1 y de la propia LE determina la aparición de errores?*

Esta pregunta pretende conocer el origen de los errores cometidos por nuestros sujetos de estudio en la percepción y producción de la calidad vocálica en las sílabas acentuadas y no acentuadas.

Pregunta de investigación 3: *¿Cuál es la relación entre los aspectos suprasegmentales y segmentales relacionados con la percepción y la producción de la calidad vocálica en las sílabas acentuadas y no acentuadas?*

Esta pregunta pretende establecer relaciones entre los aspectos suprasegmentales y segmentales puesto que para reconocer, identificar o producir la calidad vocálica en sílaba acentuada o no acentuada, primero se debe prestar atención a la acentuación de la palabra para después proceder al análisis de la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada.

Pregunta de investigación 4: *¿Qué influencia tiene la representación ortográfica de las vocales en la percepción y producción de la calidad vocálica en las sílabas acentuadas y no acentuadas, en palabras aisladas y en el habla conexas?*

Con esta pregunta se pretende reflexionar sobre una de las dificultades mayores para los hablantes españoles, la falta de equivalencia entre grafía-sonido en inglés. Una de las dificultades más importantes con las vocales inglesas para los hablantes españoles estriba en su representación ortográfica. Una grafía puede representar distintas pronunciaciones vocálicas y un mismo fonema vocálico puede verse representado por grafías diferentes.

Pregunta de investigación 5: *¿De qué manera empezar a aprender una LE antes beneficia a los aprendices adultos de la LE a percibir y producir la calidad vocálica en las sílabas acentuadas y no acentuadas?*

A esta pregunta se responde una vez que analizamos las diferentes teorías e hipótesis como la del “periodo crítico” que tratan de explicar cuál es la mejor edad para comenzar el aprendizaje de una LE en la escuela.

6.2. Características generales de la investigación

Como se ha comentado anteriormente, esta investigación ha nacido, en primer lugar, del interés por la enseñanza de la pronunciación de la lengua inglesa, y en segundo lugar, del intento de dar respuestas a muchas preguntas que han surgido a lo largo de varios años de experiencia en la enseñanza. Es por este motivo por el que esta investigación pretende crear conocimiento científico. Este conocimiento se caracteriza por ser un conocimiento objetivo, fáctico, racional, contrastable, sistemático, metódico,

comunicable y analítico como así han comentado autores tales como Bayés, Arnau, McGuigan y Kerlinger (en Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005: 4-7).

Nuestra investigación pretende ser a su vez sintética. Este tipo de investigación es definida por Seliger y Shohamy como “an approach to second language phenomena that allows us to view the separate parts as a coherent whole” (1989: 27), pues estudia y analiza un aspecto concreto segmental y suprasegmental, la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada, en dos grupos de alumnado (grupo de control y grupo experimental). A partir del estudio de las pruebas realizadas por estos dos grupos se podrá contribuir a definir mejor la realidad educativa sobre la enseñanza de la pronunciación y si una instrucción pedagógica teórico-práctica produce beneficios en el aprendizaje de los aspectos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación.

Los estudios basados en la investigación son caracterizados por ser organizados, estructurados, metódicos y verificables, siendo su objetivo describir, identificar y controlar la relación entre los fenómenos para estudiar y trazar conclusiones sobre tales fenómenos. Lo que se pretende con la investigación es alcanzar el conocimiento que no fue conocido antes de tal investigación. Seliger y Shohamy (1989) tipifican el conocimiento de la investigación de la LE en cuatro categorías: (1) el conocimiento como pensamiento en sí mismo sin centrarse en una experiencia empírica, (2) el conocimiento que procede de una fuente de autoridad, (3) el conocimiento *a priori* al que uno accede al empezar por una serie de axiomas sobre un fenómeno y, después, desarrollar nuestro conocimiento sobre este utilizando la razón y la lógica dentro del sistema definido por los axiomas, y (4) el conocimiento empírico al que uno accede a través de los procesos de observación o experimentación, este tipo de conocimiento es alcanzado al interaccionar con el mundo real, prestando atención a los fenómenos y trazando conclusiones de la experiencia. Este último tipo de conocimiento es el conocimiento al cual nosotros intentamos acceder en nuestra investigación.

Como Seliger y Shohamy (1989); Bisquerra (1989) y Latorre, Del Rincón, Arnal (2005) destacan, en la investigación de la LE resulta útil hacer una distinción entre tres tipos de investigación: (1) la investigación teórica, (2) la investigación aplicada y (3) la investigación práctica. Por un lado, la investigación teórica está centrada en el

desarrollo de una descripción lingüística abstracta dentro de una teoría lingüística particular. Por otro lado, la investigación aplicada está a cargo de la aplicación de conclusiones alcanzadas en la investigación teórica sobre un problema concreto, describiendo los procesos a través de los cuales los aprendices adquieren el conocimiento descrito de forma teórica. Finalmente, la investigación práctica está basada en la puesta en práctica, gracias a los materiales diseñados para la clase. La relación que se establece entre estos tres tipos de investigación no es unidireccional, pero existe una interacción entre ellos, y los alcances en una categoría tienen una influencia en la investigación de los otros tipos.

Si prestamos atención a la clasificación establecida por Seliger y Shohamy (1989), consideramos que nuestra investigación es aplicada y práctica de la misma manera. Esta se identifica como aplicada pues “tiene como finalidad primordial la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa” (Latorre, Del Rincón, Arnal y Bisquerra, 1989: 63), ya que nosotros pretendemos verificar si los presupuestos teóricos que las teorías de la adquisición de la fonología de la LE favorecen tienen lugar en la adquisición y aprendizaje de los rasgos fonológicos escogidos para nuestra investigación, la calidad vocálica y la acentuación. Estamos interesados en comprobar si los procesos fonológicos propuestos por la teoría lingüística, por ejemplo los procesos de transferencia, desarrollo, overgeneralización, aproximación, etc., tienen lugar en la adquisición del aspecto suprasegmental de la acentuación por parte de los aprendices. También queremos saber si la instrucción formal tiene un efecto significativo en tal adquisición, sobre todo porque el rasgo fonológico escogido no es considerado por todos los estudiosos como *learnable*, y muchos optan por no enseñarlo o permitir a los aprendices que lo adquieran intuitivamente.

Nuestra investigación se considera como una investigación práctica en la que los materiales han sido escogidos, en algunos casos adaptados, organizados y secuenciados, de tal manera que no se consideren como una mera colección de actividades prácticas. Todos estos materiales nos sirven de herramientas para comprobar si el programa de instrucción que recibió el grupo experimental ha sido coherente y ha dado sus frutos frente a la ausencia de instrucción del grupo de control.

El marco en el cual la investigación sobre la LE es desarrollada, queda establecido según Manzano (2005) en relación con cuatro parámetros que serán aquellos que definen el enfoque o perspectiva con la que la investigación será tratada. Estos cuatro parámetros serán organizados en dos niveles, el nivel conceptual y el operativo. Los dos parámetros en el nivel conceptual desencadenarán dos diferentes enfoques de la investigación: el primer parámetro está centrado en cómo abordar el fenómeno complejo de una LE, si como una serie de elementos que pueden ser estudiados de forma separada (investigación analítica), o en su totalidad en la cual las partes interaccionan unas con las otras (síntesis de la investigación holística). Respecto a este parámetro, nuestra investigación es analítica ya que se pretende investigar de forma separada un fenómeno fonológico, la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada, fenómeno que se integra dentro de la adquisición de la fonología del inglés, que así mismo forma parte de la adquisición del sistema lingüístico de la lengua inglesa.

Respecto al segundo parámetro, a nivel conceptual, el objetivo de la investigación puede ser, por un lado, describir un fenómeno lingüístico o descubrir patrones posibles y relaciones entre los factores que la componen, y por otro lado, verificar una hipótesis específica que predice la relación entre los fenómenos de la LE. La diferencia es que el primer tipo de investigación producirá y describirá una hipótesis, será heurística, mientras que el segundo tipo verificará una hipótesis que existía previamente, esta será deductiva. Consideraremos nuestra primera investigación como una investigación deductiva. Según Seliger y Shohamy: “the deductive approach (...), begins with a preconceived notion or expectation about the second language phenomena to be investigated” (Seliger y Shohamy, 1989: 30), ya que parte de algunas suposiciones previas como el papel de los procesos de interferencia y desarrollo, la importancia que las características individuales de los aprendices tienen en la adquisición de la LE, el concepto de la IL, la validez de la instrucción formal para adquirir una buena pronunciación, etc., para hacer las suposiciones y verificar la hipótesis de la cual nosotros partimos.

A nivel operativo, los dos parámetros hacen referencia, por un lado, al control y manipulación de los factores que intervienen en la adquisición de la LE, y, por otro lado, a cómo los datos son definidos, a cómo son escogidos y analizados. Estos dos

parámetros operativos tienen un efecto directo en el diseño y la metodología de la investigación. El control y manipulación de los factores muestran un *continuo* cuyos extremos están en un nivel alto o un nivel bajo, es decir, encontramos un nivel bajo de control y manipulación de los factores en un extremo y un nivel alto de control y manipulación al otro extremo. Cada investigación toma un nivel de control y manipulación de los factores a través de ese *continuo*. Según estos parámetros la investigación será descriptiva y cualitativa en un extremo, con un nivel bajo de control y manipulación de las variables, puesto que el proceso y el método de toma de datos apenas será explícito. En el extremo opuesto, tendremos una investigación experimental del tipo cuantitativa con un nivel alto de control y manipulación de las variables.

De acuerdo con lo establecido con Hatch y Lazaraton (1991), nuestra investigación se puede considerar cuasi-experimental ya que aunque los datos son cuantitativos y los procesos de toma de datos son altamente explícitos, el control de las variables no podría ser considerado de alto nivel ya que el contexto en el que tiene lugar es un contexto académico. La investigación es llevada a cabo con grupos reales debido a las condiciones reales del entorno académico, la universidad. Existen dos tipos diferentes de aprendices. Por un lado, están aquellos que han recibido instrucción formal dentro del entorno de la clase y que al final de dicha instrucción en el 1º curso académico 2011-2012 de Estudios Ingleses se han expuesto a una serie de pruebas experimentales. Mientras que existe otro grupo de alumnos de 1º curso académico 2012-2013 de Estudios Ingleses que no ha recibido todavía a principios de curso un tipo de instrucción formal teórico-práctica sobre pronunciación y se expone a una serie de pruebas que son las mismas que ha realizado el grupo experimental el año anterior. En lo que a las pruebas se refiere, diseñamos tres tipos diferentes de pruebas, prueba A (actividades de reconocimiento en el lenguaje escrito), prueba B (actividades de escucha) y prueba C (actividades productivas). Sin embargo, las condiciones de la investigación no reflejan las condiciones del laboratorio.

Para concluir, podemos afirmar a modo de resumen que nuestra investigación se caracteriza por ser analítica, deductiva e inductiva (Nunan, 1992: 12), cuasi-experimental y cuantitativa en su diseño y metodología. Más abajo, describiremos los aspectos más importantes de nuestro diseño y metodología, tales como su validez

interna y externa, el proceso de fuente de datos, el diseño de nuestros cuestionarios, el diseño y análisis de las pruebas, y finalmente la descripción del tratamiento.

6.3. Validez y fiabilidad de la investigación

Cuando una investigación experimental es llevada cabo, existe una enorme variedad de factores y variables que pueden afectar a su desarrollo y pueden incluso invalidar sus resultados. Desde las características individuales escogidas de los aprendices hasta el método de toma de datos empleados, podemos encontrar una gran cantidad de factores determinantes que si no son controlados, pueden poner en peligro la validez y fiabilidad de la investigación. La validez de la investigación puede verse afectada por la aparición de factores que son diferentes a los esperados o porque no haya habido una correcta interpretación de los datos. Por otro lado, la investigación puede carecer de validez externa si el resultado no puede ser aplicado a los diferentes entornos donde esta investigación tiene lugar. Por lo tanto, podemos establecer dos tipos diferentes de validez, una validez interna que depende de que el diseño y la metodología empleados sean los correctos, y una validez externa que depende de que el resultado sea extrapolable a otras situaciones.

En los siguientes subepígrafes realizaremos un análisis sobre la recogida de datos y describiremos la validez interna y externa de la investigación.

6.3.1. Recogida de datos

Dentro de los estudios sobre la adquisición de LE, incluso el propio concepto que se tenga sobre la naturaleza del lenguaje conllevará que se preste atención a un determinado tipo de datos y que se ignore otros. Respecto a las características que debe poseer una eficiente recogida de datos, las dos cuestiones fundamentales son, por un lado, decidir cuáles son los datos que van a ser tenidos en cuenta y, por otro lado, definir la forma mediante la cual se va a proceder a su recogida y posterior análisis (Thomas, 2009: 157).

En primer lugar, resulta necesario saber cuáles son nuestros objetivos y después de esto estimamos fundamental empezar a diseñar cómo recoger los datos. En la investigación sobre la adquisición de la LE, los datos pueden ser obtenidos a través de la observación del comportamiento general de los sujetos o de un aspecto determinado de este comportamiento (Selinker y Gass, 1992). Los datos pueden obtenerse de las conversaciones entre los sujetos, de sus estrategias para resolver problemas, de la lengua utilizada en la clase, de las tareas metalingüísticas que ellos realizan, etc. Si queremos definir las características de los datos, resulta necesario identificar las diversas variables que pueden interferir en la investigación (Seliger y Shohamy, 1989). Los datos son aquellos elementos que ofrecen al investigador la información sobre las variables que pueden ser variables abstractas la mayor parte del tiempo.

En nuestra investigación, las variables tienen que ver con las estrategias diferentes que el sujeto va a utilizar para interiorizar una regla o con la forma en la que los diferentes métodos de enseñanza interfieren en la adquisición de los aprendices. Se considera necesario que los datos ofrezcan evidencias sobre el hecho de que el proceso se haya producido de una manera o de otra. En las pruebas A dedicadas a la anotación del acento y a marcar si ha habido un cambio de la calidad vocálica en la sílaba acentuada de pares mínimos de palabras, la variable consistía en investigar si una instrucción de aspecto teórico-práctico sobre la naturaleza y los componentes de estos elementos fonológicos que había recibido el grupo experimental podía variar la habilidad de los sujetos frente a la del grupo de control para anotarla según sus conocimientos. Sin embargo, en las pruebas B dedicadas a la percepción, el propósito era identificar la calidad vocálica (en algunos casos rodear y en otros casos escribir) el símbolo fonético vocálico en cada par mínimo en los límites de la palabra y en el habla conexas y reconocer e identificar por medio de la percepción si la sílaba acentuada tenía un sonido vocálico o dos sonidos vocálicos (diptongo) (actividad B.3). Y por último, en las pruebas C dedicadas a la producción, el propósito era que los sujetos reconociesen mediante la producción la calidad vocálica correcta tanto en sílaba acentuada como no acentuada en las pruebas de forma aislada (C.1- C.4) o en el habla conexas como son oraciones o textos (C.5 y C.6). Dado que el objetivo consistía en determinar si las palabras que los sujetos pronunciaban, unos ayudados por un tipo de instrucción

mientras que otros no ayudados por ningún tipo de instrucción, mostraban la correcta calidad vocálica en la sílaba acentuada o no acentuada dependiendo de la actividad.

Una de las principales cuestiones que debemos preguntarnos es “¿qué se entendería por “datos”? “¿Es este el conocimiento que los aprendices tienen o el conocimiento que ellos perciben y producen?” En el caso de nuestra investigación, en la que uno de los principales objetivos es determinar las estrategias cognitivas que operan en la percepción y la producción de la acentuación inglesa, ha habido un esfuerzo por esclarecer que los datos tenidos en consideración son una verificación real de estas estrategias. Debido al hecho de que nosotros sólo podemos observar el comportamiento externo del sujeto, debe decidirse cuáles son los datos que nos van a ofrecer información significativa sobre lo que podríamos denominar su comportamiento interno.

La manera de recoger datos puede ser múltiple dependiendo del tipo de investigación que vayamos a seguir, los objetivos y el tipo de datos que se pretenden alcanzar. Como Seliger y Shohamy (1989: 28) señalan, cuando diseñamos herramientas para la recogida de datos, podemos conseguir un tipo de datos y la calidad de la investigación dependerá de la calidad de los datos. Todo procedimiento de recogida de datos tiene algunas ventajas y algunas desventajas y el investigador sabrá de antemano cuáles serán las consecuencias para utilizar una o la otra.

Nuestra investigación está compuesta de diferentes tipos de pruebas, estas pruebas son las herramientas utilizadas para conocer de qué naturaleza son los datos. Las diferentes pruebas tienen algunas características que deben ser explicadas y de esta manera se podría esclarecer cualquier duda sobre su validez y fiabilidad. El objetivo de estas pruebas es determinar cuál era la habilidad que los sujetos tenían para reconocer, percibir y producir los patrones acentuales de la lengua inglesa prestando especial atención a la calidad vocálica en la sílaba acentuada y no acentuada y cómo esta habilidad va a variar según se haya llevado instrucción pedagógica o no con cada grupo. De hecho, las diferentes pruebas fueron diseñadas y ofrecidas a los sujetos de esta investigación para recoger datos que mostraban la habilidad de los sujetos en el manejo de este dominio fonológico.

Entre la variedad de procedimientos que se pueden seguir cuando profundizamos en una investigación, el procedimiento utilizado en nuestra investigación ha sido la observación sobre el comportamiento de los sujetos. Puesto que la observación nos permite examinar un comportamiento determinado mientras se produce, también esta herramienta puede ser aplicada a la descripción de un comportamiento determinado de un sujeto respecto a un elemento concreto, por ejemplo, la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada, aunque la observación tenga lugar dentro de un entorno experimental. La observación del comportamiento lingüístico de los aprendices se considera una de las mejores formas de conocer los procesos cognitivos que tiene lugar en ellos. Mientras las herramientas utilizadas para la observación están disponibles para conseguir objetivamente los datos que la investigación persigue y los datos son reflejados en un medio que nos permite revisarlos y evaluarlos tanto como sea necesario, consideraremos la observación un medio válido que tiene un alto nivel de efectividad.

Otro procedimiento que se ha utilizado es el uso de un cuestionario, a través del cual los sujetos de estudio han respondido a un número de cuestiones sobre aspectos que no son tangibles, como son su motivación y su actitud. El uso de los cuestionarios es similar al de las entrevistas, pero difieren en que los primeros suelen tener un formato escrito, mientras que las segundas suelen ser realizadas oralmente. Las ventajas de los cuestionarios son que: (1) pueden ser administrados a un amplio grupo de sujetos al mismo tiempo si son escritos; (2) si a los aprendices se les asegura el carácter privado de los datos, la información que se alcanza es real; y (3) los datos son de gran calidad porque son realizados por todos los aprendices y en el mismo periodo de tiempo. Esta herramienta fue empleada para hacer una elección sobre el grupo de sujetos que iban a ser implicados en la investigación. En los cuestionarios existen dos tipos de preguntas: las cerradas que presentan diferentes opciones de respuesta y las abiertas que no delimitan de antemano las respuestas (Barrantes, 2009: 188).

Otro método que ha sido empleado en nuestra investigación lo constituye la realización de una serie de pruebas. Estas se utilizan para conseguir información sobre el conocimiento relacionado con algunas habilidades lingüísticas. Una prueba puede ser utilizada para conseguir información sobre el conocimiento de los aprendices en

general, de una habilidad lingüística en particular o de un elemento lingüístico determinado (Manzano, 2007). Una prueba utilizada para ofrecer este tipo de información puede ser representada por medio de cuestiones explícitas, por medio de elección múltiple, por medio de actividades que tienen como objetivo la imitación de un estímulo oral o escrito, por medio de la traducción de un estímulo escrito de la LE a la L1 o viceversa, o por medio de actividades del tipo “rellenar en los huecos” (*fill-in-the-blanks*). En nuestro caso, el cuestionario escogido fue uno de elección múltiple para darnos una idea del nivel del inglés que los aprendices tenían. Aunque es cierto que obtuvimos datos de la competencia gramatical cuando se expusieron a la realización del cuestionario, la realización de esta prueba tuvo como objetivo añadir más información sobre la competencia lingüística de nuestros sujetos de estudio. En las actividades de las tres pruebas (A, B y C) observamos de nuevo dos tipos de preguntas, las cerradas que presentan opciones de respuesta y las abiertas que no delimitan de antemano las respuestas (Barrantes, 2009: 188). Los resultados obtenidos con la puesta en práctica de las pruebas nos ayudó a contrastarlos con aquellos adquiridos en el cuestionario sobre lo que ellos pensaron que era su nivel de competencia. Asimismo, con la administración del cuestionario conseguimos información adicional de tipo general que nos ayudó a escoger a los sujetos que tenían características más homogéneas.

Los procedimientos llevados a cabo para la recogida de datos deben preservar dos características claves. Estas dos características son: la fiabilidad que significa que el método utilizado para la recogida de datos debe ofrecer datos para la investigación; y la validez que se entiende como el criterio que controla que el método que se va a utilizar compruebe lo que se supone que va a ser probado.

La cuestión relacionada con el tema del bajo nivel de validez en las investigaciones educativas en nuestro país y fuera de él sigue siendo su talón de Aquiles, como refleja Aliaga (2000: 301). Por otro lado se encuentra cierta reticencia a aceptar que la investigación cualitativa tiene recursos diferentes a la cuantitativa para demostrar su fiabilidad y validez al hacer de ella una investigación de calidad. Tal y como indica Pérez (1994: 76) puede deberse a nuestra mentalidad positivista:

“Muchas veces cantamos las excelencias de la metodología cualitativa, pero de modo inconsciente aplicamos los cánones de la cuantitativa, aún a sabiendas de que se trata de dos órdenes distintos, ricos y válidos como fuentes de conocimiento”.

Para que una investigación de corte cualitativo sea creíble y fiable existe la necesidad de respetar algunas normas y tomar algunas medidas. De lo contrario los datos podrían invalidar cualquier conclusión derivada de la misma. Estas medidas deben estar orientadas a cuatro aspectos: validez externa, validez interna, fiabilidad externa y fiabilidad interna.

“La fiabilidad es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, y la validez, en la medida en que se interpreta de forma correcta” (Pérez, 1994: 78).

La fiabilidad, o criterio a través del cual se decide si los datos alcanzados son apropiados para la investigación puede tener riesgos que peligran su existencia. Normalmente existe un procedimiento efectivo que garantiza la fiabilidad de la recogida de datos que consiste en reunir a un número de personas para tener en consideración el comportamiento de los aprendices, sobre todo si esta es una investigación donde la lengua se valora en un contexto determinado. Sin embargo, en nuestro caso, donde la observación del comportamiento se realiza a través de algunas pruebas y actividades, el papel desempeñado por las opiniones diferentes de algunos observadores no es relevante en absoluto ya que el proceso de observación en nuestra investigación es objetivo. Con el propósito de ser objetivos, no solo tuvimos en cuenta la simplicidad de los datos, es decir, si un error se produce al comprobar cuál es la sílaba acentuada erróneamente, sino que también comprobamos si una palabra, aislada o dentro del contexto de una oración o un texto, había sido correctamente discriminada, percibida o pronunciada de acuerdo con un determinado patrón acentual.

Otro factor que debe tenerse en cuenta es que la fiabilidad del procedimiento es el mismo independientemente del hecho de que este sea utilizado en momentos diferentes. En nuestra investigación, las pruebas estaban divididas en tres bloques: A

(pruebas de anotación), B (pruebas de percepción) y C (pruebas de producción). Las primeras pruebas las conforman actividades de palabras en contexto aislado, mientras que las segundas y terceras las conforman actividades: de palabras en contexto aislado, de pares de palabras en contexto aislado y en contexto más amplio como la oración o el texto. Las actividades seleccionadas en las pruebas fueron de diferente tipo. La diversidad de las actividades ayudó a los aprendices a sentirse motivados y activos ya que, por el contrario, las actividades repetitivas ofrecen a los aprendices aburrimiento y cansancio.

6.3.2. Validez interna

En primer lugar, una investigación tiene validez interna si los sujetos escogidos son representativos de un grupo más extenso. Como afirman Seliger y Shohamy (1989: 96): “(...) the population used in the research is representative of the general population to which the research would apply”. Para conseguir este objetivo, muchas veces se hace una selección de un grupo de sujetos de una amplia variedad hecha al azar, con la idea de que, así, el grupo sea representativo de una más amplia población. No obstante, con este tipo de elección el grado de ejemplificación no es logrado ya que las características de los sujetos pueden ser más acentuadas, y como resultado el valor como totalidad puede perderse. Para evitar este posible problema, hemos decidido hacer una selección controlada, buscando la homogeneidad del grupo para lograr que los resultados sean representativos de los aprendices adultos con características similares a aquellas de nuestra población. El grupo de alumnos escogidos es aquel que estudia 1º año de “Grado de Estudios Ingleses”, es decir, aquel que posee un nivel B1, hecho certificado mediante la realización de una prueba de nivel homologada (la misma que utiliza el Centro de Lenguas de la Universidad de Córdoba, UCO Idiomas). Pero de la misma manera es fundamental destacar que el resultado sobre los aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendiz tiene una validez que va más allá de la identidad del grupo que ha tenido lugar en la investigación.

En segundo lugar, uno de los factores que tiene una influencia en la validez de cualquier investigación en general es el tiempo durante el cual la investigación tiene lugar. En relación con la validez interna, independientemente de que la investigación

tenga una naturaleza flexible o que esta sea considerada una investigación experimental, una de las cuestiones más importantes es determinar durante cuánto tiempo la observación de un comportamiento determinado va a tener lugar y durante cuánto tiempo la toma de datos va a tener lugar (Manzano, 2005: 431). En cuanto al grupo experimental que emplea la instrucción previa como variable, el objetivo es determinar si esa instrucción condiciona los procesos cognitivos que subyacen bajo la percepción de un componente lingüístico. En este caso, el énfasis recae en el hecho de haberse empleado un tipo de instrucción formal teórico-práctica que ayuda a conseguir logros. En el grupo de control que no emplea la instrucción como variable y los sujetos de estudio sólo cuentan con los conocimientos que obtuvieron en estudios anteriores a los universitarios de Grado, el objetivo es determinar si reconocen la calidad vocálica de la sílaba acentuada y no acentuada en contextos diferentes y los patrones acentuales de un gran número de palabras. Teniendo en cuenta que algunos aprendices del grupo de control están más familiarizados con el uso de los símbolos-fonéticos que otros.

Las razones que motivaron el hecho de intentar hacer la investigación en un periodo de tiempo menor en la medida que fuera posible fueron principalmente dos. En primer lugar, las investigaciones que tienen lugar durante un largo periodo de tiempo están afectadas por el desarrollo de la competencia lingüística del sujeto durante ese periodo, es decir, los sujetos pueden estar expuestos al contacto con la LE fuera del entorno en el que la investigación es realizada. En nuestro caso, los aprendices del primer curso 2011-2012 recibieron clases en las asignaturas de inglés, y además, ellos en realidad eran aprendices motivados para aprender una LE, y estaban expuestos a la LE empleada en la clase. De esta manera se pretendía reducir el riesgo de que los sujetos mejoraran subconscientemente su propia competencia en términos del elemento suprasegmental estudiado, la acentuación y en términos de los símbolos fonéticos más o menos estudiados. Por otro lado, los aprendices del curso académico 2012-2013 no recibieron clases en las asignaturas de pronunciación inglesa ya que estas pruebas a las que fueron sometidos se llevaron a cabo a principios del curso académico para así diferenciarlos del otro grupo en cuanto a la ausencia de instrucción alguna recibida. La segunda razón tiene que ver con el hecho de que ya que no toda nuestra investigación tuvo lugar en las horas de clase, tuvimos el problema de la atrición, es decir, la pérdida de sujetos a lo largo del estudio bien por cansancio, aburrimiento, enfermedad o falta de

movilidad geográfica lo cual afectó a los datos obtenidos. En nuestra investigación, se identifica un gran desequilibrio en cuanto al número de sujetos de estudio que realizaron las pruebas C en el curso 2011-2012 frente al número de sujetos que la realizaron en el curso 2012-2013, como se puede comprobar en la siguiente tabla. Los alumnos del grupo experimental que se ofrecieron a realizar las pruebas C de producción en el año 2011-2012 fueron 36 alumnos, mientras que los alumnos del grupo de control que se ofrecieron a realizar dichas pruebas en el año 2012-2013 fueron 72 alumnos.

A continuación se presenta la cronología de las diferentes pruebas realizadas.

Tabla 35. Cronología de las diferentes pruebas

	Grupo experimental (2011-2012)	Grupo de control (2012-2013)
Prueba de nivel	marzo 2012	octubre 2012
Cuestionario general	marzo 2012	octubre 2012
Prueba A	marzo 2012	octubre 2013
Prueba B	mayo 2012	octubre 2013
Prueba C	mayo 2012	noviembre-diciembre 2012

Además de estos factores, existen otros que pueden también afectar a una investigación analítica-deductiva como la aquí presentada donde es necesario mostrar que existe una relación entre el tratamiento basado en la instrucción formal y los resultados alcanzados (Manzano, 2005). Hacemos referencia al problema derivado del hecho de que el comportamiento lingüístico de los sujetos no es natural, es decir, la realización de las pruebas enfocadas hacia la toma de datos y la presencia de los investigados pueden hacer variar el comportamiento de los sujetos y distorsionar los resultados. No obstante, este se considera un factor que desempeña un papel importante en las investigaciones de tipo heurístico, en el que el principal interés es mostrar que el análisis de los datos no depende de la subjetividad del investigador. Resulta fundamental comprobar que existe una relación entre el tratamiento administrado y los resultados alcanzados (Manzano, 2005).

Otro de los factores que pueden afectar a la validez interna de la investigación es que exista una adecuada disponibilidad de, principalmente, los resultados que se obtengan, pero también de las herramientas utilizadas para obtenerlos. Estos datos

deben estar accesibles para que el investigador vuelva sobre ellos tantas veces como sea necesario y también para que otros investigadores puedan disponer de ellos. Las formas más utilizadas para conseguir este propósito consisten en la grabación, ya sea en audio o en vídeo, de las pruebas realizadas por los sujetos. Sin embargo, como señalan McCarthy (1978: 20), Seliger y Shohamy (1989), existe el problema de que la utilización de grabadoras y, sobre todo, de cámaras puede alterar el comportamiento de los sujetos incrementando su ansiedad y nerviosismo o, por el contrario, induciéndoles a mostrar un nivel de comportamiento distinto (en general, más alto) al normal. En los experimentos que componen la presente investigación, se ha optado por la utilización de material escrito para la recogida de datos. No se opta por el uso de grabaciones porque puede llegar a afectar al comportamiento lingüístico de los sujetos y hacer variar los resultados. El soporte escrito también permite que los datos sean fácilmente accesibles y, por lo tanto, se mantenga la necesaria disponibilidad, característica fundamental de la validez interna. Pero, además de ésta, existen otras razones para explicar el porqué de esta elección.

La validez del método es también alcanzada gracias al hecho de que el procedimiento de la recogida de datos es respaldado por una teoría o teorías empleadas para describir la variable que va a ser comprobada. Las tareas que han sido diseñadas deben ser fáciles de entender y llevadas a cabo por parte de los aprendices, y el sistema utilizado para la evaluación posterior será tan simple y objetivo como sea posible. Las actividades de las pruebas consisten en un número de tareas basadas a su vez en diversas teorías sobre la adquisición de la LE, en general, y sobre la adquisición de un elemento fonológico, en particular. En nuestro caso, el elemento fonético-fonológico como es reconocer e identificar la calidad vocálica de la sílaba acentuada y de la sílaba no acentuada.

En la primera de las pruebas (prueba A), encaminada a mostrar el papel que desempeñan los procesos de interferencia y desarrollo en la adquisición de la acentuación del inglés por parte de hablantes de español adultos, había que decidir en qué posición creían los sujetos que se colocaba el acento léxico en, aproximadamente, 500 palabras. En la actividad A.1 se debe identificar el patrón acentual de 94 palabras insertándolas cada una en la columna correspondiente. En la actividad A.2 y A.3 se

debe indicar en 34 pares mínimos de palabras si en la sílaba acentuada de cada par se observa un cambio de la calidad vocálica. En la actividad A.4 se debe discriminar la sílaba acentuada y la calidad vocálica de esta sílaba en 100 palabras. En la actividad A.5 se debe rodear la palabra de patrón acentual diferente en 20 series de tres. Y por último, en las actividades A.6, A.7 y A.8 se debe identificar la sílaba acentuada en 59 palabras de dos sílabas, 55 palabras de tres sílabas y en 60 palabras polisilábicas. Si los sujetos hubieran tenido que producir oralmente todas las palabras de esta prueba, aparte de que podía haber sido una actividad extenuante por la gran cantidad de palabras, nos habiéramos encontrado con que para evaluar únicamente si conocen la acentuación exacta de la palabra, nos estaríamos arriesgando a que una posible falta de habilidad en la producción oral interfiriera en la valoración de si conocen o no dónde se coloca el acento.

En la segunda prueba (prueba B), encaminada a indagar en el proceso de la percepción, resulta obvio que la única manera de saber cómo un determinado elemento lingüístico es percibido por los sujetos es preguntándose a ellos, por lo que la utilización de material escrito resulta una forma simple y clara de obtener esa información. El único problema relacionado con el uso de pruebas escritas en un experimento de percepción viene dado por el hecho de que se está valorando la percepción a través de la producción (en este caso, escrita). Sin embargo, aunque es cierto que las investigaciones sobre percepción siempre se verán influidas cualitativamente al tener que pasar por el tamiz de la producción, creemos que este factor no afectó de manera fundamental a la realización del experimento por dos razones principalmente. Primero, porque la única manera de estudiar los mecanismos de la percepción es observar el producto de esa percepción y, segundo, porque la decisión que los sujetos tomaban sobre lo que creían haber percibido se reflejaba por medio de una rápida y simple actividad. Por un lado, al no existir producción oral, no aparecía el problema añadido de una probable incapacidad para poner en práctica de forma articuladora lo percibido. En esta prueba de percepción se distinguen 5 actividades. En la actividad B.1 se debe rodear la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada representada por el símbolo fonético-fonológico que creen correcto en 36 pares mínimos de palabras. En la actividad B.2 se observa 50 pares mínimos de palabras y se debe escribir la calidad del sonido vocálico (el símbolo fonético-fonológico) que se

perciba. En la actividad B.3 se debe insertar cada una de las 101 palabras enunciadas y percibidas en la columna correspondiente teniendo en cuenta la relación ortografía-pronunciación. En la actividad B.4 se debe rodear el sonido vocálico de la sílaba acentuada en una selección de 12 palabras que pronuncia el profesor en el contexto de diferentes oraciones. Y en la actividad B.5 el profesor lee 8 textos y los sujetos de estudio deben rodear el sonido vocálico de la segunda sílaba de las palabras enunciadas que en algunos casos son acentuadas mientras que en otros casos no lo son.

Finalmente, la prueba tercera (prueba C), tiene como propósito principal investigar el papel que desempeñan dos tipos diferentes de alumnos para la mejora de la producción de un determinado elemento de la fonología, en este caso, la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada; pero en particular, el propósito es investigar en qué medida cada grupo de alumnado (grupo experimental y grupo de control) identificaba la calidad vocálica correcta de la sílaba acentuada o no acentuada mediante la asignación del símbolo fonético vocálico que se les presentaban en las pruebas de forma aislada (C.1- C.4) o en el habla conexas como son oraciones o textos (C.5 y C.6). Dado que el objetivo consistía en determinar si las palabras que los sujetos pronunciaban, unos ayudados por una instrucción pedagógica previa mientras que otros no, mostraban la correcta calidad vocálica en la sílaba acentuada o no acentuada dependiendo de la actividad, resultaba totalmente efectivo que la tarea consistiese en la utilización por parte del profesor de una anotación por escrito de los errores que cometían. Con ello se consiguió, por un lado, que el propósito de la prueba resultase fielmente tratado sin sufrir menoscabo alguno, puesto que sólo se trataba de decidir si la palabra había sido pronunciada con una producción correcta de la calidad vocálica en sílaba acentuada o no acentuada; por otro lado, este método también aseguraba la disponibilidad de los datos para posteriores evaluaciones. Además, la utilización de un único investigador para la recogida de los datos hacía que la objetividad en la recogida de datos no se viese afectada por la utilización de uno o varios investigadores más que podrían no tener los mismos criterios a la hora de decidir si una sílaba había sido correcta o incorrectamente pronunciada por el sujeto.

6.3.3. Validez externa

En cuanto a la validez externa, las características individuales de los sujetos son del todo importantes para la cuestión de la validez externa del mismo modo que lo son para la validez interna, aunque existe una diferencia, puesto que en cuanto a la validez externa los sujetos debían poseer las mismas características de la población a la cual se van a aplicar los resultados. Por lo tanto, la primera necesidad consiste en establecer de forma adecuada cuáles son las características de esa población a la cual se han de aplicar, con la intención de evitar que exista entre los sujetos estudiados y los sujetos de la futura aplicación una diferencia tal que invalide esta aplicabilidad. Las conclusiones que puedan derivarse de una investigación sobre la adquisición de una LE no son igualmente aplicables a los sujetos que aprenden la LE en el entorno del aula o en un contexto natural (Krashen, 1982; Flege, 1992; Fullana, 2005; Manzano, 2005; Ellis, 2008 y Gómez, 2009). En nuestro caso, tenemos claro que los resultados de la investigación son aplicables a un grupo amplio de sujetos adultos que comparten las mismas características de edad, motivación, aptitud, etc. que nuestros sujetos de estudio. Asimismo, muchas de las características de los procesos cognitivos y metacognitivos que muestran el análisis de los datos en los experimentos sobre percepción y sobre producción pueden ser aplicadas a otros hablantes adultos que se encuentran aprendiendo inglés en un aula.

En lo que concierne a la validez externa, otro factor importante se caracteriza por ser la descripción de las variables que operan en la investigación (Manzano, 2005: 436). Además, tanto las características del profesor que lleva a cabo el tratamiento y el número y la naturaleza de las clases dedicadas a ello han de quedar, igualmente, definida de forma clara. Si esto no fuese así, la validez externa se vería seriamente afectada ya que sería difícil aplicar los resultados obtenidos a través de, por ejemplo, una metodología de enseñanza de la que no se sabe realmente en qué ha consistido y, por lo tanto, si ha sido erróneamente diseñada. Tanto la naturaleza de la instrucción formal teórica utilizada para el experimento de percepción como para el experimento de producción variará según el grupo al que nos estemos refiriendo.

Otro factor que afecta a la validez externa es el método escogido para la obtención de los resultados. Los datos recogidos mediante la utilización de pruebas no poseen las mismas características que los que lo han sido recogidos por medio de entrevistas o por la observación del comportamiento normal de los sujetos. No estamos hablando del mismo tipo de datos si los medios utilizados para ello nacen de diferentes enfoques teóricos, aunque el objetivo de la investigación sea el mismo. Sin embargo, no se puede argumentar que un método es mejor que otro simplemente porque partan de presupuestos distintos, son complementarios, ya que cualquiera de ellos puede ser igualmente válido. Lo único que el investigador debe tener en cuenta a la hora de diseñar la metodología es que las herramientas utilizadas para la recogida de los datos estén basadas en presupuestos teóricos sobre la naturaleza misma de los datos (Thomas, 2009: 107). En el presente trabajo, los datos que se pretendían obtener referidos a un elemento específico de la fonología del inglés eran de naturaleza muy simple y concreta: decidir cuáles eran las sílabas acentuadas y no acentuadas en un número de palabras y decidir cuál era la calidad vocálica tanto en sílaba acentuada como no acentuada en tres tipos de actividades diferentes (reconocimiento en el lenguaje escrito, percepción y producción), con el propósito de obtener tres tipos de resultados distintos; por ello, la metodología desarrollada para su recogida ha sido, del mismo modo, simple y concreta.

Otro factor de relevancia para la validez externa tiene que ver con la idea de que algunos sujetos pueden reaccionar de diferente manera si saben que están siendo sometidos a una investigación, si comparamos esta reacción con la de los que no están participando en ella. Esto es conocido con el nombre “efecto Hawthorne” (Seliger y Shohamy, 1989: 108), y éste recibe el nombre de una fábrica donde se comprobó que los trabajadores incrementaban su producción debido a la existencia de unas mejores condiciones de trabajo. Al ser entrevistados, respondieron que lo hacían para poder permanecer así dentro del estudio, lo cual les proporcionaba un cierto prestigio ante los demás compañeros. Esto se considera un hecho fundamental que hace reflexionar sobre el comportamiento de los sujetos que se someten a una investigación siendo conscientes de ello. En una investigación sobre adquisición de LEs, los sujetos pueden sentirse más motivados de lo normal si saben que están siendo observados, y pueden llegar a intentar mostrar un nivel de comportamiento lingüístico más alto de lo acostumbrado para así

destacar ante los ojos del investigador y de los demás sujetos. No obstante, este problema afecta en mayor medida a las investigaciones de tipo heurístico, en las cuales lo importante es que la observación de los hechos sea objetiva y que estos sean representativos de un comportamiento natural (Seliger y Shohamy, 1989: 29). Mientras que en las investigaciones de tipo experimental dedicadas a indagar sobre los procesos cognitivos de interiorización de reglas, lo importante son los resultados obtenidos por la experimentación en sí (Bisquerra, 1989: 5). Además, cuando las pruebas que componen los experimentos consisten en la realización de actividades que todos los sujetos conocen y se preserva que sus resultados no sean conocidos, este tipo de riesgo simplemente no aparece. De hecho, los sujetos deben saber lo que hacen porque si no la investigación es negativamente afectada.

Otro factor que resulta fundamental mencionar es el tiempo durante el cual se desarrolla la investigación. En nuestra investigación existe una comparación del comportamiento de dos grupos en relación con la variable de enseñanza. El resultado alcanzado en todas las pruebas es diferente en los experimentos con los dos grupos. El grupo experimental ha sido expuesto anteriormente a un tratamiento pedagógico sobre los rasgos fonético-fonológicos como son la calidad vocálica en sílaba acentuada-sílaba no acentuada. El otro grupo, el grupo de control, está expuesto a realizar dichas pruebas a principios del curso de 1º de Grado de Estudios Ingleses y no ha tenido tiempo de recibir instrucción alguna, solo parte de los conocimientos pre-universitarios que adquirieron con anterioridad. Pero también resulta fundamental saber cuál es el periodo de tiempo durante el cual el grupo experimental ha recibido una instrucción pedagógica. La instrucción pedagógica a la que se ha sometido el grupo experimental ha durado desde octubre hasta marzo del 2012 que es cuando han realizado dichas pruebas. El grupo de control partió de cero en cuanto a la recepción de instrucción alguna, mientras que el grupo experimental recibió una instrucción pedagógica teórico-práctica sobre aspectos fonético-fonológicos y suprasegmentales. Por lo tanto, cabe resaltar que los resultados que se obtendrán de cada grupo van a ser diferentes, puesto que la diferencia la marca el hecho de que un grupo tiene conocimientos teóricos y prácticos de pronunciación mientras que otro parte de los conocimientos de pronunciación adquiridos con anterioridad a los estudios universitarios sin ser sometidos a ninguna instrucción pedagógica.

Si tomamos como ejemplo el experimento realizado con cada uno de los dos grupos observamos que existe una diferencia significativa entre los resultados de uno y otro grupo en todas las pruebas tanto las pruebas A, B y C. Existe una diferencia significativa de casi un punto en cada una de las pruebas. Esto es así ya que el grupo experimental ha recibido una instrucción teórico-práctica previa a la realización de estas pruebas. Sin embargo, el grupo de control no ha recibido instrucción alguna previa. Una vez comenzado el curso se han sometido a estas pruebas y posteriormente han recibido una instrucción específica de pronunciación relacionada con los aspectos de pronunciación como son la calidad vocálica en sílaba acentuada-no acentuada. Debemos destacar que el tiempo dedicado a la administración del tratamiento al grupo experimental antes de someterse a las pruebas resulta significativo y nos lleva a distinguir los resultados de este grupo con los resultados del grupo de control. Como conclusión tenemos que destacar el hecho de que la adquisición de una LE se considera un proceso largo, por lo que el tiempo de asimilación del tratamiento al grupo experimental es de suma importancia y puede afectar sensiblemente a los resultados obtenidos por dicho grupo en comparación a los del otro, el grupo de control.

6.4. Contexto de la investigación

6.4.1. Perfil de los sujetos

Un factor de crucial importancia en la planificación de la investigación lo constituye la homogeneidad de los sujetos que iban a tomar parte en el estudio, siendo uno de los objetivos primordiales que sus características particulares fueran tan similares como sean posible. Por lo tanto, una de las principales ideas consistía en delimitar el perfil del sujeto. En cualquier investigación sobre la adquisición de la fonología que obtiene datos empíricos de los aprendices a quienes no conocemos mucho en relación con rasgos peculiares como la edad, la aptitud, la actitud, la motivación, etc., la validez interna puede ser afectada seriamente. Pero también este tipo de investigación no da la oportunidad de aplicar las conclusiones de forma responsable a otros sujetos una vez llevada a cabo.

No obstante, en nuestra investigación existe tanto una investigación lingüística sobre los procesos que intervienen en la adquisición de la LE como otra de carácter

pedagógico sobre la validez de la instrucción formal en uno de los grupos. Es por este motivo por el que resulta esencial conocer las características individuales de los sujetos, sobre todo en relación con la edad, la motivación que muestran en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un componente lingüístico de la LE, el nivel de conocimiento que ellos tienen de la citada lengua, o si hablan la misma L1 o cualquiera de sus variedades. En conclusión, resulta necesario neutralizar todas las posibles variables que afectan al proceso de adquisición según el perfil de los sujetos en cuestión.

En la elección de los sujetos de estudio, se tomó en cuenta que: 1) los sujetos tenían que ser aprendices de inglés adultos, 2) que el tiempo dedicado al estudio de esta lengua era similar en cada uno de los alumnos de cada grupo, 3) que el tipo de enseñanza recibida como los métodos de enseñanza, las experiencias de aprendizaje fuera del entorno formal, las estancias en el extranjero, fueran similares también entre los alumnos de cada grupo, 4) que ellos mostraran aptitudes similares hacia la lengua delante de los hablantes nativos y, por último, pero no menos importante, 5) que los alumnos dentro de cada grupo tuvieran el mismo nivel de conocimiento de la LE. Este último aspecto resulta ser de importancia crucial ya que si el comportamiento lingüístico de los sujetos de estudio es muy diferente, los datos alcanzados serán perceptiblemente diferentes. Asimismo, aquellos aprendices que mostraron características extremas como los aprendices con una alta competencia en la lengua inglesa, fueron excluidos del grupo final de los sujetos de estudio.

Como hemos mencionado anteriormente, muchas investigaciones no tienen en cuenta las posibles diferencias individuales. En otras ocasiones donde parece relevante hacer una elección, los datos que se extraen son enteramente subjetivos. El nivel de competencia de los aprendices se obtiene de las respuestas que los sujetos dan sobre su competencia lingüística. Por un lado, los sujetos pueden ofrecer una descripción errónea de las habilidades de forma subconsciente porque ellos no conocen sus habilidades con exactitud. Por otro lado, los sujetos pueden también ofrecer una descripción errónea de sus habilidades de forma consciente debido, por ejemplo, al esfuerzo por ocultar una desventaja si ellos no están seguros de si los datos van a ser tratados de forma privada. Esto nos lleva a decir que el uso de los cuestionarios presenta ciertas ventajas tales como que se pueden aplicar a grandes grupos de sujetos y que los datos suministrados

son bastante uniformes por lo tanto si se aplican a una muestra amplia y bien elegida, los datos suministrados pueden ser exactos y representativos. Sin embargo, estos pueden presentar problemas de validez y fiabilidad. Oller y Perkins (1980) han puesto en duda la validez y fiabilidad de los cuestionarios basándose en el efecto de lo que se denomina “deseo de aprobación social” de los sujetos. Este factor constituye un riesgo grave para cualquier tipo de cuestionario, diario del alumno o informe, ya que el individuo, cuando responde a preguntas o informa sobre su vida personal no siempre es sincero, sino que responde lo que cree que le conviene responder para complacer al encuestador o para causar buena impresión y conseguir mayor aprobación social de su comportamiento (Skehan, 2007: 61-62).

En la elección de sujetos, resulta fundamental mencionar que los pequeños grupos suelen mostrar una gran variedad según las características individuales, y, por lo tanto, aunque los grupos mayores son más difíciles de controlar, ellos tienen la ventaja de ser más representativos de la población en su totalidad y mientras más grande sea el grupo, menor será el efecto de las variables individuales (Martínez, 2007: 51). Además, se tomó en consideración que, a diferencia de las investigaciones que prestan atención a los comportamientos del sujeto y que son estudiados con relación a sus competencias lingüísticas, la investigación de un aspecto determinado de la competencia lingüística de los aprendices de LE necesita el seguimiento de sus comportamientos a lo largo del tiempo. Por lo tanto, si el grupo es homogéneo, sus conclusiones serán más representativas.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los grupos de aprendices seleccionados para el estudio eran aprendices españoles matriculados en el 1º curso de Grado de Estudios Ingleses de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba. Se escogieron dos grupos diferentes de alumnos del primer curso de esta carrera, un grupo lo constituyó el grupo de alumnos de instrucción experimental del curso 2011-2012 y otro lo formó el grupo de control del curso 2012-2013. De 84 alumnos matriculados en ambos años, se hizo una selección más exhaustiva de los alumnos. La principal razón que motivó la selección fue que se partía de un grupo muy amplio con, aproximadamente, la misma edad, el mismo tiempo de aprendizaje de inglés y, sobre todo, una misma y evidente presencia de motivación en cuanto al interés

por conseguir un dominio de esta lengua. Sin embargo, este grupo tan amplio de características aparentemente similares debía ser reducido con el propósito de conseguir una mayor homogeneidad entre sus miembros. Para ello, el proceso de selección se realizó en tres fases: en primer lugar, respondieron un cuestionario de características personales, aptitud y motivación; en segundo lugar, realizaron una prueba para determinar su nivel de inglés; y en tercer lugar, se les preguntó si daban su consentimiento para participar en la investigación. En las siguientes páginas se intentará explicar cómo se llevó la selección detallada de las pruebas utilizadas para este propósito.

En primer lugar, se presentó una prueba dedicada a evaluar las características individuales de los sujetos, conocida como cuestionario general (Apéndice 1), en la que a los aprendices se les informó, por un lado, de que los datos obtenidos iban a ser tratados por el profesor que estaba a cargo de la investigación de forma confidencial; y, por otro lado, se les adelantó que la participación en la investigación no significaría más que la asistencia a las sesiones para hacer las investigaciones en un horario estipulado fuera del horario lectivo de clases. En ambos casos, se pretendió ofrecer veracidad a sus respuestas cuando el profesor o investigador les garantizó el carácter privado de la información y que ellos no sintieran la presión de realizar una actividad que presupusiera que los aprendices tenían que mostrar información personal y sobre todo un esfuerzo añadido.

El nivel de los alumnos se determinó a través de una prueba de nivel. Con esta prueba se corroboró el nivel que tenían todos los alumnos que realizaron las pruebas posteriores A, B y C. Todos ellos tenían un nivel pre-intermedio (*pre-intermediate*, B1). Estas pruebas fueron administradas después del cuestionario. Con las respuestas aportadas del cuestionario general se obtuvo información sobre el alumnado acerca del conocimiento de la lengua inglesa, sus años de estudio e información adicional que fue relevante a la hora de obtener conclusiones sobre los resultados conseguidos en las pruebas A, B y C.

Los datos del cuestionario general nos demostrarán el tipo de alumnado que nos vamos a encontrar en cada curso universitario 2011-2012 y 2012-2013. Una vez

analizados, procederemos a compararlos y analizarlos conjuntamente. Compararemos los datos del cuestionario del grupo experimental (2011-2012) junto con los datos del cuestionario del grupo de control (2012-2013).

6.4.1.1. Cuestionario general: estudio comparativo de los dos grupos

A continuación procederemos a comparar los datos del cuestionario de ambos grupos tanto del grupo experimental como del grupo de control. Los datos personales (nombre y apellidos, edad, etc.) aparecen al final del cuestionario general para que no se considere un elemento que contribuya a dar un carácter oficial al cuestionario y dañe el clima de relajación en el que se encuentren. En esta sección existen datos irrelevantes (nombre y apellidos) con otros (profesión, lugar de nacimiento y L1) que sólo podrían tomarse en consideración como factores exclusivos del sujeto si, en el primer caso, él o ella fuera un profesor/a, y en el segundo o tercer caso, el sujeto tuviera como L1, la lengua inglesa o hubiera estado en contacto con esa lengua en un entorno nativo.

El primer dato que se analizó fue el lugar de nacimiento. El grupo experimental tenía alrededor del 70% del alumnado cordobés mientras que el grupo de control tenía alrededor del 80%. El porcentaje de alumnos de otras comunidades autónomas españolas era del 30% en el grupo experimental y del 20% en el grupo de control.

Al analizar otro de los datos, sexo, se comprobó que alrededor del 70% eran mujeres en ambos grupos y alrededor del 30% eran varones. Estos datos demuestran como el número de alumnos en estas especialidades tiende a ser más del género femenino. En el contexto del aprendizaje de una LE ningún tipo de conexión entre el sexo de los hablantes y la facilidad de aprendizaje lingüístico se ha demostrado aún (Martínez Agudo, 2005: 228). No obstante, se ha llegado a sugerir que generalmente las chicas muestran una mayor facilidad hacia el aprendizaje de una LE, manifestando una actitud incluso más positiva hacia el nuevo conocimiento lingüístico que los chicos (Ellis, 2008). Estos razonamientos se basan en una mera especulación y no resultan completamente convincentes, aunque ciertamente se ha comprobado que el rendimiento lingüístico-comunicativo de las chicas resulta de mejor calidad (Ellis, 2008). Corpas, en su estudio sobre las estrategias de aprendizaje en la adquisición del inglés, concluye que

las alumnas utilizan las estrategias de aprendizaje en mayor medida y que obtienen calificaciones algo más altas que los alumnos (aunque la diferencia no es estadísticamente significativa) y afirma que:

“a mayor utilización de las estrategias de aprendizaje, mayor es el rendimiento. De ahí que las alumnas empleen con mayor frecuencia, y deducimos, más eficazmente las estrategias de aprendizaje y, por lo tanto, logren un mayor rendimiento académico que los alumnos” (2010: 12).

También, el dato correspondiente a la edad mostró que los aprendices del grupo experimental que habían realizado las pruebas tenían edades comprendidas entre los 18 y 33 años, mientras que los del grupo de control tenían edades comprendidas entre los 17 y 28 años, siendo la edad de 18 años la que sobrepasaba en ambos casos los porcentajes de todas las edades. No obstante, como conclusión de este aspecto podemos indicar que todos entraban dentro de la categoría de aprendices adultos y ninguno podía ser descartado en función de la edad.

Pregunta nº 1: *¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo inglés?*

Con esta pregunta se mostró que dentro del grupo experimental el porcentaje de alumnos que llevaban aprendiendo inglés desde la guardería era de un 1,56%, desde primaria era de un 64,06% y desde secundaria de un 34,38%. En el grupo de control los porcentajes varían un poco, pero siguen estando paralelos en sus porcentajes puesto que los alumnos que llevaban aprendiendo inglés desde la guardería eran un 12,50%, desde primaria un 75% y desde secundaria un 12,50%. No obstante, los sujetos de estudio del grupo de control muestran mayor tiempo aprendiendo inglés que los sujetos de estudio del grupo experimental puesto que los sujetos del grupo experimental llevan aprendiendo inglés desde la guardería o primaria en un porcentaje del 65%, mientras que el porcentaje de los sujetos del grupo de control que llevan aprendiendo inglés desde la guardería o desde secundaria lo forman un 88%.

Tabla 36. Comparación del tiempo de aprendizaje en cada grupo

Aprendizaje de inglés	Sujetos del grupo experimental	Sujetos del grupo de control
Desde la guardería	1,56%	12,50%
Desde primaria	64,06%	75%
Desde secundaria	34,38%	12,50%

Pregunta n° 2: *¿Has recibido algún tipo de enseñanza sobre la lengua inglesa en instituciones diferentes a las oficiales (por ejemplo, academias, cursos intensivos, etc.)? SI / NO.*

Esta pregunta mostró para los dos grupos los mismos porcentajes puesto que el 43,75 % había estudiado inglés solo en la enseñanza primaria y secundaria y el 56,25% había recibido enseñanza fuera del sistema educativo oficial como por ejemplo en academias privadas.

Pregunta n° 3: *¿Has estado alguna/s vez/veces en un país de habla inglesa? SI / NO. En caso afirmativo, ¿durante cuánto tiempo en total?*

Al analizar las respuestas se mostró en ambos grupos un porcentaje superior al 50% de aprendices que no habían residido en un país de habla inglesa, mientras que un porcentaje inferior al 50% si había tenido esa oportunidad. No obstante, en el grupo experimental tan solo una persona de las encuestadas había residido 10 meses (casi 300 días) en un país de habla inglesa, el mayor periodo de tiempo dentro de los datos demostrados, mientras que dentro del grupo de control solo una persona de las encuestadas había residido 120 días en un país de habla inglesa. Por otro lado, dentro del grupo experimental el mayor porcentaje de alumnos que había residido en un país de habla inglesa había sido del 9,38% (durante 14 días), mientras que dentro del grupo de control había sido del 9,38% (durante 21 días).

Tabla 37. Comparación del tiempo de estancia en el extranjero en cada grupo

Porcentajes	1 sujeto del grupo experimental	1 sujeto del grupo de control
Mayor tiempo de estancia en el extranjero	10 meses	120 días

Pregunta nº 4: *¿Qué método ha sido el predominante durante tu aprendizaje de la lengua inglesa: a) gramatical, b) natural, c) audiolingüe, d) comunicativo o e) sin definir?*

Esta pregunta está relacionada con los métodos que se habían utilizado anteriormente en los procesos de aprendizaje en periodo escolar y en el instituto. El método gramatical es el método que mayor número de alumnos había recibido en ambos grupos, pero en el grupo experimental hubo un porcentaje de 56,25%, mientras que en el grupo de control hubo un porcentaje de 73,44%. Estos datos nos siguen indicando cómo la implantación de nuevos métodos más efectivos cuestan ser integrados dentro del marco de enseñanza de la LE, pero poco a poco se irán implantando, aunque sea todavía en un porcentaje menor en estos casos. Sin embargo, en ambos grupos este método es seguido por el método comunicativo, método por el que apostamos en la clase de LE. El único método que ningún alumno había seguido en su aprendizaje era el método natural, pues esto condicionaba que el alumno hubiera aprendido inglés en un entorno totalmente “natural” en contacto con hablantes nativos de la LE.

Tabla 38. Comparación de los métodos utilizados con anterioridad en cada grupo

Métodos	Porcentaje de sujetos en el grupo experimental	Porcentaje de sujetos en el grupo de control
Gramatical	56,25%	73,44%
Comunicativo	25%	15%
Audiolingüe	2%	9%
Natural	0%	0%

Pregunta nº 5: *¿Sobre qué habilidad lingüística has recibido mayor énfasis durante tu aprendizaje: a) hablar, b) entender, c) leer y/o d) escribir?*

Esta pregunta intentaba puntualizar si la mayoría de los aprendices habían recibido un tipo de enseñanza basada en la escritura, sin prestarle atención a la habilidad de hablar o de comprender. La habilidad sobre la que mayoritariamente se había basado la enseñanza tanto en un grupo como en el otro era la de escribir (37,50%), seguida por la de entender (29,69%) y ésta seguida por la de hablar (6,25%). Estos datos son significativos, pues nos muestran como el alumnado español tras un largo periodo de

tiempo ha seguido un método de enseñanza basado principalmente en el lenguaje escrito.

Pregunta nº 6: Señala la/s razón/es por las que te interesa aprender inglés: a) para comunicarme con otros hablantes de inglés, b) para convertirme en un hablante bilingüe de español e inglés, c) para alcanzar un nivel suficiente que me permita optar a un puesto de trabajo donde se exija dominar esta lengua, d) para convertirme en profesor o traductor de inglés y/o e) para investigar en el futuro sobre algún aspecto de la lengua o la literatura inglesa.

Esta pregunta presentaba opciones que no eran excluyentes, por lo que podían elegir una o varias a la vez. Los resultados fueron los siguientes: la opción de querer aprender inglés para convertirse en profesores o traductores de esta lengua fue elegida por casi un 70% en ambos grupos; para alcanzar un nivel suficiente que le permitiera optar a un puesto de trabajo donde se exigiese dominar esta lengua, en el grupo experimental fue elegida por un 54,69% y en el grupo de control por un 48,44% ; para convertirse en un hablante bilingüe de español e inglés, en el grupo experimental fue elegida por un 48,44% y en el grupo de control por un 56,25%; para comunicarse con otros hablantes de inglés, en el grupo experimental por un 42,19% y en el grupo de control por un 26,56%; y finalmente, para investigar en el futuro sobre algún aspecto de la lengua o la literatura inglesa, en el grupo experimental fue elegida por un 7,81% y en el grupo de control por un 6,25%. Aunque los porcentajes en ambos grupos varíen un poco ambos grupos siguen caminos paralelos.

Tabla 39. Comparación de las razones por las que les interesa aprender inglés en cada grupo

Razones	Porcentajes en el grupo experimental	Porcentajes en el grupo de control
Convertirse en hablante bilingüe	48,44%	56,25%
Alcanzar un nivel suficiente para optar a un puesto de trabajo	54,69%	48,44%
Convertirse en profesor o traductor	70%	70%
Investigar en el futuro sobre algún aspecto de la lengua o literatura inglesa	7,81%	6,25%

Pregunta n° 7: *¿Durante cuánto tiempo hablas inglés a diario? a) 0-20%, b) 20%-40%, c) 40%-60%, d) 60%-80% o e) 80%-100%.*

Con esta pregunta se pretendía que conociéramos si los sujetos estaban expuestos a la LE durante un periodo prolongado del día, lo que conllevaría su exclusión del grupo. Pudimos observar gracias a los datos que los alumnos se encontraban inmersos en situaciones de comunicación en inglés, aunque no lo hablasen incluyendo el aula en unos porcentajes bajos, pues en el grupo experimental el 43,75% pasaba entre el 0% y el 20% del día en contacto con el inglés, mientras que el grupo de control el 64,06%; en el grupo experimental el 43,75% pasaba entre el 20% y el 40% del día en contacto con el inglés, mientras que en el grupo de control el 34,38%; el 1,56% pasaba entre el 60% y el 80% en ambos grupos; y ningún alumno de ningún grupo pasaba entre el 80% y el 100% en contacto con el inglés.

Tabla 40. Comparación del tiempo empleado en hablar inglés en cada grupo

Porcentaje de tiempo inmersos en situaciones de comunicación en inglés	Sujetos del grupo experimental	Sujetos del grupo de control
0% - 20%	43,75%	64,06%
20%-40%	43,75%	34,38%
60%-80%	1,56%	1,56%
80%-100%	0%	0%

Pregunta n° 8: *Señala si, en su caso, realizas alguna de las actividades siguientes para mejorar tu nivel de inglés: a) lectura de periódicos en inglés, b) conversaciones con hablantes nativos de inglés, c) ver películas o programas de TV en lengua inglesa, d) leer libros en inglés y/ o e) escuchar música en inglés.*

Esta pregunta tenía como finalidad saber cuáles tipos de actividades realizaban los alumnos para mejorar su nivel de inglés. Esta pregunta era meramente informativa. De nuevo podían elegir más de una opción a la vez, y los resultados fueron: la opción de escuchar música apareció en alrededor de un 96% en ambos grupos; ver películas o programas de televisión en lengua inglesa, en alrededor de un 65% en ambos grupos; leer libros en inglés, en el grupo experimental el porcentaje era de un 34,38% y en el grupo de control de un 23,44%; conversar con hablantes nativos, en el grupo

experimental era de un 23,44% y en el grupo de control de un 17,19%; y leer periódicos era lo que menos hacían tanto unos como otros, en el grupo experimental era de un 4,69% y en el grupo de control de un 7,81%.

Tabla 41. Comparación del tipo de actividades empleadas para mejorar el nivel de inglés en cada grupo

Actividades para mejorar el nivel de inglés	Sujetos del grupo experimental	Sujetos del grupo de control
Lectura de periódicos en inglés	4,69%	7,81%
Conversación con hablantes nativos	23,44%	17,19%
Ver películas en inglés	65%	65%
Leer libros en inglés	34,38%	23,44%
Escuchar música en inglés	96%	96%

Pregunta nº 9: *¿Te consideras especialmente dotado para el aprendizaje de lenguas extranjeras? a) no, b) un poco, c) bastante o d) mucho.*

En esta pregunta se intentaba mostrar cual era la opinión del alumnado en relación con su capacidad para aprender una LE. De esta manera, se trataba de conocer las valoraciones subjetivas que los alumnos hacían sobre su competencia lingüística. A este respecto, los alumnos que se consideraban bastante dotados para el aprendizaje de una LE estaban en ambos grupos entre el 50% y el 60%; seguido de aquellos que se consideraban un poco dotados con un porcentaje de 26,56% en el grupo experimental y un porcentaje de 35,94% en el grupo de control; un 7,81% se consideraban muy dotados en ambos grupos; y sólo el 1,56% se consideraba no dotado en el grupo experimental, mientras que el 4,69% en el grupo de control. Aquellos que consideraban que estaban muy dotados para aprender LE demostraron en la prueba de nivel que no tenían el nivel avanzado que ellos creían tener de forma subjetiva sino que tenían un nivel intermedio de B1.

Tabla 42. Comparación de las valoraciones subjetivas realizadas en cada grupo sobre su competencia lingüística

Porcentaje de valoraciones subjetivas en relación con la capacidad de aprender inglés	Sujetos del grupo experimental	Sujetos del grupo de control
Muy dotados	7,81%	7,81%
Bastante dotados	50-60%	50-60%
Poco dotados	26,56%	35,94%
No dotados	1,56%	4,69%

Pregunta nº 10: *En tu opinión, ¿cuál es el nivel de inglés oral que posees? a) bajo, b) pre-intermedio, c) intermedio, d) intermedio-alto o e) avanzado.*

El alumnado opinaba sobre cuál era el nivel de inglés oral que ellos creían poseer. Ningún sujeto de estudio en los dos grupos creyó poseer un nivel oral avanzado. Sin embargo, un nivel intermedio creían tenerlo en ambos grupos en alrededor del 60%, estos eran los más realistas en cuanto a su opinión y a la situación en la que se encontraban; un nivel intermedio-alto creían tenerlo entre el 11% y el 16% en ambos grupos; un nivel pre-intermedio creían tenerlo un 20% en ambos grupos; y un nivel bajo, en el grupo experimental un 3,13% y en el grupo de control un 9,68%. Estos dos últimos grupos de alumnos tanto en un tipo de aprendizaje como en el otro habían hecho unas valoraciones subjetivas un tanto pesimistas, pues su nivel de inglés era superior al que creían tener.

Tabla 43. Comparación sobre la valoración subjetiva según el nivel de inglés que creían poseer en cada grupo

Nivel de inglés que creían poseer	Sujetos del grupo experimental	Sujetos del grupo de control
Avanzado	0%	0%
Intermedio-alto	11%-16%	11%-16%
Intermedio	60%	60%
Pre-intermedio	20%	20%
Bajo	3,13%	9,68%

Pregunta nº 11: *¿Te interesa la historia y la cultura de los países de habla inglesa? SI/NO.*

Esta pregunta intentaba indagar en el componente afectivo de los aprendices y así proporcionar información sobre las características individuales de cada aprendiz. Los resultados de esta pregunta orientada a saber si los aprendices estaban interesados en la historia y la cultura de los países de habla inglesa fueron sorprendentes, puesto que un 90% estaba interesado en ambos grupos, mientras que un 10% no estaba interesado.

Pregunta nº 12: *Si residieras en un país de habla inglesa, ¿intentarías retener tu acento extranjero como marca de identidad para diferenciarte de los demás hablantes? SI/NO.*

Esta pregunta tenía como objetivo conocer el “ego lingüístico” de los aprendices y así opinar si en el caso de que residieran o hubieran residido en un país de habla inglesa, intentarían o habrían intentado retener su acento extranjero como marca de identidad para diferenciarse de los demás hablantes o por el contrario no intentarían o habrían intentado retener su acento extranjero. Mientras que entre el 80% y 90% de los sujetos en ambos grupos contestaron que no retendrían su acento para diferenciarse de los hablantes nativos de inglés, entre el 10% y el 20% restante sí lo harían en ambos grupos.

Pregunta nº 13: *Si has pasado algún periodo de tiempo más o menos prolongado en contacto con hablantes de una variedad de tu propio idioma, ¿has notado que se te ha “pegado” algún rasgo de su acento? SI/NO.*

Alrededor del 90% de los sujetos en el grupo experimental y alrededor del 70% en el grupo de control que habían permanecido durante un cierto periodo de tiempo en contacto con una variedad del propio idioma distinta a la suya reconocían que se les había “pegado” algún rasgo de esa variedad. El otro 10% en el grupo experimental y alrededor del 30% en el grupo de control, sin embargo, afirmó que este hecho no se había producido. Esta pregunta junto con algunas preguntas de esta sección trata de indagar en la actitud del aprendiz hacia el aprendizaje de una LE.

Pregunta n° 14: *Cuando utilizas el inglés para comunicarte, ¿qué opción/es describiría/n mejor cómo te sientes? a) incómodo, b) dubitativo, c) seguro o d) ningún sentimiento especial.*

Los aprendices describieron cuál es el sentimiento que les producía el hecho de comunicarse en inglés con otros hablantes. Podían escoger más de una opción a la vez, y el sentimiento que más dominó fue el de la duda en ambos grupos con alrededor de un 54%; el 26,56% en el grupo experimental y el 15,63% en el grupo de control afirmó no mostrar ningún sentimiento especial; el 17,19% en el grupo experimental y el 28,13% en el grupo de control se sentían seguros; y el 3,13% en el grupo experimental y el 1,56% en el grupo de control se encontraban incómodos en esta tarea.

Tabla 44. Comparación sobre el sentimiento que les produce utilizar el inglés para comunicarse en cada grupo

Tipo de sentimiento producido al comunicarse en inglés	Sujetos del grupo experimental	Sujetos del grupo de control
Incómodo	3,13%	1,56%
Dubitativo	54%	54%
Seguro	17,19%	28,13%
Ningún sentimiento especial	26,56%	15,63%

Pregunta n° 15: *Cuando mantienes conversaciones con hablantes nativos: a) no los entiendo casi nada, b) les entiendo con mucha dificultad, c) a veces tengo algunos problemas o d) no tengo dificultades para entenderlos.*

Esta pregunta tenía como finalidad saber qué ocurría cuando mantenían conversaciones con hablantes nativos. Y la respuesta fue variada, pero predominó el hecho de que el 78,13% de los aprendices en el grupo experimental y el 67,19% de los aprendices en el grupo de control se encontraban a veces con algunos problemas para entender a los hablantes nativos; seguida de la opción en la que los alumnos del grupo experimental en un 12,50% y los alumnos del grupo de control en un 10,94% decían no tener dificultades para entenderlos; seguida de la opción de que entendían pero con mucha dificultad en el grupo experimental (9,38%) y en el grupo de control (15,63%); y

por último, la opción de que no los entendían casi nada no fue elegida por nadie en el grupo experimental, mientras que en el grupo de control por un 6,25%.

Tabla 45. Comparación sobre el nivel de entendimiento en cada grupo a la hora de mantener conversaciones con hablantes nativos

Nivel de entendimiento	Sujetos del grupo experimental	Sujetos del grupo de control
No los entiendo casi nada	0%	6,25%
Les entiendo con mucha dificultad	9,38%	15,63%
A veces tengo algunos problemas	78,13%	67,19%
No tengo dificultades para entenderlos	12,50%	10,94%

La pregunta n° 16: *Imagínate que te encuentras hablando español con un extranjero y que encuentras serias dificultades para entenderlo. ¿Cuál es tu reacción? a) me molesta, b) me es indiferente o c) trato de ayudarle.*

Esta pregunta estaba relacionada con el hecho de indagar sobre cuál era la reacción del aprendiz ante un hablante extranjero con dificultades para hacerse entender en español. Esta pregunta se considera importante pues deriva a una respuesta en la que se refleja una actitud particular, positiva o negativa, y a su vez, nos ayuda a ver cuál es la actitud del alumno ante el aprendizaje en sí mismo. Ninguno de los sujetos se sentiría indiferente ante esa situación y ninguno se sentiría molesto. Esto significa que el 100% de los sujetos intentaría ayudar al hablante extranjero.

Pregunta n° 17: *¿Qué sientes cuando un extranjero se dirige a ti con una buena pronunciación de español? a) me es indiferente, b) agrado o c) admiración.*

Esta pregunta tenía como finalidad comprobar cuál era la reacción del aprendiz ante un hablante extranjero con una buena pronunciación de español. Los resultados eran evidentes: el 84,38% de los sujetos del grupo experimental y el 68,75% de los sujetos del grupo de control mostraban admiración si un hablante extranjero utilizaba una buena pronunciación en español; el 15,63% en el grupo experimental y el 28,13% en el grupo de control mostraba un sentimiento de agrado, mientras que, a nadie le

resultaba indiferente en el grupo experimental y al 3,13% del grupo de control le resultaba indiferente.

Tabla 46. Comparación de la reacción de los sujetos en cada grupo ante un hablante extranjero con una buena pronunciación de español

Reacción ante un hablante extranjero con buena pronunciación de español	Sujetos del grupo experimental	Sujetos del grupo de control
Admiración	84,38%	68,75%
Agrado	15,63%	28,13%
Indiferencia	0%	3,13%

Pregunta nº 18: *¿De cuál/cuales de los siguientes elementos crees que depende, en mayor medida, la comprensión de un mensaje? a) de su correcta pronunciación, b) de su correcta construcción sintáctica, c) de la utilización del vocabulario adecuado u d) otras (no es necesario especificar).*

Esta pregunta intentaba demostrar cómo los sujetos valoraban los distintos componentes lingüísticos (fonología, sintaxis, léxico) para tanto la comprensión del mensaje como para la transmisión de significado. Para esta pregunta se podía elegir más de una opción. La opción más elegida entre el 75% y 76% era que esta recaía en la correcta pronunciación, seguida por la utilización del vocabulario adecuado (35,94%) en el grupo experimental, mientras que en el grupo de control después de la opción más elegida escogieron con un porcentaje del 46,88% la correcta construcción sintáctica. Esta opción, la correcta construcción sintáctica, en el grupo experimental fue la siguiente (28,13%) mientras que en el grupo de control la penúltima opción fue la utilización del vocabulario adecuado (19,69%), y finalmente, otras sin especificar en el grupo experimental (6,25%) y en el grupo de control (3,13%).

Tabla 47. Comparación en cuanto a los elementos que condicionan la comprensión de un mensaje en cada grupo

Elementos que condicionan la comprensión del mensaje	Sujetos del grupo experimental	Sujetos del grupo de control
Correcta pronunciación	75%-76%	75%-76%
Correcta construcción sintáctica	28,13%	46,88%
Vocabulario adecuado	35,94%	19,69%
Otros	6,25%	3,13%

Pregunta nº 19. *¿Alguna vez has tenido la constancia de que tu pronunciación era la causa de que no fueses entendido por un hablante nativo de inglés? SI / NO.*

Esta pregunta consistía en comprobar si los sujetos de estudio pensaban que la pronunciación era la causa esencial de que no fuesen entendidos por un hablante nativo de inglés. Entre el 44% y el 61% de aprendices en ambos grupos se habían encontrado alguna vez en la situación en la que la pronunciación fue la causa de la falta de entendimiento, mientras que entre 39% y el 56% en ambos grupos afirmaban que no habían experimentado este tipo de situación.

Pregunta nº 20. *¿Con cuál de estos grupos crees que es más importante mostrar una buena pronunciación? a) hablantes nativos, b) hablantes no nativos o c) los dos.*

Esta pregunta indicaba con qué grupo de hablantes los sujetos de estudio mostraban que era más importante una buena pronunciación. Los resultados demuestran que entre el 77% y el 83% de los sujetos de estudio en ambos grupos pensaban que había que mostrar una buena pronunciación tanto con hablantes nativos como con hablantes no nativos, entre el 11% y el 16% de los sujetos de estudio en ambos grupos pensaban que se debía mostrar una buena pronunciación ante hablantes nativos y entre el 7% y el 8% pensaba esto mismo ante hablantes no nativos.

Pregunta nº 21. *¿Habías recibido alguna vez instrucción específica sobre la pronunciación del inglés antes de comenzar tus estudios universitarios? SI / NO.*

Con esta pregunta se pretendía indagar sobre si los aprendices habían tenido previamente algún tipo de contacto con la enseñanza de la pronunciación en general. Para el 31% y 32% en ambos grupos la respuesta fue afirmativa mientras que para el 68% y 69% restante fue negativa. Esto demuestra que la ausencia de contacto previo con la enseñanza de la pronunciación había sido superior a la toma de contacto previo con la enseñanza de la pronunciación.

Pregunta nº 22. *¿Crees que la adquisición de la pronunciación se realiza de mejor manera mediante la exposición a la segunda lengua? SI / NO.*

En esta pregunta, el porcentaje en relación con los sujetos de estudio que creían que la adquisición de la pronunciación se realizaba mejor mediante la exposición a la L2 era de entre un 94% y 97% en ambos grupos, mientras que los que no creían así eran entre el 3% y el 6% restante.

Pregunta nº 23. *¿Crees que es posible mejorar algún aspecto (o todos) de la pronunciación mediante una instrucción específica basada en la explicación fonética y fonológica? SI / NO.*

En esta pregunta, se informaba sobre lo que los aprendices pensaban acerca de la pronunciación y su importancia. Entre el 94 y 97% en ambos grupos pensaban que se podía mejorar algún aspecto de la pronunciación mediante una instrucción específica basada en la explicación fonética y fonológica, mientras que entre el 3% y el 6% no pensaban así.

Pregunta nº 24. *En tu opinión, ¿cuáles son las dificultades más importantes que encuentran los hablantes de español en la pronunciación del inglés? a) las unidades sonoras distintivas (fonemas), ya sean vocálicas o consonánticas, b) las distintas realizaciones de esas unidades (alófonos), c) los patrones acentuales, d) el ritmo o e) la entonación.*

Finalmente, en la pregunta nº 24 se procede a valorar por parte de los sujetos de estudio cuál o cuáles son las dificultades más importantes que encuentran los hablantes

de español en la pronunciación del inglés tanto respecto a los rasgos segmentales como a los rasgos suprasegmentales. Debemos resaltar el hecho de que los porcentajes mayores están centrados en la importancia dada a las unidades sonoras distintivas (fonemas), ya sean vocálicas o consonánticas con un 46,88% en el grupo experimental y con un 70,31% en el grupo de control. La importancia dada a las distintas realizaciones de esas unidades (alófonos) es mayor en el grupo experimental (46,88%) que en el grupo de control (20,31%). Este hecho se explica porque los aprendices del grupo experimental en el primer cuatrimestre del curso habían recibido una instrucción a la fonética y a la fonología inglesa, mientras que los aprendices del grupo de control no lo habían recibido. Había que resaltar que en esta pregunta las respuestas son dispares en un grupo frente al otro. Si seguimos analizando otro rasgo como es los patrones acentuales en el grupo experimental le dan más importancia (29,69%) que en el grupo de control (12,50%). La dificultad del ritmo para el grupo experimental está en un 23,44%, mientras que para el grupo de control está en un 20,31%. Y por último, la entonación en el grupo experimental tiene una de las dificultades más importantes en un 45,31%, mientras que para el grupo de control es de un 28,13%.

Tabla 48. Comparación en cuanto a las dificultades más importantes en la pronunciación del inglés en cada grupo

VARIABLE	Sujetos del grupo experimental	Sujetos del grupo de control
Fonemas vocálicos o consonánticos	46,88%	70,31%
Realizaciones de los fonemas (alófonos)	46,88%	20,31%
Patrones acentuales	29,69%	12,50%
Ritmo	23,44%	20,31%
Entonación	45,31%	28,13%

A modo de conclusión, podemos afirmar que este cuestionario general que realizaron los dos grupos (experimental y de control) nos ha ayudado a definir cuál es el perfil del alumnado que nos hemos encontrado en cada uno de los grupos. Consideramos importante destacar que no existen diferencias significativas entre los dos grupos en cuanto a aspectos tales del cuestionario. Se trata de un aprendiz adulto, la mayoría de procedencia española de lengua materna castellana, todos estudiantes de Grado de Estudios Ingleses. Entre ellos encontramos más mujeres que hombres y la

mayoría empezó a estudiar inglés en los estudios primarios. Más del 50% había recibido algún tipo de enseñanza sobre la lengua inglesa en instituciones diferentes a las oficiales, más del 50% no había estado nunca en un país de habla inglesa. La mayoría había seguido el método de aprendizaje gramatical seguido, pero en menor porcentaje, por el método comunicativo. El aprendizaje de estos sujetos de estudio se ha producido principalmente a través de la escritura. Sus principales objetivos son el convertirse en profesor o traductor de inglés, poder comunicarse con otros hablantes de esta lengua y alcanzar un nivel suficiente que les permita optar a un puesto de trabajo donde se exija dominar esta lengua. No suelen utilizar el inglés a diario. También se trata de un alumnado motivado para el aprendizaje de la LE, pues suele escuchar música, ver películas en inglés y leer libros. Se caracteriza por ser un alumnado bastante dotado para el aprendizaje de LE. La mayoría cree tener un nivel intermedio de inglés y es así. Le interesa la cultura y la historia de los países de habla inglesa. No muestra un apreciable “ego lingüístico”. Es consciente de sus problemas y limitaciones a la hora de utilizar la lengua inglesa. Considera que poseer una correcta pronunciación es realmente importante. Cree que se puede mejorar algún aspecto (o todos) de la pronunciación mediante una instrucción específica basada en la explicación fonética y fonológica, y aunque normalmente no ha recibido instrucción específica en pronunciación, se encuentra motivado ya que el uso de esta actividad es altamente beneficioso.

6.4.2. Características de la enseñanza y del centro

La Facultad de Filosofía y Letras de Córdoba se encuentra en el centro histórico de la ciudad, alberga 5 titulaciones, entre ellas la titulación de Grado de Filología Hispánica, Grado de Historia del Arte, Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Estudios Ingleses. Esta titulación se encuentra dentro de la rama de conocimiento de Arte y Humanidades.

De acuerdo con la información suministrada por la propia universidad de Córdoba⁴⁰, el objetivo fundamental del título de Graduado en Estudios Ingleses es formar profesionales que posean una elevada capacidad de expresión y comprensión de la lengua inglesa, y un conocimiento global de la realidad lingüística, histórica, cultural,

y literaria de los países de habla inglesa. Los contenidos formativos se centran, pues, en la adquisición del inglés y de una segunda LE; en los métodos de análisis textual y contextual; en el estudio de la historia de la lengua inglesa, su literatura y su crítica; en la descripción y análisis de los niveles fonológico, léxico, morfológico y sintáctico, semántico, y pragmático-discursivo de la lengua inglesa; y en la comprensión de los contextos sociales, históricos, políticos, filosóficos, geográficos y artísticos relacionados con el mundo anglosajón, todo ello desde una perspectiva que toma en consideración los valores democráticos de la suprema libertad del individuo, la igualdad entre hombres y mujeres y la cultura de la paz.

El interés académico, científico y profesional de un Grado de Estudios Ingleses radica en la importancia del inglés como objeto de estudio en sí mismo, como lengua internacional de la ciencia, la técnica y la cultura y como lengua del comercio en una economía globalizada y, último, aunque no menos importante, como lengua de Internet. En el Grado de Estudios Ingleses se imparten asignaturas variadas para el estudio de diferentes idiomas (inglés, español, italiano, francés, alemán y árabe), pero las que nos interesan en nuestro campo de estudio son las asignaturas denominadas “La pronunciación del inglés I” que se imparte en el 1º curso en el 1º cuatrimestre y “La pronunciación del inglés II” que se imparte también en el 1º curso, pero en el 2º cuatrimestre. Los alumnos de nuestro estudio que recibieron una instrucción pedagógica eran aquellos que tenían ya unos conocimientos teóricos y prácticos de pronunciación vistos en las dos asignaturas puesto que el grupo experimental empezó a hacer las pruebas en marzo. Sin embargo, el grupo de control realizó las pruebas sin recibir instrucción alguna ya que se hicieron las pruebas a principio de curso antes de comenzar la asignatura “La pronunciación del inglés I” que se imparte en el 1º cuatrimestre.

En lo que respecta a la demanda social, la lengua inglesa se encuentra consolidada como la lengua internacional de la cultura y la investigación, de la ciencia y del comercio. Se considera la lengua no sólo de más de 400 millones de hablantes nativos, sino también la de otros 350 millones que la hablan como LE en numerosos países, o de unos 100 millones más que la usan como LE, y es incluso la *lingua franca* de unos dos mil millones de personas en el mundo (Graddol, 1997 y Crystal, 2003). Por

⁴⁰Citado en <http://www.uco.es/filosofiayletras/gestudiosingleses/index.html>. [Consulta: 10-12-2014]

tanto, en la actualidad el Grado de Estudios Ingleses es una de las titulaciones filológicas más demandadas. En el curso académico 2010-2011 que se implantó el título, el número de plazas de nuevo ingreso ofertadas fue de 85.

Resulta previsible que el nuevo grado mantenga e incluso aumente su matrícula y que siga siendo uno de los grados con mayor demanda de la Facultad de Filosofía y Letras. La razón de ello es que es uno de los grados de esta Facultad que puede más claramente facilitar la inserción laboral de sus titulados, según la Guía de Salidas Laborales 2008 de la UCO, en la que se menciona que “la filología inglesa, junto a la alemana y las autonómicas -vasca, gallega o catalana- es la que mejores perspectivas tiene en lo que a integración laboral se refiere, dentro de este ámbito”.

Entre las competencias de la Universidad de Filosofía y Letras de Córdoba están: conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento, pero sin duda alguna la más importante en los estudios de Grado de Estudios Ingleses es la competencia de acreditar el uso y dominio de una LE.

Según los datos reflejados en el Libro Blanco, el 40% de los egresados de Filología Inglesa desempeña un trabajo directamente relacionado con sus estudios, una cifra que se sitúa por encima de la media de la situación en el resto de las titulaciones del ámbito de las Filologías (36%). Las tasas de desempleo para los licenciados en Filología Inglesa es del 8%, por debajo de la media en las Filologías, lo que sitúa a los Estudios Ingleses como una titulación atractiva para el mercado laboral. Por una parte, este grado proporcionará la mejor formación posible para el ejercicio de la enseñanza del inglés en todos los niveles, especialmente en la enseñanza secundaria (principal salida tradicional de nuestros graduados) y universitaria, junto con el cumplimiento de las normas que regulan el ejercicio de la profesión docente. Según la Guía de Salidas Laborales 2008 de la UCO, “teniendo en cuenta los planes de fomento del plurilingüismo que existen en Andalucía, se prevé que en los próximos años la demanda de estos profesionales irá en aumento, tanto para impartir clases del idioma, como para impartir en este idioma otras asignaturas”. Por otra parte, proporciona una formación

básica que, complementada por la adquirida en el Máster en inglés para la cualificación profesional (Máster oficial de la UCO), prepara a los graduados para ejercer otras profesiones, especialmente en el ámbito de la mediación cultural, la edición de textos o el comercio exterior, así como en otros sectores.

6.5. Procedimiento e instrumentos para la recogida de datos

En este epígrafe, procedemos a describir los procedimientos e instrumentos utilizados en nuestra investigación y como se ha realizado la recogida de datos. Pero para hacer un estudio de los datos obtenidos debemos primero explicar qué tipos de pruebas y actividades dentro de estas pruebas han sido diseñadas para conseguir unos resultados determinados.

En primer lugar, hemos diseñado una serie de actividades dentro de lo que hemos denominado pruebas de tres tipos, pruebas A, B y C. Asimismo existen multitud de variables que deben ser tenidas en cuenta para conseguir que las pruebas sean efectivas. Para que las herramientas constituyan un instrumento apropiado para la investigación se debe definir cuáles son los comportamientos que representan las variables que están siendo investigadas para que, una vez identificadas, se puedan crear los instrumentos para medir estas variables. En nuestro caso, la variable posee una naturaleza muy simple: prestar atención a la sílaba acentuada o no acentuada teniendo en cuenta la calidad vocálica de la sílaba en cuestión. Por lo tanto se observa si los sujetos son capaces de reconocer mediante una anotación, de percibir y de producir correctamente la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada en cuestión en algunos casos y en otros anotar, percibir y producir el patrón acentual correcto en cada palabra de forma aislada, dentro del contexto de la oración o dentro del contexto del texto o carta. Una vez determinados los comportamientos en los que se muestra la variable se debe definir los criterios que conciernen al carácter ético de la investigación. Para Seliger y Shohamy (1989: 196), existen varias consideraciones que deben ser tenidas en cuenta cuando se realiza una investigación con personas como sujetos de estudio, por ejemplo, que se debe proteger la dignidad de los participantes, contemplar la posibilidad de que alguno no desee participar, mantener la confidencialidad de los datos, mantener unos criterios éticos mínimos, no identificar los datos con los sujetos a

menos que sea necesario y, aunque parezca exagerado, tener la precaución de no ponerlos bajo ningún riesgo. Al tratarse de una investigación cuasi-experimental donde el conocimiento previo de su naturaleza resultaba beneficioso, decidimos que era conveniente que nuestros sujetos de estudio conocieran de antemano toda la información referente a la naturaleza y objetivos de la experimentación. Asimismo, se contó con el consentimiento de cada uno de los sujetos de estudio a los que se les aseguró la más estricta confidencialidad de los datos que se obtendrían de la observación de su comportamiento lingüístico.

En nuestra investigación, los componentes básicos como son los aprendices, el tratamiento pedagógico utilizado en un grupo frente a la ausencia de tratamiento en el otro grupo y la comprobación de los efectos van a ser de especial importancia a la hora de valorar los resultados de cada grupo. Respecto a la selección del alumnado, no se partió de grupos previamente establecidos, sino que se formaron expresamente para realizar la investigación. Los alumnos que se escogieron fueron los alumnos de 1º curso de Grado de Estudios Ingleses que quisieron participar en las pruebas.

Para la selección de los grupos de estudio se eligieron dos grupos naturales de 1º Grado de Estudios Ingleses en dos años consecutivos, unos eran el grupo experimental del curso 2011-2012 y otros eran el grupo de control del curso 2012-2013. Unos recibieron tratamiento pedagógico, mientras que otros no recibieron dicho tratamiento pedagógico sino que solo contaron con el conocimiento que habían adquirido previamente en estudios anteriores a los universitarios. El grupo de control contó con 12 personas de las 64 que hicieron el cuestionario que han seguido un método comunicativo de aprendizaje de la lengua inglesa. Esto será favorable para estos alumnos frente a las 52 personas que han recibido una enseñanza guiada por el método gramatical. No obstante, principalmente el tratamiento que recibieron unos alumnos frente a la ausencia de tratamiento de otros alumnos fue el punto de inflexión en los resultados de un grupo frente al otro.

La división de los sujetos en dos grupos, uno experimental y otro de control ha sido realizada de forma aleatoria. Decidimos empezar a pasar las pruebas al grupo experimental del curso 2011-2012 a finales de marzo, mientras que al grupo del curso

2012-2013 le empezamos a pasar las pruebas a principios de curso por lo que este sería el grupo de control ya que no había recibido instrucción pedagógica alguna. También el número de personas que hizo cada una de las pruebas es distinto. Sólo las pruebas de nivel y el cuestionario general fueron realizadas por el mismo número de personas. Las demás pruebas fueron realizadas por diferente número de personas puesto que la asistencia a clase de los alumnos no era continua y no siempre venían todos. Las pruebas A y B fueron realizadas en periodo lectivo de clases mientras que la prueba C fue realizada fuera del horario lectivo de clases, al ser de carácter oral e individual. El número de alumnos presentados en cada una de las pruebas es el siguiente:

Tabla 49. Número de alumnos que realizaron las pruebas

Curso 2011-2012	Curso 2012-2013
Prueba A: 60 alumnos	Prueba A: 52 alumnos
Prueba B: 54 alumnos	Prueba B: 69 alumnos
Prueba C: 36 alumnos	Prueba C: 72 alumnos

La descompensación mayor se puede observar en la prueba C puesto que el número de alumnos del grupo experimental del curso 2011-2012 es de 36 alumnos mientras que el número de alumnos del grupo de control que hicieron la prueba C en el curso 2012-2013 es de 72 alumnos, es decir, el doble.

La investigación que se presenta en este trabajo se compone de tres pruebas diferentes⁴¹. En la primera de ellas (prueba A), la prueba consiste en la realización de ejercicios escritos en los que el grupo completo de sujetos tiene que reconocer en qué posición aparece el acento en palabras aisladas y si existe un cambio de calidad vocálica en una serie de pares mínimos. Su objetivo principal consiste en conocer qué tipo de errores se cometen al asignar patrones acentuales incorrectos y qué tipo de errores se cometen al marcar como afirmativo o negativo el cambio de calidad vocálica en pares mínimos de palabras para, a partir de ellos, valorar la influencia de los procesos de transferencia de la L1 y también valorar la influencia de otros procesos distintos a estos, si los hubiere. En la segunda de las pruebas (prueba B), los aprendices, de dos cursos diferentes (2011-2012) y (2012-2013), realizan distintas actividades donde escuchan

⁴¹Véanse los Anexos

palabras a las que deben asignar la correcta calidad vocálica en sílaba acentuada o no acentuada dependiendo de la actividad tanto en pares mínimos de palabras como en otros contextos como son los límites de oraciones o textos. Teniendo en cuenta que el grupo experimental ha recibido un tratamiento pedagógico basado en la instrucción formal teórico-práctica a lo largo del curso hasta marzo que es cuando se exponen a dichas pruebas frente al grupo de control que no recibe dicho tratamiento, el objetivo es comprobar si existe una mejora en la percepción de la calidad vocálica tanto en sílaba acentuada como no acentuada por parte de los sujetos que componen el grupo al que se le proporciona la instrucción específica sobre la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada. En la tercera y última de las pruebas (prueba C), los sujetos de estudio son aquellos que formaron parte del grupo experimental y de control de cada curso y que dieron su consentimiento para ser entrevistados de forma oral. Ambos tienen que pronunciar una serie de palabras y oraciones prestando especial atención a la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada dependiendo de cada una de las actividades. A continuación procederemos a explicar de forma detallada las distintas pruebas llevadas a cabo.

6.5.1. Prueba A

El propósito de esta prueba es investigar sobre la influencia que han ejercido los patrones acentuales de la L1, en este caso el español, sobre el conocimiento ya adquirido que muestran los aprendices de los patrones acentuales del inglés y averiguar a su vez si saben distinguir si en dos actividades de pares mínimos de palabras se produce un cambio de calidad vocálica en la sílaba acentuada. En el primer ejercicio (A.1.) los sujetos de estudio deben colocar una serie de palabras de dos o tres sílabas dentro de la columna correspondiente según su patrón acentual. Se ha elegido centrar el experimento sobre palabras de dos o tres sílabas en inglés. La razón de tal elección viene dada porque, tal y como señala Roach (2009: 91), se trata de palabras bastantes problemáticas y, que por lo tanto, muestran un índice de error significativo para los hablantes de español.

La prueba consiste en la realización de ocho actividades con cinco tipos de actividades diferentes. Las razones por las que se han diseñado cinco clases diferentes

de actividades son que, dado que se trata de un amplio número de palabras, resulta conveniente que los ejercicios tengan variedad para que la actividad no resulte demasiado repetitiva. El número total de palabras en los ocho ejercicios está en torno a las 500 palabras. Las palabras han sido escogidas de los trabajos de Alcaráz y Moody (1984), Fudge (1984), Poldauf (1984), Monroy (1992), Hancock (2003), Downie *et al.* (2008) y sus pronunciaciones se han contrastado con las ofrecidas por los diccionarios de pronunciación de Wells (2008) para comprobar que no existe divergencia alguna con la pronunciación que, como palabras aisladas tienen en la variedad de pronunciación escogida como modelo, la pronunciación R.P. La duración de la Prueba A ha sido de una hora y media, puesto que los alumnos han necesitado tal periodo de tiempo para realizar cada una de las actividades. Como hemos mencionado anteriormente, en la primera actividad (A.1) los sujetos de estudio tenían que distribuir una serie de palabras de dos o tres sílabas en una de las cuatro columnas según su patrón acentual. En las dos primeras columnas se deben insertar las palabras de dos sílabas con los dos patrones acentuales posibles, mientras que en las otras tres columnas se deben insertar las palabras con los tres posibles patrones acentuales distintos. En el segundo tipo de actividad (A.2 y A.3) los aprendices deben subrayar la sílaba acentuada e indicar si hay cambio de calidad vocálica en dicha sílaba en pares mínimos de palabras. En este caso la tarea varía puesto que los aprendices deben subrayar la sílaba acentuada y escribir si se produce un cambio de calidad vocálica.

En estas actividades la regla que existe para los aprendices de español es la siguiente. Se ha dispuesto una serie de pares mínimos de palabras donde la primera de ellas ha sido un verbo (*educate, decide, etc.*), adjetivo (*electric, civil, etc.*) o un sustantivo (*chemist, climate, etc.*), mientras que la segunda de las palabras de estos pares mínimos han sido un sustantivo (*education, information, etc.*) o un adjetivo (*artistic, optimistic, etc.*). Según Wijk (1966: 123), Dalton y Seidlhofer (2000: 100) y Underhill (2005: 56), en los procesos de derivación en inglés existen diferentes patrones como son los siguientes:

- (i) Pares mínimos de palabras derivadas donde no hay cambio vocálico ni acentual, un ejemplo de esto sería: *chemist / chemistry*

- (ii) Pares mínimos de palabras derivadas donde hay cambio acentual, pero no vocálico, un ejemplo de esto sería: *optimist / optimistic*
- (iii) Pares mínimos de palabras derivadas donde hay cambio vocálico, pero no hay cambio acentual, un ejemplo de esto sería: *decide / decision*
- (iv) Pares mínimos de palabras derivadas donde hay tanto un cambio acentual como vocálico, un ejemplo de esto sería: *astro / astronomy*

En el tercer tipo de actividad los aprendices deben reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada insertando cada palabra en una columna teniendo en cuenta cual es el símbolo fonético de la sílaba acentuada en cada caso. En el cuarto tipo de actividad los aprendices deben subrayar cual es la palabra con distinto patrón acentual de las tres dispuestas en cada serie. Y por último, en el quinto tipo de actividad los aprendices deben subrayar las sílaba acentuada en palabras de dos sílabas (A.6), en palabras de tres sílabas (A.7) y en palabras polisilábicas (A.8). Tras su realización y con el fin de estudiar qué tipo de errores se han cometido y su relación con los distintos procesos que afectan a la adquisición, se tiene en cuenta el número total de errores en cada uno de los diferentes tipos de actividades.

6.5.2. Prueba B

El objetivo de este experimento consiste en valorar el papel desempeñado por la instrucción formal que ha recibido el grupo experimental frente a la carencia de instrucción formal recibida por el grupo de control y así valorar como ese tipo de instrucción formal desempeña un papel esencial en los procesos mentales que rigen la percepción de un determinado elemento lingüístico, en este caso la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada en inglés. En este experimento el cual versa sobre la percepción, desempeña un papel relevante la figura del profesor y hablante no nativo, Dr. Víctor Manuel Pavón Vázquez, al que estoy sumamente agradecida por su ayuda, amabilidad y disponibilidad en todo momento y del que hablaré en posteriores páginas. Dr. Víctor es el profesor de ambos grupos de alumnos que cursaron el primer curso de Grado de Estudios Ingleses, y es el que pronuncia las palabras, oraciones y textos de cada una de las actividades dos veces. Mientras que el grupo experimental del curso 2011-2012 ha recibido una instrucción formal de tipo teórico-práctica sobre la

naturaleza y usos generales de la acentuación y la calidad vocálica de la sílaba acentuada y no acentuada dentro de la palabra en inglés, el grupo de control del curso 2012-2013 no ha recibido ningún tipo de instrucción, por lo tanto intentaremos describir y explicar las diferencias de este grupo con el grupo experimental del curso anterior. Y lo que intentaremos demostrar tras la comparación de los datos procedentes de los dos grupos es si la instrucción formal ha producido algún efecto de mejora al respecto.

Una de las preguntas que surgieron a la hora de planificar este experimento fue qué tipo de pronunciación iba a servir de sustento para valorar la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada en palabras inglesas. Se decidió que el modelo de pronunciación que se iba a utilizar era la pronunciación RP, no porque se considerase que era mejor o peor, o que era más fácil o menos fácil de entender que otros, sino porque se trataba del modelo de pronunciación más asequible para el aprendiz de nuestro entorno educativo. De hecho, según Roach (2009: 4), RP es el acento que ha sido utilizado como modelo de pronunciación en muchos libros de texto y diccionarios de pronunciación. Se trata de un modelo que es utilizado por muchos profesores de inglés. De esta manera se evitaba que el aprendiz se encontrara en una situación en la que la pronunciación utilizada no fuera la acostumbrada y, así, añadir un elemento más de dificultad al proceso, ya de por sí complejo, de comprensión de una LE que pudiera afectar a la habilidad que se pretendía investigar, es decir, la percepción de la calidad vocálica dentro de una palabra ya sea en sílaba acentuada o no acentuada. El hablante elegido era el mismo profesor que imparte las clases del curso de Grado de Estudios Ingleses, no nativo, con un dominio avanzado de la pronunciación R.P. equiparable a un nivel C2 dentro del MCREL. Profesor Titular de la Universidad de Córdoba, especialista en Fonética y Fonología Inglesa que ha impartido las asignaturas de la “Pronunciación de Inglés I” y “La Pronunciación del Inglés II” durante 20 años.

Para que la fuente oral no variase en todo momento fue este profesor el que pronunció las palabras, oraciones y textos de las actividades de la prueba B. Antes de la puesta en marcha de cada una de las actividades, se establecían los criterios básicos que tenían que ser los mismos que debían regir la pronunciación de todas las actividades: velocidad de habla, énfasis en el acento léxico para evitar que en algunas palabras se

viese enmascarado por las reglas que rigen la acentuación en la oración, pausas entre los elementos de las pruebas y entre las pruebas.

En las actividades de la prueba B los aprendices tenían a su disposición la lista de palabras y pares mínimos de palabras sobre las que debían decidir cuál es la calidad vocálica ya sea en sílaba acentuada o no acentuada en contexto aislado, o en el contexto del habla conexas como son los textos. El número total de palabras en los cinco ejercicios está en torno a las 328 palabras. Se observan tres tipos diferentes de actividades: en el primer tipo de actividades (B.1), el aprendiz debe elegir en pares mínimos de palabras entre dos símbolos fonéticos para comprobar si reconocen la calidad vocálica de la sílaba acentuada. En el segundo tipo de actividad (B.2), el aprendiz debe percibir cuál es la calidad vocálica de la sílaba acentuada en cada par mínimo de palabras escribiendo el símbolo fonético que perciben. En estas dos actividades la regla que existe para los aprendices de español es la siguiente. Se ha dispuesto una serie de pares mínimos de palabras donde la primera de ellas ha sido un verbo (*pollute, join, etc.*), adjetivo (*active, profound, etc.*) o un sustantivo (*architecture, defence, drama, etc.*), mientras que la segunda de las palabras de estos pares mínimos ha sido un sustantivo (*pollution, happiness, etc.*), o un adjetivo (*linguistic, gramatical, etc.*) y tan solo en un caso un verbo (*punish*). Según Fudge (1984), Poldouf (1984), Monroy (1992) y Hancock (2003), en los procesos de derivación en inglés existen diferentes patrones como son los siguientes:

- (i) Pares mínimos de palabras derivadas donde no hay cambio vocálico ni acentual, un ejemplo de esto sería: *pollute / pollution*
- (ii) Pares mínimos de palabras derivadas donde hay cambio acentual, pero no vocálico, un ejemplo de esto sería: *active / activity*
- (iii) Pares mínimos de palabras derivadas donde hay cambio vocálico, pero no hay cambio acentual, un ejemplo de esto sería: *know / knowledge*
- (iv) Pares mínimos de palabras derivadas donde hay tanto un cambio acentual como vocálico, un ejemplo de esto sería: *melody / melodious*

En el tercer tipo de actividad (B.3), el aprendiz debe insertar en una columna de cuatro cada una de las palabras según el sonido o sonidos que se producen en la sílaba

acentuada de cada palabra teniendo en cuenta que la grafía puede ser de dos vocales mientras que el sonido puede ser simple y no diptongo o viceversa. En el cuarto tipo de actividad el aprendiz debe rodear el símbolo fonético de los dos que se les da en cada palabra pronunciada dentro del contexto de cada una de las oraciones (B.4) o dentro del contexto de diferentes textos (B.5). La regla que se sigue en la actividad B.4. es la siguiente acatada por Fudge (1984), Poldouf (1984), Monroy (1992) y Hancock (2003):

Se enumera una serie de palabras cada una de ellas se caracteriza por tener la misma grafía con dos posibles categorías, por ejemplo *import* (n.) / *import* (v.) pueden ser sustantivos o verbos dependiendo del patrón acentual de la palabra y dependiendo también de la situación en la que se encuentra la palabra dentro de la oración desempeñando la función de sustantivo o de verbo según cada caso. Aquellas palabras que llevan 's' dan otra pista más de la categoría de la palabra (verbo en tercera persona del singular). Y puesto que la acentuación en inglés tiene distintas funciones vamos a distinguirlas:

- (i) Pares mínimos de palabras (sustantivo/verbo) donde no hay cambio de la calidad vocálica, pero si hay cambio acentual en la palabra al pasar de una categoría a otra. Si el acento recae en la primera sílaba, se trata de sustantivos (*'import*, *'insult*) o adjetivos (*'abstract*) que comparten la misma forma escrita con el verbo. Si la sílaba acentuada es la última, se trata de verbos (*im'port*, *in'sult*), o se trata de adjetivos que comparten grafía con sustantivos (*sus'pect*).
- (ii) Pares mínimos de palabras (sustantivo/verbo) donde hay tanto cambio de la calidad vocálica como cambio acentual al pasar de una categoría a otra. Si el acento recae en la primera sílaba, se trata de sustantivos cuya primera sílaba posee un sonido vocálico que no es débil (*'progress*, *'permit*, *'object*). Si la sílaba acentuada es la última, se trata de verbos (*pro'gress*, *per'mit*, *ob'ject*).
- (iii) Pares mínimos de palabras (sustantivo/verbo) donde no hay ni cambio de la calidad vocálica ni cambio acentual. Pero en esta actividad no se da este tipo de regla. No obstante, un ejemplo de este tipo sería el siguiente: *ex'change/ex'change*, *'overlay/'overlay*.

La segunda prueba contiene 5 actividades (la última actividad dividida a su vez en 8 apartados), y la duración de la prueba fue de una hora y media igual que la primera prueba. Las palabras que se utilizan en las actividades de pares mínimos de palabras son palabras que forman parte de la misma familia léxica. En la primera actividad de la prueba B la primera suele ser verbo (*begin*), adjetivo (*extreme*) o nombre (*beginning*), mientras que la segunda tiende a ser adjetivo (*methodical*) o nombre (*extremity*). En la segunda actividad los pares mínimos de palabras son nombre (*promise*)/verbo (*promise*). En la tercera, el aprendiz debe insertar en una columna de cuatro cada una de las palabras según el sonido o sonidos que se producen en la sílaba acentuada de cada palabra teniendo en cuenta que la grafía puede ser de dos vocales mientras que el sonido puede ser simple y no diptongo o viceversa. En la cuarta, las palabras que se deben analizar según la calidad vocálica de la sílaba acentuada son palabras escogidas de una serie de oraciones. En estas palabras la sílaba acentuada debe ser identificada y percibida claramente para así reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada. De todas formas, una vez identificada la palabra dentro de la oración puede saberse si funciona como nombre o como verbo, pues todas las palabras que aparecen en la actividad 4 son nombres o verbos, pero el grado de concentración sobre lo que deben percibir, la velocidad con la que se suceden las palabras y el hecho de que no conozcan en qué lugar de la oración pueden aparecer constituyen razones suficientes para que los alumnos no reconozcan claramente el tipo de palabra que es y el patrón acentual de la palabra sea lo que reconozcan más claramente sobre todo ya que cada oración va a ser repetida dos veces. Y por último, en la última actividad dividida a su vez en 8 secciones (8 textos), las palabras aparecen con la sílaba subrayada que se debe percibir, identificar y analizar. La sílaba subrayada en algunos casos es la acentuada mientras que en otras no es la acentuada. Por medio de la percepción el sujeto de estudio debe averiguar y reconocer si la sílaba subrayada es o no acentuada y, una vez reconocida la calidad vocálica en cuestión rodear el símbolo fonético-fonológico correspondiente, en algunos casos va a ser un símbolo fonético-fonológico fuerte y en otros casos va a ser un símbolo fonético-fonológico débil como por ejemplo la *schwa*. Algunos identificarán y reconocerán este sonido mientras que otros no lo reconocerán. Por regla general los alumnos del grupo de control tienen más problemas a la hora de reconocer la calidad vocálica de la sílaba subrayada por medio del símbolo fonético-fonológico.

Nos hacemos una pregunta que debemos responder: “¿La instrucción formal y específica sobre la calidad vocálica y la acentuación puede influir en una mejora del grupo experimental sobre el grupo de control?” Esta cuestión nos lleva a reflexionar al respecto y nos hace ver que la instrucción teórico-práctica puede ser útil para mejorar los procesos cognitivos del aprendizaje por lo que el grupo experimental conseguirá mejores resultados. Pero aquellos aprendices del grupo de control que hayan adquirido conocimientos fonético-fonológicos en estudios anteriores a la universidad, que hayan recibido una enseñanza que sigue una metodología comunicativa y que centre la atención en aspectos de pronunciación como por ejemplo estudiando los símbolos fonético-fonológicos no tendrán tantos problemas como aquellos aprendices del grupo de control que partan de cero puesto que quizás hayan recibido una enseñanza del inglés siguiendo una metodología tradicional gramatical.

Los aprendices que formaban parte del grupo experimental habían recibido una instrucción pedagógica y específica, no sólo teórica sino también práctica sobre los siguientes contenidos y como Pavón (2000: 408) explicó los contenidos que daba en sus clases, a continuación los exponemos:

- a) Representación, percepción y producción de los símbolos fonético-fonológicos ingleses con reconocimiento de la calidad vocálica de sílabas acentuadas o no acentuadas en las palabras ya sea en los límites de la palabra o en los límites del habla conexas.
- b) Naturaleza de la acentuación inglesa: la estructura silábica, componentes asociados a la producción y a la percepción de la acentuación.
- c) Niveles de acentuación: sílaba acentuada/sílaba no acentuada, acento primario, acento secundario, etc., sílaba fuerte y sílaba débil.
- d) Tipos de acento: acento léxico, acento rítmico y acento melódico.
- e) Patrones acentuales: las reglas básicas sobre la colocación del acento léxico en inglés.
- f) Importancia de la acentuación: incidencia del acento léxico en la producción y percepción de mensajes comunicativos y naturaleza de los errores que afecta a este tipo de acento.

6.5.3. Prueba C

En esta prueba se trata de abordar el ámbito de la producción que, junto a la percepción, constituyen las dos caras del aspecto oral del lenguaje. Pero también se trata de investigar si la instrucción formal en fonología se considera un requisito imprescindible para conseguir mejores resultados en dichas pruebas. Al igual que las pruebas anteriores, esta prueba va a ser realizada por alumnos que componen dos grupos: aquellos sujetos de estudio que forman parte del grupo experimental, es decir, aquellos que han recibido una instrucción pedagógica teórico-práctica sobre aspectos de pronunciación y sobre símbolos fonético-fonológicos; y aquellos otros que no han recibido instrucción alguna, puesto que acaban de empezar los estudios universitarios en primer curso de Grado de Estudios Ingleses y no han recibido otro material antes que estas pruebas junto con la prueba de nivel y el cuestionario general.

Esta prueba está dividida en seis actividades que engloban un número total de 174 palabras: 3 actividades prestan atención a la producción de la calidad vocálica en sílaba no acentuada en pares mínimos de palabras (C.1), en una serie de palabras tratadas de forma aislada (C.4) y en una serie de palabras en los límites de un texto (C.6). 1 actividad (C.2) presta atención a aspectos de pronunciación del diptongo *ea* en diferentes palabras donde se analiza cuál es la calidad vocálica de la sílaba en la que este diptongo aparece. Y por último, dos actividades prestan atención a la producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada ya sea en pares mínimos de palabras (C.3) o en los límites de un texto (C.5).

La primera actividad de la prueba C consiste en reconocer y así producir correctamente la calidad vocálica de las sílabas no acentuadas en cada par mínimo de palabras. Se puede observar que en cada par mínimo de palabras la calidad vocálica de la sílaba no acentuada de la primera palabra es una vocal plena mientras que la sílaba no acentuada de la segunda palabra de cada par es una *schwa* u otra vocal corta. Un ejemplo de esto lo demuestra el siguiente ejemplo (*starlight* /aɪ/ / *starlet* /ə/). En la segunda actividad el aprendiz debe prestar atención a la grafía del diptongo *ea* en diferentes palabras prestando atención a cuál es la calidad vocálica de la sílaba en la que este diptongo aparece, en pronunciación puede ser otro diptongo o un sonido vocálico

simple. En la tercera actividad, nos encontramos con pares mínimos de palabras en las que la mayoría de las segundas palabras de cada par son derivadas de la primera palabra de cada par. Por lo tanto la segunda palabra va a distinguirse en su patrón acentual dependiendo de una serie de reglas como las que vamos a citar a continuación:

1) De acuerdo con los patrones acentuales de la lengua inglesa, existe la tendencia a colocar el acento en las sílabas iniciales de las palabras más que en las finales. Esta tendencia, presente en la lengua inglesa desde siempre, provoca hoy en día que exista una cierta inestabilidad en cuanto a la colocación del acento en un importante número de palabras. Así podemos encontrar: (*ad'mire-'admirable; pre'fer-'preferable*).

2) Palabras con sufijos cuya adición no tiene ninguna influencia en el patrón original de la raíz. Los sufijos elegidos son: *-er ('engine-'engineer); -age (per'cent-per'centage); -ful (re'gret-re'gretful)*.

3) Palabras con sufijos que atraen el acento léxico sobre sí. Los sufijos elegidos de los ejemplos son: *-ee (refu'gee); -ette (ciga'rette); -ese (Nepa'lese)*;

4) Palabras de cuatro o más sílabas con sufijos como *-ous, -ify, -al* suelen ser acentuados en la antepenúltima sílaba. Así podemos encontrar ejemplos en este ejercicio (C.3) como: *ad'vantage-advan'tegous; 'agriculture-agri'cultural; 'medicine-me'dicinal; 'indusry-in'dustrious*.

En la cuarta actividad, los aprendices deben prestar atención a la producción de la calidad vocálica en la sílaba no acentuada de cada una de las palabras enumeradas. Las sílabas no acentuadas tienden a ser débiles (*'lifeless, 'vaccinate*), pero no siempre se da este hecho puesto que existen muchas palabras que en sílaba no acentuada retienen un sonido vocálico fuerte o incluso un diptongo, como por ejemplo (*'commune /ju: /, ho'tel /əʊ/, 'fornight /aɪ/*).

En la quinta actividad, los aprendices deben pronunciar 8 oraciones prestando especial atención a las 2 palabras subrayadas dentro de cada oración. En este caso la regla que se sigue es la siguiente: en las palabras de 2 sílabas, según Dalton y Seidlhofer

(2000: 39), si la palabra que no debe tener ninguna derivación es un sustantivo o un adjetivo, entonces el acento recaerá normalmente en la primera sílaba, mientras que, si es verbo, lo hará en la segunda. En inglés, más del 90% de los sustantivos compuestos de dos sílabas se encuentran acentuados en la primera de ellas. En lo que a los verbos se refiere, el porcentaje es del 60%.

En la sexta y última actividad de esta prueba, los aprendices deben leer una carta prestando especial atención a la pronunciación de las sílabas no acentuadas de las palabras subrayadas. Las sílabas no acentuadas tienden a ser débiles (*'letter*, *'China*), pero no siempre se da este hecho puesto que se observan muchas palabras que en sílaba no acentuada retienen un sonido vocálico fuerte (*al'though*).

Para concluir, podemos observar que las pruebas llevadas a cabo han sido 3. La primera, la prueba A, consiste en la realización de 8 actividades con 5 tipos de actividades diferentes. Las razones por las que se han diseñado 5 clases diferentes de actividades son que, dado que se trata de un amplio número de palabras, resulta conveniente que los ejercicios tengan variedad para que la actividad no resulte demasiado repetitiva. En esta prueba los alumnos debían reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada en pares mínimos de palabras y el patrón acentual de una serie de palabras. En esta prueba los alumnos debían trabajar con palabras de forma aislada. Hasta las segundas y terceras pruebas no han tenido que percibir y producir palabras en contextos dentro de los límites de las oraciones y los textos.

En la segunda prueba los alumnos tenían que percibir y reconocer cuál era la calidad vocálica de la sílaba acentuada en algunos casos escogiendo entre dos símbolos fonético-fonológicos y en otros escribiendo el símbolo fonético-fonológico correspondiente. No obstante, en la segunda prueba la actividad B.3 es diferente en el sentido de que presta atención a la relación grafía-fonema tan compleja que existe en esta lengua a diferencia de otras lenguas como la nuestra, la española.

En la tercera y última prueba observamos algunas actividades que prestan atención a la calidad vocálica de la sílaba acentuada, mientras que otras prestan atención

a la calidad vocálica de la sílaba no acentuada ya sea en la palabra de forma aislada o de forma integrada dentro del contexto más amplio como es la oración o el texto.

Debemos mencionar que cada prueba no muestra el mismo número de actividades. La primera prueba contiene 8 actividades, la segunda 5 (la última actividad dividida a su vez en 8 apartados) y la tercera 6. No obstante, debemos mencionar que los alumnos tardaron una hora y media en realizar las pruebas A y B por separado, mientras que la tercera prueba tuvo una duración de 15 minutos por persona ya que era una entrevista personal en la que los alumnos producían el número de palabras, pares de palabras, oraciones o textos escritos en cada una de las actividades de la prueba C. Esta última prueba necesita la atención máxima del alumno para su producción por lo que es necesario que la duración de la prueba no sea tan larga como en las otras pruebas, pues interesa que nuestro alumnado no pierda la motivación.

Estas son las líneas esenciales de las tres pruebas que componen nuestro estudio. Con ello termina la descripción y explicación de los procedimientos usados para la recogida de datos. En el siguiente capítulo analizaremos, interpretaremos y valoraremos los datos obtenidos.

CAPÍTULO 7.

PRESENTACIÓN DE LOS DATOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

7. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	343
7.1. Descripción del modelo de presentación de los datos	347
7.2. Análisis de las actividades de la prueba A	348
7.2.1. Comentario de las actividades en el grupo experimental	349
7.2.2. Comentario de las actividades en el grupo de control	388
7.2.3. Comentario comparativo del número de errores por actividad del grupo experimental y de control en la prueba A	429
7.3. Análisis de las actividades de la prueba B	431
7.3.1. Comentarios de las actividades en el grupo experimental	431
7.3.2. Comentario de las actividades en el grupo de control	458
7.3.3. Comentario comparativo del número de errores por actividad del grupo experimental y de control en la prueba B	485
7.4. Análisis de las actividades de la prueba C	488
7.4.1. Comentario de las actividades en el grupo experimental	488
7.4.2. Comentario de las actividades en el grupo de control	504
7.4.3. Comentario comparativo del número de errores por actividad del grupo experimental y de control en la prueba C	520
7.5. Comparación de los resultados de todas las actividades en las tres pruebas	523
7.6. Comparación de los resultados por pruebas A, B y C y en los dos grupos	528
7.7. Comparación de los resultados globales del grupo experimental y del grupo de control	532

7. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

7.1. Descripción del modelo de presentación de los datos

En este capítulo se procederá a analizar los datos mediante la utilización de un análisis de tipo estadístico como instrumento más adecuado para describir de forma objetiva los hechos investigados por medio de experimentos. De esta manera intentaremos extraer el tipo de información que se pretendía conseguir cuando fueron diseñadas las actividades. A menudo los procedimientos estadísticos utilizados son considerados como el propósito del análisis y el medio mediante el cual se realiza. Sin embargo, no es éste nuestro propósito principal puesto que nuestra intención es utilizar los procedimientos estadísticos para tratar de forma más eficiente y adecuada el análisis de los datos de nuestra investigación. En este análisis utilizaremos gráficos y tablas para mostrar la frecuencia de los errores, sus medias y las diferencias producidas debido al comportamiento lingüístico de los aprendices.

Los instrumentos estadísticos utilizados para las tres pruebas han sido escogidos teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, las características de las actividades y el tipo de datos obtenidos. En las actividades de cada una de las tres pruebas se han utilizado tablas y gráficos para representar los porcentajes de error en las palabras que se han reconocido, percibido y producido de forma errónea, tanto en lo que concierne únicamente a su patrón acentual como a lo relativo a la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada en cada caso. Además en las 3 pruebas se ha estudiado el efecto del tratamiento pedagógico que se ha llevado a cabo con un grupo, el grupo experimental, en comparación con el grupo de control, que no ha recibido tratamiento alguno. De esta manera se ofrece un análisis de datos encaminado a contrastar el comportamiento lingüístico de cada uno de los dos grupos, tanto de aquellos que han recibido tratamiento pedagógico como de aquellos que no lo han recibido, y así observar si existen diferencias en los resultados obtenidos entre ambos grupos.

El programa informático utilizado para elaborar las tablas y gráficos que se van a mostrar a lo largo de las siguientes secciones de este capítulo ha sido Microsoft Office Excel, versión 2007.

En el siguiente epígrafe procederemos a analizar las actividades de cada una de las pruebas.

7.2. Análisis de las actividades de la prueba A

A continuación, se analizan los datos obtenidos de las actividades que componen esta prueba. Se han realizado 8 actividades (A.1, A.2, A.3, A.4, A.5, A.6, A.7 y A.8). Por un lado analizaremos y explicaremos primero los errores de todas las actividades de la prueba A, en primer lugar las correspondientes al grupo experimental del curso 2011-2012 y en segundo lugar las del grupo de control del curso 2012-2013. Posteriormente, se procederá a comparar los resultados de todas las actividades del grupo experimental y del grupo de control. Se llevará a cabo el análisis de cada una de las actividades de forma separada puesto que se presentan 4 tipos de actividades diferentes.

En cada actividad se presenta:

1.- **Una tabla de frecuencia de errores por palabra** que consta de tres columnas:

- **Palabras:** Palabras acentuadas de forma errónea.
- **Frecuencia:** Número de sujetos que se han equivocado en esa palabra.
- **% Errores:** El porcentaje que representa esa frecuencia en el total de errores.

2.- **Unas estadísticas descriptivas para el total de sujetos analizados:**

Aquí se muestran las frecuencias de los errores por sílaba y en total. Esta información se presenta de la siguiente forma:

- **Número de alumnos:** los sujetos de estudio varían según la prueba y el grupo.
- **Media:** Número medio de errores por sujeto.
- **Moda:** Número de errores más frecuente entre sujetos.
- **Desviación típica:** Raíz cuadrada de la varianza. Acompaña en los análisis estadísticos a la varianza, pero no es un dato significativo y, por lo tanto, no será comentado.
- **Mínimo:** El número menor de errores cometido por uno de los sujetos.
- **Máximo:** El número mayor de errores cometido por uno de los sujetos.
- **Sin error:** El número de palabras donde no se han cometido errores.

- **Con error:** El número de errores cometidos por palabras.

7.2.1. Comentario de las actividades en el grupo experimental

Comentario de la actividad A.1 (grupo experimental):

En la primera actividad (A.1) se ha diferenciado entre las palabras que se acentúan en la primera o segunda sílaba en las palabras de dos sílabas y las palabras que se acentúan en la primera, segunda o tercera sílaba en las palabras de tres sílabas.

Tabla 50. Palabras de dos sílabas cuyo acento recae en la primera sílaba que ha sido erróneamente acentuada. Opción 1. Actividad A.1

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
enzyme	57	95
decade	50	83,33
speaker	43	71,67
spirit	43	71,67
violence	42	70
onset	38	63,33
bloodhound	31	51,67
sometimes	24	40
forehand	23	38,33
sunbathe	23	38,33
instance	19	31,67
damage	17	28,33
orange	16	26,67
e-mail	15	25
civil	13	21,67
business	12	20
useless	12	20
tomato	11	18,33
furless	10	16,67
channel	9	15
arctic	5	8,33

era	5	8,33
mimic	5	8,33
letter	3	5
sofa	3	5
dragon	1	1,67
human	1	1,67

Tabla 51. Estadística global

N	94	100
media	5,6489	9,4149
desviación típica	12,3721	20,6202
máximo	57	95
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	67	71,28
Con error	27	28,72

En las palabras de dos sílabas que aparecen en la primera opción de patrón acentual y en la segunda opción de patrón acentual, el acento léxico suele aparecer en la primera sílaba tanto en inglés como en español, por lo que es difícil determinar si los errores se han producido debido al efecto de la interferencia de la L1. Respecto a aquellas palabras que deberían haber sido acentuadas en la primera sílaba y a las que se les ha asignado una acentuación errónea, podemos observar que las palabras que muestran una frecuencia de error más alta (del 50% en adelante) son: BLOODHOUND, DECADE, ENZYME, ORANGE, ONSET, VIOLENCE, SOMETIMES, SPEAKER y SPIRIT. La primera de todas es una palabra compuesta de dos sustantivos que suele ser acentuada en la primera sílaba, es decir, en el primer sustantivo, pues es el tipo de compuesto que recibe una acentuación simple. La segunda recibe el acento tanto en la primera sílaba como en la segunda. No obstante, aunque esta variancia afecta a un número de palabras considerable, también es verdad que, como afirma Roach (2009: 100), la variación acentual que se produce en el inglés R.P. como producto de la falta de acuerdo entre sus hablantes no constituye un problema grave. Sin embargo, los

aprendices deberían ser conscientes de esta variación. De acuerdo con los patrones acentuales de esta lengua, existe la tendencia a colocar el acento en las sílabas iniciales de las palabras más que en las finales. Esta tendencia, presente en la lengua inglesa desde siempre, provoca hoy en día que exista una cierta inestabilidad en lo que respecta a la colocación del acento en un importante número de palabras. ENZYME y VIOLENCE son palabras que tienden a ser acentuadas erróneamente debido a la existencia de palabras similares en español que tienen un modelo de acentuación llano, lo que provoca que el acento correspondiente en la palabra inglesa de dos sílabas sea erróneamente producido siguiendo el modelo agudo. El adverbio SOMETIMES consta de dos palabras, un adjetivo de cantidad sobre el que recae el acento seguido de un sustantivo. Esta palabra ha sido erróneamente acentuada por un gran número de aprendices quizás al no existir ninguna palabra similar en nuestra lengua castellana. Las palabras SPEAKER y SPIRIT son problemáticas, en primer lugar porque en español la secuencia SPEA- y SPI- de estas dos palabras sería pronunciada cada una con dos sílabas, mientras que en inglés la S- forma parte de la primera sílaba considerándose por tanto una sola sílaba. En segundo lugar, los sufijos de estas palabras -ER y -IT no afectan al patrón acentual de la raíz, según Gimson (2008) a esos sufijos se les llamarían *accent-neutral* (neutral en cuanto al acento).

Por otro lado, entre las palabras que muestran una menor frecuencia de error se encuentran: ARCTIC, ERA, DAMAGE, CIVIL, DRAGON, E-MAIL, THURSDAY, BUSINESS, INSTANCE, LETTER, MIMIC, USELESS, FOREHAND, FURLESS. Las dos primeras palabras son similares a las palabras castellanas y reciben el mismo patrón acentual por lo que no muestran complicación alguna. En este caso se produce un efecto positivo de transferencia proveniente de la L1. La palabra DAMAGE ha sido acentuada correctamente en la primera sílaba por un mayor número de aprendices, pues palabras con el sufijo -AGE tienden a ser acentuadas en la sílaba que precede al sufijo. Las palabras CIVIL, DRAGON e E-MAIL podrían haberse visto afectadas por la interferencia con palabras similares en español, sin embargo han sido acentuadas correctamente en la mayoría de los casos en la primera sílaba en vez de en la segunda, como sería en español. Como Avery y Ehrlich (1992) afirman, palabras como BUSINESS, INSTANCE, LETTER, MIMIC USELESS atraen el acento en la sílaba anterior a la que contiene el sufijo según las reglas de acentuación en estas palabras. Y

por último, la palabra FOREHAND presenta menor frecuencia de error quizás al ser una palabra común para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio. Este tipo de palabras llevan un tipo de prefijo denominado por Monroy (1992: 28) prefijo *autónomo*, como es el caso de FORE- que tiene significado propio y lleva acento primario.

Tabla 52. Palabras de dos sílabas cuyo acento recae en la segunda sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 2. Actividad A.1.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
revealed	42	70
canal	41	68,33
ordeal	40	66,67
cigar	31	51,67
hotel	27	45
baptize	26	43,33
event	23	38,33
champagne	22	36,67
unsex	16	26,67
Japan	14	23,33
July	13	21,67
ravine	13	21,67
about	12	20
compete	11	18,33
bamboo	9	15
dispatch	9	15
without	7	11,67
dragoon	1	1,67

Tabla 53. Estadística global

N	94	100
media	3,7979	6,3298
desviación típica	9,4671	15,7784
máximo	42	70
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	76	80,85
Con error	18	19,15

Respecto a aquellas palabras de dos sílabas que se acentúan en la segunda sílaba y que han sido erróneamente acentuadas, se puede observar que las que muestran una mayor frecuencia de error (del 50% de errores en adelante) son: BAPTIZE, ORDEAL, CHAMPAGNE, CANAL, HOTEL, CIGAR, COMPETE, REVEALED. Las dos primeras palabras no son tan frecuentes entre nuestros aprendices del inglés debido a esto han producido un patrón acentual incorrecto acentuando la primera sílaba en vez de la segunda que es la propia dentro de estas palabras con estos sufijos. La palabra CHAMPAGNE es de procedencia francesa y tiene una frecuencia de error mayor a pesar de que en español también tiene el mismo patrón acentual. Por otro lado, las palabras CANAL, HOTEL son palabras de procedencia romance⁴² y son acentuadas en la segunda sílaba. Estas palabras de procedencia romance han sido erróneamente acentuadas, a pesar de que en español mantienen el mismo patrón acentual que en inglés. La palabra COMPETE ha sido erróneamente acentuada puesto que los aprendices no aprecian que las palabras con el sufijo -ETE reciben el acento en esta sílaba. Por último la palabra REVEALED es un verbo de dos sílabas que es acentuado en la segunda sílaba como afirman Underhill (1994: 56) y Dalton y Seidlhofer (2000: 39), palabra de uso común, pero que muestra un gran margen de error.

⁴²Las palabras romances proceden de una mezcla del latín y del lenguaje autóctono de cada país.

Por otro lado, entre las palabras que muestran una menor frecuencia de error encontramos: ABOUT, DISPATCH, UNSEX, WITHOUT, BAMBOO, DRAGOON, EVENT, JAPAN, JULY y RAVINE. En las tres primeras palabras, nos encontramos prefijos de diferentes tipos. Según Monroy (1992: 29), el primer prefijo sería un prefijo *dependiente* llamado así puesto que carece de significado individual. Este prefijo aparece en la palabra ABOUT donde el acento recae sobre la sílaba siguiente. En las palabras DISPATCH y UNSEX los prefijos son, como los llama Monroy, *autónomos* pues tienen significado propio que es añadido al de la raíz, los cuales en este caso llevan acento primario. Las palabras BAMBOO y DRAGOON llevan los sufijos -OO, -OON. Estos sufijos reciben el acento y gran parte de los aprendices han tenido en cuenta esta regla. La palabra EVENT es acentuada en la segunda sílaba como en español por lo tanto existe una transferencia positiva. La palabra JULY es similar a la palabra española, no obstante el patrón acentual en esta palabra es completamente diferente en español (donde la sílaba acentuada es la primera sílaba) y en inglés (donde la sílaba acentuada es la segunda sílaba). El número medio de errores por sujeto (media) en la primera sílaba es de un 5,65%, mientras que el número medio de errores por sujeto (media) en la segunda sílaba es de un 3,80%. Estos porcentajes nos ayudan a corroborar la existencia de mayores dificultades en las palabras acentuadas en la primera sílaba que en las acentuadas en la segunda sílaba.

Tabla 54. Palabras de tres sílabas cuyo acento recae en la primera sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 3. Actividad A.1.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
lunatic	56	93,33
amiable	50	83,33
catholic	45	75
agonize	44	73,33
illustrate	40	66,67
psychopath	40	66,67
chocolate	37	61,67
pyramids	37	61,67
polyglot	36	60
adulthood	35	58,33

infinite	35	58,33
democrat	32	53,33
barrister	28	46,67
boarding card	24	40
counterplot	23	38,33
bachelor	21	35
conifer	20	33,33
felony	20	33,33
heresy	20	33,33
sunglasses	20	33,33
apricot	18	30
universe	18	30
hesitant	12	20
synthesis	11	18,33
chemistry	10	16,67
January	9	15

Tabla 55. Estadística global

N	93	100
media	7,9677	13,1383
desviación típica	14,5307	24,1261
máximo	56	93,33
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	67	73,12
Con error	26	26,88

En el caso de las palabras de tres sílabas, el acento léxico suele aparecer en la primera (antepenúltima) o en la segunda (penúltima) sílaba. Monroy (1992: 13) indica que el acento recae sobre la antepenúltima sílaba y los casos donde la sílaba acentuada es la penúltima deben ser considerados como excepcionales. En cuanto a aquellas palabras que se acentúan en la primera sílaba y a las que se les ha asignado una

acentuación errónea, podemos observar que entre las palabras que presentan una frecuencia de error más alta están: ADULTHOOD, AGONIZE, AMIABLE, CHOCOLATE, DEMOCRAT, ILLUSTRATE, INFINITE, POLYGLOT, PSYCHOPATH, PYRAMIDS, CATHOLIC y LUNATIC. En palabras como ADULTHOOD el sufijo añadido no afecta al patrón acentual de la palabra originaria. No obstante, los aprendices cometen este tipo de error puesto que ellos tienen una palabra similar en español que es ADULTO que es acentuada en la segunda sílaba. Este fenómeno hace que se produzca una transferencia negativa por la que los sujetos de estudio marcan la segunda sílaba en vez de la primera. Las palabras AGONIZE, AMIABLE, DEMOCRAT, ILLUSTRATE son palabras que debido a los sufijos que contienen se acentúan en la primera sílaba. Estos errores son más comunes, pues son palabras no tan frecuentes para los aprendices de inglés a este nivel. Por último, las palabras CATHOLIC y LUNATIC son palabras de préstamo romance y se caracterizan por ser excepcionales en cuanto a su patrón acentual ya que se acentúan en la primera sílaba en vez de en la segunda sílaba que es donde se suelen acentuar palabras con sufijos tales como -IC y -ICAL. Por lo tanto debido a esta excepción, los aprendices tienden a cometer este tipo de error de acentuación.

Por otro lado, entre las palabras que muestran una menor frecuencia de error están: APRICOT, BACHELOR, BARRISTER, CHEMISTRY, CONIFER, FELONY, HESITANT, JANUARY, SYNTHESIS, SUNGLASSES, COUNTERPLOT, BOARDING CARD. Se encuentran algunas que deberían haber mostrado mayor frecuencia de error: APRICOT, BACHELOR, BARRISTER, CONIFER, FELONY, pues son palabras no muy comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio. Sin embargo, palabras como: BACHELOR, CHEMISTRY, JANUARY, SYNTHESIS y SUNGLASSES son palabras más comunes y por lo tanto es normal que se cometan menos errores de acentuación. Por ejemplo, la palabra SYNTHESIS se caracteriza por tener una palabra similar en español acentuada de la misma manera que la palabra inglesa de ahí que la transferencia en este caso sea positiva. Por otro lado, palabras como SUNGLASSES, COUNTERPLOT y BOARDING CARD son palabras más complejas, debido a que son compuestas. Estas palabras se caracterizan por ser palabras no con doble acento sino con acento simple que son los tipos de compuestos más comunes.

Tabla 56. Palabras de tres sílabas cuyo acento recae en la segunda sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 4. Actividad A.1.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
guitarist	53	88,33
possessive	26	43,33
encompass	25	41,67
society	22	36,67
gymkhana	15	25
chaotic	13	21,67
graffiti	13	21,67
illicit	12	20
decolour	11	18,33
assistant	10	16,67
director	9	15
disclosure	9	15
deliver	8	13,33
experience	8	13,33
example	7	11,67
especial	6	10
computer	3	5
illusion	2	3,33
tomato	2	3,33

Tabla 57. Estadística global

N	94	100
media	2,7021	4,5035
desviación típica	7,4974	12,4957
máximo	53	88,33
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	75	79,79
Con error	19	20,21

En cuanto a aquellas palabras que se acentúan en la segunda sílaba y a las que se les ha asignado una acentuación errónea, podemos observar que entre las palabras que presentan una frecuencia de error más alta están: ENCOMPASS, POSSESSIVE, SOCIETY, GUITARIST. La primera palabra ENCOMPASS lleva acento en la segunda sílaba, no obstante los aprendices han seguido un patrón acentual diferente, pues no saben (los aprendices del grupo de control) o no recuerdan (los aprendices del grupo experimental) la regla de acentuación según la cual los prefijos que añaden un significado distinto a la palabra reciben el acento secundario, pero no el primario. Palabras como POSSESSIVE o SOCIETY son palabras que contienen los sufijos -IVE y -ETY. Estos sufijos condicionan que la palabra sea acentuada en la sílaba que le precede. No obstante, los aprendices cometen errores de transferencia negativa en cuanto a la acentuación de estas palabras. Por último, la palabra GUITARIST es similar a la palabra en español, pero la diferencia estriba en que existe una regla en inglés que indica que palabras terminadas en el sufijo -IST reciben una acentuación acorde a la palabra originaria, es decir, si la palabra originaria de la que procede esta palabra es GUITAR y esta es acentuada en la segunda sílaba, GUITARIST también es acentuada en la segunda sílaba. Este sufijo se caracteriza por ser, según la terminología de Gimson (2008), un sufijo neutro en cuanto a lo que a acento se refiere (*accent-neutral*). Por esto en este caso, nuestros aprendices cometen un error de interferencia con respecto a la L1.

Aquellas palabras que muestran menor frecuencia de error son la mayoría: ASSISTANT, CHAOTIC, DELIVER, DECOLOUR, DISCLOSURE, EXAMPLE, EXPERIENCE, GRAFFITI, GYMKHANA, ILLICIT, ILLUSION, TOMATO. Palabras como: ASSISTANT, CHAOTIC, DELIVER reciben el acento en la sílaba que precede al sufijo. De todas maneras aunque los aprendices no sepan o no recuerden la regla, apenas producen errores en cuanto a su acentuación, puesto que son palabras comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio y por ello su frecuencia de error es tan baja. Por otro lado, DECOLOUR y DISCLOSURE son palabras con prefijos que no reciben acento sino en la sílaba que le sigue. También debemos destacar palabras como EXAMPLE, EXPERIENCE, GRAFFITI, GYMKHANA, ILLICIT, ILLUSION, TOMATO que son similares en español no sólo en cuanto a su grafía sino en cuanto a su acentuación en todos los casos mostrados exceptuando el caso de la palabra EXPERIENCE que en español se acentúa en la

tercera sílaba, mientras que en inglés se acentúa en la segunda sílaba. Esta distinción provoca un error de transferencia en nuestros sujetos de estudio.

Tabla 58. Palabras de tres sílabas cuyo acento recae en la tercera sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 5. Actividad A.1.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
atmosphere	17	28,33
disappear	9	15

Tabla 59. Estadística global

N	94	100
media	0,2766	0,461
desviación típica	1,9751	3,2919
máximo	17	28,33
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	92	97,87
Con error	2	2,13

Por lo que respecta a las palabras que se acentúan en la tercera sílaba sólo encontramos dos palabras: ATMOSPHERE y DISAPPEAR. Estas palabras han sido subrayadas correctamente en la mayoría de los casos con un margen de error bastante bajo. La palabra ATMOSPHERE ha sido subrayada de forma errónea por un 28,33% de aprendices, mientras que la palabra DISAPPEAR por un 14%. Son palabras similares en español, no obstante la acentuación en español es completamente diferente por lo tanto se ha producido una transferencia negativa con respecto a la L1. Por ejemplo, en español ATMÓSFERA, como su acento indica, se acentúa en la segunda sílaba, mientras que en inglés se acentúa en la última sílaba. En DESAPARECER el acento recae en la última sílaba y en inglés también, aunque en inglés esta palabra contiene un número de sílabas menor.

Comentario de la actividad A.2 (grupo experimental):

Tabla 60. Pares mínimos de palabras donde se ha marcado de forma errónea si se ha producido cambio acentual. Actividad A.2.

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES	PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
educate	24	40	education	3	5
electric	5	8,33	electrician	2	3,33
music	0	0	musician	5	8,33
scientist	5	8,33	scientific	5	8,33
economy	5	8,33	economic	7	11,67
atom	5	8,33	atomic	6	10
artist	2	3,33	artistic	1	1,67
inform	14	23,33	information	0	0
public	2	3,33	publicity	2	3,33
astro	3	5	astronomy	8	13,33
nation	3	5	nationality	1	1,67
climate	17	28,33	climatology	7	11,67
chemist	5	8,33	chemistry	15	25
civil	5	8,33	civility	2	3,33
optimist	10	16,67	optimistic	3	5
decide	6	10	decision	2	3,33
explain	5	8,33	explanation	1	1,67

Tabla 61. Estadística global

N	17	100
media	6,8235	11,3725
desviación típica	6,1567	10,2611
máximo	24	40
mínimo	0	0
moda	5	8,33
Sin error	1	5,88
Con error	16	94,12

N	17	100
media	4,1176	6,8627
desviación típica	3,7229	6,2049
máximo	15	25
mínimo	0	0
moda	2	3,33
Sin error	1	5,88
Con error	16	94,12

En esta actividad hemos medido dos variables en una serie de pares mínimos de palabra: por un lado si se ha producido un cambio acentual de una palabra a la otra del par mínimo y por otro lado si se ha producido un cambio de calidad vocálica de la sílaba acentuada en cada par mínimo de palabras. Debemos prestar atención en primer lugar al número de errores producidos por nuestros aprendices en cuanto a subrayar la sílaba acentuada en cada par mínimo de palabras. Podemos destacar que el margen de error mayor ha estado comprendido entre el 40% y el 28% de errores por lo tanto no ha habido una frecuencia alta de errores cometidos como se puede observar en la tabla 50. Dentro de esta frecuencia de errores se encuentran los siguientes pares mínimos de palabras: EDUCATE (40% de errores)-EDUCATION (5%), CLIMATE (28%)-CLIMATOLOGY (12%), INFORM (23%)-INFORMATION (0%) y CHEMIST (8%)-CHEMISTRY (25%). En los dos primeros pares de palabras se produce un cambio acentual similar de la primera sílaba a la tercera sílaba, sin embargo los aprendices han cometido el mayor porcentaje de error en el verbo EDUCATE y CLIMATE acentuando la segunda sílaba en vez de la primera sílaba. En el par INFORM-INFORMATION solo han cometido errores en la primera palabra del par (el verbo) marcando el acento léxico en la primera sílaba en vez de en la segunda sílaba que es donde se acentúa. Y por último, en el par mínimo CHEMIST-CHEMISTRY, el mayor porcentaje de errores se produce en la segunda palabra CHEMISTRY acentuando erróneamente la última sílaba de la palabra en vez de la primera. Los aprendices no ponen en práctica los patrones acentuales que según Wijk (1966), Dalton y Seidlhofer (2000) y Underhill (2005) existen en los procesos de derivación en inglés.

Aquellos pares de palabras que muestran menor frecuencia de error en cuanto a su acentuación son: ASTRO (5%)-ASTRONOMY (13%), NATION (5%)-NATIONALITY (2%), PUBLIC (3%)-PUBLICITY (3%), ARTIST (3%)-ARTISTIC (2%). Podrían haber sido acentuadas erróneamente debido a la interferencia que produce la existencia de palabras similares en español, pero con diferente acentuación. No obstante, son palabras muy comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio y por ello su frecuencia de error es menor.

Tabla 62. Pares mínimos de palabras donde ha sido erróneamente indicado si se ha producido un cambio de la calidad vocálica en la sílaba acentuada. Actividad A.2

PALABRA	PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
educate	education	32	53,33
electric	electrician	37	61,67
music	musician	22	36,67
scientist	scientific	37	61,67
economy	economic	29	48,33
atom	atomic	27	45
artist	artistic	37	61,67
inform	information	19	31,67
public	publicity	45	75
astro	astronomy	19	31,67
nation	nationality	16	26,67
climate	climatology	16	26,67
chemist	chemistry	15	25
civil	civility	27	45
optimist	optimistic	36	60
decide	decision	32	53,33
explain	explanation	19	31,67

Tabla 63. Estadística global

N	17	100
media	27,3529	45,5882
desviación típica	9,2191	15,3652
máximo	45	75
mínimo	15	25
moda	37	61,67
Sin error	0	0
Con error	17	100

Otra de las variables que debemos medir es si se produce cambio de calidad vocálica en la sílaba acentuada en una serie de pares mínimos. Como resultado comprobamos que existe una frecuencia de error del 60% y 70% en los siguientes casos: PUBLIC-PUBLICITY (del 75%), ELECTRIC-ELECTRICIAN (del 62%), SCIENTIST-SCIENTIFIC (del 62%), OPTIMIST-OPTIMISTIC (del 60%). En todos estos casos no se produce cambio de la calidad vocálica en cada par mínimo de adjetivo-sustantivo (tres primeros ejemplos) o sustantivo-adjetivo (último ejemplo citado). Esta variable tiene un porcentaje de error superior que la variable medida con anterioridad y por consiguiente deducimos que descubrir cuál es la calidad vocálica de la sílaba acentuada en cada par mínimo y hacer su comparación es más complicado que reconocer y marcar la sílaba acentuada en cada par mínimo de palabras.

Aquellos pares de palabras que muestran menor frecuencia de error en cuanto a la medición de si existe cambio o no de calidad vocálica en cada par mínimo son los siguientes: CHEMIST-CHEMISTRY (25%), CLIMATE-CLIMATOLOGY (27%) y NATION-NATIONALITY (27%). En el par CHEMIST-CHEMISTRY no se produce un cambio de calidad vocálica de la sílaba acentuada. Sin embargo, los aprendices acentuaban en CHEMISTRY la última sílaba de forma errónea pues veían un cambio de calidad vocálica sin haberla ya que la sílaba acentuada en ambos casos es la primera y la calidad vocálica en esta no varía. En los pares CLIMATE-CLIMATOLOGY y NATION-NATIONALITY si se produce cambio de la calidad vocálica del sonido de la sílaba acentuada puesto que la segunda palabra en cada par es un sustantivo donde la sílaba acentuada es una sílaba añadida a la primera palabra por lo tanto debe haber un cambio de calidad vocálica en cada par último.

Comentario de la actividad A.3 (grupo experimental):

En esta actividad también hemos medido dos variables en una serie de pares mínimos de palabras, por un lado si se ha producido un cambio acentual de una palabra a la otra del par mínimo y por otro lado si ha habido un cambio de calidad vocálica de la sílaba acentuada en cada par mínimo de palabras. En primer lugar, prestaremos atención al número de errores producidos por nuestros aprendices en cuanto a subrayar la sílaba acentuada en cada par mínimo de palabras.

Tabla 64. Pares mínimos de palabras donde se ha marcado de forma errónea si se ha producido un cambio acentual al pasar de una a la otra. Actividad A.3.

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
familiarise	24	40
cancellation	6	10
intervention	2	3,33
security	0	0
advantageous	29	48,33
Canadian	6	10
consumption	1	1,67
maturity	1	1,67
stupidity	12	20
application	2	3,33
sanity	3	5
normality	3	5
delivery	6	10
precision	1	1,67
preference	8	13,33
sincerity	0	0
diversion	1	1,67

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
familiar	6	10
cancel	18	30
intervene	12	20
secure	12	20
advantage	15	25
Canada	11	18,33
consume	14	23,33
mature	14	23,33
stupid	2	3,33
apply	5	8,33
sane	7	11,67
normal	7	11,67
deliver	7	11,67
precise	4	6,67
prefer	4	6,67
sincere	7	11,67
divert	7	11,67

Tabla 65. Estadística global

N	17	100
media	6,1765	10,2941
desviación típica	8,3459	13,9099
máximo	29	48,33
mínimo	0	0
moda	1	1,67
Sin error	2	11,76
Con error	15	88,24

N	17	100
media	8,9412	14,902
desviación típica	4,5617	7,6028
máximo	18	30
mínimo	2	3,33
moda	7	11,67
Sin error	0	0
Con error	17	100

Como podemos observar el margen de error mayor ha estado comprendido entre el 48% y el 30% de errores por lo tanto no ha habido una frecuencia alta de errores cometidos. Pero es más alta que en la actividad anterior. Dentro de esta frecuencia de errores se encuentran los siguientes pares mínimos de palabras: FAMILIARISE (40%)-FAMILIAR (10%), ADVANTAGEOUS (48%)-ADVANTAGE (25%), CANCELLATION (10%)-CANCEL (30%). En los dos primeros pares mínimos de palabras la sílaba acentuada es la segunda sílaba en ambos casos. Sin embargo, en el tercer par mínimo de palabras CANCELLATION-CANCEL la acentuación en la primera palabra varía en cuanto a la acentuación en la segunda, CANCE'LLATION-'CANCEL, y la frecuencia de errores tiene que ver con el hecho de que en español también tenemos estas palabras que son acentuadas de forma completamente diferente CANCELA'CIÓN-CANCE'LAR. Por lo tanto puede tratarse de una transferencia negativa de la L1 a la lengua inglesa.

Por otro lado, debemos destacar que la frecuencia menor de errores se produce con las siguientes palabras: SECURITY (0%)-SECURE (20%), SINCERITY (0%)-SINCERE (12%), PRECISION (2%)-PRECISE (7%). En todas ellas el acento recae en la segunda sílaba tanto en el sustantivo como en el adjetivo. No obstante, la frecuencia de error mayor se produce al acentuar el adjetivo que en estos porcentajes son acentuados erróneamente en la primera sílaba. Estas palabras tienen palabras similares en español, pero el modelo de acentuación de estas palabras en español resulta completamente diferente.

Tabla 66. Pares mínimos de palabras donde ha sido erróneamente indicado si se ha producido un cambio de la calidad vocálica en la sílaba acentuada. Actividad A.3.

PALABRA	PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
familiarise	familiar	25	41,67
cancellation	cancel	24	40
intervention	intervene	23	38,33
security	secure	40	66,67
advantageous	advantage	26	43,33
Canadian	Canada	15	25
consumption	consume	24	40

maturity	mature	29	48,33
stupidity	stupid	19	31,67
application	apply	6	10
sanity	sane	21	35
normality	normal	22	36,67
delivery	deliver	10	16,67
precision	precise	28	46,67
preference	prefer	16	26,67
sincerity	sincere	35	58,33
diversion	divert	26	43,33

Tabla 67. Estadística global

N	17	100
media	22,8824	38,1373
desviación típica	8,3283	13,8805
máximo	40	66,67
mínimo	6	10
moda	24	40
Sin error	0	0
Con error	17	100

Otra de las variables que debemos medir es si existe un cambio de calidad vocálica en la sílaba acentuada en una serie de pares mínimos. Como resultado comprobamos que existe una frecuencia de error del 68% y 48% en los siguientes casos: SINCERITY-SINCERE (58%), SECURITY-SECURE (68%), MATURITY-MATURE (48%). En el primer caso los aprendices han cometido el error de indicar que no ha habido cambio de la calidad vocálica acentuada en este par mínimo de palabras, pero el caso es que sí lo ha habido. El cambio de calidad vocálica de la sílaba acentuada en el primer par de palabras es el siguiente: SIN'CERITY /e/-SIN'CERE /ɪə/. Sin embargo, en el segundo par mínimo y en el tercero no se ha producido cambio de la calidad vocálica de la sílaba acentuada.

Por otro lado, estimamos necesario destacar que la frecuencia menor de errores en cuanto a esta variable se observa en las siguientes palabras: CANADIAN-CANADA (25%), DELIVER-DELIVERY (17%), APPLICATION-APPLY (10%). En el primer par mínimo de palabras si se produce un cambio de calidad vocálica en la sílaba acentuada que varía en cada palabra. En CA'NADIAN la calidad vocálica de la sílaba acentuada es /e/, mientras que la calidad vocálica de la sílaba acentuada en 'CANADA es /æ/. No obstante, observamos aprendices que no han reconocido e identificado este cambio ya sea por no haber reconocido e identificado un cambio en la sílaba acentuada de cada palabra o aunque reconocida no identificada una calidad vocálica diferente en estas dos sílabas. En el siguiente par mínimo de palabras, DE'LIVER-DE'LIVERY, no se produce un cambio de calidad vocálica en la sílaba acentuada que es la misma en ambas palabras. Y por último, en el último par mínimo de palabras APPLI'CATION-A'PPLY, se produce un cambio acentual en la sílaba y a su vez un cambio en la calidad vocálica del diptongo /eɪ/ al diptongo /aɪ/ no siendo distinguido por los aprendices.

Comentario de la actividad A.4 (grupo experimental):

En esta actividad los aprendices que han sido seleccionados como sujetos de estudio deben colocar un grupo de palabras dentro de la columna correspondiente según la calidad vocálica de la sílaba acentuada en cada palabra. La primera calidad vocálica corresponde al sonido /ʌ/, la segunda corresponde al sonido /ʊ/, la tercera al sonido /u:/ y la cuarta al sonido /ju:/.

Tabla 68. Palabras cuya calidad vocálica /ʌ/ en la sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 1. Actividad A.4.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
flooding	53	88,33
bulk	45	75
blood	43	71,67
one	38	63,33
once	34	56,67
son	33	55
puzzle	32	53,33

nut	30	50
shut	28	46,67
won	27	45
monk	24	40
fund	23	38,33
month	20	33,33
muzzle	19	31,67
nun	17	28,33
custom	16	26,67
hut	16	26,67
love	16	26,67
couple	15	25
brother	14	23,33
come	14	23,33
Monday	14	23,33
function	12	20
monkey	12	20
done	11	18,33
money	11	18,33
plumb	11	18,33
fuck	10	16,67
cut	9	15
gun	9	15
run	9	15
club	7	11,67
much	7	11,67
sun	6	10
pub	5	8,33
lucky	4	6,67
must	3	5
but	2	3,33
cup	2	3,33

Tabla 69. Estadística global

N	100	100
media	7,01	11,6833
desviación típica	11,8138	19,6896
máximo	53	88,33
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	61	61
Con error	39	39

Mostraremos a continuación cuales son las palabras que muestran mayor frecuencia de error (entre el 50% y el 100%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiendo al primer sonido /ʌ/: BLOOD, FLOODING, BULK, ONCE, ONE, PUZZLE y SON. Según Pennington (1996: 187), no existen reglas definidas en cuanto a la correspondencia de una grafía determinada a un sonido determinado. Una vocal o dos vocales quizás tengan pronunciaciones diferentes y una vocal simple puede ser representada por diferentes letras como veremos en otra actividad de las pruebas. Por ejemplo, la grafía OO es más representativa de los sonidos /ʊ/ y /ju:/ que del sonido /ʌ/, no obstante en algunos casos como en BLOOD y FLOODING el sonido es /ʌ/. La mejor manera de identificar su sonido es crear una imagen mental de este sonido en los límites de la palabra para así ser almacenado, reconocido e identificado más fácilmente. En BULK y en PUZZLE ocurre lo mismo, puesto que la grafía vocálica U no representa siempre al sonido /ʌ/ ya que depende de la palabra en la que la grafía vocálica esté inserta. En este caso los aprendices deben asimilar tras el error que el sonido para la vocal U en estas palabras es /ʌ/. Y por último, las palabras ONCE, ONE y SON son representadas en su forma escrita por una O mientras que en su producción oral la calidad vocálica está representada por el símbolo /ʌ/. Esta dificultad debe ser superada una vez que están en contacto con la lengua inglesa, pues estas palabras son muy comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio.

A continuación indicaremos cuales son las palabras que muestran menor frecuencia de error (entre el 50% y el 1%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiendo al primer sonido /ʌ/. Las palabras siguientes no han sido problemáticas para la mayoría de los sujetos de estudio: RUN, PUB, GUN, CUT, CUP, CUSTOM, MUCH, MUST, MONKEY, MONEY, MONDAY, LOVE y DONE. Debemos reconocer que todas ellas son palabras muy comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio y por ello su frecuencia de error es tan baja.

Tabla 70. Palabras cuya calidad vocálica /ʊ/ en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 2. Actividad A.4.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
bullet	48	80
sure	46	76,67
good	44	73,33
foot	41	68,33
cook	39	65
look	39	65
pudding	38	63,33
bush	37	61,67
would	37	61,67
push	35	58,33
pull	34	56,67
could	33	55
should	33	55
sugar	29	48,33
full	27	45
bull	23	38,33
put	22	36,67

Tabla 71. Estadística global

N	100	100
media	6,05	10,0833
desviación típica	13,7594	22,9323
máximo	48	80
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	83	83
Con error	17	17

La segunda calidad vocálica corresponde al sonido /ʊ/. Mostraremos a continuación cuales son las palabras que muestran mayor frecuencia de error (entre el 50% y el 100%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiente al sonido /ʊ/: BULLET, BUSH, PUDDING, PULL, PUSH, SURE, COOK, FOOT, GOOD, LOOK, COULD, SHOULD y WOULD. Las primeras como por ejemplo BULLET llevan la vocal U que corresponde a este sonido al igual que a los demás sonidos dispuestos en cada columna por lo tanto los aprendices deben familiarizarse con el sonido vocálico /ʊ/ correspondiente a esta vocal en estas palabras. La siguiente grafía que representa este sonido es la grafía OO que también corresponde a este sonido. En estas palabras que son muy comunes entre aprendices con este nivel de inglés, los sujetos de estudio han cometido dicho error, pues tienden a colocar estas palabras COOK, FOOT, GOOD en la columna del sonido /u: / . La grafía OO tienden a representarla en la mayoría de los casos con el sonido /u: / y en muchos casos como estos no es así. Y por último, en las palabras COULD, SHOULD y WOULD el diptongo OU tienden a representarlo por medio del sonido /u: / y esto se considera un error puesto que OU seguido de ‘L’ siempre se representa con el sonido vocálico/ʊ/ (con omisión de la ‘L’ en la pronunciación). Estos errores son habituales entre aprendices con este nivel de inglés.

A continuación, veremos cuáles son las palabras que muestran menor frecuencia de error (entre el 36% y el 45%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada

correspondiente al sonido /ʊ/: BULL, FULL, PUT, SUGAR. Estas palabras son comunes para aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio y por ello su frecuencia de error es más baja.

Tabla 72. Palabras cuya calidad vocálica /u:/ en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 3. Actividad A.4.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
June	53	88,33
juice	49	81,67
crew	48	80
flew	47	78,33
flute	47	78,33
pursuit	47	78,33
mover	46	76,67
group	45	75
soup	45	75
conclusion	43	71,67
clue	41	68,33
mousse	40	66,67
fruit	35	58,33
rule	34	56,67
true	33	55
intrude	32	53,33
lose	32	53,33
rude	32	53,33
boot	31	51,67
blue	28	46,67
move	25	41,67
shoes	25	41,67
two	24	40
mooch	21	35
broom	18	30
goofy	18	30
shoot	18	30

cool	17	28,33
fool	17	28,33
mood	16	26,67
pool	13	21,67
food	11	18,33
loose	10	16,67
too	10	16,67
shampoo	8	13,33

Tabla 73. Estadística global

N	100	100
media	10,59	17,65
desviación típica	16,5561	27,5934
máximo	53	88,33
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	65	65
Con error	35	35

La tercera calidad vocálica corresponde al sonido /u: /. Analizaremos a continuación cuales son las palabras que muestran mayor frecuencia de error (entre el 40% y el 50%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiente al sonido /u: /. Estimamos necesario destacar que estas palabras a diferencia de las anteriores muestran menor frecuencia de error: CLUE, CONCLUSION, JUNE, FLUTE, CREW, FLEW, SOUP, GROUP, JUICE, MOVER. Las primeras palabras representadas por la vocal U son producidas con el sonido /u: /. El segundo grupo de palabras como son CREW y FLEW son erróneamente escritas puesto que los aprendices con este nivel tienden a reconocer e identificar el sonido /ju: / en vez de /u: / por ello suelen cometer este tipo de errores. Este error quizás se produce por la correspondencia de grafía y sonido que se identifican en otras palabras como por ejemplo NEW y NEWS las cuales si son producidas con el sonido /ju: /. Esto significa que los aprendices pueden cometer

errores de transferencia dentro de la misma lengua que están aprendiendo como es la lengua inglesa.

Ahora procederemos a ver cuáles son las palabras que muestran menor frecuencia de error (entre el 1% y el 30%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiente al sonido /u: /: BLUE, FRUIT, LOOSE, LOSE, BOOT, SHAMPOO, BROOM, COOL, MOOD, SHOOT, TWO, TOO, FOOD y POOL. Estas palabras son comunes para aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio por ello su frecuencia de error es más baja. Por ejemplo, nuestros sujetos de estudio están familiarizados con la pronunciación de la palabra FRUIT, pero no con la pronunciación de la palabra JUICE.

Tabla 74. Palabras cuya calidad vocálica /ju: / en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 4. A.4.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
nuclear	42	70
funeral	33	55
tune	27	45
union	22	36,67
unionist	19	31,67
amused	13	21,67
news	11	18,33
new	10	16,67

Tabla 75. Estadística global

N	100	100
media	1,77	2,95
desviación típica	6,7448	11,2413
máximo	42	70
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	92	92
Con error	8	8

Por último, nos centraremos en el último sonido de esta actividad que es el sonido /ju: /. Mostraremos a continuación cuales son las palabras que muestran mayor frecuencia de error (entre el 50% y el 100%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiendo al primer sonido /ju: /: FUNERAL y NUCLEAR. En la primera palabra FUNERAL la sílaba acentuada es la primera que se pronuncia con el sonido /ju: / tanto en inglés británico como en inglés americano. Sin embargo, en la segunda palabra NUCLEAR la vocal de la primera sílaba en inglés británico se pronuncia /ju: /, mientras que en inglés americano /u: /. No obstante, hemos elegido el modelo británico no porque sea ni más fácil ni más difícil sino porque es el modelo al que nuestros aprendices se deben ajustar.

Para finalizar, mostraremos las palabras que muestran menor frecuencia de error (entre el 1% y el 50%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiente al sonido /ju: /: AMUSED, NEW, NEWS, UNION y UNIONIST. Todas estas palabras son palabras comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio y por ello su frecuencia de error es tan baja.

Comentario de la actividad A.5 (grupo experimental):

En esta actividad medimos cuál es la palabra que tiene diferente patrón acentual de la serie de tres dispuestas en una serie de veinte.

Tabla 76. Series de tres palabras cuyo patrón acentual varía solo en una de las tres palabras. Actividad A.5.

NÚMERO DE LA SERIE	FRECUENCIA	% ERRORES
10	51	85
7	48	80
6	47	78,33
5	45	75
18	44	73,33
11	44	73,33
20	42	70
16	42	70
13	42	70
14	41	68,33
12	38	63,33
17	37	61,67
19	35	58,33
3	35	58,33
2	31	51,67
1	28	46,67
4	27	45
8	24	40
15	21	35
9	13	21,67

Tabla 77. Estadística global

N	20	100
media	36,75	61,25
desviación típica	9,9888	16,648
máximo	51	85
mínimo	13	21,67
moda	42	70
Sin error	0	0
Con error	20	100

Una vez analizados los resultados, podemos destacar aquellas series donde los aprendices muestran mayor frecuencia de error. Las series donde han cometido más errores son las siguientes: 5. PECULIAR-PRONOUN-WRINKLED, 6. RECIPE-RECIPIENT-RECENTLY, 10. DIRECTOR-DIN-DINS-DEPUTY, 20. MALIGN-MAMMOTH-MANAGE, 7. MUSSEL-MYSELF-MYSTERIOUS, 18. SYMPATHETIC-SYNAGOGUE-SYMPATHIZE. En las cuatro primeras series las palabras que tienen un patrón acentual diferente son PE'CULIAR, RE'CIPIENT, DI'RECTOR y MA'LIGN (las otras dos palabras en estas series reciben el acento en la primera sílaba). En la primera serie los aprendices tienen problemas a la hora de acentuar correctamente PRONOUN, pues lo acentúan *PRO'NOUN provocando así el error en la serie de tres. En la segunda serie la palabra que se presta a confusión entre los aprendices es la palabra RECIPE, pues la producen de forma errónea *RE'CIPE en vez de 'RECIPE pronunciándola en muchos casos como la palabra RECEIPT (RECIBO). Esto produce una transferencia negativa dentro de la misma lengua de aprendizaje. En la siguiente serie las palabras que se prestan a confusión por parte de los aprendices son DIRECTOR y DIN-DINS, la primera palabra tiende a ser acentuada incorrectamente *'DIRECTOR y la segunda que recibe el acento en la primera sílaba es una palabra muy poco común para los aprendices con este nivel de inglés por lo que es natural que la frecuencia de error en estas series sea mayor que en otras. También en la serie MALIGN-MAMMOTH-MANAGE la palabra más problemática es la que tiene un patrón acentual diferente a las otras dos. Este error es cometido ya que las palabras MALIGN y MAMMOTH son menos

comunes en el uso entre aprendices con este nivel de inglés y eso les lleva a acentuarlas incorrectamente *'MALIGN, *MA'MMOTH. En la serie MUSSEL-MYSELF-MYSTERIOUS, la palabra que tiende a ser mal acentuada con mayor frecuencia es MYSTERIOUS, cuyo patrón acentual erróneo es *'MYSTERIOUS en vez de MYST'ERIOUS. Este error acentual quizás sea debido a una transferencia negativa producida por el traspaso del patrón acentual de 'MYSTERY a su correspondiente adjetivo *'MYSTERIOUS. En la última serie SYMPATHETIC-SYNAGOGUE-SYMPATHIZE, observamos errores de acentuación tanto en la segunda palabra *SYNA'GOGUE como en la tercera *SYMPA'THIZE. En SYNAGOGUE el error acentual puede ser producido por una transferencia negativa de la L1 a la lengua inglesa (SINA'GOGA), mientras que en SYMPATHIZE el error acentual puede ser debido a la interferencia acentual producida al utilizar el mismo patrón acentual en la palabra SYMPA'THETIC y en la palabra *SYMPA'THIZE.

Por otro lado, aquellas series donde los aprendices muestran menor frecuencia de error son las siguientes: 1. COMFORTABLE-ACTIVE-GUITAR, 4. UNIQUE-MACHINE-POPULATION, 9. EXTRICATE-EXUBERANT-EXTREMITY y 15. HOSPITAL-CANADA-HOTEL. En la primera serie la palabra problemática es COMFORTABLE, pues los aprendices tienden a acentuar la tercera sílaba *COMFOR'TABLE en vez de la primera 'COMFORTABLE debido a la interferencia provocada por la existencia de una palabra similar en español que sigue un modelo de acentuación llano. En la segunda serie UNIQUE-MACHINE-POPULATION, la primera palabra es la problemática, pues la acentúan en la primera sílaba *'UNIQUE en vez de en la segunda y última U'NIQUE. Este error se suele producir ya que los aprendices acentúan la primera sílaba como regla de acentuación que se sigue en palabras que se componen de dos sílabas, no obstante, esta palabra se acentúa en el sufijo igual que otras como por ejemplo JANA'NESE y PICTU'RESQUE. En la serie EXTRICATE-EXUBERANT-EXTREMITY no suelen cometer muchos errores, pues son palabras no tan comunes en cuanto a su uso, pero más fáciles de acentuar correctamente. Y por último, en la serie HOSPITAL-CANADA-HOTEL, se observa poca frecuencia de error. No obstante, la palabra más problemática en cuanto a lo que a la acentuación se refiere es HOTEL, donde el acento recae en la segunda sílaba de la misma manera que en español. Sin embargo, los aprendices cometen errores de

acentuación, pues rodean la primera sílaba en la palabra *'HOTEL al pensar que existe una transferencia negativa de acentuación de la L1 a la lengua inglesa.

Comentario de la actividad A.6 (grupo experimental):

En esta actividad se debe subrayar la sílaba acentuada de una serie de palabras de dos sílabas.

Tabla 78. Palabras de dos sílabas acentuadas erróneamente. Actividad A.6.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
cocoa	39	100
upstairs	35	89,74
surpass	25	64,1
dessert	23	58,97
abstract (v.)	22	56,41
compact (n.)	20	51,28
equip	19	48,72
nurture	18	46,15
dictate	15	38,46
redress	15	38,46
Thailand	13	33,33
inland	12	30,77
agent	11	28,21
finished	10	25,64
inept	10	25,64
recur	9	23,08
biscuits	7	17,95
guitar	7	17,95
quieten	7	17,95
viewing	7	17,95
visitor	7	17,95
earring	6	15,38
escape	6	15,38
evade	6	15,38

prefer	6	15,38
relax	6	15,38
signal	6	15,38
dislike	5	12,82
tonight	5	12,82
tracksuit	5	12,82
ethics	4	10,26
Europe	4	10,26
ever	4	10,26
extract (v.)	4	10,26
mountain	4	10,26
regain	4	10,26
smartness	4	10,26
snowball	4	10,26
textbook	4	10,26
answer	3	7,69
attract	3	7,69
shampoo	3	7,69
shoulder	3	7,69
account	2	5,13
Asia	2	5,13
carpet	2	5,13
pockets	2	5,13
review	2	5,13
smiling	2	5,13
April	1	2,56
comma	1	2,56
crazy	1	2,56
driver	1	2,56
friendly	1	2,56
pencil	1	2,56

Tabla 79. Estadística global

N	59	100
media	7,5932	12,6554
desviación típica	8,2819	13,8032
máximo	39	65
mínimo	0	0
moda	4	6,67
Sin error	4	6,78
Con error	55	93,22

Estimamos relevante destacar que para Dalton y Seidlhofer (2000: 39), si la palabra sin derivación es un nombre o un adjetivo, entonces el acento recaerá normalmente en la primera sílaba, mientras que, si es un verbo, lo hará en la segunda. De hecho, en inglés, más del 90% de los nombres compuestos de dos sílabas se encuentran acentuados en la primera sílaba, mientras que respecto a los verbos, el porcentaje es del 60%. Si procedemos a analizar las palabras que muestran mayor frecuencia de error, observamos las siguientes: COCOA, UPSTAIRS y SURPASS. La primera palabra como es el sustantivo COCOA debe ser acentuada en la primera sílaba, mientras que las otras dos en la segunda sílaba puesto que la primera sílaba es un prefijo con significado propio añadido a la raíz. No obstante, los aprendices cometen dichos errores al no estar familiarizados a utilizar estas palabras. Por otro lado, las palabras que muestran menor frecuencia de error son: ACCOUNT, ANSWER, APRIL, ASIA, CARPET, COMMA, CRAZY, FRIENDLY, TEXTBOOK, DESSERT, RELAX, REVIEW y EXTRACT (v.). Estas palabras se consideran palabras muy comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio y por ello su frecuencia de error es baja. Debemos destacar el hecho de que la palabra DESSERT a veces tiende a ser confundida en acentuación con la palabra DESERT. No obstante, sus patrones de acentuación son diferentes (DE'SSERT vs. 'DESERT), la similitud entre estas palabras es lo que hace que los aprendices se confundan en algunas ocasiones. Por otro lado, los verbos de dos sílabas tienden a ser acentuados en la segunda sílaba, aunque no siempre es así pues tenemos entre las palabras seleccionadas el ejemplo de ANSWER donde la

sílaba acentuada es la primera. Esto significa que existen reglas, pero toda regla tiene su excepción.

Comentario de la actividad A.7 (grupo experimental):

En esta actividad se debe subrayar la sílaba acentuada de una serie de palabras de tres sílabas.

Tabla 80. Palabras de tres sílabas acentuadas erróneamente. Actividad A.7.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
trivalent	49	81,67
kangaroo	45	75
afternoon	43	71,67
overnight	42	70
bungalow	41	68,33
aperture	39	65
cucumber	39	65
old-fashioned	37	61,67
inherent	35	58,33
sufficient	33	55
grandmother	26	43,33
miscarry	25	41,67
buccaneer	24	40
partisan	21	35
terrify	20	33,33
operate	19	31,67
eventful	17	28,33
comfortable	16	26,67
proposal	15	25
disappoint	14	23,33
consular	13	21,67
meridian	10	16,67
exposure	10	16,67
chronicle	9	15

umbrella	8	13,33
motorbike	8	13,33
anywhere	8	13,33
vigilant	8	13,33
living-room	7	11,67
visible	6	10
scenery	5	8,33
important	5	8,33
engulfment	5	8,33
evenings	5	8,33
document	5	8,33
numeral	5	8,33
sensible	4	6,67
nullity	4	6,67
submission	4	6,67
gigantic	3	5
expensive	2	3,33
december	2	3,33
gallery	2	3,33
instruction	2	3,33
together	2	3,33
flirtation	2	3,33
amazing	1	1,67
tomorrow	1	1,67

Tabla 81. Estadística global

N	55	100
media	13,5636	22,6061
desviación típica	14,5268	24,2114
máximo	49	81,67
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	7	12,73
Con error	48	87,27

Según Monroy (1992: 13), el acento recae sobre la antepenúltima sílaba y aquellos casos donde la sílaba acentuada es la penúltima deben ser considerados como excepcionales. Si procedemos a analizar las palabras que muestran mayor frecuencia de error, observamos las siguientes: APERTURE, BUNGALOW, CUCUMBER, INHERENT, TRIVALENT, OLD-FASHIONED, OVERNIGHT y KANGAROO. Las tres primeras palabras siguen el patrón acentual indicado por Monroy (1992), sin embargo las palabras INHERENT y TRIVALENT siguen un patrón acentual diferente puesto que el acento recae en la penúltima sílaba, estos casos serían los casos que se consideran excepcionales. Por otro lado, 'APERTURE y 'BUNGALOW son acentuados erróneamente *A'PERTURE y *BUNGA'LOW por la interferencia producida por las tendencias acentuales de la L1. La palabra OLD-FASHIONED es una palabra compuesta de un adjetivo seguido de otro adjetivo que es el que es acentuado en su primera sílaba. No obstante, los aprendices cometen errores en esta palabra compuesta, al acentuar el primer adjetivo en vez del segundo que es el principal en cuanto a su significado. En la siguiente palabra OVERNIGHT el acento recae en la segunda sílaba (el sustantivo). No obstante los aprendices que han realizado estas pruebas cometen errores al acentuar el prefijo en vez del sustantivo ya que, según Monroy (1992: 29), el prefijo OVER- es un sufijo denominado *autónomo*, pues es un prefijo que tiene significado propio que es añadido al de la raíz y puede llevar acento primario o secundario dependiendo de la palabra. Esto es lo que produce confusión entre los aprendices y cometer errores. Por último, la palabra KANGAROO se acentúa con acento primario en la tercera sílaba. Sin embargo, los aprendices cometen errores del siguiente tipo *'KANGAROO y así muestran que se ha producido una interferencia producida por la tendencia del inglés a favorecer la acentuación en la primera sílaba en palabras que se componen de tres sílabas.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, podemos observar las siguientes: AMAZING, DECEMBER, EXPENSIVE, GIGANTIC, INSTRUCTION, SUBMISSION, TOGETHER, TOMORROW, GALLERY, NULLITY, LIVING-ROOM y SENSIBLE. Las primeras palabras reciben el acento en la segunda sílaba, por ejemplo, A'MAZING, DE'CEMBER, EX'PENSIVE, GI'GANTIC, INS'TRUNCTION, SUB'MISSION, TO'GETHER y TO'MORROW. No obstante, en algunas palabras aparecen errores de

acentuación debido a los procesos de transferencia de tipo interlingüístico, pero su presencia disminuye conforme aumenta el conocimiento del aprendiz hacia la LE. De esta forma, errores como *EXPEN'SIVE, *SUBMI'SSION y *TOGE'THER, *TOMO'RROW, tienen una frecuencia de aparición muy pequeña puesto que se trata de palabras con las que el aprendiz ha estado en contacto debido a su frecuente uso. Asimismo, en las palabras acentuadas en inglés en la primera sílaba ocurre lo mismo. Podemos encontrar errores como *GALLE'RY, *NULLITY, *LIVING-'ROOM y *SENSI'BLE, pero que a medida que el aprendiz está más en contacto con estas palabras de uso frecuente la probabilidad de error es menor.

Comentario de la actividad A.8 (grupo experimental):

En esta actividad se debe subrayar la sílaba acentuada de una serie de palabras polisilábicas.

Tabla 82. Palabras polisilábicas acentuadas erróneamente. Actividad A.8.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
personalize	53	88,33
wastepaper basket	49	81,67
knowledgeably	44	73,33
art gallery	38	63,33
tape recorder	35	58,33
irrationally	34	56,67
onomatopoeic	34	56,67
ironmonger	33	55,00
supermarket	32	53,33
photocopy	29	48,33
emergency	28	46,67
coachbuilder	27	45,00
Irishwoman	25	41,67
considerate	25	41,67
bewilderment	24	40,00
disinheritance	22	36,67
preponderate	19	31,67

disinterestedly	17	28,33
television	15	25,00
individualistic	15	25,00
unspeakable	15	25,00
unforgettable	14	23,33
waiting room	14	23,33
precognitive	14	23,33
idiosyncratic	13	21,67
systematically	11	18,33
photography	9	15,00
Michelangelo	9	15,00
extraterrestrial	9	15,00
increasingly	8	13,33
problematic	8	13,33
melodramatic	8	13,33
economy	7	11,67
mathematics	7	11,67
educated	7	11,67
manipulating	7	11,67
deterioration	7	11,67
limitation	6	10,00
anonymous	6	10,00
pronunciation	5	8,33
interpretation	5	8,33
melancholic	5	8,33
understanding	5	8,33
communication	5	8,33
eventually	5	8,33
numerology	5	8,33
possibility	4	6,67
disappointed	4	6,67
intellectual	4	6,67
conversation	4	6,67
university	4	6,67
climatology	3	5,00

civilization	3	5,00
nullification	3	5,00
original	2	3,33
nationality	2	3,33
irrelevant	2	3,33
philosophy	1	1,67
coeducational	1	1,67
gravitation	1	1,67

Tabla 83. Estadística global

N	60	100
media	14,1667	23,6111
desviación típica	13,0931	21,8218
máximo	53	88,33
mínimo	1	1,67
moda	5	8,33
Sin error	0	0
Con error	60	100

Según Monroy (1992), estas palabras, la mayoría de origen griego, reciben el acento en la antepenúltima sílaba, aunque a veces puede aparecer en la sílaba anterior a ésta. A continuación analizamos aquellas palabras que han tenido una frecuencia de error mayor por parte de los aprendices que se han escogido como sujetos de estudio. Las palabras IRRATIONALLY, KNOWLEDGEABLY, PERSONALIZE, ART GALLERY, SUPERMARKET, TAPE RECORDER y WASTEPAPER BASKET son las más problemáticas para estos aprendices. Las tres primeras palabras que no son compuestas son erróneamente pronunciadas de la siguiente manera *IRRA'TIONALLY, KNOW'LEDGEABLY, PER'SONALIZE ya que piensan que al ser palabras polisilábicas se acentúan en la antepenúltima sílaba. Sin embargo, estas palabras se acentúan en la primera sílaba, es decir, como afirma Monroy (1992) en la sílaba anterior a la antepenúltima sílaba. Por otro lado, debemos prestar atención a la palabra SUPERMARKET, pues en esta palabra el prefijo SUPER- recibe el acento

primario. Sin embargo, nuestros sujetos de estudio cometen errores, puesto que acentúan la primera sílaba del sustantivo que procede al prefijo. Esto se produce debido a la interferencia producida por las tendencias acentuales de la L1 que siguen un modelo acentual llano. También debemos analizar los errores en los compuestos ART GALLERY, TAPE RECORDER y WASTEPAPER BASKET ya que los aprendices acentúan la segunda palabra en vez de la primera cometiendo así errores interlingüísticos al no tener un conocimiento claro de las reglas de acentuación en compuestos de este tipo.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, nos encontramos las siguientes: ANONYMOUS, CLIMATOLOGY, COEDUCATIONAL, IRRELEVANT, NATIONALITY, ORIGINAL, CIVILIZATION, CONVERSATION, DISAPPOINTED, GRAVITATION, INTELLECTUAL, INTERPRETATION entre otras. La mayoría de los errores causados se debe a la interferencia que producen palabras españolas similares a estas con el mismo número de sonidos y sílabas ortográficas.

A continuación analizaremos y explicaremos los errores de todas las actividades de la prueba A cometidos por el grupo de control.

7.2.2. Comentario de las actividades en el grupo de control

Comentario de la actividad A.1 (grupo de control):

En la primera actividad (A.1) se ha diferenciado entre las palabras de dos sílabas que se acentúan en la primera o segunda sílaba y las palabras de tres sílabas que se acentúan en la primera, segunda o tercera sílaba.

Tabla 84. Palabras de dos sílabas cuyo acento recae en la primera sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 1. Actividad A.1

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
enzyme	51	100
decade	45	88,24
violence	45	88,24
speaker	44	86,27
spirit	44	86,27
damage	35	68,63
instance	34	66,67
onset	34	66,67
forehand	31	60,78
orange	28	54,9
sometimes	28	54,9
sunbathe	25	49,02
bloodhound	24	47,06
e-mail	24	47,06
business	22	43,14
useless	18	35,29
furless	17	33,33
civil	15	29,41
channel	12	23,53
mimic	11	21,57
Thursday	11	21,57
letter	10	19,61
sofa	9	17,65
era	7	13,73
open	7	13,73
dragon	5	9,8
arctic	3	5,88
human	3	5,88
public	1	1,96

Tabla 85. Estadística global

N	94	100
media	6,8404	13,1547
desviación típica	13,1159	25,223
máximo	51	98,08
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	65	69,15
Con error	29	30,85

En las palabras de dos sílabas que aparecen en la primera opción de patrón acentual y en la segunda opción de patrón acentual, el acento léxico suele aparecer en la primera sílaba tanto en inglés como en español, por lo que es difícil determinar si los errores se han producido debido al efecto de la interferencia de la L1. Respecto a aquellas palabras que deberían haber sido acentuadas en la primera sílaba y a las que se les ha asignado una acentuación errónea, podemos observar que las palabras que muestran una frecuencia de error más alta (del 50% en adelante) son: DECADE, ENZYME, ORANGE, ONSET, VIOLENCE, SOMETIMES, SPEAKER, SPIRIT, FOREHAND e INSTANCE. La primera recibe el acento tanto en la primera sílaba como en la segunda. No obstante, aunque esta variancia afecta a un número de palabras considerable, también resulta cierto que, como afirma Roach (2009: 100), la variación acentual que se produce en el inglés R.P. como producto de la falta de acuerdo entre sus hablantes no constituye un problema grave. Sin embargo, los aprendices deberían tener conciencia de ella. De acuerdo con los patrones acentuales de esta lengua, existe la tendencia a colocar el acento en las sílabas iniciales de las palabras más que en las finales. Esta tendencia, presente en la lengua inglesa desde siempre, provoca hoy en día que exista una cierta inestabilidad en lo que respecta a la colocación del acento en un importante número de palabras. ENZYME y VIOLENCE son palabras que tienden a ser acentuadas erróneamente debido a la existencia de palabras similares en español que tienen un modelo de acentuación llano, lo que provoca que el acento correspondiente en la palabra inglesa de dos sílabas sea erróneamente producido siguiendo el modelo

agudo. El adverbio *SOMETIMES* consta de dos palabras, un adjetivo de cantidad sobre el que recae el acento seguido de un sustantivo. Esta palabra ha sido erróneamente subrayada por un gran número de aprendices quizás al no existir ninguna palabra similar en nuestra lengua castellana. Las palabras *SPEAKER* y *SPIRIT* son problemáticas, en primer lugar porque en español la secuencia *SPEA-* y *SPI-* de estas dos palabras sería pronunciada cada una con dos sílabas, mientras que en inglés la *S-* forma parte de la primera sílaba considerándose por tanto una sola sílaba. En segundo lugar, los sufijos de estas palabras *-ER* y *-IT* no afectan al patrón acentual de la raíz, según Gimson (2008), a esos sufijos se les llamarían *accent-neutral* (neutral en cuanto al acento).

Por otro lado, entre las palabras que muestran una menor frecuencia de error observamos las siguientes: *ARCTIC*, *ERA*, *CIVIL*, *DRAGON*, *THURSDAY*, *LETTER*, *MIMIC*, *PUBLIC*, *HUMAN*, *SOFA* y *USELESS*. Las dos primeras palabras son similares a las palabras castellanas y reciben el mismo patrón acentual por lo que no muestran complicación alguna. Las palabras *CIVIL* y *DRAGON* podrían haberse visto afectadas por la interferencia con palabras similares en español, sin embargo han sido acentuadas correctamente en la mayoría de los casos en la primera sílaba en vez de en la segunda, como sería en español. Palabras como *LETTER*, *MIMIC* y *USELESS* atraen el acento en la sílaba anterior a la que contiene el sufijo según las reglas de acentuación en estas palabras. La palabra *PUBLIC* es similar a la palabra en español en cuanto al patrón acentual ('*PUBLIC* en inglés y '*PÚBLICO* en español) por lo tanto en caso de error no ha habido transferencia positiva ya que el patrón acentual es el mismo en ambas lenguas. Y por último, *HUMAN* y *SOFA* se consideran palabras también muy similares a las palabras en español, pero la acentuación varía ('*HUMAN* en inglés, *HU'MANO* en español; '*SOFA* en inglés y *SO'FA* en español) por lo tanto se produce una transferencia negativa.

Tabla 86. Palabras de dos sílabas cuyo acento recae en la segunda sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 2. Actividad A.1.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
hotel	47	100
cigar	39	82,98
baptize	37	78,72

revealed	37	78,72
canal	36	76,6
ordeal	36	76,6
ravine	33	70,21
champagne	27	57,45
compete	24	51,06
about	23	48,94
without	21	44,68
Japan	18	38,3
event	16	34,04
July	10	21,28
unsex	10	21,28
dispatch	8	17,02
dragoon	7	14,89
bamboo	6	12,77

Tabla 87. Estadística global

N	94	100
media	4,6277	8,8993
desviación típica	11,0424	21,2354
máximo	47	90,38
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	76	80,85
Con error	18	19,15

Respecto a aquellas palabras de dos sílabas que se acentúan en la segunda sílaba y que han sido erróneamente acentuadas, se puede observar aquellas que muestran una mayor frecuencia de error (del 50% de errores en adelante) como son: BAPTIZE, ORDEAL, CHAMPAGNE, CANAL, HOTEL, CIGAR, COMPETE y REVEALED. Las dos primeras palabras no son tan frecuentes entre nuestros aprendices del inglés debido a esto han producido un patrón acentual incorrecto acentuando la primera sílaba

en vez de la segunda que es la propia dentro de estas palabras con estos sufijos. La palabra CHAMPAGNE es de procedencia francesa y tiene una frecuencia de error mayor a pesar de que en español también tiene el mismo patrón acentual. Por otro lado, las palabras CANAL y HOTEL son palabras de procedencia romance y son acentuadas en la segunda sílaba. Estas palabras romances han sido erróneamente acentuadas, a pesar de que en español mantienen el mismo patrón acentual que en inglés. La palabra COMPETE ha sido erróneamente acentuada puesto que los aprendices no aprecian que las palabras con el sufijo -ETE reciben el acento en esta sílaba. Por último la palabra REVEALED es un verbo de dos sílabas acentuado en la segunda sílaba, palabra de uso común, pero que muestra un gran margen de error.

Por otro lado, entre las palabras que muestran una menor frecuencia de error observamos las siguientes: ABOUT, DISPATCH, UNSEX, WITHOUT, BAMBOO, DRAGOON, EVENT, JAPAN y JULY. En las tres primeras palabras, nos encontramos prefijos de diferentes tipos. Según Monroy (1992: 29), el primer prefijo sería un prefijo “dependiente” llamado así puesto que carece de significado individual como es el caso de la palabra ABOUT donde el acento recae sobre la sílaba siguiente. En las palabras DISPATCH y UNSEX los prefijos son, como los denomina Monroy, “autónomos” pues tienen significado propio que es añadido al de la raíz, los cuales en este caso llevan acento primario. Las palabras BAMBOO y DRAGOON llevan sufijos -OO, -OON que hacen que el acento recaiga sobre el propio sufijo, gran parte de los aprendices han tenido en cuenta esta regla. La palabra EVENT es acentuada en la segunda sílaba como en español por lo tanto existe una transferencia positiva que es producida por la gran mayoría de los aprendices. La palabra JULY se considera similar a la palabra española, no obstante el patrón acentual en esta palabra es completamente diferente en español (donde la sílaba acentuada es la primera sílaba) y en inglés (donde la sílaba acentuada es la segunda sílaba). El número medio de errores por sujeto (media) en la primera sílaba es de un 6,8%, mientras que el número medio de errores por sujeto (media) en la segunda sílaba es de un 4,6%. Esto sirve para corroborar la existencia de mayores dificultades en las palabras acentuadas en la primera sílaba que en las acentuadas en la segunda sílaba.

Tabla 88. Palabras de tres sílabas cuyo acento recae en la primera sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 3. Actividad A.1

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
lunatic	51	100
catholic	45	88,24
amiable	44	86,27
pyramids	36	70,59
agonize	34	66,67
psychopath	34	66,67
adulthood	33	64,71
democrat	29	56,86
illustrate	28	54,9
infinite	28	54,9
polyglot	27	52,94
boarding card	24	47,06
barrister	22	43,14
conifer	21	41,18
heresy	21	41,18
apricot	20	39,22
universe	19	37,25
sunglasses	18	35,29
bachelor	17	33,33
hesitant	17	33,33
counterplot	16	31,37
chocolate	15	29,41
felony	14	27,45
synthesis	14	27,45
January	11	21,57
chemistry	9	17,65

Tabla 89. Estadística global

N	94	100
media	6,883	13,2365
desviación típica	12,5397	24,1148
máximo	51	98,08
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	68	72,34
Con error	26	27,66

En el caso de las palabras de tres sílabas, el acento léxico suele aparecer en la primera (antepenúltima) o en la segunda (penúltima) sílaba. Monroy (1992: 13) indica que el acento recae sobre la antepenúltima sílaba y los casos donde la sílaba acentuada es la penúltima deben ser considerados como excepcionales. En cuanto a aquellas palabras que se acentúan en la primera sílaba y a las que se les ha asignado una acentuación errónea, podemos observar que entre las palabras que presentan una frecuencia de error más alta están: ADULTHOOD, AGONIZE, AMIABLE, DEMOCRAT, ILLUSTRATE, INFINITE, POLYGLOT, PSYCHOPATH, PYRAMIDS, CATHOLIC y LUNATIC. En palabras como ADULTHOOD el sufijo añadido no afecta al patrón acentual de la palabra originariamente. No obstante, los aprendices cometen este tipo de error puesto que existe una palabra similar en español que es ADULTO que es acentuada en la segunda sílaba. Este fenómeno origina que se produzca una transferencia negativa por la que los sujetos de estudio marcan la segunda sílaba en vez de la primera. Las palabras AGONIZE, AMIABLE, DEMOCRAT e ILLUSTRATE son palabras que debido a los sufijos que tienen se acentúan en la primera sílaba. Estos errores son comunes, pues son palabras no tan frecuentes para los aprendices de inglés a este nivel. Por último, las palabras CATHOLIC y LUNATIC son palabras de préstamo romance y se caracterizan por ser excepcionales en cuanto a su patrón acentual ya que se acentúan en la primera sílaba en vez de en la segunda sílaba que es donde se suelen acentuar palabras con sufijos tales como -IC y -ICAL. Por lo

tanto debido a esta excepción, los aprendices tienden a cometer este tipo de error de acentuación.

Por otro lado, entre las palabras que muestran una menor frecuencia de error están: APRICOT, BACHELOR, BARRISTER, CHEMISTRY, CHOCOLATE, CONIFER, FELONY, HESITANT, JANUARY, SYNTHESIS, SUNGLASSES, COUNTERPLOT y BOARDING CARD. Se encuentran algunas que deberían haber mostrado mayor frecuencia de error: APRICOT, BACHELOR, BARRISTER, CONIFER y FELONY, pues son palabras no muy comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio. Sin embargo, palabras como: BACHELOR, CHEMISTRY, JANUARY, SYNTHESIS y SUNGLASSES son palabras más comunes y por lo tanto es normal que se cometan menos errores de acentuación. Por ejemplo, la palabra SYNTHESIS tiene su homólogo en español que es muy similar y está acentuada de la misma manera que la palabra inglesa de ahí que la transferencia en este caso es positiva. Por otro lado, palabras como SUNGLASSES, COUNTERPLOT y BOARDING CARD son palabras más complejas, debido a que son compuestos. Estos compuestos se caracterizan por ser palabras no con doble acento sino con acento simple propio de los compuestos más comunes.

Tabla 90. Palabras de tres sílabas cuyo acento recae en la segunda sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 4. Actividad A.1

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
guitarist	50	100
possessive	37	74
encompass	31	62
society	25	50
illicit	24	48
chaotic	22	44
gymkhana	21	42
assistant	19	38
disclosure	18	36
graffiti	17	34
director	16	32

decolour	14	28
especial	14	28
deliver	13	26
illusion	13	26
example	12	24
experience	7	14
tomato	4	8
computer	3	6

Tabla 91. Estadística global

N	94	100
media	3,8298	7,365
desviación típica	9,1318	17,5612
máximo	50	96,15
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	75	79,79
Con error	19	20,21

En cuanto a aquellas palabras que se acentúan en la segunda sílaba y a las que se les ha asignado una acentuación errónea, podemos observar que entre las palabras que presentan una frecuencia de error más alta están: ENCOMPASS, POSSESSIVE, SOCIETY, GUITARIST. La primera palabra ENCOMPASS lleva acento en la segunda sílaba, no obstante los aprendices han seguido un patrón acentual diferente, pues no saben o no recuerdan la regla de acentuación según la cual los prefijos que añaden un significado distinto a la palabra reciben el acento secundario, pero no el primario. Palabras como POSSESSIVE o SOCIETY son palabras que tienen los sufijos -IVE y -ETY, estas palabras con este tipo de sufijos van acentuadas en la sílaba que le preceden. No obstante, los aprendices cometen errores de transferencia negativa en cuanto a la acentuación de estas palabras. Por último, la palabra GUITARIST es similar a la palabra en español, pero la diferencia estriba en que existe una regla en inglés que indica que palabras terminadas en el sufijo -IST reciben una acentuación acorde a la palabra

originaria. Si la palabra originaria de la que procede esta palabra es GUITAR y esta es acentuada en la segunda sílaba, GUITARIST también es acentuada en la segunda sílaba. El sufijo -IST se caracteriza por ser, según la terminología de Gimson (2008), un sufijo neutro en cuanto a acento se refiere (*accent-neutral*). Por esto en este caso, nuestros aprendices cometen un error de interferencia con respecto a la L1.

Las palabras que muestran menor frecuencia de error son las siguientes: ASSISTANT, CHAOTIC, DELIVER, DECOLOUR, DISCLOSURE, EXAMPLE, EXPERIENCE, GRAFFITI, GYMKHANA, ILLICIT, ILLUSION y TOMATO. Las palabras ASSISTANT, CHAOTIC y DELIVER reciben el acento en la sílaba que precede al sufijo. De todas maneras aunque los aprendices no sepan o no recuerden la regla, apenas producen errores en cuanto a su acentuación, puesto que son palabras comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio y por ello su frecuencia de error es tan baja. Por otro lado, DECOLOUR y DISCLOSURE son palabras con prefijos que no reciben acento sino en la sílaba que le sigue. También debemos destacar palabras como EXAMPLE, EXPERIENCE, GRAFFITI, GYMKHANA, ILLICIT, ILLUSION y TOMATO que son similares en español no sólo en cuanto a su grafía sino en cuanto a su acentuación en todos los casos mostrados exceptuando el caso de la palabra EXPERIENCE que en español se acentúa en la tercera sílaba, mientras que en inglés se acentúa en la segunda sílaba. Este fenómeno provoca un error de transferencia en nuestros sujetos de estudio.

Tabla 92. Palabras de tres sílabas cuyo acento recae en la tercera sílaba que han sido erróneamente acentuadas. Opción 5. Actividad A.1.

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
atmosphere	18	36
disappear	14	28

Tabla 93. Estadística global

N	94	100
media	0,3404	0,6547
desviación típica	2,3397	4,4995
máximo	18	34,62
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	92	97,87
Con error	2	2,13

Por lo que respecta a las palabras que se acentúan en la tercera sílaba sólo encontramos dos palabras: ATMOSPHERE y DISAPPEAR. Tanto una como la otra han sido subrayadas correctamente en la mayoría de los casos con un margen de error bastante bajo. ATMOSPHERE ha sido subrayada de forma errónea por un 36% de aprendices, mientras que DISAPPEAR por un 28%. Son palabras similares en español, no obstante la acentuación en español es completamente diferente por lo tanto se ha producido una interferencia con respecto a la L1. Por ejemplo, en ATMÓSFERA como su acento indica se acentúa en la segunda sílaba, mientras que en inglés se acentúa en la última sílaba. En DESAPARECER el acento recae en la última sílaba y en inglés también, aunque en inglés esta palabra contiene un número de sílabas menor.

Comentario de la actividad A.2 (grupo de control):

En esta actividad hemos medido dos variables en una serie de pares mínimos de palabras, por un lado si se ha producido un cambio acentual de una palabra a la otra del par mínimo y por otro lado si ha habido un cambio de calidad vocálica de la sílaba acentuada en cada par mínimo de palabras. En primer lugar, prestaremos atención al número de errores producidos por nuestros aprendices en cuanto a subrayar la sílaba acentuada en cada par mínimo de palabras.

Tabla 94. Pares mínimos de palabras donde se ha marcado de forma errónea si se ha producido un cambio acentual. Actividad A.2.

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES	PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
educate	21	40,38	chemistry	14	26,92
climate	20	38,46	economic	13	25
inform	13	25	electrician	11	21,15
civil	13	25	musician	11	21,15
atom	12	23,08	optimistic	11	21,15
nation	12	23,08	scientific	9	17,31
optimist	12	23,08	information	9	17,31
economy	10	19,23	nationality	9	17,31
scientist	8	15,38	decision	9	17,31
artist	8	15,38	atomic	8	15,38
decide	8	15,38	astronomy	8	15,38
chemist	7	13,46	explanation	8	15,38
electric	6	11,54	climatology	7	13,46
astro	6	11,54	civility	7	13,46
public	5	9,62	artistic	6	11,54
explain	4	7,69	publicity	5	9,62
music	1	1,92	education	4	7,69

Tabla 95. Estadística global

N	17	100
media	9,7647	18,7783
desviación típica	5,2741	10,1425
máximo	21	40,38
mínimo	1	1,92
moda	8	15,38
Sin error	0	0
Con error	17	100

N	17	100
media	8,7647	16,8552
desviación típica	2,6582	5,112
máximo	14	26,92
mínimo	4	7,69
moda	9	17,31
Sin error	0	0
Con error	17	100

Debemos destacar que el margen de error mayor ha estado comprendido entre el 20% y el 40% por lo tanto no se ha producido una frecuencia de error alta. Dentro de

estos porcentajes se encuentran los siguientes pares mínimos de palabras: EDUCATE (40% de errores)-EDUCATION (8%), CLIMATE (38%)-CLIMATOLOGY (13%) INFORM (25%)-INFORMATION (17%) y CHEMIST (13%)-CHEMISTRY (27%). En los dos primeros pares de palabras observamos un cambio acentual similar de la primera sílaba a la tercera sílaba, sin embargo los aprendices han cometido el mayor porcentaje de error en el verbo EDUCATE y en el nombre CLIMATE acentuando la segunda sílaba en vez de la primera sílaba. En el par INFORM-INFORMATION solo han cometido errores en la primera palabra del par (el verbo) marcando la acentuación en la primera sílaba en vez de en la segunda sílaba que es donde se acentúa. Y por último, en el par mínimo CHEMIST-CHEMISTRY, el mayor porcentaje de error se produce en la segunda palabra CHEMISTRY acentuando erróneamente la última sílaba de la palabra en vez de la primera.

Aquellos pares de palabras que muestran menor frecuencia de error en cuanto a su acentuación son: MUSIC (2%)-MUSICIAN (21%), ASTRO (12%)-ASTRONOMY (15%), NATION (23%)-NATIONALITY (17%), PUBLIC (10%)-PUBLICITY (10%) y ARTIST (15%) -ARTISTIC (11%). Estas palabras podrían haber sido acentuadas erróneamente debido a una interferencia producida por la existencia de palabras similares en español, pero con diferente acentuación. No obstante, son palabras muy comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio y por ello su frecuencia de error es menor.

Otra de las variables que debemos medir es si se produce cambio de calidad vocálica en la sílaba acentuada de una serie de pares mínimos.

Tabla 96. Pares mínimos de palabras donde ha sido erróneamente indicado si se ha producido un cambio de la calidad vocálica en la sílaba acentuada. Actividad A.2.

PALABRA	PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
educate	education	29	55,77
electric	electrician	29	55,77
scientist	scientific	29	55,77
artist	artistic	29	55,77
public	publicity	28	53,85
astro	astronomy	28	53,85
civil	civility	28	53,85
atom	atomic	27	51,92
optimist	optimistic	27	51,92
economy	economic	24	46,15
inform	information	23	44,23
explain	explanation	23	44,23
nation	nationality	17	32,69
decide	decision	17	32,69
music	musician	16	30,77
climate	climatology	15	28,85
chemist	chemistry	15	28,85

Tabla 97. Estadística global

N	17	100
media	23,7647	45,7014
desviación típica	5,54	10,6538
máximo	29	55,77
mínimo	15	28,85
moda	29	55,77
Sin error	0	0
Con error	17	100

Como resultado comprobamos que se observa una frecuencia de error del 50% y 70% en los siguientes casos: PUBLIC-PUBLICITY (del 54%), ELECTRIC-ELECTRICIAN (del 56%), SCIENTIST-SCIENTIFIC (del 56%) y CIVIL-CIVILITY (del 54%). En todos estos casos no se produce un cambio de la calidad vocálica en cada par mínimo de adjetivo-sustantivo. Esta variable tiene un porcentaje de error superior que la variable medida con anterioridad y por consiguiente deducimos que descubrir cuál es la calidad vocálica de la sílaba acentuada en cada par mínimo y hacer su comparación es un tanto más complicado que reconocer y marcar la sílaba acentuada en cada par mínimo de palabras.

Aquellos pares de palabras que muestran menor frecuencia de error en cuanto a la medición de si se produce cambio de calidad vocálica en cada par mínimo son los siguientes: CHEMIST-CHEMISTRY (29%), CLIMATE-CLIMATOLOGY (29%) y MUSIC-MUSICIAN (31%). En el par CHEMIST-CHEMISTRY no se produce cambio de calidad vocálica de la sílaba acentuada. No obstante, puesto que los aprendices acentuaban en CHEMISTRY la última sílaba de forma errónea, ellos veían un cambio de calidad vocálica sin haberla ya que la sílaba acentuada en ambos casos es la primera y la calidad vocálica en esta no varía. En los pares CLIMATE-CLIMATOLOGY y MUSIC-MUSICIAN si se produce un cambio de la calidad vocálica del sonido de la sílaba acentuada puesto que la segunda palabra en cada par es un sustantivo donde la sílaba acentuada es una sílaba añadida a la primera palabra por lo tanto debe haber un cambio de calidad vocálica en cada par último.

Comentario de la actividad A.3 (grupo de control):

En esta actividad también hemos medido dos variables en una serie de pares mínimos de palabras, por un lado si se ha producido un cambio acentual de una palabra a la otra del par mínimo y por otro lado si ha habido un cambio de calidad vocálica de la sílaba acentuada en cada par mínimo de palabras.

Tabla 98. Pares mínimos de palabras donde se ha marcado de forma errónea si se ha producido un cambio acentual. Actividad A.3

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES	PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
familiarise	31	59,62	intervene	19	36,54
advantageou	23	44,23	apply	17	32,69
preference	16	30,77	prefer	17	32,69
Canadian	15	28,85	cancel	16	30,77
cancellation	13	25	advantage	15	28,85
intervention	10	19,23	familiar	10	19,23
stupidity	10	19,23	Canada	10	19,23
application	7	13,46	consume	9	17,31
sanity	5	9,62	mature	8	15,38
delivery	5	9,62	deliver	8	15,38
security	4	7,69	sincere	7	13,46
consumption	4	7,69	normal	6	11,54
precision	4	7,69	divert	6	11,54
diversion	4	7,69	stupid	5	9,62
maturity	3	5,77	precise	5	9,62
normality	3	5,77	secure	3	5,77
sincerity	1	1,92	sane	2	3,85

Tabla 99. Estadística global

N	17	100	N	17	100
media	9,2941	17,8733	media	9,5882	18,4389
desviación típica	8,1145	15,6049	desviación típica	5,304	10,2
máximo	31	59,62	máximo	19	36,54
mínimo	1	1,92	mínimo	2	3,85
moda	4	7,69	moda	10	19,23
Sin error	0	0	Sin error	0	0
Con error	17	100	Con error	17	100

Prestaremos atención en primer lugar al número de errores producidos por nuestros aprendices en cuanto a subrayar la sílaba acentuada en cada par mínimo de

palabras. Debemos destacar que el margen de error mayor ha estado comprendido entre el 60% y el 40% de errores por lo tanto no ha habido una frecuencia alta de errores cometidos. No obstante, es más alta que en la actividad anterior. Dentro de esta frecuencia de errores se encuentran los siguientes pares mínimos de palabras: FAMILIARISE (60%)-FAMILIAR (19%), ADVANTAGEOUS (44%)-ADVANTAGE (29%) y CANCELLATION (10%)-CANCEL (30%). En los dos primeros pares mínimos de palabras la sílaba acentuada es la segunda sílaba en ambos casos. El número de errores cometidos se produce porque estas palabras son muy comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio, pues son palabras muy similares a sus equivalentes en español, pero sus patrones acentuales son completamente diferentes. De ahí, que se haya producido una transferencia negativa de la L1 a la lengua de estudio, es decir, la lengua inglesa.

Por otro lado, debemos destacar que la frecuencia menor de errores se produce con las siguientes palabras: SECURITY (8%)-SECURE (6%), MATURITY (2%)-MATURE (15%), SINCERITY (2%)-SINCERE (13%) y NORMALITY (6%)-NORMAL (12%). En las tres primeras, el acento recae en la segunda sílaba tanto en el sustantivo como en el adjetivo, no obstante la frecuencia de error mayor se muestra al acentuar el adjetivo que en estos porcentajes son acentuados erróneamente en la primera sílaba. Por otro lado, en el par mínimo NORMALITY (6%)-NORMAL (12%), el patrón acentual cambia de la segunda sílaba en NOR'MALITY a la primera sílaba en 'NORMAL. Estas palabras tienen palabras similares en español, pero el modelo de acentuación de estas palabras en español es completamente diferente.

Otra de las variables que debemos medir es si se ha producido un cambio de calidad vocálica en la sílaba acentuada de una serie de pares mínimos.

Tabla 100. Pares mínimos de palabras donde ha sido erróneamente indicado si se ha producido un cambio de la calidad vocálica en la sílaba acentuada. Actividad A.3

PALABRA	PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
maturity	mature	39	75
sincerity	sincere	36	69,23
advantageou	advantage	35	67,31
security	secure	33	63,46
cancellation	cancel	29	55,77
normality	normal	26	50
precision	precise	24	46,15
sanity	sane	23	44,23
familiarise	familiar	22	42,31
Canadian	Canada	21	40,38
intervention	intervene	20	38,46
consumption	consume	20	38,46
diversion	divert	19	36,54
delivery	deliver	18	34,62
preference	prefer	18	34,62
stupidity	stupid	14	26,92
application	apply	13	25

Tabla 101. Estadística global

N	17	100
media	24,1176	46,3801
desviación típica	7,7611	14,9253
máximo	39	75
mínimo	13	25
moda	20	38,46
Sin error	0	0
Con error	17	100

Como resultado comprobamos que existe una frecuencia de error del 75% y 67% en los siguientes casos: SINCERITY-SINCERE (69%), ADVANTAGEOUS-ADVANTAGE (67%) y MATURITY-MATURE (75%). En el primer caso los aprendices han cometido el error de indicar que no ha habido cambio de la calidad vocálica acentuada en este par mínimo de palabras, pero el caso es que si lo ha habido. El cambio de calidad vocálica de la sílaba acentuada en el primer par de palabras es el siguiente: SIN'CERITY /e/-SIN'CERE /ɪə/. Sin embargo, en el segundo par mínimo y en el tercero no se ha producido cambio de la calidad vocálica de la sílaba acentuada.

Por otro lado, debemos destacar que la frecuencia menor de errores en cuanto a esta variable se da en las siguientes palabras: PREFERENCE-PREFER (35%), DELIVER-DELIVERY (35%) y APPLICATION-APPLY (25%). En el primer par mínimo de palabras si se produce un cambio de calidad vocálica en la sílaba acentuada que varía en cada palabra. En 'PREFERENCE la calidad vocálica de la sílaba acentuada es /e/, mientras que la calidad vocálica de la sílaba acentuada en PRE'FER es /ɜ:/. No obstante, observamos aprendices que no han reconocido e identificado este cambio ya sea por no haber reconocido e identificado un cambio en la sílaba acentuada de cada palabra o aunque reconocida no identificada una calidad vocálica diferente en estas dos sílabas. En el siguiente caso, DE'LIVER- DE'LIVERY no existe cambio de calidad vocálica en la sílaba acentuada que es la misma en ambas palabras. Y por último, en el último par mínimo de palabras APPLI'ICATION-A'PPLY se produce un cambio acentual en la sílaba y a su vez un cambio de la calidad vocálica del diptongo /eɪ/ al diptongo /aɪ/ no siendo distinguido por los aprendices.

Comentario de la actividad A.4 (grupo de control):

En esta actividad los aprendices que han sido seleccionados como sujetos de estudio deben situar un grupo de palabras dentro de la columna correspondiente según la calidad vocálica de la sílaba acentuada en cada palabra. La primera calidad vocálica corresponde al sonido /ʌ/, la segunda corresponde al sonido /ʊ/, la tercera al sonido /u:/ y la cuarta al sonido /ju: /.

Tabla 102. Palabras cuya calidad vocálica /ʌ/ en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 1. Actividad A.4.

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
flooding	47	90,38
one	45	86,54
blood	43	82,69
bulk	39	75
won	39	75
shut	36	69,23
son	36	69,23
nut	35	67,31
once	34	65,38
monk	33	63,46
puzzle	32	61,54
fund	29	55,77
custom	28	53,85
hut	28	53,85
nun	27	51,92
couple	26	50
Monday	26	50
done	25	48,08
function	24	46,15
love	24	46,15
month	24	46,15
muzzle	23	44,23
brother	22	42,31
must	22	42,31
but	21	40,38
cut	21	40,38
money	20	38,46
come	19	36,54
cup	18	34,62
plumb	18	34,62
club	17	32,69

fuck	17	32,69
monkey	17	32,69
run	17	32,69
gun	15	28,85
sun	14	26,92
lucky	12	23,08
pub	10	19,23
much	7	13,46

Tabla 103. Estadística global

N	100	100
media	9,9	19,0385
desviación típica	13,821	26,5789
máximo	47	90,38
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	61	61
Con error	39	39

A continuación mostraremos cuales son las palabras que muestran mayor frecuencia de error (entre el 50% y el 100%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiente al primer sonido /ʌ/: BLOOD, FLOODING, BULK, ONCE, ONE, PUZZLE, SON y WON. Según Pennington (1996: 187), no existen reglas definidas en cuanto a la correspondencia de una grafía determinada a un sonido determinado. Una vocal o dos vocales quizás tengan diferentes pronunciaciones y un fonema simple puede ser representado por diferentes letras como veremos en otra actividad de las pruebas. Por ejemplo, la grafía OO es más representativa de los sonidos /ʊ/ y /ju:/ que del sonido /ʌ/, no obstante en algunos casos como en BLOOD y FLOODING el sonido es /ʌ/. La mejor manera de identificar su sonido es crear una imagen mental de este sonido en los límites de la palabra para así ser almacenado, reconocido e identificado más fácilmente. En BULK y en PUZZLE ocurre lo mismo,

puesto que la grafía vocálica U no representa siempre al sonido /ʌ/ depende de la palabra en la que la grafía vocálica esté inserta, en este caso los aprendices deben asimilar tras el error que el sonido para la vocal U en estas palabras es /ʌ/. Y por último, las palabras ONCE, ONE, SON y WON son representadas en su forma escrita por una O mientras que en su producción oral la calidad vocálica está representada por el símbolo /ʌ/, esto es una dificultad que debe ser superada una vez que están en contacto con la lengua inglesa, pues estas palabras son muy comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio.

A continuación indicaremos cuales son las palabras que muestran menor frecuencia de error (entre el 50% y el 1%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiente al primer sonido /ʌ/. Las palabras siguientes no han sido problemáticas para la mayoría de los sujetos de estudio: RUN, PUB, GUN, CUT, CUP, SUN, MUCH, MUST, LUCKY, FUCK, MONKEY, MONEY, LOVE y DONE. Debemos reconocer que todas ellas son palabras muy comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio y por ello su frecuencia de error es tan baja.

La segunda calidad vocálica corresponde al sonido /ʊ/.

Tabla 104. Palabras cuya calidad vocálica /ʊ/ en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 2. Actividad A.4.

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
bush	45	86,54
bullet	44	84,62
look	42	80,77
push	40	76,92
pudding	39	75
food	38	73,08
good	38	73,08
bull	37	71,15
cook	36	69,23
sure	35	67,31
put	32	61,54

would	32	61,54
full	31	59,62
sugar	31	59,62
should	29	55,77
pull	28	53,85
could	23	44,23

Tabla 105. Estadística global

N	100	100
media	6	11,5385
desviación típica	13,5393	26,0371
máximo	45	86,54
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	83	83
Con error	17	17

Mostraremos a continuación cuales son las palabras que muestran mayor frecuencia de error (entre el 50% y el 100%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiendo al sonido /ʊ/: BULLET, BUSH, PUDDING, PULL, PUSH, SURE, COOK, FOOT, GOOD, LOOK, SHOULD y WOULD. Las primeras como por ejemplo BULLET llevan la vocal U que corresponde a este sonido al igual que a los demás sonidos dispuestos en cada columna por lo tanto los aprendices deben familiarizarse con el sonido vocálico /ʊ/ correspondiente a esta vocal en estas palabras. La siguiente grafía que representa este sonido es la grafía OO que también corresponde a este sonido. En estas palabras que son muy comunes entre aprendices con el nivel de inglés de B1, los sujetos de estudio han cometido dicho error, pues tienden a colocar estas palabras COOK, FOOT, GOOD en la columna del sonido /u: /. La doble ‘O’ tienden a representarla en la mayoría de los casos con el sonido / u: / y en muchos casos como estos no es así. Y por último, en las palabras SHOULD y WOULD el diptongo OU tienden a representarlo por medio del sonido /u: / y esto se considera un error puesto

que ‘OU’ seguido de ‘L’ siempre se representa con el sonido vocálico /ʊ/ (con omisión de la ‘L’ en la pronunciación). Estos errores son habituales entre aprendices con este nivel de inglés. También podemos reconocer que en el grupo de control las palabras correspondientes al segundo sonido vocálico /ʊ/ tienen una frecuencia de error bastante alta por lo que solo encontramos una palabra con una frecuencia de error inferior al 50% y esta es COULD. Los aprendices han tenido problemas para pronunciar palabras como SHOULD y WOULD y sin embargo, han tenido menos problemas a la hora de pronunciar correctamente la palabra COULD que tiene las mismas características.

La tercera calidad vocálica corresponde al sonido /u: /.

Tabla 106. Palabras cuya calidad vocálica /u: / en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 3. Actividad A.4.

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
crew	47	90,38
June	46	88,46
mover	46	88,46
flew	45	86,54
flute	45	86,54
pursuit	45	86,54
two	44	84,62
conclusion	43	82,69
clue	42	80,77
true	42	80,77
soup	41	78,85
boot	38	73,08
group	38	73,08
juice	38	73,08
mousse	38	73,08
fruit	37	71,15
lose	34	65,38
rule	34	65,38
blue	33	63,46

intrude	33	63,46
shoes	33	63,46
move	32	61,54
rude	32	61,54
too	27	51,92
food	26	50
goofy	26	50
pool	26	50
shoot	26	50
mooch	25	48,08
mood	25	48,08
loose	23	44,23
fool	22	42,31
shampoo	22	42,31
broom	19	36,54
cool	19	36,54

Tabla 107. Estadística global

N	100	100
media	11,92	22,9231
desviación típica	17,1079	32,8998
máximo	47	90,38
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	65	65
Con error	35	35

A continuación mostraremos cuales son las palabras que muestran mayor frecuencia de error (entre el 88% y el 50%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiente al sonido /u: /. Debemos destacar que estas palabras a diferencia de las anteriores muestran menor frecuencia de error: CLUE, CONCLUSION, FLUTE, CREW, FLEW, SOUP, GROUP, FRUIT, JUICE y MOVER.

Las primeras palabras representadas por la vocal U son producidas con el sonido /u: /. El segundo grupo de palabras como son CREW y FLEW son erróneamente escritas puesto que los aprendices con este nivel tienden a reconocer e identificar el sonido /ju: / en vez de /u: / por ello suelen cometer este tipo de error, quizás por la correspondencia de grafía y sonido que identifican en otras palabras como por ejemplo NEW y NEWS las cuales si son producidas con el sonido /ju: /. Esto significa que los aprendices pueden cometer errores de transferencia dentro de la misma lengua que están aprendiendo como es la lengua inglesa.

Ahora procederemos a analizar cuáles son las palabras que muestran menor frecuencia de error (entre el 1% y el 50%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiente al sonido /u: /: LOOSE, SHAMPOO, BROOM, COOL, MOOD, SHOOT, TWO, TOO, FOOD, FOOL y POOL. Estas palabras son comunes para aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio y por ello su frecuencia de error es más baja.

Por último, vamos a prestar atención al último sonido de esta actividad que es el sonido /ju: /.

Tabla 108. Palabras cuya calidad vocálica /ju: / en sílaba acentuada ha sido erróneamente insertada. Opción 4. Actividad A.4.

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
nuclear	38	73,08
funeral	33	63,46
tune	30	57,69
new	29	55,77
union	27	51,92
unionist	25	48,08
news	22	42,31
amused	19	36,54

Tabla 109. Estadística global

N	100	100
media	2,23	4,2885
desviación típica	7,7692	14,9408
máximo	38	73,08
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	92	92
Con error	8	8

Mostraremos a continuación cuales son las palabras donde los aprendices muestran mayor frecuencia de error (entre el 50% y el 100%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiente al primer sonido /ju: /: FUNERAL, TUNE y NUCLEAR. En la primera palabra FUNERAL la sílaba acentuada es la primera que se pronuncia con el sonido /ju: / tanto en inglés británico como en inglés americano. Sin embargo, en la segunda y tercera palabra TUNE y NUCLEAR el sonido vocálico de la sílaba monosilábica y de la primera sílaba en la segunda palabra en inglés británico es /ju: /, mientras que en inglés americano es /u: /. No obstante, hemos elegido el modelo británico no porque sea ni más fácil ni más difícil sino porque es el modelo que nuestros aprendices están acostumbrados a oír y utilizar en clase.

Para finalizar, mostraremos las palabras donde los aprendices muestran menor frecuencia de error (entre el 1% y el 50%) según el sonido que aparece en la sílaba acentuada correspondiente al sonido /ju: /: AMUSED, NEWS y UNIONIST. Todas estas palabras son palabras comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio y por ello su frecuencia de error es tan baja.

Comentario de la actividad A.5 (grupo de control):

En esta actividad medimos cuál es la palabra que tiene diferente patrón acentual de la serie de tres dispuestas en una serie de veinte.

Tabla 110. Series de tres palabras cuyo patrón acentual varía solo en una de las tres palabras. Actividad A.5.

ORDENADOS POR ERRORES	FRECUENCIA	% ERRORES
10	44	84,62
20	42	80,77
5	40	76,92
11	40	76,92
6	39	75
7	39	75
18	38	73,08
3	36	69,23
14	36	69,23
12	35	67,31
16	34	65,38
8	31	59,62
17	28	53,85
19	27	51,92
2	25	48,08
13	24	46,15
1	23	44,23
4	21	40,38
15	19	36,54
9	16	30,77

Tabla 111. Estadística global

N	20	100
media	31,85	61,25
desviación típica	8,3746	16,11
máximo	44	84,62
mínimo	16	30,77
moda	36	69,23
Sin error	0	0
Con error	20	100

Una vez analizados los resultados, podemos destacar aquellas series donde los aprendices muestran mayor frecuencia de error. Las series donde han cometido más errores son las siguientes: PECULIAR-PRONOUN-WRINKLED, RECIPE-RECIPIENT-RECENTLY, DIRECTOR-DIN-DINS-DEPUTY, MALIGN-MAMMOTH-MANAGE, MUSSEL-MYSELF-MYSTERIOUS, SYMPATHETIC-SYNAGOGUE-SYMPATHIZE. En las cuatro primeras series, las palabras que tienen un patrón acentual diferente son PE'CULIAR, RE'CIPIENT, DI'RECTOR y MA'LIGN (las otras dos palabras en estas series reciben el acento en la primera sílaba). En la primera serie los aprendices tienen problemas a la hora de acentuar correctamente PRONOUN, pues lo acentúan *PRO'NOUN provocando así el error en la serie de tres. En la segunda serie la palabra que se presta a confusión entre los aprendices es la palabra RECIPE, pues la pronuncian de forma errónea *RE'CIPE en vez de 'RECIPE pronunciándola en muchos casos como la palabra RECEIPT (RECIBO). Este error produce una transferencia negativa dentro de la misma lengua de aprendizaje. En la siguiente serie, las palabras que se prestan a confusión por parte de los aprendices son DIRECTOR y DIN-DINS. La primera palabra tiende a ser acentuada incorrectamente *DIRECTOR y la segunda que recibe el acento en la primera sílaba es una palabra muy poco común para los aprendices con este nivel de inglés por lo que es natural que la frecuencia de error en estas series sea mayor que en otras. También en la serie MALIGN-MAMMOTH-MANAGE la palabra más problemática es la que tiene un patrón acentual diferente a las otras dos. Este error es cometido ya que las palabras

MALIGN y MAMMOTH son menos comunes en el uso entre aprendices con este nivel de inglés y eso les lleva a acentuarlas incorrectamente *'MALIGN, *MA'MMOTH. En la serie MUSSEL-MYSELF-MYSTERIOUS, la palabra que suele ser mal acentuada con mayor frecuencia es MYSTERIOUS, cuyo patrón acentual erróneo es *'MYSTERIOUS en vez de MYS'TERIOUS. Este error quizás sea debido a una transferencia negativa producida por el traspaso del patrón acentual de 'MYSTERY a su correspondiente adjetivo *'MYSTERIOUS. En la última serie SYMPATHETIC-SYNAGOGUE-SYMPATHIZE, observamos errores de acentuación tanto en la segunda palabra *SYNA'GOGUE como en la tercera *SYMPA'THIZE. En SYNAGOGUE el error acentual puede ser producido por una transferencia negativa de la L1 a la lengua inglesa (SINA'GOGA), mientras que en SYMPATHIZE el error acentual puede ser debido a la interferencia acentual producida al utilizar el mismo patrón acentual en la palabra SYMPA'THETIC y en la palabra *SYMPA'THIZE.

Por otro lado, aquellas series donde los aprendices muestran menor frecuencia de error son las siguientes: COMFORTABLE-ACTIVE-GUITAR, UNIQUE-MACHINE-POPULATION, EXTRICATE-EXUBERANT-EXTREMITY y HOSPITAL-CANADA-HOTEL. En la primera serie la palabra problemática es COMFORTABLE, pues los aprendices tienden a acentuar la tercera sílaba *COMFOR'TABLE en vez de la primera 'COMFORTABLE debido a una interferencia provocada por la existencia de una palabra similar en español que sigue un modelo de acentuación llano. En la segunda serie UNIQUE-MACHINE-POPULATION, la primera palabra es la problemática, pues la acentúan en la primera sílaba *'UNIQUE en vez de en la segunda sílaba U'NIQUE. Este error de acentuar la primera sílaba en vez de la segunda se suele producir ya que los aprendices siguen la regla de acentuación en palabras de dos sílabas. Sin embargo, esta palabra se acentúa en el sufijo igual que otras como por ejemplo JANA'NESE y PICTU'RESQUE. En la serie EXTRICATE-EXUBERANT-EXTREMITY no suelen cometer muchos errores, pues son palabras no tan comunes en cuanto a su uso, pero más fáciles de acentuar correctamente. Y por último, en la serie HOSPITAL-CANADA-HOTEL, observamos poca frecuencia de error. No obstante la palabra más problemática en cuanto a lo que a acentuación se refiere es HOTEL, donde el acento recae en la segunda sílaba de la misma manera que

en español. No obstante, los aprendices cometen errores de acentuación *'HOTEL al pensar que existe una transferencia negativa de acentuación de la L1 a la lengua inglesa.

Comentario de la actividad A.6 (grupo de control):

En esta actividad se debe subrayar la sílaba acentuada de una serie de palabras de dos sílabas.

Tabla 112. Palabras de dos sílabas acentuadas erróneamente. Actividad A.6.

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
upstairs	40	76,92
surpass	35	67,31
cocoa	27	51,92
dessert	24	46,15
compact (n.)	23	44,23
guitar	23	44,23
inland	20	38,46
dictate	18	34,62
abstract (v.)	17	32,69
nurture	17	32,69
recur	17	32,69
agent	16	30,77
finished	16	30,77
redress	16	30,77
Thailand	15	28,85
evade	14	26,92
extract (v.)	14	26,92
regain	14	26,92
relax	14	26,92
ethics	13	25
quieten	13	25
dislike	12	23,08
prefer	12	23,08
ever	11	21,15
comma	10	19,23
equip	10	19,23
Europe	10	19,23
snowball	10	19,23
textbook	10	19,23

tonight	10	19,23
biscuits	9	17,31
visitor	9	17,31
smartness	8	15,38
waiter	8	15,38
inept	7	13,46
mountain	7	13,46
pockets	7	13,46
shoulder	7	13,46
smiling	7	13,46
tracksuit	7	13,46
viewing	7	13,46
account	6	11,54
April	6	11,54
Asia	6	11,54
candle	6	11,54
earring	6	11,54
escape	6	11,54
weather	6	11,54
attract	5	9,62
driver	5	9,62
pencil	5	9,62
shampoo	5	9,62
signal	5	9,62
agree	4	7,69
carpet	4	7,69
review	4	7,69
friendly	3	5,77
answer	2	3,85
crazy	2	3,85

Tabla 113. Estadística global

N	59	100
media	11,3559	21,84
desviación típica	7,622	14,66
máximo	40	76,92
mínimo	2	3,85
moda	6	11,54
Sin error	0	0
Con error	59	100

Según Dalton y Seidlhofer (2000: 39), si la palabra sin derivación es un nombre o un adjetivo, entonces el acento recaerá normalmente en la primera sílaba, mientras que, si es un verbo, lo hará en la segunda. De hecho, en inglés, más del 90% de los nombres compuestos de dos sílabas se encuentran acentuados en la primera sílaba, mientras que respecto a los verbos, el porcentaje es del 60%. Si procedemos a analizar las palabras que muestran mayor frecuencia de error, nos encontramos las siguientes: COCOA, UPSTAIRS y SURPASS. La primera palabra como es un sustantivo COCOA debe ser acentuado en la primera sílaba, mientras que las otras dos en la segunda sílaba puesto que la primera sílaba es un prefijo con significado propio añadido a la raíz. No obstante, los aprendices cometen dichos errores al no estar familiarizados a utilizar estas palabras. Por otro lado, las palabras que muestran menor frecuencia de error son: ACCOUNT, ANSWER, APRIL, ASIA, CARPET, COMMA, CRAZY, FRIENDLY, TEXTBOOK, DESSERT, RELAX, SHAPOO, REVIEW, SHOULDER. Estas palabras son muy comunes para hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio y por ello su frecuencia de error es baja. Debemos destacar el hecho de que la palabra DESSERT a veces tiende a ser confundida en acentuación con la palabra DESERT. No obstante, sus patrones de acentuación son diferentes (DE'SSERT vs. 'DESERT), la similitud entre estas palabras es lo que hace que los aprendices se confundan en algunas ocasiones. Por otro lado, los verbos de dos sílabas tienden a ser acentuados en la segunda sílaba aunque no siempre es así pues tenemos entre las palabras seleccionadas

el ejemplo de ANSWER donde la sílaba acentuada es la primera. Esto significa que existen reglas, pero toda regla tiene su excepción.

Comentario de la actividad A.7 (grupo de control):

En esta actividad se debe subrayar la sílaba acentuada de una serie de palabras de tres sílabas.

Tabla 114. Palabras de tres sílabas acentuadas erróneamente. Actividad A.7.

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
afternoon	42	80,77
amazing	8	15,38
anywhere	16	30,77
apartment	6	11,54
aperture	39	75
Australia	2	3,85
buccaneer	34	65,38
bungalow	29	55,77
chronicle	15	28,85
comfortable	27	51,92
commission	10	19,23
consular	17	32,69
cucumber	30	57,69
december	4	7,69
department	5	9,62
disappoint	8	15,38
document	9	17,31
engulfment	13	25
evenings	10	19,23
eventful	31	59,62
expensive	5	9,62
exposure	18	34,62
flirtation	13	25
gallery	5	9,62

gigantic	11	21,15
grandmother	17	32,69
important	7	13,46
inherent	42	80,77
initial	8	15,38
instruction	6	11,54
kangaroo	38	73,08
living-room	15	28,85
meridian	18	34,62
miscarry	28	53,85
motorbike	10	19,23
nullity	12	23,08
numeral	11	21,15
old-fashioned	26	50
operate	19	36,54
overnight	42	80,77
partisan	12	23,08
proposal	20	38,46
quality	5	9,62
scenery	9	17,31
semantic	4	7,69
sensible	12	23,08
submission	15	28,85
sufficient	37	71,15
terrify	16	30,77
together	7	13,46
tomorrow	6	11,54
trivalent	42	80,77
umbrella	4	7,69
vigilant	13	25
visible	12	23,08

Tabla 115. Estadística global

N	55	100
media	16,7273	32,17
desviación típica	11,8313	22,75
máximo	42	80,77
mínimo	2	3,85
moda	42	80,77
Sin error	0	0
Con error	55	100

Según Monroy (1992: 13), el acento recae sobre la antepenúltima sílaba y aquellos casos donde la sílaba acentuada es la penúltima deben ser considerados como excepcionales. Si procedemos a analizar las palabras que muestran mayor frecuencia de error, observamos las siguientes: APERTURE, BUNGALOW, CUCUMBER, INHERENT, TRIVALENT, OLD-FASHIONED, OVERNIGHT, KANGAROO y AFTERNOON. Las tres primeras palabras siguen el patrón acentual indicado por Monroy (1992), sin embargo las palabras INHERENT y TRIVALENT siguen un patrón acentual diferente puesto que el acento recae en la penúltima sílaba, estos casos serían los casos que se consideran excepcionales. Por otro lado, 'APERTURE y 'BUNGALOW son acentuados erróneamente *A'PERTURE y *BUNGA'LOW por la interferencia producida por las tendencias acentuales de la L1. La palabra OLD-FASHIONED es una palabra compuesta de un adjetivo seguido de otro adjetivo que es el que es acentuado en su primera sílaba. No obstante, los aprendices cometen errores en esta palabra compuesta al acentuar el primer adjetivo en vez del segundo que es el principal en cuanto a su significado. En la siguiente palabra OVERNIGHT el acento recae en la segunda sílaba (el sustantivo). No obstante, los aprendices que han realizado estas pruebas cometen errores al acentuar el prefijo en vez del sustantivo ya que, según Monroy (1992: 29), el prefijo OVER- es un prefijo denominado *autónomo*, pues tiene significado propio que es añadido al de la raíz y puede llevar acento primario o secundario dependiendo de la palabra. Este fenómeno es lo que produce confusión entre los aprendices y cometer errores. Por último, la palabra KANGAROO y AFTERNOON

se acentúan con acento primario en la tercera sílaba. Sin embargo, los aprendices cometen errores del siguiente tipo *'KANGAROO, *'AFTERNOON y así muestran que se ha producido una interferencia producida por la tendencia del inglés a favorecer la acentuación en la primera sílaba en palabras que se componen de tres sílabas.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: AMAZING, DECEMBER, EXPENSIVE, GIGANTIC, INSTRUCTION, SUBMISSION, TOGETHER, TOMORROW, GALLERY, NULLITY, LIVING-ROOM y SENSIBLE. Las primeras palabras reciben el acento en la segunda sílaba, por ejemplo, A'MAZING, DE'CEMBER, EX'PENSIVE, GI'GANTIC, INS'TRUNCTION, SUB'MISSION, TO'GETHER y TO'MORROW. No obstante, en algunas palabras se producen errores de acentuación debido a los procesos de transferencia de tipo interlingüístico, pero su presencia disminuye conforme aumenta el conocimiento del aprendiz hacia la LE. De esta forma, errores como *EXPEN'SIVE, *SUBMI'SSION, *'TOGE'THER y *'TOMO'RROW, tienen una frecuencia de aparición muy pequeña puesto que se trata de palabras con las que el aprendiz ha estado en contacto debido a su frecuente uso. Asimismo, en las palabras acentuadas en inglés en la primera sílaba ocurre lo mismo. Podemos encontrar errores como *GALLE'RY, *NULLI'TY, *LIVING-'ROOM y *SENSI'BLE, pero que a medida que el aprendiz está más en contacto con estas palabras de uso frecuente la frecuencia de error es menor.

Comentario de la actividad A.8 (grupo de control):

En esta actividad se debe subrayar la sílaba acentuada de una serie de palabras polisilábicas.

Tabla 116. Palabras polisilábicas acentuadas erróneamente. Actividad A.8.

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
personalize	51	98,08
tape recorder	47	90,38
knowledgeably	44	84,62
supermarket	41	78,85
wastepaper basket	41	78,85

irrationally	35	67,31
onomatopoeic	34	65,38
ironmonger	33	63,46
art gallery	31	59,62
disinterestedly	28	53,85
emergency	28	53,85
coachbuilder	27	51,92
considerate	25	48,08
Irishwoman	25	48,08
disinheritance	24	46,15
bewilderment	23	44,23
idiosyncratic	20	38,46
preponderate	19	36,54
photocopy	18	34,62
deterioration	17	32,69
unforgettable	17	32,69
anonymous	16	30,77
conversation	16	30,77
precognitive	16	30,77
communication	15	28,85
individualistic	15	28,85
limitation	15	28,85
manipulating	15	28,85
Michelangelo	15	28,85
unspeakable	15	28,85
civilization	14	26,92
coeducational	14	26,92
educated	14	26,92
eventually	14	26,92
melancholic	14	26,92
television	14	26,92
disappointed	13	25
waiting room	13	25
possibility	12	23,08

understanding	12	23,08
increasingly	11	21,15
intellectual	11	21,15
interpretation	11	21,15
problematic	11	21,15
systematically	11	21,15
climatology	10	19,23
mathematics	10	19,23
nullification	10	19,23
pronunciation	10	19,23
extraterrestrial	9	17,31
irrelevant	9	17,31
nationality	9	17,31
melodramatic	8	15,38
philosophy	8	15,38
photography	6	11,54
economy	5	9,62
numerology	5	9,62
original	5	9,62
university	4	7,69
gravitation	1	1,92

Tabla 117. Estadística global

N	60	100
media	17,7333	34,1
desviación típica	11,2066	21,55
máximo	51	98,08
mínimo	1	1,92
moda	14	26,92
Sin error	0	0
Con error	60	100

Según Monroy (1992), estas palabras, la mayoría de origen griego, reciben el acento en la antepenúltima sílaba, aunque a veces puede aparecer en la sílaba anterior a ésta. A continuación, procedemos a analizar aquellas palabras que han tenido una frecuencia de error mayor por parte de los aprendices que se han escogido como sujetos de estudio. Las palabras IRRATIONALLY, KNOWLEDGEABLY, PERSONALIZE, ART GALLERY, SUPERMARKET, TAPE RECORDER y WASTEPAPER BASKET son las más problemáticas para los aprendices escogidos como sujetos de estudio. Las tres primeras que no son compuestos son erróneamente pronunciadas de la siguiente manera *IRRA'TIONALLY, KNOW'LEDGEABLY, PER'SONALIZE ya que piensan que al ser palabras polisilábicas se acentúan en la antepenúltima sílaba. Sin embargo, estas palabras se acentúan en la primera sílaba, es decir, como sostiene Monroy (1992) en la sílaba anterior a la antepenúltima sílaba. Por otro lado, debemos tener en cuenta la palabra SUPERMARKET, en esta palabra el prefijo SUPER- recibe el acento primario, sin embargo, nuestros sujetos de estudio cometen errores puesto que acentúan la primera sílaba del sustantivo que procede al prefijo. Esto se produce debido a la interferencia producida por las tendencias acentuales de la L1 que sigue un modelo acentual llano. También debemos analizar los errores en los compuestos ART GALLERY, TAPE RECORDER y WASTEPAPER BASKET ya que los aprendices acentúan la segunda palabra en vez de la primera cometiendo así errores interlingüísticos al no poseer un conocimiento claro de las reglas de acentuación en compuestos de este tipo.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: ANONYMOUS, CLIMATOLOGY, COEDUCATIONAL, IRRELEVANT, NATIONALITY, ORIGINAL, CIVILIZATION, CONVERSATION, DISAPPOINTED, ECONOMY, GRAVITATION, INTELLECTUAL e INTERPRETATION. La mayoría de los errores causados se debe a la interferencia que producen palabras españolas similares a estas con el mismo número de sonidos y sílabas ortográficas.

7.2.3. Comentario comparativo del número de errores por actividad del grupo experimental y de control en la prueba A

Comentario de la prueba A:

Al comparar los resultados por actividad que muestra el grupo experimental después de haber recibido una instrucción pedagógica teórico-práctica sobre pronunciación y el grupo de control que no ha recibido instrucción pedagógica alguna, las diferencias de su comportamiento son notables. Después de la instrucción el grupo experimental comete menos errores en términos absolutos y relativos con respecto a los que comete el grupo de control. A continuación observaremos las diferencias entre los dos grupos con respecto a la media de errores en cada una de las actividades de la prueba A.

En las opciones de la 1 a la 5 de la actividad A.1, la media de errores en el grupo experimental es de 9%, 6%, 13%, 4% y 0,4%, mientras que en el grupo de control es de un 13%, 9%, 13%, 7% y 0,6% por lo tanto existe una diferencia de 4, 3 o 2 puntos respectivamente. De esta manera, mediante el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las opciones, se observa que las diferencias entre los dos grupos es significativa, pues al grupo experimental se les aplica una instrucción teórico-práctica antes de realizar esta pruebas, mientras que al grupo de control no.

En la actividad A.2 se miden dos variables, la primera relacionada con el hecho de subrayar el patrón acentual en cada par mínimo de palabras y la segunda relacionada con el hecho de indicar si se produce un cambio de calidad en el sonido vocálico acentuado en cada palabra del par. Si prestamos atención a la media de errores cometidos en cuanto a la primera variable, podemos afirmar que la media de errores en el grupo experimental es de 11%-7% (este porcentaje corresponde a cada palabra del par mínimo), mientras que en el grupo de control es de 19%-17%. En cuanto a la otra variable, la media de errores en el grupo experimental es de 45%, mientras que en el grupo de control es de 46%. De nuevo percibimos una diferencia significativa en ambos grupos de 8, 10 y 1 puntos de diferencia.

En la actividad A.3 se miden de nuevo dos variables, la primera relacionada con el hecho de subrayar el patrón acentual en cada par mínimo de palabras y la segunda relacionada con el hecho de indicar si se produce un cambio de calidad en el sonido vocálico acentuado en cada palabra del par. Si prestamos atención a la media de errores cometidos en cuanto a la primera variable, podemos decir que la media de errores en el grupo experimental es de 10%-15%, mientras que en el grupo de control es de 18%-18%. En cuanto a la otra variable, la media de errores en el grupo experimental es de 38%, mientras que en el grupo de control es de 46%. De nuevo percibimos una diferencia significativa en ambos grupos de 8, 3 y 8 puntos de diferencia.

En la actividad A.4 los aprendices que han sido seleccionados como sujetos de estudio deben situar un grupo de palabras dentro de la columna correspondiente según la calidad vocálica de la sílaba acentuada en cada palabra. La primera calidad vocálica corresponde al sonido /Λ/, la segunda corresponde al sonido /o/, la tercera al sonido /u: / y la cuarta al sonido /ju: /. Si prestamos atención a la media de errores cometidos en cuanto a la primera variable, podemos afirmar que la media de errores en el grupo experimental es del 12%, mientras que en el grupo de control es del 19% con una diferencia de 7 puntos. La media de errores en cuanto a la segunda variable es del 10% en el grupo experimental y del 11% en el grupo de control con una diferencia de 1 punto. La media de errores en cuanto a la tercera variable es del 10% en el grupo experimental y en el grupo de control del 12% con una diferencia de 2 puntos. Y la media de errores en cuanto a la cuarta variable es de 3% en el grupo experimental y de 4% en el grupo de control con una diferencia de 2 puntos.

En la actividad A.5 medimos cuál es la palabra que tiene diferente patrón acentual de la serie de tres dispuestas en una serie de veinte. Una vez analizados los resultados, comprobamos que la media de errores en el grupo experimental es del 61% y en el grupo de control del 61%. Resulta ser la primera vez que encontramos resultados similares en ambos grupos.

En la actividad A.6 se debe subrayar la sílaba acentuada de una serie de palabras de dos sílabas. La media de errores en el grupo experimental es del 13% y en el grupo de control del 22% con una diferencia de casi 10 puntos.

En la actividad A.7 se debe subrayar la sílaba acentuada de una serie de palabras de tres sílabas. La media de errores en el grupo experimental es del 13% y del 17% en el grupo de control con una diferencia entre ellos de 4 puntos.

Y por último en la actividad A.8 donde se debe subrayar la sílaba acentuada de una serie de palabras polisilábicas, la media de errores en el grupo experimental es del 24% y en el grupo de control del 34% con una diferencia de 10 puntos.

Todo ello demuestra que los componentes del grupo experimental tienen más capacidad para reconocer por medio de una marca el acento léxico y por medio de un símbolo fonético la calidad vocálica gracias al tratamiento recibido con anterioridad a la realización de las pruebas consistente en una instrucción teórico-práctica sobre la acentuación y la calidad vocálica en inglés.

7.3. Análisis de las actividades de la prueba B

A continuación, se analizan los datos obtenidos de las actividades que componen estas pruebas. Se han realizado cinco actividades (B.1, B.2, B.3, B.4 y B.5). En primer lugar, analizaremos y explicaremos los errores de todas las actividades de la prueba B, primero del grupo experimental del curso 2011-2012 y segundo del grupo de control del curso 2012-2013. Posteriormente, se procederá a comparar los resultados de todas las actividades del grupo experimental y del grupo de control. Cada una de las actividades va a ser analizada de forma separada puesto que se presentan cinco tipos de actividades diferentes.

7.3.1. Comentarios de las actividades en el grupo experimental

Comentario de la actividad B.1 (grupo experimental):

En el primer tipo de actividades (B.1), el aprendiz debe elegir en pares mínimos de palabras entre dos símbolos fonéticos para comprobar si reconoce la calidad vocálica de la sílaba acentuada.

Tabla 118. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica representada por un símbolo ha sido erróneamente percibida. Actividad B.1

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES	PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
drama	34	62,96	pollution	37	68,52
begin	32	59,26	moronic	35	64,81
defence	32	59,26	imbecility	33	61,11
imbecile	30	55,56	happiness	32	59,26
grammar	25	46,3	exploratory	31	57,41
Moron	24	44,44	grammatical	30	55,56
happy	23	42,59	appearance	27	50
develop	21	38,89	defensive	24	44,44
linguist	20	37,04	dramatist	21	38,89
appear	20	37,04	linguistic	20	37,04
pollute	17	31,48	beginning	18	33,33
explore	9	16,67	basic	17	31,48
know	9	16,67	famous	16	29,63
active	7	12,96	extremity	13	24,07
profound	7	12,96	development	10	18,52
assume	7	12,96	profundity	9	16,67
singular	7	12,96	assumption	9	16,67
base	6	11,11	pronunciation	7	12,96
pronounce	6	11,11	activity	6	11,11
punitive	5	9,26	situation	6	11,11
architecture	5	9,26	architectural	6	11,11
join	5	9,26	knowledge	6	11,11
Canada	4	7,41	Canadian	5	9,26
situate	4	7,41	junction	5	9,26
explain	3	5,56	mysterious	5	9,26
extreme	3	5,56	singularity	5	9,26
method	3	5,56	punish	3	5,56
fame	3	5,56	methodical	3	5,56
clear	2	3,7	clarity	2	3,7
wise	2	3,7	wisdom	2	3,7
melody	2	3,7	explanatory	2	3,7
stupid	2	3,7	melodious	2	3,7
compete	2	3,7	stupidity	2	3,7
obscene	2	3,7	competitive	2	3,7
mystery	1	1,85	obscenity	2	3,7
derive	1	1,85	derivative	1	1,85

Tabla 119. Estadística global

N	36	100
media	10,69	19,8045
desviación típica	10,48	19,4114
máximo	34	62,96
mínimo	1	1,85
moda	2	3,7
Sin error	0	0
Con error	36	100

N	36	100
media	12,61	23,3539
desviación típica	11,5	21,2958
máximo	37	68,52
mínimo	1	1,85
moda	2	3,7
Sin error	0	0
Con error	36	100

Si procedemos a analizar las palabras de las series que muestran mayor frecuencia de error, como puede ser observado en la tabla 118, observamos las siguientes: DRAMA (63%)-DRAMATIST (39%), POLLUTE (31%)-POLLUTION (69%), MORON (44%)-MORONIC (65%), IMBECILE (55%)-IMBECILITY (61%). En estos pares mínimos de palabras las palabras que muestran mayor frecuencia de error son las palabras DRAMA, POLLUTION, MORONIC e IMBECILITY. En DRAMA el aprendiz en un porcentaje muy alto ha escogido el símbolo fonético /æ/ (variable perteneciente al modelo de inglés americano) en vez del símbolo /a: / (variable perteneciente al modelo de inglés británico). Esta segunda variable no se considera errónea, pero puesto que el modelo escogido es el británico la opción correcta sería /a: /. Sin embargo, en DRAMATIST la sílaba acentuada tiene una calidad vocálica representada por el sonido /æ/ y esta calidad ha sido identificada por un mayor número de aprendices. En el segundo par POLLUTE-POLLUTION, los sujetos de estudio reconocen la calidad vocálica correcta de la sílaba acentuada de la primera palabra del par, pero no de la segunda siendo la misma /u: /. Muchos de los aprendices como sujetos de estudio escogidos creen que la calidad vocálica de la sílaba acentuada de esta palabra es /ʊ/. En el tercer par IMBECILE-IMBECILITY, la palabra que presenta más problemas es la segunda IMBECILITY donde la calidad vocálica de la sílaba acentuada es representada por el símbolo fonético /ɪ/ en vez de /i: /.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, podemos observar las siguientes: DERIVE (2%)-DERIVATIVE (2%), MYSTERY (2%)-MYSTERIOUS (9%) y OBSCENE (4%)-OBSCENITY (4%). En estos pares las palabras menos problemáticas son las siguientes: DE'RIVE /aɪ/-DERIVATIVE /ɪ/ ya que son palabras muy comunes para aprendices con este nivel de inglés; 'MYSTERY porque de las dos opciones que se les da a elegir la única que contemplan como correcta es /ɪ/, la otra opción /aɪ/ les resulta incorrecta en la sílaba acentuada de esta palabra. Y por último, en el par OBSCENE-OBSCENITY, la calidad vocálica de la sílaba acentuada en la primera palabra es /i:/, pero no /e/ y la calidad vocálica de la sílaba acentuada en la segunda palabra es /e/ en vez de /i:/ algo que reconocen una vez percibidas.

Comentario de la actividad B.2 (grupo experimental):

En el segundo tipo de actividades (B.2), el aprendiz debe reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada y escribir el símbolo fonético para comprobar si reconoce correctamente la calidad vocálica de la sílaba acentuada.

Tabla 120. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica representada por un símbolo fonético no ha sido reconocida y escrita correctamente. Actividad B.2.

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES	PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
decrease	52	96,3	transplant	51	94,44
pervert	50	92,59	offer	51	94,44
survey	48	88,89	contrast	50	92,59
defect	48	88,89	reproach	48	88,89
accent	48	88,89	return	46	85,19
reproach	48	88,89	contract	46	85,19
attribute	47	87,04	answer	43	79,63
return	46	85,19	insult	42	77,78
conflict	46	85,19	promise(v.)	41	75,93
offer	46	85,19	contact	39	72,22
protest	45	83,33	comment	38	70,37
transport	43	79,63	copy	37	68,52
permit	42	77,78	desert	37	68,52

answer	42	77,78	forecast	36	66,67
transplant	42	77,78	imprint	35	64,81
copy	40	74,07	present	34	62,96
ferment	40	74,07	document	33	61,11
contact	39	72,22	rebel	33	61,11
comment	38	70,37	pervert	32	59,26
convict	38	70,37	record	31	57,41
overlay	36	66,67	transport	31	57,41
forecast	36	66,67	ferment	30	55,56
produce	36	66,67	produce	30	55,56
annex	36	66,67	attribute	29	53,7
prospect	36	66,67	resume	29	53,7
promise (n.)	34	62,96	direct	28	51,85
conduct	34	62,96	export	27	50
document	31	57,41	accent	27	50
contrast	31	57,41	implement	26	48,15
contract	30	55,56	object	26	48,15
torment	30	55,56	conflict	25	46,3
object	26	48,15	enter	25	46,3
direct	26	48,15	import	25	46,3
enter	24	44,44	conduct	24	44,44
suspect	22	40,74	annex	23	42,59
arrest	22	40,74	prospect	23	42,59
present	22	40,74	torment	23	42,59
subject	20	37,04	protest	22	40,74
implement	19	35,19	subject	21	38,89
rebel	19	35,19	suspect	21	38,89
imprint	18	33,33	arrest	20	37,04
desert	17	31,48	convict	19	35,19
record	16	29,63	overlay	18	33,33
dictate	15	27,78	permit	17	31,48
exchange	15	27,78	discount	17	31,48
import	15	27,78	dictate	16	29,63
discount	14	25,93	defect	16	29,63
export	14	25,93	exchange	16	29,63
insult	11	20,37	decrease	14	25,93
resume	10	18,52	survey	12	22,22

Tabla 121. Estadística global

N	50	100
media	32,06	59,3704
desviación típica	12,4	22,9608
máximo	52	96,3
mínimo	10	18,52
moda	36	66,67
Sin error	0	0
Con error	50	100

N	50	100
media	29,66	54,9259
desviación típica	10,4	19,2618
máximo	51	94,44
mínimo	12	22,22
moda	25	46,3
Sin error	0	0
Con error	50	100

Si prestamos atención a la tabla 120, podemos observar aquellas palabras que han tenido una frecuencia de error mayor por parte de los sujetos de estudio. Estas palabras son: DECREASE (96%)-DECREASE (26%), TRANSPLANT (78%)-TRANSPLANT (94%), OFFER (85%)-OFFER (94%). En el primer par de palabras la palabra que tiene mayor frecuencia de error es DECREASE como sustantivo donde la primera sílaba es la acentuada y es representada por medio del símbolo fonético /i: /. Muchos aprendices tienden a cometer el error de escribir el sonido corto /ɪ/ en vez del largo /i: /, sin embargo no cometen tantos errores de reconocimiento del símbolo fonético de la sílaba acentuada en el verbo. Por otro lado, en los dos siguientes pares mínimos de palabras los aprendices escogidos como sujetos de estudio cometen más errores a la hora de reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada en el verbo que en el sustantivo. En el par mínimo TRANSPLANT (n.)-TRANSPLANT (v.) la sílaba acentuada en el sustantivo es la primera y su calidad vocálica es representada por el símbolo fonético /æ/, sin embargo la sílaba acentuada en el verbo es la segunda y su calidad vocálica es representada por el símbolo fonético /a: / en el modelo de pronunciación del inglés británico que es el que nos atañe. Por último, en el par mínimo OFFER (n.)-OFFER (v.) no sólo no existe cambio acentual sino que tampoco se produce cambio en la calidad vocálica de la sílaba acentuada.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error observamos las siguientes: RESUME como nombre con un 18% de

errores, INSULT como nombre con un 20% de errores y SURVEY como verbo con un 22% de errores. La primera palabra RESUME es acentuada en la primera sílaba como nombre y su calidad vocálica es representada con el símbolo fonético /e/ de forma sencilla por lo tanto el número de errores en esta palabra como verbo es escaso. Este fenómeno se podría tratar de una transferencia positiva de la L1 a la inglesa. Por otro lado, INSULT como nombre es una palabra acentuada en la primera sílaba, a diferencia de esta palabra como verbo, y no tiene ninguna complicación al identificarse y reconocerse con el símbolo fonético /ɪ/. Por último, la palabra SURVEY como verbo es acentuada en la segunda sílaba y la calidad vocálica de esta sílaba es identificada como el diptongo /aɪ/ sin complicación alguna, mientras que en el caso de SURVEY como nombre el porcentaje de errores de la sílaba acentuada (la primera sílaba) es mayor, pues no reconocen en bastantes casos la calidad vocálica de esta sílaba identificada con el sonido /ɜ: /.

Comentario de la actividad B.3 (grupo experimental):

En la tercera actividad, el aprendiz debe insertar en una columna de cuatro cada una de las palabras según el sonido o sonidos que se producen en la sílaba acentuada de cada palabra teniendo en cuenta que la grafía puede ser de dos vocales mientras que el sonido puede ser simple y no diptongo o viceversa. Esto demuestra según Brown (1992: 8), Pennington (1996: 187) y Shemesh (2000: 3) que la ortografía inglesa en las palabras no es un marcador fiel en la pronunciación debido a factores idiosincráticos que tienen que ver con la historia de las palabras en contexto aislado y con la colocación del acento.

Tabla 122. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=1 símbolo fonético no ha sido reconocida correctamente. Opción 1. Actividad B.3.

PALABRA	FRECUENCIA	% ERRORES
classify	30	55,56
law	22	40,74
lentils	20	37,04
score	17	31,48
skirt	16	29,63
thirty	16	29,63
garden	15	27,78
lance	15	27,78
sandal	15	27,78
bridge	14	25,93
bottom	13	24,07
sharpen	13	24,07
wind	13	24,07
button	12	22,22
hymn	12	22,22
path	12	22,22
numb	9	16,67
March	8	14,81
warm	8	14,81
birth	7	12,96
red	7	12,96
egg	6	11,11
if	6	11,11
talk	6	11,11
left	5	9,26
calm	4	7,41
park	4	7,41
vet	4	7,41

Tabla 123. Estadística global

N	101	100
media	3,26	6,0323
desviación típica	6,17	11,4326
máximo	30	55,56
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	73	72,28
Con error	28	27,72

Por lo que concierne a las palabras que muestran mayor frecuencia de error, observamos palabras como: CLASSIFY, LAW, LENTILS, SCORE, SKIRT, THIRTY. En la palabra 'CLASSIFY la sílaba acentuada tiene tan solo una vocal y el símbolo fonético es un solo sonido vocálico /æ/, pero se presta a confusión, pues el símbolo fonético /æ/ no es fácil de reconocer por nuestros aprendices. En la palabra LAW se tiende a reconocer 1 vocal 'A' y 2 sonidos (el diptongo /aʊ/) puesto que tienen interiorizado la pronunciación incorrecta */laʊ/ en vez de /lɔ:/ que sería la correcta. Por último, observamos las palabras en las que la sílaba única o acentuada es representada gráficamente por una vocal seguida de R. En cuanto a la pronunciación si seguimos el modelo británico la -R- no se pronuncia, pero si se alarga la vocal que le precede, por ejemplo: SCORE /skɔ:/, SKIRT /skɜ:t/, THIRTY /θɜ:tɪ/.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, encontramos las siguientes: VET, PARK, CALM, LEFT, TALK, IF, EGG, RED. Estas palabras son monosilábicas y con tan solo una vocal que se representa con un sonido único también. Esta relación es establecida en estos casos sin problema alguno.

Tabla 124. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=2 símbolos fonéticos no ha sido reconocida correctamente. Opción 2. Actividad B.3.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
where	53	98,15
student	35	64,81
own	29	53,7
hope	26	48,15
phone	26	48,15
ace	20	37,04
apply	19	35,19
radio	19	35,19
ice	18	33,33
pipe	18	33,33
wild	17	31,48
go	16	29,63
light	16	29,63
pace	16	29,63
exclamation	15	27,78
how	15	27,78
rhyme	15	27,78
why	15	27,78
congratulation	14	25,93
try	14	25,93
night	13	24,07
sight	13	24,07
flight	12	22,22
brave	11	20,37
my	11	20,37
able	10	18,52
right	7	12,96

Tabla 125. Estadística global

N	101	100
media	4,88	9,0392
desviación típica	9,39	17,3843
máximo	53	98,15
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	74	73,27
Con error	27	26,73

La frecuencia mayor de errores en cuanto a las palabras que se clasifican dentro de la columna “1 vocal=2 sonidos”, como podemos observar en la tabla 124, es de un 98% respecto a la palabra WHERE, pues aunque tiene dos sonidos vocálicos diferentes /eə/ siguiendo el modelo de inglés británico y /e/ siguiendo el modelo de inglés americano, nosotros adoptamos como correcto el primer sonido diptongal que corresponde al modelo de inglés británico, pues es el modelo que hemos escogido. Por otro lado, también podemos observar palabras con una frecuencia de error alta, como son las siguientes: STUDENT, OWN, HOPE y PHONE. En STUDENT en algunos casos no identifican el sonido /ju: / en la sílaba acentuada debido a la pronunciación variada que tiene la grafía U en diferentes palabras por lo tanto esto daría lugar a una transferencia negativa dentro de la misma lengua inglesa. En OWN, HOPE y PHONE deben identificar la calidad vocálica representada por el sonido diptongal /əʊ/, sin embargo en muchas ocasiones no es identificada.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: CONGRATULATION, TRY, NIGHT, SIGHT, FLIGHT, BRAVE, MY, ABLE y RIGHT. La palabra CONGRATULATION es acentuada en la sílaba LA y la grafía A es representada por medio del sonido /eɪ/ no identificado en algunos casos. Por otro lado, las palabras NIGHT, SIGHT, FLIGHT y RIGHT son aquellas palabras monosilábicas con las que el aprendiz está familiarizado a la hora de representar la calidad vocálica por medio del símbolo fonético /aɪ/. Por

último, las palabras BRAVE y ABLE se acentúan en la primera sílaba A- y son representadas por el sonido diptongal /eɪ/ en la mayoría de los casos reconocidos.

Tabla 126. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=2 símbolos fonéticos no ha sido reconocida correctamente. Opción 3. Actividad B.3.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
key	22	40,74
friend	21	38,89
school	18	33,33
soup	17	31,48
aunt	15	27,78
leap	15	27,78
thirteen	15	27,78
thought	15	27,78
treat	14	25,93
youth	14	25,93
source	13	24,07
zoo	13	24,07
cream	12	22,22
meat	12	22,22
teach	12	22,22
wheel	12	22,22
lead	11	20,37
tea	11	20,37
read	9	16,67
see	9	16,67
cook	8	14,81
peak	8	14,81

Tabla 127. Estadística global

N	101	100
media	2,93	5,4272
desviación típica	5,84	10,8116
máximo	22	40,74
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	79	78,22
Con error	22	21,78

Las palabras que muestran mayor frecuencia de error de un 50% a 30% son las siguientes: KEY, FRIEND, SCHOOL y SOUP. La primera palabra tiende a ser pronunciada erróneamente con el diptongo /eɪ/, pero el sonido correcto sería /i:/. Este error se produce puesto que en español no existe el problema de la falta de correlación entre grafía-sonido que se produce en inglés y este error se debe a una transferencia negativa de la L1 (español) a la lengua inglesa. Lo mismo ocurre con la palabra FRIEND donde los aprendices en un 39% de casos pronuncian la I también cometiendo así un error ya que la palabra FRIEND se pronuncia con el sonido /e/. En esta palabra monosilábica las dos vocales se representan por medio de un sonido único y lo mismo ocurre con la palabra SOUP que se pronuncia /su: p/ en vez de /səʊp/. Esta última transcripción corresponde a la palabra SOAP.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: PEAK, COOK, SEE, READ, TEA, LEAD y WHEEL. Todas estas palabras tienen dos vocales en la representación ortográfica, mientras que en pronunciación tienen un sonido único que no es diptongal. Este fenómeno es reconocido por la mayoría de los aprendices del grupo experimental.

Tabla 128. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=2 símbolos fonéticos no ha sido reconocida correctamente. Opción 4. Actividad B.3.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
hair	49	90,74
stair	49	90,74
ceiling	43	79,63
pair	42	77,78
soap	25	46,3
say	24	44,44
break	22	40,74
steak	22	40,74
aid	21	38,89
fear	21	38,89
science	21	38,89
trout	21	38,89
soul	20	37,04
cloy	18	33,33
explain	18	33,33
rain	18	33,33
toe	18	33,33
pain	17	31,48
thousand	15	27,78
eight	14	25,93
sound	13	24,07
tie	13	24,07
cloud	12	22,22

Tabla 129. Estadística global

N	101	100
media	5,31	9,8276
desviación típica	11,13	20,6143
máximo	49	90,74
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	78	77,23
Con error	23	22,77

En esta opción de la actividad B.3, las palabras que muestran mayor frecuencia de error entre el 100% y el 50% son las siguientes: HAIR, STAIR, PAIR y CEILING. Las tres primeras palabras ortográficamente se representan con el diptongo AI, pero el sonido que equivale a este diptongo gráfico es /eə/ no reconocido por la gran mayoría de los sujetos de estudio del grupo experimental. Sin embargo, en la palabra CEILING existe una correspondencia entre la grafía EI y el sonido /eɪ/ que no se ha identificado en este caso por los sujetos de estudio del grupo experimental.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: CLOUD, SOUND, THOUSAND, PAIN, RAIN, EXPLAIN, PAIN y EIGHT. En todas ellas reconocen que existe una correspondencia entre el número de vocales y el número de sonidos, en este caso, diptongos, pues son palabras muy comunes entre aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio del grupo experimental.

Comentario de la actividad B.4 (grupo experimental):

En la cuarta actividad, las palabras que debemos analizar según la calidad vocálica de la sílaba acentuada son palabras escogidas de una serie de oraciones. En estas palabras la sílaba acentuada debe ser identificada y percibida claramente para así reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada. De todas formas, una vez que se ha

identificado la palabra dentro de la oración se puede saber si funciona como nombre o como verbo, pues todas las palabras que aparecen en la actividad 4 son nombres o verbos. No obstante, el grado de concentración sobre lo que deben percibir, la velocidad con la que se suceden las palabras y el hecho de que no conozcan en qué lugar de la oración pueden aparecer constituyen razones suficientes para que los alumnos no reconozcan claramente el tipo de palabra que es y el patrón acentual de la palabra sea lo que reconozcan más claramente sobre todo ya que cada oración va a ser repetida dos veces.

Tabla 130. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente dentro de los límites de la oración. Actividad B.4.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
survey	17	31,48
imports	7	12,96
insult	7	12,96
transport	6	11,11
permit	5	9,26
progress	4	7,41
suspect	4	7,41
rebel	2	3,7

Tabla 131. Estadística global

N	12	100
media	4,33	8,0247
desviación típica	4,85	8,9801
máximo	17	31,48
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	4	33,33
Con error	8	66,67

Si prestamos atención a aquellas palabras que muestran mayor frecuencia de error, observamos las siguientes: SURVEY (31%), IMPORTS (13%) e INSULT (13%), aunque debemos indicar como se muestra en la tabla 130 que la frecuencia de error sigue siendo baja. La palabra SURVEY es un nombre que es acentuado en la primera sílaba siguiendo las reglas de acentuación. Una vez percibida esta palabra dentro de los límites de la oración se percibe la sílaba acentuada y según esta se elige la acertada entre las dos posibles. En este caso la acertada es /ɜ: / y se reconoce una vez que identifican cuál es la sílaba acentuada que no es difícil de descubrir cuando el profesor pronuncia cada oración. La segunda palabra es un verbo, los aprendices lo identifican no solo por la marca de tercera persona -S sino también porque el profesor una vez que pronuncia la oración acentúa este verbo. De esta manera, los sujetos de estudio deducen que la calidad vocálica de la sílaba acentuada en esta palabra es /ɔ: /. En definitiva, los aprendices deducen si es una calidad vocálica u otra cuando el profesor pronuncia y acentúa las palabras dentro de cada oración.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: PRESENT, OBJECT, REBEL y SUSPECT. La primera PRESENT es un nombre y como tal recibe el acento en la primera sílaba. No obstante, entre las posibles opciones que se dan a elegir /e/ o /i/, la única posible es /e/ fácilmente reconocible por lo tanto podemos afirmar que ningún aprendiz escogido como sujeto de estudio ha cometido ningún fallo al respecto. De la misma manera, OBJECT al ser un nombre es acentuado en la primera sílaba y por lo tanto es fácilmente reconocible la calidad vocálica de esta sílaba. A su vez, las palabras REBEL y SUSPECT, las dos escogidas como verbos dentro de las oraciones respectivas, son acentuadas en la segunda sílaba, propio de verbos bisilábicos, y por lo tanto altamente reconocible el símbolo fonético al que hace referencia la calidad vocálica.

Comentario de la actividad B.5 (grupo experimental):

En la última actividad (B.5) dividida a su vez en ocho secciones (ocho textos), las palabras aparecen con la sílaba que se debe percibir, identificar y analizar subrayada. La sílaba subrayada algunas veces es la sílaba acentuada y en otras la sílaba no

acentuada. Por medio de la percepción el sujeto de estudio debe averiguar y reconocer si la sílaba subrayada está o no acentuada y, una vez reconocida la calidad vocálica en cuestión rodear el símbolo fonético correspondiente, en algunos casos va a ser un sonido fuerte y en otros casos va a ser un sonido débil como por ejemplo la *schwa*. Este sonido es de suma importancia y es analizado en los trabajos de Knowles (1987: 101), Pennington (1996: 183), Roach (2000: 81) y Harmer (2011: 191). Algunos de los sujetos de estudio han identificado y reconocido este sonido mientras que otros no lo reconocerán. Por regla general los alumnos del grupo de control quizás tengan más problemas a la hora de reconocer la calidad vocálica de la sílaba subrayada por medio del símbolo fonético.

Tabla 132. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto I. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
executives	15	27,78
encourages	12	22,22
athlete	5	9,26
success	3	5,56
coaches	3	5,56
decisions	2	3,7

Tabla 133. Estadística global

N	7	100
media	5,71	10,582
desviación típica	5,59	10,3502
máximo	15	27,78
mínimo	0	0
moda	3	5,56
Sin error	1	14,29
Con error	6	85,71

En relación al texto I, si prestamos atención a la tabla 132, podemos observar como la mayor frecuencia de error se muestra en las siguientes palabras, aunque no es una frecuencia de error muy alta: ENCOURAGES y EXECUTIVES. En todas estas palabras, pronunciadas por el profesor dentro de cada una de las oraciones, existen dos opciones una opción es un sonido corto y otro la *schwa*. Es fácil de reconocer que si la sílaba que se debe medir es la acentuada entonces probablemente el sonido a elegir va a ser el sonido corto, pero no la *schwa*. En EN'COURAGES la calidad vocálica de la sílaba acentuada es representada por el sonido /ʌ/ y en E'EXECUTIVES la calidad vocálica es representada por el sonido /e/ reconocido en los dos casos en muchas ocasiones, pues la frecuencia de error en estas palabras no llega ni al 30%.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, podemos observar las siguientes: CHILDREN y DECISIONS. En la primera palabra el símbolo fonético escogido ha sido el acertado con una frecuencia de error del 0%, mientras que en DECISIONS el porcentaje de error ha sido mínimo, pues la sílaba marcada ha sido la acentuada, los aprendices la han reconocido y han optado por el sonido corto en vez de la *schwa* de forma acertada.

Tabla 134. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto II. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
perform	8	14,81
expertise	3	5,56
infant	3	5,56
retentive	3	5,56
analyze	3	5,56
technique	2	3,7

Tabla 135. Estadística global

N	7	100
media	3,14	5,8201
desviación típica	2,41	4,4635
máximo	8	14,81
mínimo	0	0
moda	3	5,56
Sin error	1	14,29
Con error	6	85,71

En relación al texto II, si prestamos atención a la tabla 134, podemos observar como la mayor frecuencia de error se muestra en las siguientes palabras, aunque no es una frecuencia de error muy alta: PERFORM, ANALYZE, INFANT entre otras. La primera palabra se acentúa en la segunda sílaba PER'FORM. Esta palabra es un verbo y como tal se acentúa en la segunda sílaba con sonido largo ya que la vocal va seguida de R- dentro de la misma sílaba. Esta regla es conocida por el grupo experimental por lo tanto la frecuencia de error va a ser baja en este grupo. En ANALYZE la sílaba acentuada es la primera, mientras que la subrayada es la segunda por lo tanto la mayoría de los aprendices va a escoger el símbolo fonético *schwa* predominante en sílaba no acentuada, después de sílaba acentuada. Por último, en INFANT el acento recae en la primera sílaba en vez de en la segunda como en español, pero los aprendices gracias a la percepción de la palabra pueden llegar a distinguir la sílaba acentuada de la no acentuada dentro de esta palabra. Como en este caso la sílaba subrayada es -FANT los aprendices llegan a distinguir la *schwa* como el símbolo fonético correcto.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: RECITING, TECHNIQUE. En ambas palabras la sílaba subrayada es la acentuada. En el primer caso es el sonido diptongal /aɪ/ en vez de la *schwa* que también se propone como posible opción. En el segundo caso como la sílaba acentuada es la subrayada la opción correcta es la /i:/ en vez de la *schwa* y esto sabe distinguirlo e identificarlo la mayoría.

Tabla 136. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto III. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
recognized	38	70,37
patron	35	64,81
Ireland	27	50
liturgical	23	42,59
Australia	8	14,81
New Zealand	1	1,85

Tabla 137. Estadística global

N	8	100
media	17,38	34,9206
desviación típica	15,24	29,3082
máximo	38	70,37
mínimo	0	0
moda	indefinida	indefinida
Sin error	1	12,5
Con error	7	87,5

En el texto III, cada palabra de la actividad tiene subrayada una sílaba que en algunos casos es acentuada y en otros no. El sujeto de estudio por medio de la percepción debe averiguar y reconocer si la sílaba subrayada es o no acentuada y, una vez reconocida la calidad vocálica en cuestión rodear el símbolo fonético correspondiente, en algunos casos va a ser un sonido fuerte y en otros casos va a ser un sonido débil como por ejemplo la *schwa*. Si prestamos atención a la tabla 136, podemos observar como la mayor frecuencia de error (70% al 50%) se muestra en las siguientes palabras: RECOGNIZED, PATRON, IRELAND. En las palabras RECOGNIZED, PATRON e IRELAND la sílaba subrayada es la siguiente a la acentuada por lo tanto estos aprendices del grupo experimental como tienen algunos conocimientos teórico-prácticos relacionados con los aspectos de acentuación y las calidades vocálicas en

sílaba acentuada y en sílaba no acentuada deben reconocer que la sílaba subrayada debe ser pronunciada con el sonido *schwa* en vez de con el sonido /ɔ:/. Este fenómeno es reconocido e identificado por algunos de nuestros aprendices escogidos como sujetos de estudio, pero no por todos. Sin embargo, las palabras que muestran menor frecuencia de error son aquellas en las que se ha subrayado la sílaba acentuada. Ejemplos de estas palabras son: NEW ZEALAND y AUSTRALIA, en ambos casos la calidad vocálica de la sílaba acentuada representada por un símbolo fonético fuerte es reconocida por la mayor parte de aprendices.

Tabla 138. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto IV. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
possibility	17	31,48
wandering	4	7,41
shrubbery	19	35,19
penetrating	20	37,04
question	14	25,93
dreadful	48	88,89
consciousness	24	44,44

Tabla 139. Estadística global

N	7	100
media	20,86	38,6243
desviación típica	13,52	25,0383
máximo	48	88,89
mínimo	4	7,41
moda	indefinida	indefinida
Sin error	0	0
Con error	7	100

En el ejercicio del texto IV, las sílabas subrayadas en todos los casos son sílabas no acentuadas que suelen situarse después de la sílaba acentuada en la palabra. Si prestamos atención a la tabla 138, podemos observar como la mayor frecuencia de error se muestra en la palabra DREADFUL donde la sílaba subrayada es la segunda, una sílaba que sigue a la sílaba acentuada. Esto significa que la sílaba que procede a la sílaba acentuada es débil y no solo en esta palabra sino en todos los casos la sílaba subrayada es *schwa*. Esta actividad tiene como finalidad reconocer si los aprendices que realizan estas actividades saben reconocer la calidad vocálica de una sílaba no acentuada que procede a la acentuada. Por otro lado, las palabras que muestran menor frecuencia de error son las siguientes: WANDERING, QUESTION, SHRUBBERY y PENETRATING. En las tres primeras palabras la sílaba subrayada es la segunda, posterior a la acentuada y en PENETRATING la sílaba subrayada es la segunda, anterior a la acentuada por lo tanto en todos estos casos la sílaba subrayada se pronuncia con *schwa*. Este sonido es reconocido por la mayor parte de los aprendices escogidos como sujetos de estudio ya que estos aprendices han recibido una instrucción formal teórico-práctica al respecto siguiendo explicaciones de Alcaraz y Moody (1984: 37), Knowles (1987: 1001), Pennington (1996: 183), Roach (2009: 81) y Harmer (2011: 191) entre otros.

Tabla 140. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto V. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	%ERRORES
fourteenkilos	14	25,93
fifteen cigarettes	3	5,56
sixteen toy soldiers	1	1,85
seventeen	1	1,85

Tabla 141. Estadística global

N	5	100
media	3,8	7,037
desviación típica	5,81	10,7503
máximo	14	25,93
mínimo	0	0
moda	1	1,85
Sin error	1	20
Con error	4	80

En el texto V, las palabras no presentan graves problemas a los aprendices del grupo experimental, pues la frecuencia de error mayor es de un 26% en el sintagma nominal FOURTEEN KILOS siendo subrayada la sílaba -TEEN y por lo tanto deben percibir la calidad vocálica de esta sílaba para así rodear el símbolo fonético correcto. Si prestamos atención a las reglas acentuales podemos observar que en la palabra FOURTEEN, y como bien muestra Brown (1992: 97) y Hancock (2003: 52), la sílaba acentuada es -TEEN y la calidad vocálica de esta sílaba está representada por el símbolo fonético /i: /. Sin embargo, en el sintagma nominal FOURTEEN KILOS la sílaba -TEEN, que en palabra única era acentuada en sintagmas nominales como este, no es acentuada ya que la palabra que le sigue KILOS es acentuada en la primera sílaba por lo tanto la acentuación quedaría de la siguiente manera: FOUR'TEEN, 'FOURTEEN 'KILOS. En el sintagma nominal la sílaba acentuada -TEEN a pesar de no ser acentuada mantiene el sonido fuerte /i: / que tiene en la palabra FOURTEEN cuando es acentuada. Por otro lado, entre las palabras que se perciben con menor frecuencia de error observamos palabras como SEVENTEEN. En esta palabra la sílaba subrayada ha sido -VEN- la cual precede a la sílaba acentuada. En este caso, los aprendices escogidos como sujetos de estudio que pertenecen al grupo experimental reconocen la calidad vocálica de esta sílaba rodeando el símbolo fonético *schwa* /ə/. Esta baja frecuencia de error pone de manifiesto las ventajas de estos aprendices al haber recibido una instrucción teórico-práctica anterior a la realización de estas pruebas.

Tabla 142. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto VI. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	%ERRORES
commingles	16	29,63
superb	12	22,22
direct	12	22,22
genetic	11	20,37
stimuli	3	5,56
increase	1	1,85

Tabla 143. Estadística global

N	7	100
media	7,86	14,5503
desviación típica	6,36	11,7816
máximo	16	29,63
mínimo	0	0
moda	12	22,22
Sin error	1	14,29
Con error	6	85,71

En el texto VI, las palabras no presentan graves problemas a los aprendices del grupo experimental, pues la frecuencia de error mayor es de un 30% en la palabra COMMINGLES donde la palabra subrayada es la acentuada por lo tanto pronunciada con el símbolo fonético /ɪ/ en vez de con /ə/. No obstante, los posibles fallos son causados por el hecho de que esta palabra es muy poco común para aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio.

Por otro lado, aquellas palabras que presentan menor frecuencia de error son las siguientes: INCREASE y STIMULI. La primera palabra INCREASE al ser un verbo es acentuada en la segunda sílaba, si fuera un nombre de lo contrario sería acentuada en la primera sílaba. No obstante, en ambas categorías (nombre, verbo) la segunda sílaba

tiene una calidad vocálica fuerte ya que el símbolo fonético es /i: /. La dificultad estaría en distinguir la calidad vocálica de la segunda sílaba en el nombre, pero no en el verbo ya que en este la segunda sílaba es acentuada. En la palabra STIMULI la sílaba subrayada es la primera coincidiendo con la sílaba acentuada también, esto significa que los aprendices no muestran problema alguno en cuanto a asignar la correcta calidad vocálica a la sílaba acentuada en esta palabra entre las dos opciones dadas, ya que en sílaba acentuada ellos saben que no suele aparecer la *schwa* gracias al tratamiento pedagógico teórico-práctico recibido con anterioridad.

Tabla 144. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto VII. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
microscope	28	51,85
radiation	4	7,41
magnified	27	50
revolutionized	23	42,59
applications	26	48,15
ancient	20	37,04
development	11	20,37

Tabla 145. Estadística global

N	7	100
media	19,86	36,7725
desviación típica	9,08	16,8179
máximo	28	51,85
mínimo	4	7,41
moda	indefinida	indefinida
Sin error	0	0
Con error	7	100

En el texto VII, las palabras que presentan mayor frecuencia de error son MICROSCOPE y MAGNIFIED. En ambos casos la sílaba subrayada es la segunda y la

acentuada es la primera por lo tanto se deduce que entre los dos símbolos fonéticos que se dan a escoger se debe elegir el sonido *schwa*, no obstante observamos un 50% de aprendices que han cometido este error. Este error se debe a no tener interiorizada la regla por la que la sílaba no acentuada que va precedida por sílaba acentuada tiende a ser un símbolo fonético débil y en muchos casos /ə/ como bien afirman Alcaraz y Moody (1984: 37), Pennington (1996: 183), Knowles (1987: 101), Roach (2009: 81) y Harmer (2011: 191). Por otro lado, las palabras que muestran menor frecuencia de error son RADIATION y DEVELOPMENT. En estas palabras la sílaba que ha sido subrayada es la acentuada por lo tanto en este caso si van a distinguir cual es la calidad vocálica de la sílaba acentuada. Los sujetos de estudio del grupo experimental saben distinguir que en sílaba acentuada no aparece el sonido *schwa*, pero lo que no saben distinguir tan bien es el hecho de que la sílaba no acentuada se pronuncia con sonido débil y este puede ser /e/, /ɪ/ ɒ/, /ʊ/ o /ə/.

Tabla 146. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto VIII. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
utopia	22	40,74
nucleus	18	33,33
cemetery	11	20,37
forefathers	10	18,52
churchyard	9	16,67
subsequently	7	12,96

Tabla 147. Estadística global

N	7	100,00
media	11,00	20,3704
desviación típica	7,21	13,3539
máximo	22	40,74
mínimo	0	0,00
moda	indefinida	indefinida
Sin error	1	14,29
Con error	6	85,71

En el texto VIII, la palabra que presenta mayor frecuencia de error es UTOPIA (40%), aunque menos de la mitad de los aprendices han cometido el error de reconocer la calidad vocálica en la sílaba subrayada, que es la segunda. Esta sílaba es la acentuada en esta palabra, pero algunos aprendices han cometido el error al elegir la opción /ə/ puesto que creen que la sílaba acentuada en esta palabra es -PIA en vez de -TO- y por consiguiente han escogido el sonido *schwa*. Por otro lado, aquellas palabras que muestran menor frecuencia de error son SUBSEQUENTLY y CEMETERY, las dos subrayadas en la segunda sílaba. La primera palabra cuya sílaba acentuada es la segunda recibe la calidad vocálica representada por el sonido /ɪ/. Los aprendices escogen en la mayoría de los casos la opción correcta puesto que esta palabra les resulta familiar a este nivel. Y por último, la segunda sílaba de la palabra CEMETERY que es la subrayada es posterior a la acentuada CE- por lo tanto la mayoría reconoce un sonido débil como la *schwa* /ə/ en esta sílaba, pero no un sonido fuerte como es el sonido /ɜ:/ en sílaba no acentuada. En aquellos casos donde se haya elegido el segundo sonido, sonido fuerte se ha producido una transferencia negativa.

A continuación analizaremos y explicaremos los errores de todas las actividades de la prueba B cometidos por el grupo de control.

7.3.2. Comentario de las actividades en el grupo de control

Comentario de la actividad B.1 (grupo de control):

En el primer tipo de actividades (B.1), el aprendiz debe elegir en pares mínimos de palabras entre dos símbolos fonéticos para comprobar si reconoce la calidad vocálica de la sílaba acentuada.

Tabla 148. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica representada por un símbolo ha sido erróneamente percibida. Actividad B.1.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES	PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
drama	48	69,57	happiness	51	73,91
imbecile	43	62,32	linguistic	46	66,67
Moron	42	60,87	imbecility	43	62,32
punitive	42	60,87	pollution	42	60,87
happy	39	56,52	exploratory	42	60,87
grammar	39	56,52	grammatical	41	59,42
defence	39	56,52	moronic	36	52,17
begin	31	44,93	appearance	35	50,72
pollute	29	42,03	dramatist	29	42,03
appear	25	36,23	famous	22	31,88
develop	23	33,33	defensive	21	30,43
linguist	21	30,43	punish	17	24,64
know	17	24,64	development	16	23,19
extreme	11	15,94	basic	16	23,19
explore	10	14,49	beginning	14	20,29
method	10	14,49	extremity	14	20,29
Canada	9	13,04	knowledge	12	17,39
active	9	13,04	pronunciation	11	15,94
situate	9	13,04	Canadian	10	14,49
fame	9	13,04	assumption	9	13,04
base	9	13,04	situation	8	11,59
pronounce	9	13,04	profundity	8	11,59
stupid	8	11,59	mysterious	8	11,59
profound	6	8,7	methodical	7	10,14
assume	6	8,7	stupidity	7	10,14
clear	5	7,25	clarity	5	7,25
join	5	7,25	architectural	5	7,25
singular	5	7,25	junction	5	7,25
wise	4	5,8	activity	4	5,8
explain	4	5,8	explanatory	3	4,35
architecture	3	4,35	melodious	3	4,35
melody	3	4,35	obscenity	3	4,35
mystery	3	4,35	wisdom	2	2,9
obscene	3	4,35	competitive	2	2,9
compete	2	2,9	derivative	2	2,9
derive	2	2,9	singularity	2	2,9

Tabla 149. Estadística global

N	36	100
media	16,17	23,43
desviación típica	14,75	21,3773
máximo	48	69,57
mínimo	2	2,9
moda	9	13,04
Sin error	0	0
Con error	36	100

Si procedemos a analizar las palabras de las series que muestran mayor frecuencia de error, como puede ser observado en la tabla 148, se presentan las siguientes: DRAMA (69%)-DRAMATIST (42%) y IMBECILE (62%)-IMBECILITY (62%). En estos pares mínimos de palabras las palabras que muestran mayor frecuencia de error por parte de los sujetos de estudio son las palabras DRAMA y el par mínimo de palabras IMBECILE-IMBECILITY. En DRAMA el aprendiz en un porcentaje muy alto ha escogido el símbolo fonético /æ/ (variable perteneciente al modelo de inglés americano) en vez del símbolo /a: / (variable perteneciente al modelo de inglés británico). Este símbolo no se considera erróneo, pero puesto que el modelo escogido es el británico nos tenemos que ajustar a este modelo por lo que según el modelo británico la opción correcta sería /a: /. Sin embargo, en DRAMATIST la sílaba acentuada posee una calidad vocálica representada por el sonido /æ/ y esta calidad ha sido identificada por un mayor número de aprendices. En el segundo par IMBECILE-IMBECILITY, las dos palabras presentan los mismos problemas. En ambas la mayoría ha cometido errores a la hora de reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada que es representada por el símbolo fonético /ɪ/ en vez de /i: /. En ambos casos, la sílaba subrayada (en la primera es una sílaba no acentuada y en la segunda la acentuada) se pronuncia con el mismo sonido. Los aprendices cometen este error al pensar que estamos hablando de dos tipos diferentes de calidades vocálicas, una en sílaba acentuada y la otra en sílaba no acentuada. En el grupo experimental los porcentajes de error son inferiores que en el grupo de control debido al hecho de que los aprendices del grupo experimental han

recibido una instrucción pedagógica anterior a la realización de estas pruebas y por lo tanto han adquirido unos conocimientos respecto a la competencia oral de la LE.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: DERIVE (3%)-DERIVATIVE (3%), COMPETE (3%)-COMPETITIVE (3%) y SINGULAR (7%)-SINGULARITY (3%). En estos pares las palabras menos problemáticas son las siguientes: DE'RIVE /aɪ/-DE'RIVATIVE /ɪ/, COM'PETE /i:/-COM'PETITIVE /e/ y 'SINGULAR /ɪ/-SINGU'LARITY /æ/, puesto que las palabras subrayadas son las acentuadas y son palabras muy comunes para aprendices con este nivel de inglés.

Comentario de la actividad B.2 (grupo de control):

En el segundo tipo de actividades (B.2), el aprendiz debe reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada y escribir el símbolo fonético para comprobar si reconoce correctamente la calidad vocálica de la sílaba acentuada.

Tabla 150. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica representada por un símbolo fonético no ha sido reconocida y escrita correctamente. Actividad B.2.

PALABRAS/ NOMBRES	FRECUENCIA	% ERRORES	PALABRAS/ VERBOS	FRECUENCIA	% ERRORES
permit	65	94,2	return	65	94,2
survey	65	94,2	permit	62	89,86
decrease	65	94,2	contrast	61	88,41
return	63	91,3	answer	60	86,96
overlay	61	88,41	insult	60	86,96
offer	61	88,41	pervert	59	85,51
transplant	60	86,96	discount	59	85,51
pervert	59	85,51	transplant	58	84,06
conflict	58	84,06	resume	58	84,06
attribute	58	84,06	produce	58	84,06
copy	57	82,61	offer	57	82,61
accent	57	82,61	reproach	57	82,61
answer	56	81,16	present	56	81,16
protest	55	79,71	copy	55	79,71

Capítulo 7. Presentación de los datos, análisis e interpretación

annex	55	79,71
comment	54	78,26
reproach	54	78,26
torment	54	78,26
contact	53	76,81
transport	53	76,81
promise	52	75,36
document	52	75,36
prospect	51	73,91
conduct	51	73,91
defect	50	72,46
contrast	50	72,46
ferment	48	69,57
produce	48	69,57
convict	48	69,57
contract	46	66,67
implement	44	63,77
forecast	44	63,77
object	39	56,52
direct	38	55,07
discount	37	53,62
subject	36	52,17
insult	36	52,17
resume	36	52,17
imprint	34	49,28
arrest	34	49,28
enter	33	47,83
dictate	32	46,38
import	32	46,38
rebel	30	43,48
suspect	30	43,48
desert	28	40,58
present	28	40,58
record	24	34,78
exchange	21	30,43
export	21	30,43

comment	54	78,26
conflict	53	76,81
document	53	76,81
contract	53	76,81
promise	51	73,91
attribute	50	72,46
rebel	49	71,01
forecast	48	69,57
direct	48	69,57
contact	45	65,22
imprint	45	65,22
desert	45	65,22
arrest	44	63,77
import	43	62,32
prospect	43	62,32
conduct	43	62,32
subject	42	60,87
enter	41	59,42
annex	41	59,42
accent	41	59,42
torment	41	59,42
export	40	57,97
transport	40	57,97
implement	39	56,52
survey	37	53,62
record	37	53,62
ferment	36	52,17
overlay	35	50,72
defect	35	50,72
object	35	50,72
convict	35	50,72
exchange	34	49,28
protest	32	46,38
dictate	27	39,13
suspect	27	39,13
decrease	22	31,88

Tabla 151. Estadística global

N	50	100
media	46,32	67,1304
desviación típica	12,52	18,138
máximo	65	94,2
mínimo	21	30,43
moda	65	94,2
Sin error	0	0
Con error	50	100

N	50	100
media	46,18	66,9275
desviación típica	10,45	15,1427
máximo	65	94,2
mínimo	22	31,88
moda	35	50,72
Sin error	0	0
Con error	50	100

Si prestamos atención a la tabla 150, podemos observar aquellas palabras que han tenido una frecuencia de error mayor por parte de los aprendices que se han escogido como sujetos de estudio. Estas palabras son: DECREASE como nombre (94%) en el par DECREASE como nombre (94%)-DECREASE (verbo, 32%); EXPORT como verbo (58%) en el par EXPORT como nombre (30%)-EXPORT (58%) como verbo y EXCHANGE como verbo (49%) en el par mínimo EXCHANGE como nombre (30%)-EXCHANGE como verbo (49%). En el primer par mínimo de palabras, la palabra que tiene menor frecuencia de error es DECREASE como verbo donde la segunda sílaba es la subrayada y acentuada, y es representada por medio del símbolo fonético /i:/. Muchos aprendices tienden a cometer el error de escribir el sonido corto /i/ en vez del largo /i:/. Sin embargo no cometen tantos errores de reconocimiento del símbolo fonético de la sílaba acentuada en el sustantivo. Por otro lado, en los dos siguientes pares mínimos de palabras los aprendices escogidos como sujetos de estudio cometen menos errores a la hora de reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada en el sustantivo que en el verbo. En el par mínimo EXPORT-EXPORT, la sílaba acentuada en el sustantivo es la primera altamente reconocida y representada con el símbolo fonético /e/. Y por último, en el par mínimo EXCHANGE-EXCHANGE, en la primera palabra que es el sustantivo se muestra menos frecuencia de error que en el verbo siendo en ambos casos la calidad vocálica de la sílaba acentuada representada con

el símbolo fonético /æ/. No sólo no se produce cambio acentual sino que tampoco se produce cambio en la calidad vocálica de la sílaba acentuada en ambos casos.

Comentario de la actividad B.3 (grupo de control):

En la tercera actividad, el aprendiz debe insertar en una columna de cuatro cada una de las palabras según el sonido o sonidos que se producen en la sílaba acentuada de cada palabra teniendo en cuenta que la grafía puede ser de dos vocales mientras que el sonido puede ser simple y no diptongo o viceversa. De esta manera, se demuestra, como afirman Pennington (1996: 187) y Shemesh (2000: 3), que la ortografía inglesa en las palabras no es un marcador fiel en la pronunciación debido a factores idiosincráticos que tienen que ver con la historia de las palabras en contexto aislado y con la colocación del acento.

Tabla 152. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=1 símbolo fonético no ha sido reconocida correctamente. Opción 1. Actividad B.3.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
bottom	53	76,81
classify	49	71,01
score	39	56,52
bridge	33	47,83
lance	32	46,38
lentils	31	44,93
button	27	39,13
sandal	25	36,23
thirty	25	36,23
garden	24	34,78
sharpen	24	34,78
skirt	22	31,88
law	16	23,19
path	15	21,74
left	14	20,29
numb	14	20,29
wind	12	17,39

birth	10	14,49
March	9	13,04
hymn	8	11,59
red	8	11,59
calm	7	10,14
warm	7	10,14
vet	6	8,7
park	5	7,25
talk	5	7,25
egg	4	5,8
ant	2	2,9
if	2	2,9

Tabla 153. Estadística global

N	101	100
media	5,23	7,5764
desviación típica	11,04	16,0037
máximo	53	76,81
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	72	71,29
Con error	29	28,71

En lo que concierne a las palabras que muestran mayor frecuencia de error, se observan palabras como: BOTTOM, CLASSIFY, SCORE, BRIDGE, LANCE, LENTILS. En la palabra 'BOTTOM la sílaba acentuada tiene tan solo una vocal y el símbolo fonético es un solo sonido vocálico /ɒ/. En la palabra 'CLASSIFY la sílaba acentuada tiene tan solo una vocal y el símbolo fonético es un solo sonido vocálico /æ/, pero se presta a confusión, pues el símbolo fonético /æ/ no es fácil para nuestros aprendices. En la palabra BRIDGE a nivel de pronunciación observamos una sola sílaba y por lo tanto existe solo una calidad vocálica siendo esta /ɪ/. Por último, palabras como

SCORE, SKIRT y THIRTY en las que la sílaba única o acentuada contiene una vocal seguida de una -R, siguen el modelo de pronunciación británico según el cual la -R- no se pronuncia, pero si ocasiona que se alargue la vocal que le precede, por ejemplo: /skɔ:/, /skɜ:/, /θɜ:/, /θɪ:/.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: IF, ANT, EGG, TALK, PARK, VET, WARM, CALM. Estas palabras son monosilábicas y con solo una vocal que se representa con un sonido único también. Esta relación es establecida en estos casos sin problema alguno.

Tabla 154. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=2 símbolos fonéticos no han sido reconocidas correctamente. Opción 2. Actividad B.3.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
where	65	94,2
congratulation	44	63,77
exclamation	37	53,62
student	37	53,62
hope	34	49,28
ice	32	46,38
pace	32	46,38
apply	31	44,93
phone	30	43,48
pipe	29	42,03
ace	28	40,58
brave	27	39,13
radio	27	39,13
own	26	37,68
able	25	36,23
why	23	33,33
rhyme	22	31,88
night	21	30,43
wild	18	26,09

light	17	24,64
try	17	24,64
flight	16	23,19
sight	16	23,19
go	15	21,74
how	15	21,74
my	14	20,29
right	7	10,14

Tabla 155. Estadística global

N	101	100
media	6,98	10,1162
desviación típica	13,03	18,8907
máximo	65	94,2
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	74	73,27
Con error	27	26,73

La frecuencia mayor de errores en cuanto a las palabras que se clasifican dentro de la columna “1 vocal=2 sonidos”, como podemos observar en la tabla 154, es de un 94% respecto a la palabra WHERE, pues aunque tiene dos sonidos vocálicos diferentes /eə/ siguiendo el modelo de inglés británico y /e/ siguiendo el modelo de inglés americano, adoptamos como correcto el primer sonido diptongal que corresponde al modelo de inglés británico que nos concierne. Por otro lado, también podemos observar palabras con una frecuencia de error alta, como son las siguientes: STUDENT, CONGRATULATION, EXCLAMATION y HOPE. En STUDENT en algunos casos no identifican el sonido /ju: / en la sílaba acentuada debido a la pronunciación variada que tiene la grafía U en diferentes palabras por lo tanto esto daría lugar a una transferencia negativa dentro de la misma lengua inglesa. En las palabras CONGRATULATION y EXCLAMATION deben identificar la calidad vocálica de la sílaba acentuada -MA-

representada por el sonido /eɪ/. Y en HOPE deben identificar la calidad vocálica representada por el sonido diptongal /əʊ/, sin embargo en muchas ocasiones no es identificada.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: RIGHT, MY, HOW, GO, SIGHT, FLIGHT y TRY. Las palabras RIGHT, SIGHT y FLIGHT son aquellas palabras monosilábicas con las que el aprendiz está familiarizado a la hora de representar la calidad vocálica por medio del símbolo fonético /aɪ/. También están familiarizados con la representación fonético-fonológica de la palabra MY donde la semivocal Y se representa con el símbolo fonético /aɪ (un diptongo). Por último, las palabras HOW y GO son palabras monosilábicas representadas por el sonido diptongal /əʊ/ por lo tanto el aprendiz debe reconocer la correspondencia de una grafía vocálica a dos sonidos (un diptongo) en la mayoría de los casos reconocida.

Tabla 156. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=2 símbolos fonéticos no ha sido reconocida correctamente. Opción 3. Actividad B.3.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
youth	36	52,17
thirteen	31	44,93
key	27	39,13
school	24	34,78
source	23	33,33
wheel	22	31,88
see	20	28,99
soup	18	26,09
thought	16	23,19
leap	15	21,74
meat	15	21,74
zoo	15	21,74
teach	13	18,84
cook	12	17,39
aunt	11	15,94

tea	11	15,94
cream	9	13,04
lead	9	13,04
peak	9	13,04
read	9	13,04
treat	9	13,04

Tabla 157. Estadística global

N	101	100
media	3,52	5,1083
desviación típica	7,71	11,169
máximo	36	52,17
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	79	78,22
Con error	22	21,78

Las palabras que muestran mayor frecuencia de error, de un 52% a 35%, son las siguientes: YOUTH, THIRTEEN, KEY y SCHOOL. La palabra YOUTH es un tanto problemática para los aprendices que se han escogido como sujetos de estudio puesto que tienden a correlacionar la grafía OU con la representación fonético-fonológica /əʊ/ y sin embargo el sonido que corresponde a esta grafía dentro de esta palabra es /ʌ/. Este sonido es problemático para los aprendices que forman parte del grupo de control ya que no han recibido ningún tipo de instrucción. La palabra KEY tiende a ser pronunciada erróneamente con el diptongo /eɪ/, pero el sonido correcto sería /i:/. Este error se debe a una transferencia negativa de la L1 (español) a la lengua inglesa puesto que en español no tenemos el problema de la falta de correlación entre grafía-sonido que se produce en inglés.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: PEAK, LEAD, CREAM, TEA y AUNT.

Todas estas palabras tienen dos vocales en la representación ortográfica, mientras que en pronunciación tienen un sonido único que no es diptongal. Este fenómeno es reconocido por la mayoría de los aprendices del grupo de control que han realizado esta prueba.

Tabla 158. Palabras donde la sílaba acentuada representada por 1 vocal=2 símbolos fonéticos no ha sido reconocida correctamente. Opción 4. Actividad B.3.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
stair	63	91,3
ceiling	61	88,41
pair	61	88,41
hair	59	85,51
trout	44	63,77
say	29	42,03
break	25	36,23
cloy	22	31,88
rain	22	31,88
soap	22	31,88
soul	22	31,88
aid	21	30,43
fear	20	28,99
tie	20	28,99
toe	18	26,09
steak	17	24,64
pain	16	23,19
eight	15	21,74
science	14	20,29
cloud	12	17,39
thousand	12	17,39
sound	10	14,49
explain	8	11,59

Tabla 159. Estadística global

N	101	100
media	6,07	8,7961
desviación típica	13,96	20,2341
máximo	63	91,3
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	78	77,23
Con error	23	22,77

En esta opción de la actividad B.3, las palabras que muestran mayor frecuencia de error, entre el 100% y el 50%, son las siguientes: STAIR, PAIR, HAIR y CEILING. Las tres primeras palabras ortográficamente se representan con el diptongo AI, pero el sonido que equivale a este diptongo gráfico es /eə/ no reconocido por la gran mayoría de los sujetos de estudio del grupo de control. Sin embargo, en la palabra CEILING existe una correspondencia entre la grafía EI y el sonido /eɪ/ que no se ha identificado en este caso por los sujetos de estudio del grupo de control.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: EXPLAIN, SOUND, THOUSAND, y CLOUD. En todas ellas reconocen que existe una correspondencia entre el número de vocales y el número de sonidos, en este caso, diptongos, pues son palabras comunes entre aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio del grupo de control.

Comentario de la actividad B.4 (grupo de control):

En la cuarta actividad, las palabras que debemos analizar según la calidad vocálica de la sílaba acentuada son palabras escogidas de una serie de oraciones. En estas palabras la sílaba acentuada debe ser identificada y percibida claramente para así reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada. De todas formas, una vez

identificada la palabra dentro de la oración se puede saber si funciona como nombre o como verbo, pues todas las palabras que aparecen en la actividad 4 son nombres o verbos. Sin embargo, el grado de concentración sobre lo que deben percibir, la velocidad con la que se suceden las palabras y el hecho de que no conozcan en qué lugar de la oración pueden aparecer constituyen razones suficientes para que los alumnos no reconozcan claramente el tipo de palabra que es y el patrón acentual de la palabra sea lo que reconozcan más claramente sobre todo ya que cada oración va a ser repetida dos veces.

Tabla 160. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente dentro de los límites de la oración. Actividad B.4.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
transport	31	44,93
permit	26	37,68
insult	22	31,88
protest	19	27,54
survey	19	27,54
rebel	11	15,94
suspect	10	14,49
progress	7	10,14
imports	6	8,7
present	6	8,7
object	3	4,35

Tabla 161. Estadística global

N	12	100
media	13,33	19,3237
desviación típica	9,82	14,2313
máximo	31	44,93
mínimo	0	0
moda	6	8,7
Sin error	1	8,33
Con error	11	91,67

Si prestamos atención a aquellas palabras que, según la tabla 160, muestran mayor frecuencia de error, observamos las siguientes, aunque podemos indicar como se muestra en la tabla que la frecuencia de error sigue siendo baja. Las palabras serían las siguientes: TRANSPORT (45%), PERMIT (38%) e INSULT (32%). TRANSPORT es un verbo y como tal es acentuado en la segunda sílaba siguiendo las reglas de acentuación. Una vez percibida esta palabra dentro de los límites de la oración se percibe la sílaba acentuada y según esta se elige la acertada entre las dos posibles. En este caso la acertada es /ɔ: / y se reconoce una vez que identifican cuál es la sílaba acentuada que no es difícil de descubrir pues el profesor pronuncia cada oración. La segunda palabra PERMIT es un sustantivo, los aprendices la identifican una vez que el profesor pronuncia la oración por lo tanto deducen que la calidad vocálica de la sílaba acentuada en esta palabra es /ɜ: /. En definitiva, los aprendices deducen si es una calidad vocálica u otra gracias a la acentuación que marca el profesor a la hora de pronunciar las palabras dentro de cada oración. Por último, la palabra INSULT es un verbo puesto que es acentuado en la segunda sílaba. En esta actividad se observa si los aprendices escogidos como sujetos de estudio logran distinguir el tipo de palabra según su acentuación y a partir de ahí reconocer e identificar el sonido en cuestión de los dos presentados.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: PRESENT, OBJECT y SUBJECT. La primera palabra PRESENT es un nombre y como tal recibe el acento en la primera sílaba, no obstante entre las posibles opciones que se dan a elegir /e/ o /ɪ/, la única posible es /e/ fácilmente reconocible por lo tanto podemos decir que ningún aprendiz escogido como sujeto de estudio ha cometido ningún fallo al respecto. De la misma manera, en OBJECT al ser un nombre es acentuado en la primera sílaba y por lo tanto es fácilmente reconocible la calidad vocálica de esta sílaba. A su vez, la palabra SUBJECT escogida como nombre dentro de la oración, es acentuada en la primera sílaba, propio de los sustantivos bisilábicos, y por lo tanto es altamente reconocible el símbolo fonético al que corresponde la calidad vocálica.

Comentario de la actividad B.5 (grupo de control):

En la actividad B.5 dividida a su vez en ocho secciones (ocho textos), las palabras aparecen con la sílaba que se debe percibir, identificar y analizar subrayada. La sílaba subrayada en algunas ocasiones es la sílaba acentuada y en otras la sílaba no acentuada. El sujeto de estudio por medio de la percepción debe averiguar y reconocer si la sílaba subrayada es o no acentuada y, una vez reconocida la calidad vocálica en cuestión rodear el símbolo fonético correspondiente. En algunos casos va a ser un sonido fuerte y en otros casos va a ser un sonido débil como por ejemplo la *schwa*. Este sonido es de suma importancia y es analizado en los trabajos de Alcazar y Moody (1984: 37), Knowles (1987: 101), Pennington (1996: 183), Roach (2009: 81) y Harmer (2011: 191). Algunos de los sujetos de estudio identificarán y reconocerán este sonido mientras que otros no lo reconocerán. Por regla general los alumnos del grupo de control tienen más problemas a la hora de reconocer la calidad vocálica de la sílaba subrayada por medio del símbolo fonético que los alumnos del grupo experimental.

Tabla 162. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto I. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
encourages	27	39,13
athlete	23	33,33
success	16	23,19
executives	16	23,19
coaches	11	15,94
decisions	7	10,14
children	7	10,14

Tabla 163. Estadística global

N	7	100
media	15,29	22,1532
desviación típica	7,67	11,1231
máximo	27	39,13
mínimo	7	10,14
moda	indefinida	indefinida
Sin error	0	0
Con error	7	100

En cuanto al texto I, si prestamos atención a la tabla 162, podemos observar como la mayor frecuencia de error se da en las siguientes palabras, aunque no es una frecuencia de error muy alta: ENCOURAGES y ATHLETE. Una vez que el profesor pronuncia cada oración en la que se encuentran estas palabras, el sujeto de estudio debe elegir entre dos opciones que se presentan, una opción es un sonido corto y otro es el sonido *schwa*. Es fácil reconocer que si la sílaba que se debe medir es la acentuada entonces probablemente el sonido a elegir va a ser el sonido corto, pero no la *schwa*. En EN'COURAGES la calidad vocálica de la sílaba acentuada es representada por el sonido /ʌ/ y en ATH'LETE la calidad vocálica de la sílaba acentuada es representada por el sonido /i:/ reconocido en los dos casos en muchas ocasiones, no obstante la frecuencia de errores en estas palabras es de un 40%.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: CHILDREN y DECISIONS. En la primera palabra el símbolo fonético escogido ha sido el acertado con una frecuencia de error del 10%. En la segunda palabra, DECISIONS, el porcentaje de error ha sido de un 10%, pues la sílaba marcada ha sido la acentuada, los aprendices la han reconocido y han optado por el sonido corto en vez de la *schwa* de forma acertada. Estas palabras son muy comunes para los sujetos de estudio de este grupo.

Tabla 164. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto II. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
analyze	14	20,29
expertise	13	18,84
perform	11	15,94
infant	10	14,49
retentive	10	14,49
technique	9	13,04
reciting	8	11,59

Tabla 165. Estadística global

N	7	100
media	10,71	15,528
desviación típica	2,14	3,0987
máximo	14	20,29
mínimo	8	11,59
moda	indefinida	indefinida
Sin error	0	0
Con error	7	100

En cuanto al texto II, si prestamos atención a la tabla 164, podemos observar como la mayor frecuencia de error se muestra en las siguientes palabras, aunque no es una frecuencia de error muy alta: PERFORM, EXPERTISE y ANALYZE entre otras. La primera palabra se acentúa en la segunda sílaba PER'FORM. Esta palabra es un verbo y como tal se acentúa en la segunda sílaba con sonido largo ya que la vocal va seguida de R- dentro de la misma sílaba. Esta regla es reconocida por la mayoría de los sujetos del grupo de control por lo tanto la frecuencia de error es baja. La palabra EXPERTISE en el contexto en el que aparece es un nombre y como tal se acentúa en la primera palabra. Sin embargo, la sílaba subrayada es la segunda siendo pronunciada con el sonido fuerte /ɜ:/ en vez de que con el sonido /ɪ/. Este sonido no es reconocido por

algunos sujetos de estudio, pues aparece después de sílaba acentuada. En ANALYZE la sílaba acentuada es la primera, mientras que la subrayada es la segunda por lo tanto la mayoría de los aprendices escogen el símbolo fonético *schwa* predominante en sílaba no acentuada, después de sílaba acentuada.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: RECITING, TECHNIQUE. En ambas palabras la sílaba subrayada es la acentuada. En el primer caso es un sonido diptongal /aɪ/ en vez de una *schwa* que también se propone como posible opción. En el segundo caso como la sílaba acentuada es la subrayada la opción correcta es la /i:/ en vez de la *schwa* y esta calidad vocálica sabe distinguirla e identificarla la mayoría.

Tabla 166. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto III. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
recognized	55	79,71
patron	47	68,12
Ireland	42	60,87
liturgical	36	52,17
Australia	24	34,78
obligation	16	23,19
New Zealand	14	20,29
republic	12	17,39

Tabla 167. Estadística global

N	8	100
media	30,75	44,5652
desviación típica	16,48	23,8864
máximo	55	79,71
mínimo	12	17,39
moda	indefinida	indefinida
Sin error	0	0
Con error	8	100

En cuanto al texto III, la sílaba subrayada en algunas secciones es la sílaba acentuada y en otras la sílaba no acentuada. Por medio de la percepción el sujeto de estudio debe averiguar y reconocer si la sílaba subrayada es o no acentuada y, una vez reconocida la calidad vocálica en cuestión rodear el símbolo fonético correspondiente. En algunos casos es un sonido fuerte y en otros casos es un sonido débil como por ejemplo la *schwa*. Si prestamos atención a la tabla 166, podemos observar como la mayor frecuencia de error (80% al 50%) se muestra en las siguientes palabras: RECOGNIZED, PATRON e IRELAND. En las palabras RECOGNIZED, PATRON e IRELAND la sílaba subrayada es la siguiente a la acentuada. Los aprendices del grupo de control como no han recibido en la mayoría de los casos conocimientos teórico-prácticos relacionados con los aspectos de acentuación y con la calidad vocálica en sílaba acentuada y en sílaba no acentuada, no reconocen excepto en algunos casos (un 20%) que la sílaba subrayada debe ser pronunciada con el sonido *schwa* en vez de con /ɔ: /. Sin embargo, las palabras que muestran menor frecuencia de error son aquellas en las que se ha subrayado la sílaba acentuada que es reconocida mejor por los aprendices del grupo de control como por ejemplo son REPUBLIC y NEW ZEALAND. En ambos casos la calidad vocálica de la sílaba acentuada representada por un símbolo fonético fuerte es reconocida por la mayor parte de los aprendices.

Tabla 168. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto IV. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
dreadful	59	85,51
possibility	50	72,46
shrubbery	33	47,83
penetrating	32	46,38
consciousness	30	43,48
question	14	20,29
wandering	10	14,49

Tabla 169. Estadística global

N	7	100
media	32,57	47,205
desviación típica	17,62	25,5426
máximo	59	85,51
mínimo	10	14,49
moda	indefinida	indefinida
Sin error	0	0
Con error	7	100

En el ejercicio del texto IV, las sílabas subrayadas en todos los casos son sílabas no acentuadas que suelen situarse después de la sílaba acentuada en la palabra. Si prestamos atención a la tabla 168, podemos observar como la mayor frecuencia de error se observa en la palabra DREADFUL donde la sílaba subrayada sobre la que se debe reconocer la calidad vocálica rodeando el símbolo fonético es la segunda, una sílaba que sigue a la sílaba acentuada. Los sujetos de estudio deben reconocer que la sílaba que sigue a la sílaba acentuada es débil, no sólo en esta palabra sino en todos los casos y es representada por el sonido *schwa*. Esta actividad tiene como finalidad comprobar si los aprendices que realizan estas pruebas saben reconocer la calidad vocálica de una sílaba no acentuada que sigue a la acentuada. Por otro lado, las palabras que muestran menor frecuencia de error son las siguientes: WANDERING, QUESTION, CONSCIOUSNESS y PENETRATING. En las tres primeras palabras la sílaba subrayada es la segunda, posterior en todos estos casos a la acentuada y en PENETRATING la sílaba subrayada es la segunda, anterior a la acentuada por lo tanto en todos estos casos la sílaba subrayada se pronuncia con el sonido *schwa* y es reconocida por la mayor parte de los aprendices escogidos como sujetos de estudio del grupo de control.

Tabla 170. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto V. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
fifteen cigarettes	15	21,74
fourteenkilos	13	18,84
thirteen guests	9	13,04
seventeen	8	11,59
sixteen toy soldiers	7	10,14

Tabla 171. Estadística global

N	5	100
media	10,4	15,0725
desviación típica	3,44	4,9784
máximo	15	21,74
mínimo	7	10,14
moda	indefinida	indefinida
Sin error	0	0
Con error	5	100

En el texto V, las palabras no presentan graves problemas a los aprendices del grupo de control, pues la frecuencia de error mayor es de un 26% en el sintagma nominal FIFTEEN CIGARETTES siendo la sílaba subrayada -TEEN. En esta actividad se debe percibir la calidad vocálica de esta sílaba para así rodear el símbolo fonético correcto. Si prestamos atención a las reglas de acentuación podemos observar que en la palabra FOURTEEN, y como bien muestra Brown (1992: 97) y Hancock (2003: 52), la sílaba acentuada es -TEEN y la calidad vocálica de esta sílaba está representada por el símbolo fonético /i:/. Sin embargo, en el sintagma nominal FIFTEEN CIGARETTES la sílaba -TEEN, que en palabra única era acentuada, en sintagmas nominales como este no es acentuada ya que la palabra que le sigue CIGARETTES es acentuada en la primera sílaba por lo tanto la acentuación quedaría de la siguiente manera: FIF'TEEN, 'FIFTEEN 'CIGARETTES. En el sintagma nominal la sílaba-TEEN, a pesar de no ser

acentuada, mantiene el sonido fuerte /i:/ que tiene en la palabra FIFTEEN cuando es acentuada. Sin embargo, algunos sujetos de estudio cometen errores, pues siguen la regla general produciéndose así una transferencia negativa dentro de los procesos de aprendizaje de la LE. Por otro lado, entre las palabras que se perciben con menor frecuencia de error nos encontramos palabras como SEVENTEEN. En esta palabra la sílaba subrayada ha sido -VEN- y como esta sílaba precede a la sílaba acentuada, los aprendices escogidos como sujetos de estudio que pertenecen al grupo de control reconocen la calidad vocálica de esta sílaba rodeando el símbolo fonético *schwa* /ə/.

Tabla 172. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto VI. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
superb	21	30,43
direct	20	28,99
commingles	17	24,64
genetic	13	18,84
stimuli	12	17,39
consistent	7	10,14
increase	7	10,14

Tabla 173. Estadística global

N	7	100
media	13,86	20,0828
desviación típica	5,73	8,3014
máximo	21	30,43
mínimo	7	10,14
moda	7	10,14
Sin error	0	0
Con error	7	100

En el texto VI, las palabras no presentan graves problemas a los aprendices del grupo de control, pues la frecuencia de error mayor es de un 30% en la palabra

SUPERB donde la sílaba subrayada es la acentuada y por lo tanto pronunciada con el símbolo fonético /ɜ:/ en vez de con /ə/. No obstante, los posibles fallos son causados por el hecho de que esta palabra es muy poco común para aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio. Por otro lado, aquellas palabras que presentan menor frecuencia de error son las siguientes: INCREASE y CONSISTENT. La primera palabra INCREASE al ser un verbo es acentuada en la segunda sílaba, si fuera un nombre de lo contrario sería acentuada en la primera sílaba. No obstante, en ambas categorías (nombre, verbo) la segunda sílaba tiene una calidad vocálica fuerte ya que el símbolo fonético es /i:/. La dificultad estaría en distinguir la calidad vocálica de la segunda sílaba en el nombre, pero no en el verbo ya que en este la segunda sílaba es acentuada. En la palabra CONSISTENT la sílaba subrayada es la segunda mientras que la acentuada es la primera, esto significa que los aprendices muestran una pequeña dificultad en algunos casos en cuanto a asignar la correcta calidad vocálica a la sílaba no acentuada en esta palabra entre las dos opciones dadas, ya que en sílaba no acentuada puede aparecer la *schwa* o un sonido débil como el sonido /ɪ/. Es preciso destacar que estos aprendices del grupo de control no han recibido instrucción teórico-práctica alguna con anterioridad a estas pruebas y por lo tanto van a mostrar confusión a la hora de elegir entre ambos sonidos.

Tabla 174. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto VII. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
applications	55	79,71
magnified	52	75,36
microscope	48	69,57
revolutionized	39	56,52
ancient	37	53,62
development	20	28,99
radiation	10	14,49

Tabla 175. Estadística global

N	7	100
media	37,29	54,0373
desviación típica	16,79	24,3334
máximo	55	79,71
mínimo	10	14,49
moda	indefinida	indefinida
Sin error	0	0
Con error	7	100

En el texto VII, las palabras que presentan mayor frecuencia de error son APPLICATIONS y MAGNIFIED. En la primera palabra APPLICATIONS, la sílaba subrayada es la segunda y la acentuada es la tercera. En esta palabra la sílaba -PPLI- es anterior a la sílaba acentuada y por ello deducimos que esta sílaba contiene una calidad vocálica representada por un sonido débil. El problema que se presenta para nuestros aprendices del grupo de control es el hecho de que los sonidos que se presentan como posibles opciones son /ɪ/ o /ə/ y como este grupo no ha recibido instrucción alguna, tiene problemas a la hora de elegir el sonido correcto, en este caso siendo el sonido débil /ɪ/. En la palabra MAGNIFIED la sílaba subrayada es la segunda y la acentuada es la primera por lo tanto se deduce que entre los dos símbolos fonéticos que se dan a escoger /i:/ y /ə/ se debe elegir el sonido *schwa*. No obstante, se observa un 50% de aprendices que han cometido error. Este problema se debe a no tener interiorizada la regla por la que la sílaba no acentuada que va precedida por sílaba acentuada tiende a ser un símbolo fonético-fonológico débil y en muchos casos /ə/, pero no un sonido fuerte como es /i:/, como bien afirman Alcaraz (1984: 37), Pennington (1996: 183), Knowles (1987: 101), Roach (2009: 81) y Harmer (2011: 191). Por otro lado, las palabras que muestran menor frecuencia de error son RADIATION y DEVELOPMENT. En estas palabras la sílaba que ha sido subrayada es la acentuada por lo tanto en este caso si van a distinguir cual es la calidad vocálica de la sílaba acentuada. Los sujetos de estudio del grupo de control saben distinguir que en sílaba acentuada no

aparece el sonido *schwa*, pero lo que no saben distinguir con claridad es el hecho de que la sílaba no acentuada se pronuncia con sonido débil y este puede ser /e/, /ɪ/ ɒ/, /ʊ/ o /ə/.

Tabla 176. Palabras cuya calidad vocálica es identificada erróneamente. Texto VIII. Actividad B.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
utopia	34	49,28
cemetery	32	46,38
churchyard	25	36,23
forefathers	18	26,09
subsequently	15	21,74
nucleus	13	18,84
vicinity	7	10,14

Tabla 177. Estadística global

N	7	100
media	20,57	29,8137
desviación típica	10,08	14,6096
máximo	34	49,28
mínimo	7	10,14
moda	indefinida	indefinida
Sin error	0	0
Con error	7	100

En las palabras del texto VIII, la palabra que presenta mayor frecuencia de error es UTOPIA (40%), aunque menos de la mitad de los aprendices han cometido el error de reconocer la calidad vocálica en la sílaba subrayada, que es la segunda. Esta sílaba es la acentuada en esta palabra, pero estos aprendices han cometido el error al elegir la opción /ə/ puesto que creen que la sílaba acentuada en esta palabra es -PIA en vez de -TO- y por consiguiente han escogido el sonido *schwa*. Por otro lado, aquellas palabras que muestran menor frecuencia de error son NUCLEUS y VICINITY, las dos

subrayadas en la segunda sílaba. La primera palabra cuya sílaba subrayada es la segunda y la acentuada es la primera recibe la calidad vocálica representada por el sonido /ɪə/, sonido vocálico de la sílaba no acentuada no reconocido por los aprendices del grupo de control en algunos casos, pues en sílaba no acentuada después de la sílaba acentuada en este caso contienen un sonido vocálico fuerte y no débil como es la regla general. Este fenómeno produce una transferencia negativa de la LE. Y por último, la segunda sílaba de la palabra VICINITY que es la subrayada es también la acentuada por lo tanto es el sonido /ɪ/ en vez del sonido débil *schwa* /ə/ el que deben identificar.

7.3.3. Comentario comparativo del número de errores por actividad del grupo experimental y de control en la prueba B

Comentario de la prueba B:

Al comparar los resultados por actividad que muestran el grupo experimental después de haber recibido una instrucción pedagógica teórico-práctica sobre pronunciación y el grupo de control que no ha recibido instrucción pedagógica alguna, las diferencias en su comportamiento son evidentes. Después de la instrucción el grupo experimental comete menos errores en términos absolutos y relativos con respecto a los que comete el grupo de control. A continuación, procederemos a analizar las diferencias entre los dos grupos con respecto a la media de errores en cada una de las actividades de la prueba B.

En la actividad B.1., la media de errores en el grupo experimental es del 23%, mientras que en el grupo de control es de un 24% por lo tanto existe una diferencia de 1 punto respectivamente. De esta manera, mediante el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las opciones, se observa que las diferencias entre los dos grupos es significativa, pues al grupo experimental se les aplica una instrucción teórico-práctica antes de realizar esta pruebas, mientras que al grupo de control no.

En la actividad B.2 se evalúa si saben reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada en cada par mínimo de palabras escribiendo en cada caso el fonema en cuestión. La media de errores en el grupo experimental es de un 59%, mientras que en el

grupo de control es de un 67% por lo tanto existe una diferencia de 8 puntos respectivamente. De nuevo percibimos una diferencia significativa puesto que el grupo experimental ha recibido una instrucción pedagógica teórico-práctica de la pronunciación de la lengua inglesa recibiendo así un tratamiento de cuáles son los símbolos fonético-fonológicos de la lengua inglesa y cómo se contextualizan dentro de la palabra de forma aislada, en los límites de la oración y en los límites de contextos más amplios como son los textos, mientras que los aprendices del grupo de control no han recibido tratamiento alguno al respecto.

En la actividad B.3., el aprendiz debe insertar en una columna de cuatro cada una de las palabras según el sonido o sonidos que se producen en la sílaba acentuada de cada palabra teniendo en cuenta que la grafía puede ser de dos vocales mientras que el sonido puede ser simple y no diptongo o viceversa. Si prestamos atención a la media de errores cometidos en cuanto a la primera variable, podemos afirmar que la media de errores en el grupo experimental es del 6%, mientras que en el grupo de control es del 8% con una diferencia de 2 puntos. La media de errores en cuanto a la segunda variable es del 9% en el grupo experimental y del 10% en el grupo de control con una diferencia de 1 punto. La media de errores en cuanto a la tercera variable es del 5% en el grupo experimental y en el grupo de control del 5%, existe igualdad de errores en cuanto a esta variable. Y la media de errores en cuanto a la cuarta variable es del 9% en el grupo experimental y del 9% en el grupo de control, en este caso también nos encontramos con una igualdad de errores en cuanto a esta variable. No obstante, observamos que sigue habiendo una mayor frecuencia de error en los aprendices del grupo de control que en los aprendices del grupo experimental debido al hecho de que los primeros no se han sometido al tratamiento pedagógico mientras que los segundos sí lo han hecho.

En la actividad B.4., las palabras que se deben analizar según la calidad vocálica de la sílaba acentuada son palabras escogidas de una serie de oraciones. En estas palabras la sílaba acentuada debe ser identificada y percibida claramente para así reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada. De todas formas, una vez que se ha identificado la palabra dentro de la oración se puede saber si funciona como nombre o como verbo, pues todas las palabras que aparecen en la actividad 4 son nombres o verbos. Sin embargo, el grado de concentración sobre lo que deben percibir, la

velocidad con la que se suceden las palabras y el hecho de que no conozcan en qué lugar de la oración pueden aparecer constituyen razones suficientes para que los alumnos no reconozcan claramente el tipo de palabra que es y el patrón acentual de la palabra sea lo que reconozcan más claramente sobre todo ya que cada oración va a ser repetida dos veces. Una vez analizados los resultados, comprobamos que la media de errores en el grupo experimental es del 8% y en el grupo de control del 19% con una diferencia de 11 puntos. Esto resulta natural puesto que una vez más debemos prestar atención al hecho de que el grupo experimental cuenta con más ventajas que el grupo de control al haber sido expuestos los primeros a un tratamiento de pronunciación anterior a la realización de dichas pruebas.

En la actividad B.5., dividida a su vez en ocho secciones (ocho textos), las palabras aparecen con la sílaba que se debe percibir, identificar y analizar subrayada. La sílaba subrayada en algunas secciones es la sílaba acentuada y en otras es la sílaba no acentuada. Por medio de la percepción el sujeto de estudio debe averiguar y reconocer si la sílaba subrayada es o no acentuada y, una vez reconocida la calidad vocálica en cuestión rodear el símbolo fonético-fonológico correspondiente, que en algunos casos va a ser un sonido fuerte y en otros casos va a ser un sonido débil como por ejemplo la *schwa*. Por regla general los alumnos del grupo de control tienen más problemas a la hora de reconocer la calidad vocálica de la sílaba subrayada por medio del símbolo fonético. Y prueba de ello se muestra cuando hacemos un balance de la media de errores en ambos casos. En la actividad del texto I, la media de errores en el grupo experimental es del 11% y del 22% en el grupo de control con una diferencia entre ellos de 10 puntos. En la actividad del texto II, la media de errores en el grupo experimental es del 6% y del 16% en el grupo de control con una diferencia entre ellos de 10 puntos. En la actividad del texto III, la media de errores en el grupo experimental es del 35% y en el grupo de control del 44% con una diferencia entre ellos de 9 puntos. En la actividad del texto VI, la media de errores en el grupo experimental es del 39% y en el grupo de control del 47% con una diferencia entre ellos de 8 puntos. En la actividad del texto V, la media de errores en el grupo experimental es del 7% y en el grupo de control del 15% con una diferencia entre ellos de 8 puntos. En la actividad del texto VI, la media de errores en el grupo experimental es del 14% y en el grupo de control del 20% con una diferencia entre ellos de 6 puntos. En la actividad del texto VII, la media de errores en el grupo

experimental es del 37% y en el grupo de control del 54% con una diferencia entre ellos de 17 puntos. Y por último, en la actividad del texto VIII, la media de errores en el grupo experimental es del 20% y en el grupo de control del 30% con una diferencia entre ellos de 10 puntos. En todas las secciones de esta actividad podemos observar un porcentaje mucho mayor de errores en el grupo de control que en el grupo experimental, todo ello demuestra que los componentes del grupo experimental tienen más capacidad para reconocer por medio de una marca el acento léxico y por medio de un símbolo fonético-fonológico la calidad vocálica gracias al tratamiento recibido con anterioridad a la realización de las pruebas consistente en una instrucción teórico-práctica sobre la acentuación y la calidad vocálica en inglés.

7.4. Análisis de las actividades de la prueba C

A continuación, se analizan los datos obtenidos de las actividades que componen estas pruebas. Se han realizado seis actividades (C.1., C.2., C.3., C.4., C.5., C.6.). En primer lugar, analizaremos y explicaremos los errores de todas las actividades de la prueba C, primero del grupo experimental del curso 2011-2012 y segundo del grupo de control del curso 2012-2013. Posteriormente, se procederá a comparar los resultados de todas las actividades del grupo experimental y del grupo de control. Cada una de las actividades se analizará de forma separada puesto que aparecen cinco tipos de actividades diferentes.

7.4.1. Comentario de las actividades en el grupo experimental

Comentario de la actividad C.1 (grupo experimental):

La primera actividad de la prueba C consiste en reconocer y así producir correctamente la calidad vocálica de las sílabas no acentuadas en cada par mínimo de palabras. Se puede observar que en cada par mínimo de palabras la calidad vocálica de la sílaba no acentuada de la primera palabra es una vocal plena mientras que la sílaba no acentuada de la segunda palabra de cada par es una *schwa* u otra vocal corta.

Tabla 178. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica representada por un símbolo fonético en sílaba no acentuada no ha sido producida correctamente.

Actividad C.1.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES	PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
market	34	94,44	starlet	35	97,22
orange	32	88,89	violet	34	94,44
lettuce	31	86,11	Jackson	33	91,67
grandson	26	72,22	support	33	91,67
violate	14	38,89	chocolate	28	77,78
cabbage	11	30,56	Douglas	26	72,22
saline	8	22,22	colour	25	69,44
sunglass	5	13,89	figure	8	22,22
peaches	4	11,11	woman	5	13,89
teaches	2	5,56	letter	2	5,56
starlight	0	0	paper	0	0
simulate	0	0	sugar	0	0
music	0	0	sofa	0	0
begin	0	0	salad	0	0

Tabla 179. Estadística global

N	14	100
media	11,93	33,13
desviación típica	13,16	36,55
máximo	34	94,44
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	4	28,57
Con error	10	71,43

N	14	100
media	16,36	45,44
desviación típica	15,17	42,14
máximo	35	97,22
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	4	28,57
Con error	10	71,43

En la actividad C.1, si prestamos atención a la tabla 178, podemos observar como la mayor frecuencia de error se muestra en las siguientes palabras que son pronunciadas en pares mínimos junto con otra palabra. La palabra MARKET tiene una frecuencia de error del 94% en comparación con la otra palabra de este par mínimo

MARKET (94%)-SOFA (0%). Esta diferencia se debe al hecho de que la producción de la calidad vocálica de la sílaba no acentuada es difícil de distinguir en la primera palabra del par MARKET /ɪ/, pero no en la segunda SOFA /ə/ donde el sonido *schwa* está lo suficientemente claro. En el par mínimo STARLIGHT (0%)-STARLET (97%), la sílaba no acentuada de la primera palabra se produce con el diptongo /aɪ/, mientras que la sílaba no acentuada de la segunda palabra STARLET se pronuncia erróneamente con una /e/ en vez de con una /ə/. Y por último, en el par mínimo de palabras VIOLATE (39%)-VIOLET (94%), la sílaba no acentuada es producida correctamente en más casos que la sílaba no acentuada en la palabra VIOLET donde los aprendices escogidos como sujetos de estudio tienden a pronunciar esta sílaba con el sonido /e/ en vez de con el sonido /ə/. Esto demuestra que existe más frecuencia de error en las palabras donde la sílaba no acentuada se pronuncia con /ə/ que en las palabras donde la sílaba no acentuada se pronuncia con otro sonido ya sea sonido fuerte, débil o diptongo.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, podemos observar en la tabla 178 muchas palabras dentro de diferentes pares mínimos de palabras con una frecuencia de error baja: TEACHES (6%)-SUGAR (0%) y BEGIN (0%)-LETTER (6%). Estas palabras muestran una frecuencia de error baja pues son palabras muy comunes entre aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio.

Comentario de la actividad C.2 (grupo experimental):

En la segunda actividad el aprendiz debe pronunciar una serie de palabras que contienen la grafía del diptongo ‘EA’ prestando atención a cuál es la calidad vocálica de la sílaba en la que este diptongo se encuentra. El sonido representado gráficamente por medio de este diptongo puede ser un diptongo o un sonido vocálico simple. De nuevo, en esta actividad se pone de manifiesto la importancia de analizar la relación existente entre ortografía y sonido en inglés puesto que según Brown (1992: 8), Pennington (1996: 187) y Shemesh (2000: 3), la ortografía inglesa en las palabras no es un marcador fiel en la pronunciación debido a factores idiosincráticos que tienen que ver con la historia de las palabras en contexto aislado y con la colocación del acento.

Tabla 180. Palabras cuya calidad vocálica ha sido producida erróneamente en sílabas con el diptongo ‘ea’. Actividad C.2.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
pear	32	88,89
steak	31	86,11
nuclear	27	75
heart	26	72,22
earring	21	58,33
bear	21	58,33
dealt	20	55,56
creak	20	55,56
spread	16	44,44
hear	15	41,67
deal	13	36,11
dead	11	30,56
wear	10	27,78
jealous	9	25
neatly	8	22,22
fear	8	22,22
break	8	22,22
death	7	19,44
instead	5	13,89
beat	4	11,11
read	3	8,33
pleasure	3	8,33
head	3	8,33
earth	2	5,56
bread	2	5,56
unhealthy	1	2,78
please	1	2,78
appear	1	2,78

Tabla 181. Estadística global

N	30	100
media	10,93	30,37
desviación típica	9,75	27,09
máximo	32	88,89
mínimo	0	0
moda	1	2,78
Sin error	2	6,67
Con error	28	93,33

Si prestamos atención a la tabla 180, podemos observar como la mayor frecuencia de error se produce en las siguientes palabras: PEAR (89%), STEAK (86%), NUCLEAR (75%), HEART (72%) entre otras. El diptongo EA en PEAR es pronunciado erróneamente, pues tienden a producir el sonido /ɜ:/ y /i:/ en vez de su sonido correcto que sería /eə/. La palabra STEAK tiende a ser pronunciada erróneamente por los aprendices utilizando el símbolo fonético-fonológico /i:/ en vez del correcto que sería /eɪ/. En la palabra NUCLEAR el diptongo gráfico EA tiende a ser pronunciado erróneamente como /eə/ en vez de /ɪə/ que sería el correcto. Y por último, el diptongo gráfico EA en la palabra HEART es pronunciado erróneamente por los aprendices ya que producen esta palabra monosilábica utilizando el sonido /ɜ:/ o /eə/ en vez del sonido /a:/ que sería el correcto. Este error demuestra una vez más que la ortografía inglesa, a diferencia de la ortografía española, en las palabras no es un marcador fiel en la pronunciación debido a razonamientos que tienen que ver con la historia de las palabras en contexto aislado y con la colocación del acento. Esto lo afirman Brown (1992: 8), Pennington (1996: 187) y Shemesh (2000: 3) entre otros.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: APPEAR, PLEASE y UNHEALTHY. Estas palabras muestran una frecuencia de error baja pues son palabras muy comunes entre aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio.

Comentario de la actividad C.3 (grupo experimental):

En la tercera actividad, se presentan pares mínimos de palabras en las que la mayoría de las segundas palabras de cada par son derivadas de la primera palabra de cada par.

Tabla 182. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica ha sido erróneamente producida. Actividad C.3.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES	PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
comfort	32	88,89	medicinal	34	94,44
admire	27	75	admirable	33	91,67
mountaineer	13	36,11	comfortable	32	88,89
engineer	10	27,78	preferable	27	75
absentee	9	25	advantageous	23	63,89
refugee	5	13,89	mysterious	3	8,33
mystery	3	8,33	agricultural	3	8,33
agriculture	3	8,33	disastrous	3	8,33
disaster	3	8,33	amplifier	2	5,56
amplify	2	5,56	regretful	1	2,78
regret	2	5,56			
Nepalese	2	5,56			
advantage	1	2,78			

Tabla 183. Estadística global

N	20	100
media	5,6	15,56
desviación típica	9,01	25,01
máximo	32	88,89
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	7	35
Con error	13	65

N	14	100
media	11,5	31,94
desviación típica	14,43	40,09
máximo	34	94,44
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	4	28,57
Con error	10	71,43

Si prestamos atención a la tabla 182, podemos observar como la mayor frecuencia de error se produce en las siguientes palabras: COMFORT (89%)-COMFORTABLE (89%), MEDICINE (0%)-MEDICINAL (94%) y ADMIRE (75%)-ADMIRABLE (92%). En el primer par mínimo de palabras la sílaba acentuada es la primera y es la que aparece como subrayada. No obstante, los aprendices cometen el error al producir la calidad vocálica de esta sílaba, pues pronuncian el sonido /ɒ/ en vez del sonido /ʌ/ que es el correcto. Este error tan habitual es producido por un proceso de transferencia negativa de la L1 a la LE. Cuando perciben la grafía de la vocal O en esta palabra, tienden a pronunciar esta vocal con el sonido /ɒ/ en vez de con el sonido /ʌ/, pues este último sonido es problemático para estos aprendices al no poseer ningún sonido parecido en el sistema fonético-fonológico vocálico del español. En el siguiente par mínimo MEDICINE-MEDICINAL, la palabra que resulta problemática para los aprendices es la derivada MEDICINAL ya que la sílaba subrayada es la primera ME no acentuada y pronunciada con el sonido /ə/ en vez de con el sonido /e/. Y por último, en el tercer par mínimo de palabras ADMIRE-ADMIRABLE la palabra subrayada en ambos casos es la segunda. En la primera palabra la segunda sílaba es la acentuada y su calidad vocálica está representada por el diptongo /aɪə/, mientras que en la segunda palabra esta segunda sílaba no es acentuada y su calidad vocálica es la *schwa*. Estos cambios de acentuación y por lo tanto muchas veces de calidad vocálica no son producidos por los aprendices con este nivel de inglés.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: REGRET (5%)-REGRETFUL (3%) y NEPALESE (5%). En el par mínimo de palabras REGRET-REGRETFUL la sílaba subrayada en ambos casos es la segunda coincidiendo con ser la acentuada a su vez. En estos casos la sílaba -GRET- no es problemática para nuestros aprendices, pues en esta sílaba la vocal gráfica coincide con el sonido /e/ algo que resulta muy fácil para hablantes del español. Por otro lado, en la palabra NEPALESE la sílaba subrayada es la tercera coincidiendo con la acentuada y no causando problema alguno a la gran mayoría de los aprendices, pues saben distinguir la calidad vocálica de esta sílaba representada por el símbolo fonético-fonológico /i: /.

Comentario de la actividad C.4 (grupo experimental):

En la cuarta actividad, los aprendices deben prestar atención a la producción de la calidad vocálica en la sílaba no acentuada de cada una de las palabras enumeradas.

Tabla 184. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica ha sido erróneamente producida. Actividad C.4.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
extremist	36	100
emptiness	36	100
vaccinate	35	97,22
objector	35	97,22
invalid	34	94,44
conference	34	94,44
talented	33	91,67
systematically	33	91,67
quivering	33	91,67
protective	33	91,67
preferable	33	91,67
politics	33	91,67
obstruct	33	91,67
lifeless	33	91,67
challenging	33	91,67
stubborn	32	88,89
confident	32	88,89
solace	31	86,11
profitable	31	86,11
ushered	30	83,33
pollute	30	83,33
enjoyment	30	83,33
ambitious	30	83,33
allergy	30	83,33
hostel	28	77,78
inspector	25	69,44

repetitive	24	66,67
exert	22	61,11
dependence	22	61,11
expenditure	21	58,33
nurture	20	55,56
canoe	18	50
parade	16	44,44
salon	14	38,89
pleasure	12	33,33
lagoon	12	33,33
entrance	12	33,33
lightning	10	27,78
paragon	9	25
allure	9	25
comfortable	8	22,22
cassette	8	22,22
brigade	8	22,22
generally	6	16,67
violate	5	13,89
vestige	5	13,89
hotel	5	13,89
commune	5	13,89
testament	3	8,33
tattoo	3	8,33
military	3	8,33
audition	3	8,33
jubilee	2	5,56
delete	2	5,56
civilian	2	5,56
appear	2	5,56
pullover	1	2,78
preview	1	2,78
lonely	1	2,78

Tabla 185. Estadística global

N	66	100
media	17,12	47,56
desviación típica	13,54	37,62
máximo	36	100
mínimo	0	0
moda	33	91,67
Sin error	7	10,61
Con error	59	89,39

En la actividad C.4, si prestamos atención a la tabla 184, podemos observar como la mayor frecuencia de error se produce en las siguientes palabras: EXTREMIST (100%), EMPTINESS (100%), VACCINATE (97%), OBJECTOR (97%), INVALID (94%). En la palabra EXTREMIST y EMPTINESS la sílaba que ha sido subrayada es la última que no es acentuada y recibe la calidad vocálica representada por el sonido débil /ɪ/ y la *schwa* en cada caso. En OBJECTOR, la sílaba que ha sido subrayada es la primera que tiene una calidad vocálica representada por el sonido débil *schwa*, es decir, /ə/. La palabra INVALID escogida como nombre tiene la transcripción /'ɪnvəli: d/ y no /ɪn'væliɪd/ como adjetivo. Puesto que la sílaba subrayada es la última debemos resaltar el error cometido por los aprendices escogidos como sujetos de estudio al pronunciar la calidad vocálica de la última sílaba con el símbolo fonético-fonológico /ɪ/ en vez de /i:/. Los aprendices del grupo experimental tienden a cometer este error, pues han estudiado una regla general que afirma que en sílaba no acentuada suele aparecer un sonido débil, aunque como en este caso existen excepciones que pueden aparecer en palabras como por ejemplo esta. De esta manera observamos una transferencia negativa procedente de la lengua de aprendizaje, la lengua inglesa.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: LONELY (3%), PREVIEW (3%), PULLOVER (3%), APPEAR (6%), CIVILIAN (6%), DELETE (6%) y JUBILEE (6%). En la palabra LONELY la sílaba subrayada es la última y se ha pronunciado

correctamente en la mayoría de los casos, pues no existen problemas de correspondencia entre grafía y sonido ya que la grafía Y adoptada como semivocal se pronuncia como una /ɪ/. Este fenómeno es reconocido por los aprendices del grupo experimental. En la palabra PREVIEW la sílaba subrayada es la segunda y la mayoría reconoce que la calidad vocálica de la sílaba no acentuada y subrayada es /ju:/. En la palabra PULLOVER la sílaba subrayada es la sílaba segunda, no acentuada y precedida por la sílaba acentuada. En este caso los aprendices del grupo experimental reconocen que la calidad vocálica de la sílaba subrayada es /əʊ/. Las palabras APPEAR y DELETE no son problemáticas, pues son muy comunes entre aprendices con este nivel de inglés. Por último, la sílaba subrayada en las palabras CIVILIAN y JUBILEE tiene una calidad vocálica que es pronunciada correctamente por los aprendices del grupo experimental siendo está representada por el sonido vocálico /ɪ/. En la primera palabra la sílaba subrayada ha sido la primera y en la segunda, la sílaba subrayada ha sido la segunda. La ausencia de error en estas palabras que son menos comunes entre aprendices con este nivel de inglés es producida por el hecho de que la sílaba subrayada tiene una calidad vocálica fácilmente reconocible.

Comentario de la actividad C.5. (grupo experimental):

En la quinta actividad, los aprendices deben pronunciar ocho oraciones prestando especial atención a las dos palabras subrayadas dentro de cada oración. En este caso la regla que se sigue es la siguiente: en las palabras de dos sílabas, según Dalton y Seidlhofer (2000: 39), si la palabra que no tiene ninguna derivación es un sustantivo o un adjetivo, entonces el acento recaerá normalmente en la primera sílaba, mientras que, si es verbo, lo hará en la segunda. En inglés, más del 90% de los sustantivos compuestos de dos sílabas se encuentran acentuados en la primera de ellas. En lo que a los verbos se refiere, el porcentaje es del 60%. Prestaremos atención a dos variables: por un lado, a la calidad vocálica de la sílaba acentuada y, por otro lado, al patrón acentual de dichas palabras.

Tabla 186. Palabras cuya calidad vocálica es pronunciada erróneamente. Actividad C.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
minute	20	55,56
diagram	18	50
progress	14	38,89
record	11	30,56
progressed	7	19,44
export	7	19,44
desert	7	19,44
rebelled	5	13,89
protest	4	11,11
present	3	8,33
produce	1	2,78

Tabla 187. Estadística global

N	16	100
media	6,06	16,84
desviación típica	6,59	18,3
máximo	20	55,56
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	5	31,25
Con error	11	68,75

Si prestamos atención a la tabla 186, podemos observar como la mayor frecuencia de error se muestra en las siguientes palabras: MINUTE (56%) y DIAGRAM (50%). La palabra MINUTE es la palabra de mayor confusión para los aprendices del grupo experimental, pues esta palabra tiene otra homógrafa que presenta una pronunciación diferente. Los aprendices están acostumbrados a pronunciar la palabra MINUTE con la transcripción /'mɪnɪt/, pero no están acostumbrados a pronunciar su

homógrafa /maɪ'nju: t/ que aparece en la oración, por lo tanto van a cometer errores no solo relacionados con la calidad vocálica sino también con el patrón acentual. También debemos prestar atención al hecho de que la sílaba acentuada es la segunda, ésta a su vez puede ser pronunciada de dos maneras diferentes /maɪ'nju: t/ o /maɪ'nu: t/. Sin embargo, la pronunciación que nos interesa es la correspondiente al modelo de inglés británico que es la primera transcripción. Y por último en la palabra DIAGRAM la sílaba acentuada es la primera cuya calidad vocálica es representada por el triptongo /aɪə/. Nuestros aprendices del grupo experimental cometen errores al no pronunciar este triptongo sino el diptongo /aɪ/ o /i: /. Este error se produce por no haber una correspondencia en inglés entre ortografía-sonido.

Por otro lado, si continuamos con el análisis de las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: PRODUCE (3%) y PRESENT (8%). Las dos son muy comunes para aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio. No obstante, la segunda palabra PRESENT tiene dos pronunciaciones diferentes dependiendo de la categoría gramatical que se le atribuya a esta palabra. En esta oración la categoría gramatical que se le atribuye es la de sustantivo por lo tanto la sílaba acentuada es la primera y su calidad vocálica es representada por el sonido /e/ en vez de por el sonido /ɪ/.

Tabla 188. Palabras cuyo patrón acentual es producido erróneamente. Actividad C. 5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
minute	24	66,67
export	20	55,56
consent	17	47,22
protest	14	38,89
progress	12	33,33
record	10	27,78
import	5	13,89
rebelled	5	13,89
desert	5	13,89
contrast	3	8,33

objects	3	8,33
present	2	5,56
progressed	2	5,56
accept	1	2,78

Tabla 189. Estadística global

N	16	100
media	7,69	21,35
desviación típica	7,58	21,05
máximo	24	66,67
mínimo	0	0
moda	5	13,89
Sin error	2	12,5
Con error	14	87,5

Si prestamos atención al patrón acentual de las palabras producidas por los aprendices del grupo experimental podemos observar que la mayor frecuencia de error se produce en las siguientes palabras: MINUTE (67%) y EXPORT (56%). En la palabra MINUTE se ha cometido un mayor porcentaje de error que en el resto de las palabras, pues los aprendices escogidos como sujetos de estudio del grupo experimental no están acostumbrados a utilizar esta palabra MINUTE /maɪ'nju: t/, pero sí la palabra MINUTE /'mɪnɪt/ y este fenómeno es el que produce que los aprendices cometan errores no sólo en cuanto al patrón acentual de esta palabra sino también en cuanto a la calidad vocálica de la palabra en cuestión. Por otro lado, la palabra EXPORT en la oración que deben producir es un sustantivo en vez de un verbo y este es acentuado en la primera sílaba (como sustantivo) en vez de en la segunda (como verbo). Por lo tanto los aprendices cometen errores relacionados con el hecho de hacer un cambio en el patrón acentual de este tipo de palabra */ɪk'spɔ: t/ (como verbo) en vez de /'ɛkspɔ: t/ (como sustantivo).

Comentario de la actividad C.6. (grupo experimental):

En la sexta y última actividad de esta prueba, los aprendices deben leer una carta prestando especial atención a la pronunciación de las sílabas no acentuadas de las palabras subrayadas. Prestaremos atención a dos variables: por un lado a la calidad vocálica de la sílaba acentuada y por otro lado al patrón acentual de dichas palabras.

Tabla 190. Palabras cuya calidad vocálica es pronunciada erróneamente. Actividad C.6.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
moment	35	97,22
places	7	19,44
although	7	19,44
letter	3	8,33
China	3	8,33
about	2	5,56
lively	1	2,78

Tabla 191. Estadística global

N	8	100
media	7,25	20,14
desviación típica	11,5	31,94
máximo	35	97,22
mínimo	0	0
moda	3	8,33
Sin error	1	12,5
Con error	7	87,5

Si prestamos atención a la tabla 190, podemos observar como la mayor frecuencia de error se producen en la palabra MOMENT (97%), pues los aprendices cometen el error de pronunciar la calidad vocálica representada por el sonido /ɒ/ en vez

de la correcta que sería /əʊ/. Este error es debido al hecho de que los aprendices relacionan la grafía con el sonido equivalente que se utilizaría en español según la correspondencia ortografía-sonido que existe en español. Este error nos demuestra un proceso de transferencia negativa de la L1 a la LE. Por otro lado, aquellas palabras que muestran una frecuencia de error baja son LIVELY (3%) y ABOUT (5%) puesto que son palabras comunes para aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio.

Tabla 192. Palabras cuyo patrón acentual es producido erróneamente. Actividad C. 6.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
although	22	61,11
letter	0	0
China	0	0
moment	0	0
places	0	0
German	0	0
lively	0	0
about	0	0

Tabla 193. Estadística global

N	8	100
media	2,75	7,64
desviación típica	7,78	21,61
máximo	22	61,11
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	7	87,5
Con error	1	12,5

En la tabla 192, podemos observar como la única palabra en la que se produce una frecuencia de error alta es la palabra ALTHOUGH (61%), las demás se han acentuado correctamente. La palabra ALTHOUGH suele ser acentuada incorrectamente por más de la mitad de aprendices escogidos como sujetos de estudio del grupo experimental, pues tienden a acentuar la primera sílaba */'ɔ: lðəʊ/ en vez de la segunda /ɔ: l'ðəʊ/. Este error se debe al hecho de que en inglés, como afirman Avery y Ehrlich (1992: 68), más del 90% de los nombres compuestos de dos sílabas se encuentran acentuados en la primera de ellas y esta regla la han utilizado también para las conjunciones.

A continuación analizaremos y explicaremos los errores de todas las actividades de la prueba C cometidos por el grupo de control.

7.4.2. Comentario de las actividades en el grupo de control

Comentario de la actividad C.1 (grupo de control):

La primera actividad de la prueba C consiste en reconocer y así producir correctamente la calidad vocálica de las sílabas no acentuadas en cada par mínimo de palabras. Se puede observar que en cada par mínimo de palabras la calidad vocálica de la sílaba no acentuada de la primera palabra es una vocal plena mientras que la sílaba no acentuada de la segunda palabra de cada par es una *schwa* u otra vocal corta.

Tabla 194. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica representada por un símbolo fonético en sílaba no acentuada no ha sido producida correctamente. Actividad C.1.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES	PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
grandson	72	100	violet	72	100
market	69	95,83	Jackson	72	100
lettuce	67	93,06	support	70	97,22
orange	51	70,83	colour	68	94,44
cabbage	43	59,72	starlet	66	91,67
sunglass	36	50	chocolate	65	90,28
violate	29	40,28	Douglas	54	75

saline	19	26,39	figure	23	31,94
peaches	16	22,22	letter	13	18,06
starlight	6	8,33	woman	8	11,11
teaches	6	8,33	salad	4	5,56
begin	6	8,33	sofa	2	2,78
simulate	4	5,56			

Tabla 195. Estadística global

N	14	100
media	30,29	42,06
desviación típica	26,2	36,38
máximo	72	100
mínimo	0	0
moda	6	8,33
Sin error	1	7,14
Con error	13	92,86

N	14	100
media	37	51,39
desviación típica	31,8	44,17
máximo	73	101,39
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	2	14,29
Con error	12	85,71

En cuanto a la actividad C.1, si prestamos atención a la tabla 194, podemos observar como la mayor frecuencia de error se produce en las siguientes palabras que son producidas en pares mínimos. La palabra GRANDSON tiene una frecuencia de error del 100% igual que la otra palabra del par mínimo JACKSON. La calidad vocálica pronunciada en sílaba no acentuada (la segunda) no ha sido pronunciada correctamente con el sonido correcto. Tanto en la primera palabra como en la segunda palabra la calidad vocálica pronunciada ha sido la representada por el sonido /ɒ/. Sin embargo, la calidad vocálica de la sílaba no acentuada en ambas palabras es diferente. En la primera GRANDSON la calidad vocálica de la segunda sílaba está representada por el sonido /ʌ/ difícilmente producido, mientras que en la segunda palabra JACKSON el sonido vocálico de la segunda sílaba es una *schwa* /ə/. Por otro lado, la palabra MARKET tiene una frecuencia de error del 96% en comparación con la otra palabra de este par mínimo MARKET (94%)-SOFA (3%). Esta diferencia se debe al hecho de que la producción de la calidad vocálica de la sílaba no acentuada es más difícil de distinguir en la primera palabra del par MARKET /ɪ/ que en la segunda SOFA /ə/ donde el sonido *schwa* está lo

suficientemente claro. Y por último, en el par mínimo VIOLATE (40%)-VIOLET (100%), la sílaba no acentuada de la primera palabra se produce con el diptongo /eɪ/, mientras que la sílaba no acentuada de VIOLET se pronuncia erróneamente con el sonido /e/ en vez de con el sonido /ə/. De esta manera, se demuestra que existe una frecuencia de error más alta en las palabras donde la sílaba no acentuada se pronuncia con /ə/ que en las palabras donde la sílaba no acentuada se pronuncia con otro sonido ya sea sonido fuerte, débil o diptongo.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, podemos observar en la tabla 183 muchas palabras dentro de diferentes pares mínimos de palabras con una frecuencia de error baja: TEACHES (6%)-SUGAR (0%) y SOFA (3%) en el par mínimo MARKET (96%)-SOFA (3%). En este último par existe una gran diferencia en cuanto a la frecuencia de error producida en cada caso. Estas palabras SUGAR, SOFA y MUSIC muestran una frecuencia de error baja o ninguna, pues son palabras muy comunes entre aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio.

Comentario de la actividad C.2 (grupo de control):

En la segunda actividad el aprendiz debe observar la grafía del diptongo ‘EA’ en diferentes palabras prestando atención a cuál es la calidad vocálica de la sílaba representada gráficamente por este diptongo. De nuevo, en esta actividad se pone de manifiesto la importancia de analizar la relación existente entre ortografía y sonido en inglés puesto que según Brown (1992: 8), Pennington (1996: 187) y Shemesh (2000: 3), la ortografía inglesa en las palabras no es un marcador fiel en la pronunciación debido a factores idiosincráticos que tienen que ver con la historia de las palabras en contexto aislado y con la colocación del acento.

Tabla 196. Palabras cuya calidad vocálica ha sido producida erróneamente en sílabas con el diptongo ‘ea’. Actividad C.2.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
steak	67	93,06
nuclear	64	88,89
heart	63	87,5
bear	60	83,33
earring	59	81,94
wear	55	76,39
pear	45	62,5
creak	44	61,11
spread	43	59,72
deal	41	56,94
dealt	38	52,78
jealous	35	48,61
neatly	34	47,22
break	32	44,44
hear	30	41,67
dead	30	41,67
death	26	36,11
instead	24	33,33
fear	22	30,56
head	17	23,61
pleasure	17	23,61
bread	16	22,22
earth	10	13,89
appear	9	12,5
beat	7	9,72
learn	6	8,33
read	2	2,78

Tabla 197. Estadística global

N	30	100
media	29,87	41,48
desviación típica	21,07	29,27
máximo	67	93,06
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	3	10
Con error	27	90

Si prestamos atención a la tabla 196, podemos observar como la mayor frecuencia de error se produce en las siguientes palabras: STEAK (93%), NUCLEAR (89%), HEART (87%) y BEAR (83%) entre otras. La palabra STEAK tiende a ser pronunciada erróneamente por los aprendices utilizando el símbolo fonético-fonológico /i:/ en vez del correcto que sería /eɪ/. En la palabra NUCLEAR el diptongo gráfico EA tiende a ser pronunciado erróneamente como /eə/ en vez de /ɪə/ que sería el correcto. Y por último, el diptongo ortográfico EA en la palabra HEART es pronunciado erróneamente por los aprendices ya que producen esta palabra monosilábica utilizando el sonido /ɜ:/ o /eə/ en vez del sonido /a:/ que sería el correcto. El diptongo EA en BEAR es pronunciado erróneamente, pues tienden a producir el sonido /ɜ:/ y /i:/ en vez de su sonido correcto que sería /eə/. Estos errores demuestran una vez más, según Brown (1992: 8), Pennington (1996: 187) y Shemesh (2000: 3) entre otros, que la ortografía inglesa, a diferencia de la ortografía española, en las palabras no es un identificador fiel en la pronunciación debido a rasgos particulares que tienen que ver con la historia de las palabras en contexto aislado y con la colocación del acento.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: LEARN (8%), BEAT (10%), APPEAR (12%) y EARTH (14%). Estas palabras muestran una frecuencia de error baja pues son palabras que suelen utilizar los aprendices con el nivel de inglés B1 de nuestros sujetos de estudio.

Comentario de la actividad C.3 (grupo de control):

En la tercera actividad, observamos pares mínimos de palabras en las que la mayoría de las segundas palabras de cada par son derivadas de la primera palabra de cada par.

Tabla 198. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica ha sido erróneamente producida. Actividad C.3.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES	PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
comfort	70	97,22	admirable	72	100
admire	54	75	comfortable	70	97,22
absentee	50	69,44	medicinal	70	97,22
refugee	48	66,67	preferable	69	95,83
mountaineer	47	65,28	advantageous	59	81,94
engineer	45	62,5	amplifier	45	62,5
amplify	44	61,11	disastrous	43	59,72
disaster	42	58,33	agricultural	40	55,56
agriculture	37	51,39	regretful	5	6,94
advantage	33	45,83	mysterious	2	2,78
Nepalese	23	31,94	industrious	1	1,39
regret	5	6,94	percentage	1	1,39
cigarette	3	4,17	beautify	1	1,39
mystery	2	2,78			
prefer	2	2,78			
medicine	1	1,39			
percent	1	1,39			
beauty	1	1,39			

Tabla 199. Estadística global

N	20	100
media	25,4	35,28
desviación típica	23,71	32,93
máximo	70	97,22
mínimo	0	0
moda	1	1,39
Sin error	2	10
Con error	18	90

N	14	100
media	34,14	47,42
desviación típica	30,9	42,92
máximo	72	100
mínimo	0	0
moda	1	1,39
Sin error	1	7,14
Con error	13	92,86

Si prestamos atención a la tabla 198, podemos observar como la mayor frecuencia de error se produce en las siguientes palabras: COMFORT (97%)-COMFORTABLE (97%), MEDICINE (1%)-MEDICINAL (97%) y ADMIRE (75%)-ADMIRABLE (92%). En el primer par mínimo de palabras la sílaba acentuada es la primera y es la que aparece como subrayada, no obstante los aprendices cometen el error al producir la calidad vocálica de esta sílaba, pues pronuncian el sonido /ɒ/ en vez del sonido /ʌ/ que es el correcto. Este error tan habitual es producido por un proceso de transferencia negativa de la L1 a la LE. Cuando perciben la grafía de la vocal O en esta palabra, tienden a pronunciar esta vocal con el sonido /ɒ/ en vez de con el sonido /ʌ/, pues es un sonido que no dominan al no poseer ningún sonido parecido en el sistema fonético-fonológico vocálico del español. En el siguiente par mínimo MEDICINE-MEDICINAL, la palabra que resulta problemática para los aprendices es la derivada MEDICINAL ya que la sílaba subrayada es la primera ME no acentuada y pronunciada con el sonido /ə/ en vez de con el sonido /e/. Y por último, en el tercer par mínimo de palabras ADMIRE-ADMIRABLE la palabra subrayada en ambos casos es la segunda, esto significa que en la primera palabra esta sílaba es la acentuada y su calidad vocálica está representada por el diptongo /aɪə/ mientras que en la segunda palabra esta segunda sílaba no es acentuada y su calidad vocálica está representada por el sonido *schwa*. Estos cambios de acentuación y por lo tanto muchas veces de calidad vocálica no son producidos por los aprendices con este nivel de inglés.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: BEAUTY (1%)-BEAUTIFY (1%), PERCENT (1%)-PERCENTAGE (1%) y MEDICINAL (1%) en el par mínimo MEDICINE (1%)-MEDICINAL (97%). Estas palabras muestran una frecuencia de error baja pues son palabras muy comunes entre aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio.

Comentario de la actividad C.4 (grupo experimental):

En la cuarta actividad, los aprendices deben prestar atención a la producción de la calidad vocálica en la sílaba no acentuada de cada una de las palabras enumeradas.

Tabla 200. Pares mínimos de palabras donde la calidad vocálica ha sido erróneamente producida. Actividad C.4.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
vaccinate	72	100
emptiness	72	100
extremist	72	100
stubborn	72	100
ambitious	72	100
confident	72	100
challenging	72	100
enjoyment	72	100
quivering	72	100
obstruct	72	100
objector	71	98,61
talented	71	98,61
conference	71	98,61
systematically	70	97,22
profitable	70	97,22
allergy	69	95,83
politics	68	94,44
preferable	68	94,44
protective	68	94,44

invalid	68	94,44
ushered	68	94,44
exert	67	93,06
inspector	66	91,67
solace	66	91,67
pollute	65	90,28
hostel	60	83,33
expenditure	58	80,56
audition	57	79,17
parade	55	76,39
dependence	54	75
entrance	53	73,61
canoe	49	68,06
repetitive	48	66,67
nurture	46	63,89
lonely	43	59,72
lagoon	42	58,33
hotel	40	55,56
salon	39	54,17
comfortable	35	48,61
violate	32	44,44
broadband	32	44,44
pleasure	31	43,06
brigade	27	37,5
lifeless	25	34,72
allure	24	33,33
generally	20	27,78
cassette	19	26,39
lightning	15	20,83
tattoo	13	18,06
commune	12	16,67
jubilee	11	15,28
pullover	11	15,28
paragon	8	11,11

vestige	8	11,11
delete	5	6,94
centigrade	4	5,56
depressed	4	5,56
preview	4	5,56
testament	2	2,78
tornado	1	1,39
fortnight	1	1,39

Tabla 201. Estadística global

N	66	100
media	41,42	57,53
desviación típica	27,53	38,23
máximo	72	100
mínimo	0	0
moda	72	100
Sin error	5	7,58
Con error	61	92,42

En cuanto a la actividad C.4, si prestamos atención a la tabla 200, podemos observar como la mayor frecuencia de error se produce en las siguientes palabras: EXTREMIST (100%), EMPTINESS (100%) y VACCINATE (100%). En la palabra EXTREMIST y EMPTINESS la sílaba que ha sido subrayada es la última que no es acentuada y recibe la calidad de sonido débil como es la /ɪ/ y la /ə/ en cada caso. En VACCINATE, la sílaba que ha sido subrayada es la segunda que tiene una calidad vocálica representada por el sonido débil en inglés /ɪ/. Sin embargo, se ha producido un error en la calidad vocálica al pronunciar esta vocal con el sonido diptongal /aɪ/ en vez de /ɪ/ que sería el correcto. Este error se produce puesto que el grupo de control no ha recibido ningún tratamiento de pronunciación anterior a la realización de estas pruebas.

Por otro lado, si continuamos con el análisis de las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: FORTNIGHT (1%), TORNADO (1%), TESTAMENT (3%) y PREVIEW (3%). En la palabra FORTNIGHT la sílaba subrayada es la última y se ha pronunciado correctamente en la mayoría de los casos, pues los aprendices del grupo de control, aunque no han recibido tratamiento de pronunciación alguno anterior a la realización de estas pruebas, sin embargo están familiarizados con el uso de esta palabra NIGHT cuya calidad vocálica está representada por el sonido diptongal /aɪ/. En TORNADO la sílaba subrayada es la primera sin coincidir con la acentuada que es la segunda. No obstante, en la primera sílaba la calidad vocálica es /ɔ:/ en vez de /ɒ/, pues en esta sílaba TOR- la O es seguida por la consonante R lo cual produce que el sonido sea largo. En la palabra PREVIEW la sílaba subrayada es la segunda y los aprendices saben en la mayoría de los casos cuál es la calidad vocálica de la sílaba no acentuada y subrayada siendo esta /ju: /.

Comentario de la actividad C.5. (grupo de control):

En la quinta actividad, los aprendices deben pronunciar ocho oraciones prestando especial atención a las dos palabras subrayadas dentro de cada oración. En este caso la regla que se sigue es la siguiente: en las palabras de dos sílabas, según Dalton y Seidlhofer (2000: 39), si la palabra que no debe tener ninguna derivación es un sustantivo o un adjetivo, entonces el acento recae normalmente en la primera sílaba, mientras que, si es verbo, lo hace en la segunda. En inglés, más del 90% de los sustantivos compuestos de dos sílabas se encuentran acentuados en la primera de ellas. En lo que respecta a los verbos, el porcentaje es del 60%. Hemos prestado atención a dos variables: por un lado a la calidad vocálica de la sílaba acentuada y por otro lado al patrón acentual de dichas palabras.

Tabla 202. Palabras cuya calidad vocálica es pronunciada erróneamente. Actividad C.5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
progress	72	100
minute	61	84,72
protest	58	80,56
diagram	48	66,67
record	33	45,83
desert	27	37,5
rebelled	11	15,28
import	8	11,11
produce	8	11,11
present	6	8,33
progressed	2	2,78
contrast	1	1,39
objects	1	1,39
consent	1	1,39

Tabla 203. Estadística global

N	16	100
media	21,06	29,25
desviación típica	25,28	35,11
máximo	72	100
mínimo	0	0
moda	1	1,39
Sin error	2	12,5
Con error	14	87,5

Si prestamos atención a la tabla 202, podemos observar como la mayor frecuencia de error se produce en las siguientes palabras: PROGRESS (100%) y MINUTE (85%). La palabra PROGRESS como sustantivo recibe el acento en la primera sílaba y los aprendices han cometido una alta frecuencia de error en cuanto a la

producción de la calidad vocálica de esta sílaba ya que en PRO- la calidad vocálica la han pronunciado de forma errónea con el sonido /ʊ/ en vez de con el sonido correcto que sería /əʊ/. Este error es producido por el proceso de transferencia negativa de la L1 a la LE. Y la palabra MINUTE es la palabra de mayor confusión para los aprendices del grupo de control, pues esta palabra tiene otra homógrafa que tiene pronunciación diferente. Los aprendices están acostumbrados a producir la palabra MINUTE con la transcripción /'mɪnɪt/, pero no están familiarizados con la pronunciación de la palabra en este contexto de la oración que sería /maɪ'nju: t/, por lo tanto van a cometer errores no solo relacionados con la calidad vocálica sino también con el patrón acentual. También debemos prestar atención al hecho de que la sílaba acentuada es la segunda, esta a su vez puede ser pronunciada de dos maneras diferentes /maɪ'nju: t/ o /maɪ'nu: t/. Sin embargo, la pronunciación que nos interesa es la que corresponde al modelo de inglés británico que es la primera transcripción. Estas variables se producen por no haber una correspondencia en inglés entre ortografía-sonido.

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: CONSENT (1%), OBJECTS (1%) y CONTRAST (1%). La palabra CONSENT es acentuada en la segunda sílaba y la calidad vocálica no es problemática, pues existe una correspondencia entre ortografía-sonido. Las palabras OBJECTS y CONTRAST que tienen la categoría gramatical de nombre en estas oraciones son acentuadas en la primera sílaba, las dos pronunciadas con la calidad vocálica representada por el sonido /ʊ/. Estas palabras muestran una frecuencia de error muy baja al ser palabras muy parecidas en español.

Tabla 204. Palabras cuyo patrón acentual es producido erróneamente. Actividad C. 5.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
minute	70	97,22
export	54	75
consent	54	75
protest	30	41,67
progress	26	36,11

record	22	30,56
rebelled	16	22,22
desert	13	18,06
present	5	6,94
import	5	6,94
progressed	4	5,56
contrast	4	5,56
diagram	4	5,56
accept	3	4,17
objects	1	1,39

Tabla 205. Estadística global

N	16	100
media	19,44	27
desviación típica	22,03	30,6
máximo	70	97,22
mínimo	0	0
moda	4	5,56
Sin error	1	6,25
Con error	15	93,75

Si prestamos atención al patrón acentual de las palabras producidas por los aprendices del grupo de control podemos observar que la mayor frecuencia de error se produce en las siguientes palabras: MINUTE (97%) y EXPORT (75%). En la palabra MINUTE se ha cometido un mayor porcentaje de error que en el resto de las palabras, pues los aprendices escogidos como sujetos de estudio del grupo de control no están acostumbrados a utilizar esta palabra MINUTE /maɪ'nju: t/, pero sí la palabra MINUTE /'mɪnɪt/. Este fenómeno es lo que produce que los aprendices cometan errores no sólo en cuanto al patrón acentual de esta palabra sino también en cuanto a la calidad vocálica de la palabra en cuestión. Por otro lado, la palabra EXPORT en la oración que deben producir es un sustantivo en vez de un verbo y este sustantivo es acentuado en la

primera sílaba en vez de en la segunda (como verbo). Por lo tanto los aprendices cometen errores relacionados con el hecho de hacer un cambio en el patrón acentual de este tipo de palabra */ɪk'spɔ: t/ (como verbo) en vez de /'ɛkspɔ: t/ (como sustantivo).

Por otro lado, si procedemos a analizar las palabras que muestran menor frecuencia de error, observamos las siguientes: OBJECTS (1%) y ACCEPT (4%). Estas palabras muestran una baja frecuencia de error porque los aprendices han acentuado correctamente la sílaba correspondiente. En el primer caso, OBJECTS es un sustantivo dentro de la oración y como tal se acentúa en la primera sílaba, mientras que ACCEPT en la oración es un verbo y como tal se acentúa en la segunda sílaba. La mayoría de nuestros aprendices del grupo de control han sabido acentuar correctamente estas palabras al ser palabras comúnmente utilizadas entre aprendices con este nivel de inglés.

Comentario de la actividad C.6. (grupo de control):

En la sexta y última actividad de esta prueba, los aprendices deben leer una carta prestando especial atención a la pronunciación de las sílabas no acentuadas de las palabras subrayadas. Prestaremos atención a dos variables: por un lado a la calidad vocálica de la sílaba acentuada y por otro lado al patrón acentual de dichas palabras.

Tabla 206. Palabras cuya calidad vocálica es pronunciada erróneamente. Actividad C.6.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
moment	69	95,83
German	30	41,67
places	27	37,5
although	27	37,5
letter	12	16,67
China	10	13,89
about	9	12,5

Tabla 207. Estadística global

N	8	100
media	23	31,94
desviación típica	21,42	29,75
máximo	69	95,83
mínimo	0	0
moda	27	37,5
Sin error	1	12,5
Con error	7	87,5

Si prestamos atención a la tabla 206, podemos observar como la mayor frecuencia de error se produce en la palabra *MOMENT* (96%), pues los aprendices cometen el error de pronunciar la calidad vocálica representada por el sonido /ɒ/ en vez de la correcta que sería /əʊ/. Este error es debido al hecho de que los aprendices relacionan la grafía con el sonido equivalente que se utilizaría en español según la correspondencia ortografía-sonido que existe en español. Por lo tanto observamos un proceso de transferencia negativa de la L1 a la LE. Por otro lado, aquellas palabras que muestran una frecuencia de error baja son *ABOUT* (12%) y *CHINA* (14%) puesto que son palabras comunes para aprendices con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio.

Tabla 208. Palabras cuyo patrón acentual es producido erróneamente. Actividad C. 6.

PALABRAS	FRECUENCIA	% ERRORES
although	44	61,11
about	2	2,78

Tabla 209. Estadística global

N	8	100
media	5,75	7,99
desviación típica	15,47	21,49
máximo	44	61,11
mínimo	0	0
moda	0	0
Sin error	6	75
Con error	2	25

Si prestamos atención a la tabla 208, podemos observar como la única palabra en la que aparece una frecuencia de error alta es la palabra **ALTHOUGH** (61%). La palabra **ALTHOUGH** suele ser acentuada incorrectamente por más de la mitad de aprendices escogidos como sujetos de estudio del grupo de control, pues tienden a acentuar la primera sílaba */ɔ: lðəʊ/ en vez de la segunda /ɔ: l'ðəʊ/. Este error es debido al hecho de que en inglés, según Avery y Ehrlich (1992: 68), más del 90% de los nombres compuestos de dos sílabas se encuentran acentuados en la primera de ellas y esta regla la han utilizado también para las conjunciones. Por otro lado, la única palabra en la que se produce una frecuencia de error baja es **ABOUT** (3%). En esta palabra la sílaba no acentuada es la primera y se pronuncia con el sonido débil *schwa*. No obstante, los aprendices del grupo de control marcan la primera sílaba en algunos casos como la acentuada produciendo errores en su acentuación.

7.4.3. Comentario comparativo del número de errores por actividad del grupo experimental y de control en la prueba C

Comentario de la prueba C:

Al comparar los resultados por actividad que muestra el grupo experimental después de haber recibido una instrucción pedagógica teórico-práctica sobre pronunciación y el grupo de control que no ha recibido instrucción pedagógica alguna,

las diferencias en su comportamiento son evidentes. Después de la instrucción el grupo experimental comete menos errores en términos absolutos y relativos con respecto a los que comete el grupo de control. A continuación, observaremos las diferencias entre los dos grupos con respecto a la media de errores en cada una de las actividades de la prueba C.

En la actividad C.1., la media de errores más alta en el grupo experimental es del 45%, mientras que en el grupo de control es de un 51% por lo tanto existe una diferencia de 6 puntos respectivamente. De esta manera, mediante el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las opciones, se observa que las diferencias entre los dos grupos son significativas, pues el grupo experimental ha recibido una instrucción teórico-práctica antes de realizar estas pruebas, mientras que el grupo de control no lo ha recibido.

En la actividad C.2 se evalúa si el aprendiz reconoce la calidad vocálica representada por la grafía del diptongo ‘EA’ en diferentes palabras teniendo en cuenta que en pronunciación puede ser un diptongo o un sonido vocálico simple. La media de errores en el grupo experimental es del 30%, mientras que en el grupo de control es de un 41% por lo tanto existe una diferencia de 11 puntos respectivamente. De nuevo percibimos una diferencia significativa puesto que el grupo experimental ha recibido una instrucción pedagógica teórico-práctica de la pronunciación de la lengua inglesa recibiendo así un tratamiento de cuáles son los símbolos fonético-fonológicos de la lengua inglesa y cómo se contextualizan dentro de la palabra de forma aislada, en los límites de la oración y en los límites de contextos más amplios como son los textos, mientras que los aprendices del grupo de control no han recibido tratamiento alguno al respecto.

En la tercera actividad (C.3.), se establecen pares mínimos de palabras en las que la mayoría de las segundas palabras de cada par son derivadas de la primera palabra de cada par. Aquí se evalúa la frecuencia de error en cuanto a la producción de la calidad vocálica de la sílaba subrayada en cada par mínimo de palabras. Y como consecuencia la media de errores en el grupo experimental es del 32% y del 35% en el grupo de control con una diferencia de 3 puntos. De esta manera, observamos que sigue habiendo

una mayor frecuencia de error en los aprendices del grupo de control que en los aprendices del grupo experimental.

En la cuarta actividad (C.4.), los aprendices deben prestar atención a la producción de la calidad vocálica en la sílaba no acentuada de cada una de las palabras enumeradas. Una vez analizados los resultados, comprobamos que la media de errores en el grupo experimental es del 47% y en el grupo de control del 57% con una diferencia de 10 puntos. Esto es natural puesto que una vez más debemos prestar atención al hecho de que el grupo experimental cuenta con más ventajas que el grupo de control al haber recibido los primeros un tratamiento de pronunciación anterior a la realización de dichas pruebas.

En la quinta actividad (C.5.), los aprendices deben pronunciar ocho oraciones prestando especial atención a las dos palabras subrayadas dentro de cada oración. En este caso la regla que se sigue es la siguiente: en las palabras de dos sílabas, según Dalton y Seidlhofer (2000: 39), si la palabra que no debe tener ninguna derivación es un sustantivo o un adjetivo, entonces el acento recaerá normalmente en la primera sílaba, mientras que, si es verbo, lo hará en la segunda. En inglés, más del 90% de los sustantivos compuestos de dos sílabas se encuentran acentuados en la primera de ellas. En lo que a los verbos se refiere, el porcentaje es del 60%. Ahora prestaremos atención a dos variables: por un lado a la calidad vocálica de la sílaba acentuada y por otro lado al patrón acentual de dichas palabras, es decir, cuál es la sílaba que acentúan. Una vez analizados los resultados, comprobamos que la media de errores en el grupo experimental en cuanto a la variable de la calidad vocálica acentuada es del 17% y en el grupo de control del 29% con una diferencia de 12 puntos. Por otro lado, los resultados alcanzados según la segunda variable que se mide que es el patrón acentual de dichas palabras dentro de los límites de oraciones son los siguientes. La media de errores en el grupo experimental es del 21% y en el grupo de control del 27%. De nuevo podemos observar una gran diferencia entre ambos grupos siempre obteniendo mejores resultados los aprendices del grupo experimental.

En la sexta y última actividad de esta prueba (C.6), los aprendices deben leer una carta prestando especial atención a la pronunciación de las sílabas no acentuadas de las

palabras subrayadas. Hemos prestado atención a dos variables: por un lado a la calidad vocálica de la sílaba acentuada y por otro lado al patrón acentual de dichas palabras. Si tenemos en cuenta la primera variable, la media de errores en el grupo experimental es del 20% y en el grupo de control del 31% con una diferencia de 11 puntos. Si prestamos atención a la segunda variable, la media de errores en el grupo experimental es del 8% y en el grupo de control del 8%, este es el único caso en el que no se ha encontrado diferencia entre los aprendices de ambos grupos.

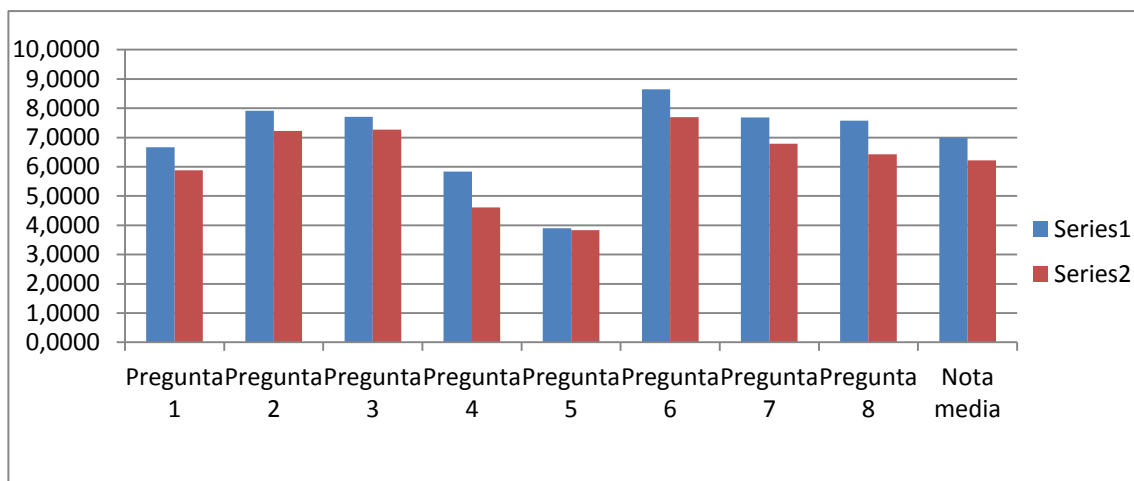
Para concluir, todo ello demuestra que los componentes del grupo experimental tienen más capacidad para reconocer por medio de una marca el acento léxico y por medio de un símbolo fonético la calidad vocálica gracias al tratamiento recibido con anterioridad a la realización de las pruebas consistente en una instrucción pedagógica teórico-práctica sobre la acentuación y la calidad vocálica en inglés.

7.5. Comparación de los resultados de todas las actividades en las tres pruebas

Comentario de la prueba A:

A continuación, se analizan los valores medios y la nota media de cada pregunta de la prueba A tanto en el grupo experimental como en el grupo de control. Para ello procederemos a presentar un gráfico que expone brevemente los valores medios y la nota media de dicha prueba.

Gráfico 1. Valores medios y nota media de cada pregunta de la prueba A



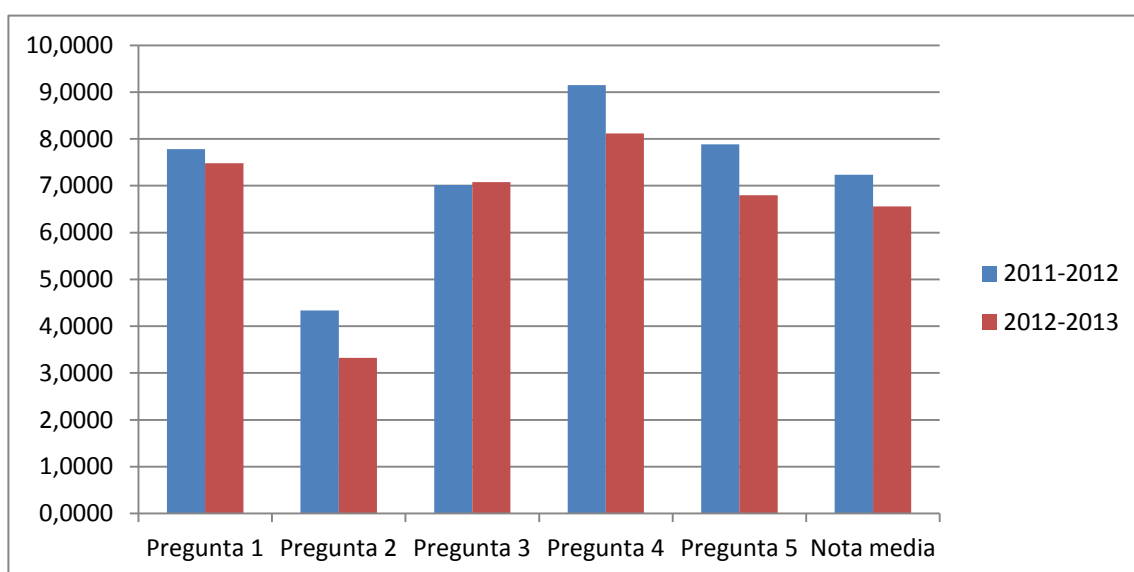
Si observamos el gráfico 1, podemos observar diferencias significativas en cuanto a los valores medios obtenidos en las actividades de cada grupo. Las series 1 representadas en azul hacen referencia a las medias obtenidas por el grupo experimental (del curso 2011-2012). Por otro lado, las series 2 representadas en rojo hacen referencia a las medias obtenidas por el grupo de control (del curso 2012-2013). Una vez realizado dicho estudio procedemos a establecer conclusiones que surgen tras comparar los resultados obtenidos en cada grupo. De esta manera observamos que en la primera actividad la media en el grupo experimental es de 6,6, mientras que la media en el grupo de control es de 5,8. En la segunda actividad, la media en el grupo experimental es de 7,9, mientras que en el grupo de control es de 7,2. En la tercera actividad, la media en el grupo experimental es de 7,7, mientras que en el grupo de control es de 7,2. En la cuarta actividad, la media en el grupo experimental es de 5,8, mientras que en el grupo de control es de 4,6. En la quinta actividad, la media en el grupo experimental es de 3,9, mientras que en el grupo de control es de 3,8. Esta actividad ha sido problemática tanto para los aprendices del grupo experimental como para los del grupo de control que han realizado esta prueba. En la sexta actividad, la media en el grupo experimental es de 8,6, mientras que en el grupo de control es de 7,6. En la séptima actividad, la media en el grupo experimental es de 7,6, mientras que en el grupo de control es de 6,7. Y en la octava actividad, la media en el grupo experimental es de 7,5, mientras que en el grupo de control es de 6,4. Todo esto nos lleva a obtener una nota final de un 6,9 en el grupo experimental y de un 6,2 en el grupo de control con una diferencia significativa de 7 décimas.

En cuanto a las actividades que han resultado más problemáticas para los aprendices tanto del grupo experimental como del de control, se encuentran las actividades A.2, A.3, A.5, A.6, A.7 y A.8, en estas actividades el porcentaje de palabras (con error) donde los sujetos de estudio han cometido errores son los más altos. No obstante, como a continuación veremos las dificultades en las actividades de la prueba B son mayores.

Comentario de la prueba B:

A continuación, se analizan los valores medios y la nota media de cada pregunta de la prueba B tanto en el grupo experimental como en el grupo de control. Para ello vamos a presentar un gráfico que expone brevemente los valores medios y la nota media de dicha prueba.

Gráfico 2. Valores medios y nota media de cada pregunta de la prueba B



Si observamos el gráfico 2, podemos observar diferencias significativas en cuanto a los valores medios obtenidos en las actividades de cada grupo. Las series 1 representadas en azul hacen referencia a las medias obtenidas por el grupo experimental (del curso 2011-2012). Por otro lado, las series 2 representadas en rojo hacen referencia a las medias obtenidas por el grupo de control (del curso 2012-2013). Una vez realizado dicho estudio podemos llegar a unas conclusiones tras realizar una comparación según los resultados obtenidos en cada grupo. Mientras que en la primera actividad la media en el grupo experimental es de 7,7, la media en el grupo de control es de 7,4. En la segunda actividad, la media en el grupo experimental es de 4,3, mientras que en el grupo de control es de 3,3. Esta actividad ha sido problemática tanto para los aprendices del grupo experimental como para los del grupo de control que han realizado esta prueba. No obstante, observamos una vez más que existen diferencias significativas entre ambos grupos, en este caso podemos observar una diferencia de 1 punto. En la tercera actividad, la media en el grupo experimental es de 7,01 y en el grupo de control

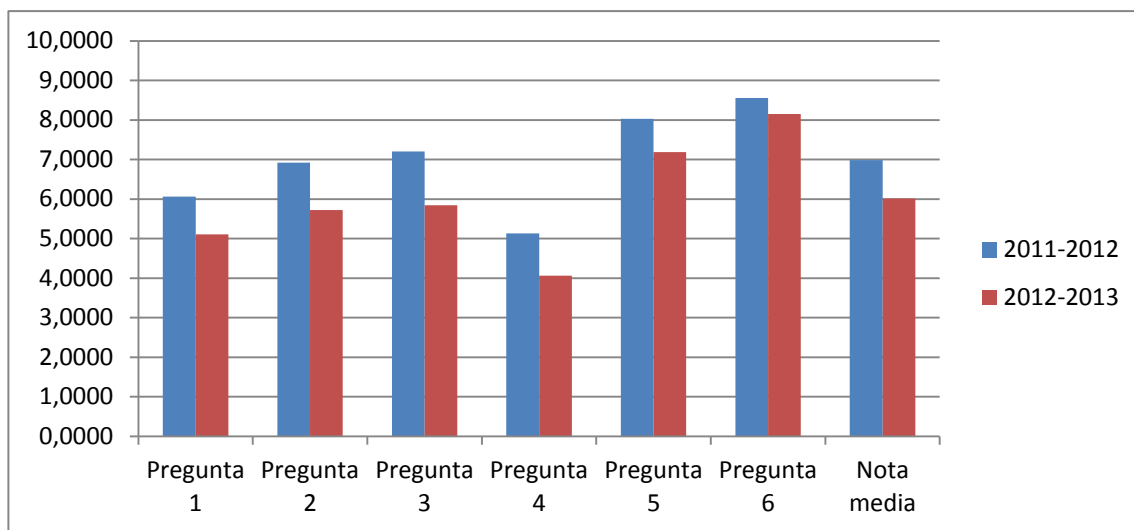
es de 7,07. Esta actividad es la única en la que no existen diferencias significativas entre ambos grupos. En la cuarta actividad, la media en el grupo experimental es de 9,15, mientras que en el grupo de control es de 8,11. En la quinta actividad, la media en el grupo experimental es de 7,8, mientras que en el grupo de control es de 6,7. En esta actividad de nuevo encontramos una diferencia significativa que dista en 1 punto y 1 décima a favor del grupo experimental. Todo esto nos lleva a obtener una nota final de un 7,2 en el grupo experimental y de un 6,5 en el grupo de control con una diferencia significativa de 7 décimas.

En cuanto a las actividades que han resultado más problemáticas para los aprendices tanto del grupo experimental como del grupo de control, se encuentran las actividades B.1, B.2, B.4 y B.5, en estas actividades el porcentaje de palabras (con error) donde los sujetos de estudio han cometido errores son los más altos. La única actividad que no presenta tantos problemas puesto que el número de errores por palabras es menor es la actividad B.3. Esta actividad que tiene que ver con la correspondencia entre ortografía-sonido en una serie de palabras es la más fácil para los sujetos de estudio dentro de la prueba B.

Comentario de la prueba C:

A continuación, se analizan los valores medios y la nota media de cada pregunta de la prueba C tanto en el grupo experimental como en el grupo de control. Para ello vamos a presentar un gráfico que expone brevemente los valores medios y la nota media de dicha prueba.

Gráfico 3. Valores medios y nota media de cada pregunta de la prueba C



Si observamos el gráfico 3, podemos observar diferencias significativas en cuanto a los valores medios obtenidos en las actividades de cada grupo. Las series 1 representadas en azul hacen referencia a las medias obtenidas por el grupo experimental (del curso 2011-2012). Por otro lado, las series 2 representadas en rojo hacen referencia a las medias obtenidas por el grupo de control (del curso 2012-2013). Una vez realizado dicho estudio llegamos a una serie de conclusiones tras la comparación según los resultados obtenidos en cada grupo. De esta manera observamos que mientras que en la primera actividad la media en el grupo experimental es de 6,1, la media en el grupo de control es de 5,1. En la segunda actividad, la media en el grupo experimental es de 6,9, mientras que en el grupo de control es de 5,7. Esta actividad ha sido problemática tanto para los aprendices del grupo experimental como para los del grupo de control que se han sometido a esta prueba. No obstante, observamos una vez más que existen diferencias significativas entre ambos grupos. En este caso podemos observar una diferencia de 1 punto y 2 décimas. En la tercera actividad, la media en el grupo experimental es de 7,2 y en el grupo de control es de 5,8. El grupo de control, como en todos los casos, ha tenido más problemas que el grupo experimental ya que podemos observar una diferencia significativa entre ambos grupos de 1 punto y 4 décimas. En la cuarta actividad, la media en el grupo experimental es de 5,1, mientras que en el grupo de control es de 4,1. Esta actividad no ha sido aprobada por el grupo de control. En la quinta actividad, la media en el grupo experimental es de 8, mientras que en el grupo de control es de 7,1. En esta actividad de nuevo encontramos una diferencia significativa

que dista en casi 1 punto a favor del grupo experimental. En la sexta actividad, la media en el grupo experimental es de 8,5, mientras que en el grupo de control es de 8,1. Todo esto nos lleva a obtener una nota final de un 6,9 en el grupo experimental y de un 6 en el grupo de control con una diferencia significativa de 9 décimas. Existe una clara diferencia entre las medias obtenidas por el grupo experimental y por el grupo de control y por lo tanto se puede apreciar una distancia ostensible entre los resultados obtenidos en cada una de las actividades de los dos grupos, siendo menores los errores cometidos por el grupo experimental con respecto a los cometidos por el grupo de control. Este hecho se corrobora con las medias y notas finales obtenidas en cada una de las actividades de cada una de las pruebas.

En lo que respecta a las actividades que han resultado más problemáticas para los aprendices tanto del grupo experimental como del grupo de control, se encuentra la actividad C.6 en cuanto que mide la variable de la calidad vocálica. En esta actividad el porcentaje de palabras (con error) donde los sujetos de estudio han cometido errores es el más alto.

7.6. Comparación de los resultados por pruebas A, B y C y en los dos grupos

Comentario de la prueba A:

En este epígrafe se procede a comparar los resultados en cada una de las pruebas del grupo experimental y del grupo de control.

Tabla 210. Análisis de varianza de un factor en la prueba A

Resumen

Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza
2011-2012	60	420,002237	7,00003728	0,54113018
2012-2013	52	323,267261	6,21667809	1,66445507

Tabla 211. Análisis de varianza en la prueba A

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	17,0945808	1	17,0945808	16,0974341	0,00011006	3,92739339
Dentro de los grupos	116,81389	110	1,06194445			
Total	133,90847	111				

En este resumen se presentan los dos grupos: el grupo experimental (del curso 2011-2012) y el grupo de control (del curso 2012-2013). Se establece la cuenta que es el número de aprendices escogidos como sujetos de estudio en cada uno de los grupos. El grupo experimental ha contado con 60 sujetos de estudio, mientras que el grupo de control con 52 sujetos de estudio. La suma que es el total de errores cometidos por los 60 sujetos en el grupo experimental indica un total de 420,002237 errores, mientras que en el grupo de control indica un total de 323,267261. El promedio es la nota media obtenida en la prueba A por cada grupo siendo esta en el grupo experimental de 7 puntos y en el grupo de control de 6,21 puntos. Y por último la varianza que es la media de las distancias al cuadrado de los datos con respecto a la media, se usa para ofrecer una idea de la variación que se produce en los errores cometidos por los alumnos. Una menor varianza significa que se ha producido un comportamiento más homogéneo de los sujetos en cuanto al número de errores.

Si observamos el análisis de varianza, podemos decir que puesto que F (estadístico F del análisis de la varianza) es mayor que el valor crítico para F existe una diferencia significativa entre los dos grupos (series).

Comentario de la prueba B:

En este epígrafe se procede a comparar los resultados en cada una de las pruebas del grupo experimental y del grupo de control.

Tabla 212. Análisis de varianza de un factor en la prueba B

Resumen

Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza
2011-2012	54	390,607322	7,23346892	0,97256801
2012-2013	69	452,551746	6,55872096	1,11197492

Tabla 213. Análisis de varianza en la prueba B

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	13,791798	1	13,791798	13,1236424	0,00042736	3,9194644
Dentro de los grupos	127,16039	121	1,0509123			
Total	140,95219	122				

En este resumen se presentan los dos grupos: el grupo experimental (del curso 2011-2012) y el grupo de control (del curso 2012-2013). Se establece la cuenta que es el número de aprendices escogidos como sujetos de estudio en cada uno de los grupos, el grupo experimental ha contado con 54 sujetos de estudio, mientras que el grupo de control con 69 sujetos de estudio. La suma que es el total de errores cometidos por los 54 sujetos en el grupo experimental indica un total de 390,607322 errores, mientras que en los 69 sujetos del grupo de control indica un total de 452,551746. El promedio es la nota media obtenida en la prueba B por cada grupo siendo esta en el grupo experimental de 7,2 puntos y en el grupo de control de 6,5 puntos. Y por último la varianza que es la media de las distancias al cuadrado de los datos con respecto a la media, se usa para ofrecer una idea de la variación que se produce en los errores cometidos por los alumnos. Una menor varianza significa que se ha producido un comportamiento más homogéneo de los sujetos en cuanto al número de errores.

Si observamos el análisis de varianza, podemos afirmar que puesto que F (estadístico F del análisis de la varianza) es mayor que el valor crítico para F existe una diferencia significativa entre los dos grupos (series).

Comentario de la prueba C:

En este epígrafe se procede a comparar los resultados en cada una de las pruebas del grupo experimental y del grupo de control.

Tabla 214. Análisis de varianza de un factor en la prueba C

Resumen

Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza
2011-2012	36	251,41842	6,983845	0,23179339
2012-2013	72	432,896292	6,012449	0,42553796

Tabla 215. Análisis de varianza en la prueba C

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	22,6466677	1	22,6466677	62,6350009	2,57E-12	3,93069167
Dentro de los grupos	38,3259638	106	0,3615657			
Total	60,9726315	107				

En este resumen se presentan los dos grupos: el grupo experimental (del curso 2011-2012) y el grupo de control (del curso 2012-2013). Se establece la cuenta que es el número de aprendices escogidos como sujetos de estudio en cada uno de los grupos. El grupo experimental ha contado con 36 sujetos de estudio, mientras que el grupo de control con 72 sujetos de estudio. En nuestra investigación, se identifica un gran desequilibrio en cuanto al número de sujetos de estudio que realizaron la prueba C en el curso 2011-2012 frente al número de sujetos presentados en el curso 2012-2013. La atrición en el curso 2011-2012, es decir, la pérdida de sujetos a lo largo del estudio bien por cansancio, aburrimiento, enfermedad o falta de movilidad geográfica afecta a los datos. La suma que es el total de errores cometidos por los sujetos en cada uno de los grupos indica en el grupo experimental un total de 251,41842 errores, mientras que en el grupo de control un total de 432,896292. El promedio es la nota media obtenida en la prueba C por cada grupo siendo esta en el grupo experimental de 6,9 puntos y en el grupo de control de 6 puntos. Y por último la varianza que es la media de las distancias

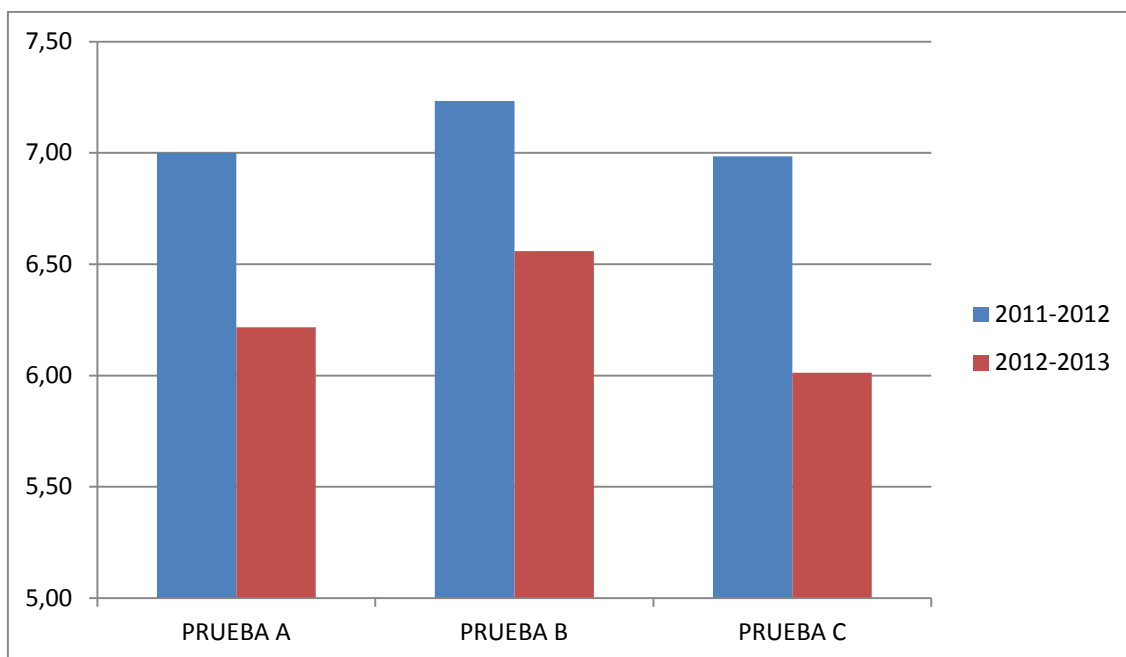
al cuadrado de los datos con respecto a la media, se utiliza para ofrecer una idea de la variación que se produce en los errores cometidos por los alumnos. Una menor varianza significa que se ha producido un comportamiento más homogéneo de los sujetos en cuanto al número de errores.

Si observamos el análisis de varianza, podemos afirmar que puesto que F (estadístico F del análisis de la varianza) es mayor que el valor crítico para F de nuevo existe una diferencia significativa entre los dos grupos (series).

7.7. Comparación de los resultados globales del grupo experimental y del grupo de control

A continuación procederemos a hacer un estudio comparativo de los resultados globales obtenidos en cada una de las pruebas del grupo experimental del curso 2011-2012 y del grupo de control del curso 2012-2013 y complementaremos las explicaciones con una serie de gráficos que ayudarán a mostrar los resultados que nos llevarán a tomar unas conclusiones de dicha investigación.

En primer lugar y una vez obtenidos los resultados de la nota media de cada prueba, podemos mostrar el siguiente gráfico:

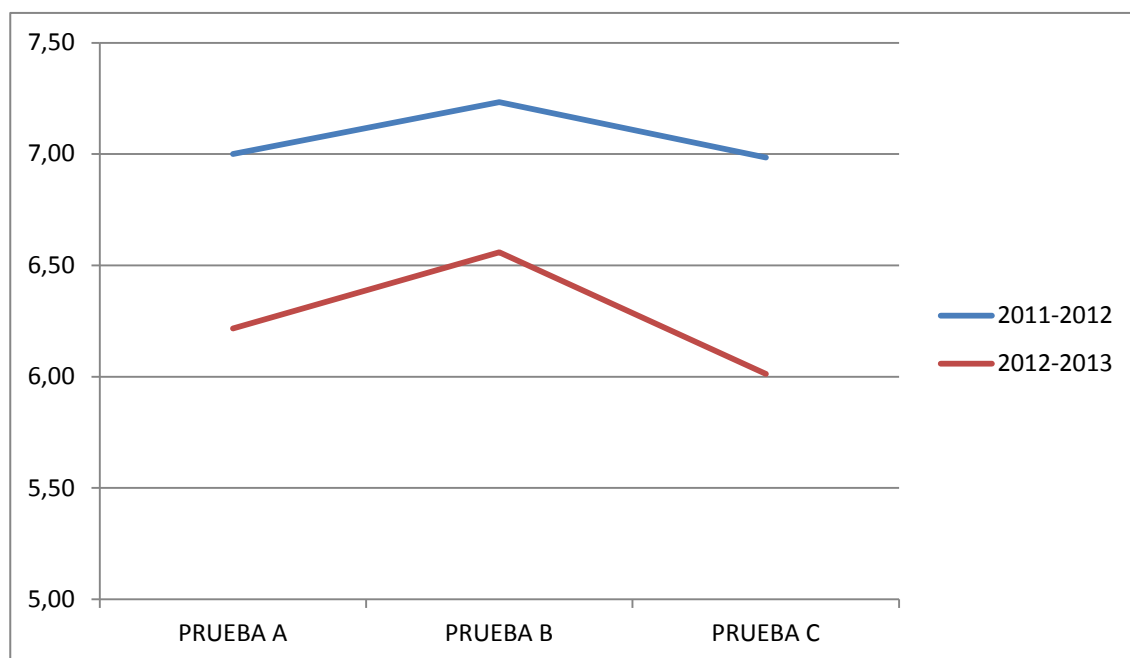
Gráfico 4. Notas medias en cada prueba

Este gráfico muestra las notas medias obtenidas por nuestros sujetos de estudio en cada una de las pruebas. La serie azul sería la nota media del grupo experimental (del curso 2011-2012), mientras que la serie roja sería la nota media del grupo de control (del curso 2012-2013). El grupo experimental en la prueba A ha obtenido una nota media de 7 puntos, mientras que el grupo de control ha obtenido una nota media de 6,2 puntos por lo tanto deducimos una diferencia de 0,78 décimas entre ambos grupos. El grupo experimental en la prueba B ha obtenido una nota media de 7,23 puntos, mientras que el grupo de control ha obtenido una nota media de 6,56 puntos, por lo tanto deducimos una diferencia de 0,67 décimas entre ambos grupos. Y por último, el grupo experimental en la prueba C ha obtenido una nota media de 6,98 puntos, mientras que el grupo de control ha obtenido una nota media de 6,01 puntos por lo tanto deducimos una diferencia de 0,97 décimas entre ambos grupos. Estas variables son significativas pues se observa una diferencia de 1 punto. La prueba donde se ha obtenido mejor puntuación y por lo tanto es de menor complejidad para los aprendices tanto de un grupo como de otro es la prueba B seguida por la prueba A y por último seguida por la prueba C que es la más difícil, pues es la prueba de producción.

Tras el análisis comparativo de las notas medias en cada una de las pruebas, procederemos a observar en el siguiente gráfico como existe una progresión de ambos

grupos según sus notas medias y este fenómeno corrobora la validez de la instrucción formal específica en fonología llevada a cabo con el grupo experimental en un periodo anterior a la realización de estas pruebas.

Gráfico 5. Progresión de ambos grupos según sus notas medias



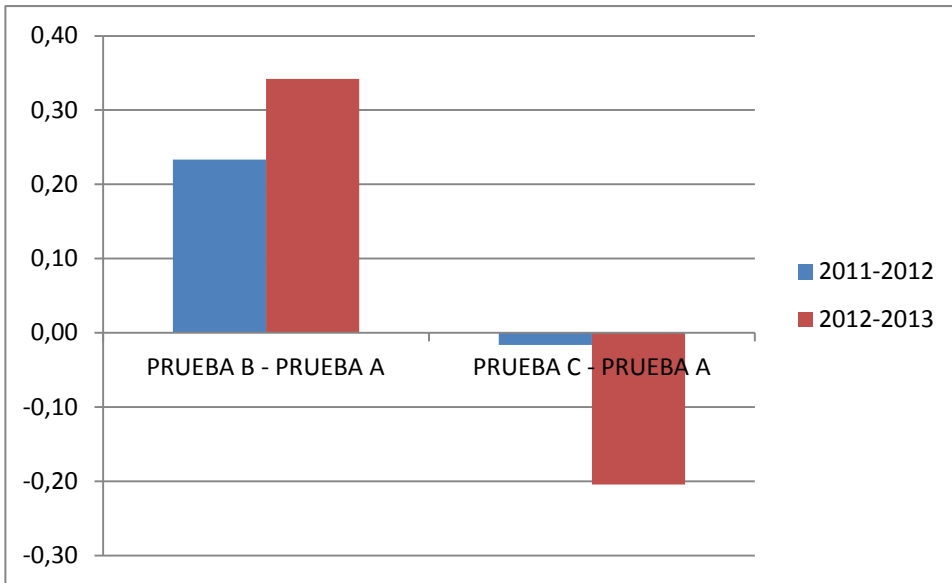
Si se comparan las diferencias de las notas medias entre pruebas dentro de cada grupo, nos encontramos la siguiente tabla:

Tabla 216. Diferencias entre pruebas

PRUEBAS	2011-2012	2012-2013
PRUEBA A	7	6,22
PRUEBA B	7,23	6,56
PRUEBA C	6,98	6,01
PRUEBA B - PRUEBA A	0,23	0,34
PRUEBA C - PRUEBA A	-0,02	-0,2

En el grupo experimental la diferencia en décimas entre la prueba A y B es de 0,23 décimas, mientras que en el grupo de control la diferencia es de 0,34 décimas. Por el contrario, la diferencia en décimas entre la prueba C y A en el grupo experimental es de -0,2 décimas, mientras que en el grupo de control es de -0,20 décimas. A continuación presentamos una gráfica que muestra estas diferencias.

Gráfico 6. Diferencia en décimas entre las pruebas en ambos grupos

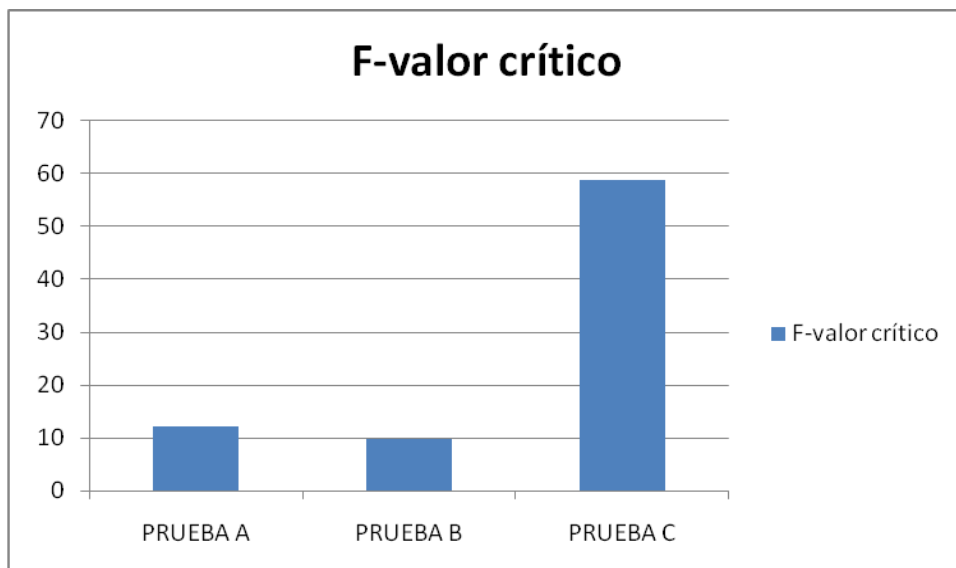


Por último, se presenta otro gráfico donde se puede comprobar que puesto que F es mayor que el valor crítico para F existe una diferencia significativa entre los dos grupos (series).

Tabla 217. Diferencias entre grupos

PRUEBAS	F	Valor crítico	F-valor crítico
PRUEBA A	16,0974341	3,92739339	12,1700407
PRUEBA B	13,7917985	3,91946446	9,872334
PRUEBA C	62,6350009	3,93069167	58,7043092

Gráfico 7. Diferencia entre ambos grupos según el valor crítico F



A continuación, estableceremos unas conclusiones sobre los resultados obtenidos de las pruebas y según estos presentaremos cuáles son las actividades y pruebas de más dificultad para los sujetos de estudio tanto del grupo experimental como del grupo de control. En la prueba A que es una prueba de reconocimiento del acento léxico y la calidad vocálica de la sílaba acentuada en la palabra de forma aislada, las actividades más difíciles para los aprendices escogidos como sujetos de estudio son las actividades A.2 (donde se debe acentuar la sílaba acentuada e indicar si se ha producido un cambio de la calidad vocálica en la sílaba acentuada), A.3 (donde se evalúan dos variables por un lado si se ha producido un cambio acentual de una palabra a la otra del par mínimo y por otro lado si ha habido un cambio de calidad vocálica de la sílaba acentuada en cada par mínimo de palabras), A.5 (donde se debe subrayar en una serie de tres palabras cual es la palabra con diferente patrón acentual), A.6 (donde deben reconocer por medio de una marca la sílaba acentuada de una serie de palabras de dos sílabas), A.7 (de tres sílabas) y A.8 (de más de tres sílabas). Sin embargo, las actividades más fáciles son las A.1 (donde se diferencia entre las palabras que se acentúan en la primera o segunda sílaba para aquellas de dos sílabas y las palabras que se acentúan en la primera, segunda o tercera sílaba para aquellas de tres sílabas) y A.4. (donde los sujetos de estudio deben colocar un grupo de palabras dentro de la columna correspondiente según la calidad vocálica de la sílaba acentuada en cada palabra). Todo esto es reconocido al observar el número de errores que se produce por palabra en cada actividad (en las tablas reconocido con el término “con error”).

Por otro lado, en la prueba B que es una prueba de percepción del acento léxico y la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada de forma aislada (B.1, B.2, B.3), en los límites de la oración (B.4) o en los límites del texto (B.5), las actividades más difíciles para los aprendices escogidos como sujetos de estudio son las actividades B.1, B.2, B.4 y B.5. Entre todas estas actividades, las actividades B.1 (donde el aprendiz debe elegir en pares mínimos de palabras entre dos símbolos fonéticos para comprobar si reconocen la calidad vocálica de la sílaba acentuada) y B.2 (donde se debe reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada y escribir el símbolo fonético para comprobar si se reconoce correctamente la calidad vocálica de la sílaba acentuada) son problemáticas para los sujetos de estudio de los dos grupos. Sin embargo, las actividades B.4 (donde la sílaba acentuada debe ser identificada y percibida claramente

para así reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada en una serie de oraciones) y B.5 (donde se debe reconocer si la sílaba subrayada está o no acentuada y, una vez reconocida la calidad vocálica en cuestión rodear el símbolo fonético correspondiente) son problemáticas, pero menos que las anteriores para el grupo experimental. La actividad B.3 (donde el aprendiz debe insertar en una columna de cuatro cada una de las palabras según el sonido o sonidos que se producen en la sílaba acentuada de cada palabra teniendo en cuenta que la grafía puede ser de dos vocales mientras que el sonido puede ser simple y no diptongo o viceversa) es la única que presenta menos porcentaje de error en la palabras percibidas en ambos grupos.

En la prueba C, que es una prueba de producción del acento léxico y la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada de forma aislada (C.1, C.2, C.3, C.4) o en los límites del texto (C.5 y C.6), todas las actividades son de dificultad para los aprendices escogidos como sujetos de estudio. No obstante, los aprendices del grupo experimental muestran en todas las actividades un porcentaje menor de errores que los aprendices del grupo de control.

Por otro lado, si evaluamos las pruebas de forma global en ambos grupos, podemos observar que existe una coincidencia en cuanto a la complicación de las pruebas, puesto que la prueba que ha resultado más difícil a los sujetos de estudio de ambos grupos ha sido la prueba C. El grupo experimental ha obtenido una nota media de 6,9 y el grupo de control una nota media de 6,01. Esta prueba es la prueba en la que existe mayor diferencia de resultados entre ambos grupos, seguida por la prueba A donde el grupo experimental ha obtenido una nota media de 7, mientras que el grupo de control una nota media de 6,2. Y por último, la prueba donde han obtenido mejores resultados ambos grupos ha sido la prueba B, en este caso el grupo experimental ha obtenido una nota media de 7,23, mientras que el grupo de control ha obtenido una nota media de 6,56. Con estos resultados concluimos que nuestros aprendices como sujetos de estudio tienen más dificultad a la hora de producir que de percibir, reconocer e identificar las palabras de forma aislada, en los límites de la oración o del texto con ello hacemos hincapie en la técnica propuesta de McCarthy (1978). Según McCarthy debe existir una preocupación e interés en la pronunciación desde una perspectiva articulatoria, aunque él destaca que antes debe haber una buena instrucción auditiva

para continuar con una buena producción oral. Esta instrucción auditiva de la que habla McCarthy es el tipo de instrucción que han recibido los aprendices del grupo experimental, pero no los aprendices del grupo de control lo cual produce resultados dispares en ambos grupos. No obstante, los aprendices del grupo experimental también presentan problemas mayores a la hora de realizar la prueba C (de producción) que a la hora de realizar la prueba B (de percepción).

Por otro lado, si no existen amplias diferencias entre ambos grupos es debido al hecho de que la mayoría de los aprendices del grupo de control han recibido una enseñanza de inglés desde guardería o primaria a diferencia de los aprendices del grupo experimental que, la mayoría, han recibido una enseñanza de inglés desde secundaria. Esto reafirma las teorías propugnadas sobre el periodo crítico de aprendizaje de las lenguas. En efecto, Lenneberg (1981) y Cortés (2000: 269) piensan que el mejor camino para dominar la pronunciación perfectamente es empezar el aprendizaje de la LE en edad temprana. Esta teoría científica tiene su correlato en la suposición popular de que los niños, según Wang (2001), son como *esponjas lingüísticas que absorben lo que se les echen*. De ahí, que de alguna manera los aprendices del grupo de control han tenido un contacto desde pequeños con la LE, en este caso, el inglés.

No obstante, se observa que el comportamiento lingüístico de los aprendices es una de las mejores formas de conocer los procesos cognitivos que tiene lugar en ellos. Los comentarios de las actividades, pruebas, tablas y gráficos presentados en los epígrafes anteriores corroboran que los aprendices del grupo experimental han obtenido mejores resultados que los aprendices del grupo de control. Esta diferencia se debe al hecho de que los aprendices del grupo experimental han recibido un tipo de instrucción formal teórico-práctica a diferencia de los aprendices del grupo de control que no han recibido ningún tipo de instrucción previa a la realización de estas pruebas. Este tipo de instrucción formal teórico-práctica sobre pronunciación ha desempeñado un papel esencial en los procesos mentales que rigen el reconocimiento, la percepción y producción de un elemento lingüístico determinado, en nuestro caso la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada en inglés.

CAPÍTULO 8.

CONCLUSIONES

CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

8. CONCLUSIONES.....	539
8.1. Conclusiones de carácter general	543
8.2. Con respecto a las preguntas de investigación.	550
8.3. Implicaciones pedagógicas	563
8.4. Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación	574

8. CONCLUSIONES

8.1. Conclusiones de carácter general

Una vez analizados los resultados de nuestra investigación nos resta la tarea de presentar las conclusiones que hemos alcanzado tras la realización de nuestro estudio. En primera instancia, nos detendremos en las conclusiones con respecto a los objetivos generales y específicos planteados, para más tarde mostrar las conclusiones relativas a las preguntas de investigación.

Como indicamos en la introducción (capítulo 1), esta investigación se enmarca en el interés por analizar cómo se produce la enseñanza de una LE y más concretamente cómo se produce la enseñanza de la pronunciación para mejorar la competencia oral. Para ello se debe destacar el hecho de que la pronunciación es una parte integral de la comunicación oral y no debe ser tratada como una entidad aparte. Cabe destacar que la adquisición de la fonología de la LE para un niño difiere notablemente de la del adulto como vimos en el capítulo 2. Como O'Connor (1980: 2) afirma, el adulto debe construir un sistema sonoro para la LE ya que los hábitos lingüísticos de la L1 se encuentran establecidos con firmeza. Para ello resulta necesario sustentar la idea de que la instrucción es necesaria en fonología para que los aprendices reciban una práctica adecuada en lo concerniente a la “educación del oído”, comprendan el habla nativa y sean capaces de comunicarse oralmente con un mínimo de inteligibilidad (Brown, 1992: 3; Morley, 1994: 76; Kenworthy, 1997: 13; Munro y Derwing, 1999: 289; Hancock y Pavón, 2005: 22; Gimson, 2008: 276).

Puesto que las diferencias entre los dos sistemas sonoros de las lenguas tienen una explicación fisiológica, el profesor debe dotar a sus alumnos del conocimiento necesario para identificar las razones físicas de las incorrectas aproximaciones realizadas de los nuevos sonidos y para evitar estos posibles errores en cuanto a la producción. El profesor, además, debe poseer un sólido conocimiento de la fonética articuladora de la lengua propia y de la lengua que se encuentran aprendiendo sus alumnos. De esta forma, el profesor podrá ofrecer cualquier tipo de explicación sobre

posibles dificultades que tengan lugar una vez que se realice una comparación de los sistemas fonológicos.

En cualquier caso, resulta fundamental realizar actividades de pronunciación puesto que son una herramienta esencial para que los aprendices consigan interiorizar la imagen almacenada de los sonidos y sean capaces de comprender y ser comprendidos. Para ello los rasgos suprasegmentales de la acentuación y el ritmo se convierten en los aspectos primordiales en la enseñanza de la pronunciación puesto que la naturaleza de la lengua inglesa, y más concretamente la percepción y la producción de las sílabas acentuadas, la mayoría de las cuales contienen vocales reducidas, provoca la dificultad del aprendiz al percibir y producir las sílabas débiles no sólo en las palabras de forma aislada sino también en el habla conexas. Cuando estas dificultades son vencidas los aprendices llegan a ser más inteligibles (McNervey y Mendelsohn, 1992; Walker, 2010; Cauldwell, 2013).

Tal y como se señalaba en la introducción a este trabajo, esta investigación tiene como objetivo general comprobar en qué medida la instrucción formal pedagógica teórico-práctica en pronunciación produce efectos beneficiosos en el aprendizaje del componente fonológico. De forma más particular, en el aprendizaje de la acentuación en general, y en el aprendizaje de la percepción y producción de la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada en la palabra. También se presta atención a la naturaleza de los errores en la identificación, reconocimiento y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada o no acentuada.

Los componentes fonético-fonológicos estudiados y analizados en nuestra investigación reciben la atención que merecen tras el surgimiento de la metodología actual que ha producido un cambio hacia una nueva enseñanza de la pronunciación enfocada a conseguir una competencia comunicativa por medio de actividades significativas (Burgess y Spencer, 2000; Derwing y Rossiter, 2003; Levis y Grant, 2003; Lozano, 2005; McLaren, Madrid y Bueno, 2005; Usó, 2005; Walker, 2010; Cauldwell, 2013). Esta área de investigación aquí tratada resulta fundamental para formar al profesorado en el área bilingüe. Sin un estudio y conocimiento exhaustivo de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada, y posterior puesta en práctica de

estos aspectos fonético-fonológicos, los profesores no serán capaces de transmitir enunciados de manera inteligible (Brown, 1992: 11, McNervey y Mendelsohn, 1992:186). Especialmente, los aspectos suprasegmentales son cruciales en la pronunciación de un enunciado puesto que están íntimamente relacionados con el significado y son la base en la que se sustenta la interpretación de los mensajes en los enunciados (Valcke y Pavón, 2015).

Para conseguir dar respuesta a las cuestiones formuladas se propuso comparar hasta qué punto los alumnos investigados eran capaces de identificar, percibir y producir la calidad vocálica en sílabas acentuadas y no acentuadas; ya fuese en palabras aisladas, en secuencias más amplias y en el habla conexas. Así pues, el alumnado de primer curso del “Grado de Estudios Ingleses” de los cursos 2011-2012 y 2012-2013 realizó unas pruebas de pronunciación: las pruebas A (de anotación), las pruebas B (de percepción) y las pruebas C (de producción). Con el objeto de identificar los beneficios del tratamiento pedagógico se constituyó un grupo de control, a quienes se les pasaron las pruebas antes de recibir cualquier tipo de instrucción de pronunciación, y un grupo de instrucción experimental⁴³ que sí recibió instrucción específica sobre acentuación.

El objetivo general de este estudio es investigar si los aprendices, unos habiendo recibido una instrucción teórico-práctica sobre pronunciación y otros no, son capaces de percibir, discriminar y producir la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada en la palabra de forma aislada o en contextos más amplios, y si es posible detectar que se ha producido una mejora sustancial en la competencia oral de la lengua inglesa en aquellos que recibieron la instrucción.

En relación con el objetivo que se plantea, se ha constatado que: a) la instrucción específica (teórico-práctica) sobre un elemento altamente específico como es la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada mejora su percepción y su producción; b) esta mejora tiene un efecto global en la mejora de la pronunciación y en particular en la consecución de la inteligibilidad dado que estos elementos son pieza crucial en la

⁴³Véase la definición del concepto “instrucción experimental” en la tercera página del capítulo 1.

comprensión de los mensajes; c) las pruebas han medido lo que sería el “micronivel” de la pronunciación (en palabras aisladas) y el “macronivel” (frases y textos más extensos).

En relación con los objetivos específicos, hemos constatado que:

- Objetivo específico 1. Determinar si existe una relación directa o indirecta entre la instrucción formal específica sobre pronunciación y la percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos concluir de forma inequívoca que, como podía esperarse, existe una relación directa entre la instrucción formal específica sobre pronunciación y la percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada, aún cuando se trate de elementos que no se trabajen de forma específica. Debido a esta instrucción los aprendices del grupo experimental han adquirido un mejor conocimiento de todos los rasgos fonético-fonológicos asociados con la acentuación del inglés, han conseguido crear una imagen mental más correcta de las realizaciones vocálicas que aparecen en posiciones acentuadas y no acentuadas; y, por lo tanto han mejorado su capacidad para reconocerlas, para percibirlas y para producirlas. Y no solo en palabras aisladas, sino también en constructos más extensos como oraciones y textos orales cortos, lo que nos lleva a afirmar que ha mejorado de forma particular su capacidad para expresarse oralmente y, en general, su capacidad comunicativa.

El conocimiento de los rasgos suprasegmentales relacionados con la acentuación del inglés y por consiguiente de la calidad vocálica es un área fundamental para formar a futuros profesores en el área de trabajo bilingüe donde el contenido expresado a partir de la lengua inglesa es entendido y producido de forma inteligible gracias al estudio y conocimiento por medio de la instrucción pedagógica de los rasgos fonético-fonológicos de la lengua inglesa. En contextos bilingües, la mayoría de los profesores de contenido no están dispuestos a recibir instrucción pedagógica en la enseñanza a través de una LE (Costa y Coleman, 2010: 26). Por este motivo tras el auge del bilingüismo, los profesores de contenido cuentan con la colaboración del profesor de lenguas (Valckle, Bartik y Tudor, 2011; Gustaffson *et al.*, 2011), de tal manera que estos últimos deben

aconsejar a los profesores de contenido de los beneficios que pueden conseguir tras una instrucción en estos rasgos de pronunciación (Valcke y Pavón, 2015).

- Objetivo específico 2. Investigar si los errores que cometen los alumnos son fundamentalmente de naturaleza interlingüística y por tanto debidos a la influencia de la L1 y de la LE.

En lo que respecta a la naturaleza de los errores, gran parte de ellos son producidos por los procesos de transferencia negativa entre la L1 de los aprendices y la LE. Debemos tener en cuenta que la transferencia negativa es mucho más frecuente cuando las dimensiones estudiadas en las dos lenguas son finitas, es decir, constan de un número limitado y fácilmente identificable de elementos. Es por ello, que, por ejemplo, los procesos de transferencia de la L1 operen fundamentalmente en el ámbito de los sonidos segmentales, vocales y consonantes. Pero sin embargo, el papel de esta transferencia se reduce con los aspectos suprasegmentales, un ámbito de la pronunciación que no es fácilmente cuantificable por la magnitud de reglas que operan y por la cantidad de sus excepciones. Además de ello, también se ha podido constatar que existen otras posibles causas que explican la aparición de errores. Así, los propios procesos de transferencia procedentes de la LE han causado que se produzcan errores debidos a la generalización incorrecta de reglas de acentuación. Por este motivo los aprendices no son inteligibles, pues no consiguen identificar la información esencial correctamente y por lo tanto no logran entender los enunciados expresados por los profesores (Flowerdew, 1994).

- Objetivo específico 3. Valorar en qué medida la asignación del acento léxico determina la percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada.

Debido a la estrecha relación entre los aspectos suprasegmentales y segmentales relacionados con la percepción y la producción de la calidad vocálica en las sílabas acentuadas y no acentuadas, anticipamos que el aspecto segmental de la calidad vocálica es reconocido, percibido y producido después de reconocer el patrón acentual de las palabras. Esto se encuentra en concordancia con lo expuesto por Dalton y

Seidlhofer (2000: 73), para quienes el acento en la palabra es decisivo para reconocer la calidad de los sonidos individuales; y con McCarthy (1978: 88-89) y Hancock y Pavón (2005: 22), quienes afirman que una incorrecta colocación del acento en la palabra provoca errores relacionados con la utilización de formas fuertes en lugar de las débiles o viceversa y con la ausencia de reducción vocálica en sílabas no acentuadas provocando resultados negativos con respecto a la consecución de la inteligibilidad.

Este razonamiento sobre la anticipación de los rasgos suprasegmentales para reconocer la calidad vocálica en las palabras se pone de manifiesto y toma impulso a finales de los años setenta con la llegada del Método Comunicativo, cuyo principal propósito en la enseñanza del lenguaje es la comunicación oral. Para que se produzca la comunicación, debe alcanzarse un mínimo de inteligibilidad del componente oral del lenguaje (componente suprasegmental del acento y el componente segmental de la calidad vocálica), en caso contrario no habrá comunicación.

· Objetivo específico 4. Investigar el grado de influencia de la representación ortográfica de las vocales en la percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada.

En relación con el objetivo que se plantea, se ha constatado que la representación ortográfica de las vocales en inglés influye de manera notable en la percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada. Principalmente debido a la falta de consistencia en la relación grafía-sonido propia de la lengua inglesa en comparación con la más directa relación que opera en la lengua española. Por este motivo en el aula de inglés, en educación primaria se está introduciendo una metodología innovadora con la utilización de los materiales didácticos denominados *phonics*⁴⁴ para facilitar el aprendizaje de la lectura en inglés como LE a los alumnos (Lázaro, 2007). Esta propuesta metodológica supondrá una aportación innovadora no solo para la práctica docente en sí misma, sino también para el desarrollo científico de áreas como la Didáctica de la LE, la Lingüística Aplicada y la Fonética.

⁴⁴Los *phonics* son los métodos de lecto-escritura basados en la concienciación fonológica que se utilizan para enseñar a leer a los niños anglohablantes.

En educación secundaria y en universidad, los aprendices españoles, como los sujetos de estudio de nuestra investigación, deben evitar pronunciar las palabras inglesas tal cual vienen representadas por medio de su grafía para ello deben iniciar una instrucción formal donde de nuevo sobresalen aspectos como la acentuación y la calidad vocálica, pues estos aspectos son los que causan que la grafía de una vocal se represente por medio de un sonido u otro. Asimismo, aprendices de la LE deben iniciarse en el estudio y práctica del sonido *schwa*, que aparece en la mayoría de las sílabas reducidas y no acentuadas en inglés y, como bien afirman Dalton y Seidlhofer (2000: 41), no existe en la pronunciación del español.

Las lenguas de carácter fonológico como el español cuentan con una ortografía en las palabras que es un marcador fiel en la pronunciación. Sin embargo, la lengua inglesa no es de carácter fonológico debido a rasgos específicos relacionados con la evolución a lo largo de la historia de la ortografía de las palabras en contexto aislado y con la colocación del acento (Shemesh, 2000: 3), por lo tanto la instrucción pedagógica en pronunciación será la solución a este problema para aprendices españoles de la lengua inglesa, pues conseguirán mejorar su competencia oral de tal manera que lleguen a ser más inteligibles.

· Objetivo específico 5. Analizar cómo la percepción y la producción de la calidad vocálica se ve influida por el diferente número de años de instrucción formal en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Debemos enfatizar un aspecto que no por obvio deja de ser destacable, el hecho de que el conocimiento que los aprendices posean de la LE influye decisivamente en el desarrollo de la competencia fonético-fonológica y en el desarrollo de la IL. Cuanto mayor haya sido el número de años de aprendizaje más beneficios tendrá el aprendiz en percibir y producir la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada. Un hecho que entronca con lo postulado por Selinker y Lamendella (1978), Lenneberg (1981), Krashen (1982), Scovel (1988), Long (1990), Cortés (2000), Piske, Mackay y Flege (2001) y Penfield y Roberts (2014), para quienes el mejor camino para dominar la pronunciación comienza con el aprendizaje de la LE en edad temprana.

En nuestra investigación observamos cómo, a pesar de que los aprendices del grupo experimental son los que se someten a una instrucción formal, existe un mayor porcentaje de aprendices del grupo de control que llevan aprendiendo inglés desde la guardería o primaria. Esto se corrobora con los siguientes porcentajes: los sujetos de estudio del grupo de experimental llevan aprendiendo inglés desde la guardería o primaria en un porcentaje del 65%, mientras que el porcentaje de aprendices del grupo de control que llevan aprendiendo inglés desde la guardería o desde secundaria lo forman un 88%. Este es el motivo por el que los resultados globales entre ambos sujetos de estudio en algunas ocasiones no son tan diferentes o equiparables.

8.2. Con respecto a las preguntas de investigación.

A continuación nos proponemos contestar de forma individual a las preguntas planteadas en la investigación.

Pregunta de investigación 1: *¿Cuál es la influencia que el conocimiento fonético-fonológico de los aprendices del grupo experimental tiene en la percepción y la producción de la calidad vocálica en las sílabas acentuadas y no acentuadas en palabras aislada y en el habla conexas?*

Debido a los mejores resultados obtenidos por el grupo experimental, quienes habían recibido una instrucción específica, se puede concluir que la instrucción teórico-práctica puede ser útil para mejorar los procesos cognitivos del aprendizaje. Y, por tanto, que la enseñanza de los elementos asociados con la realización de la acentuación influye positivamente en la percepción y la producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada en la palabra, en las secuencias más amplias y en el habla conexas.

El grado de innovación reside en la prioridad de los aspectos suprasegmentales sobre los segmentales. Los aspectos suprasegmentales son cruciales en la pronunciación puesto que trabajan sobre la sílaba y los sonidos que constituyen las sílabas. Se deben utilizar cuidadosamente, pues están íntimamente relacionados con el significado y son el

punto de inflexión para la interpretación de mensajes en los enunciados (Valcke y Pavón, 2015).

Los aprendices que formaban parte del grupo experimental recibieron instrucción no sólo teórica sino también práctica sobre los siguientes contenidos:

- a) Representación, percepción y producción de los símbolos fonético-fonológicos ingleses con reconocimiento de la calidad vocálica de sílabas acentuadas o no acentuadas en las palabras ya sea en los límites de la palabra o en los límites del habla conexas.
- b) Naturaleza de la acentuación inglesa: la estructura silábica, componentes asociados a la percepción y a la producción de la acentuación.
- c) Niveles de acentuación: sílaba acentuada/sílaba no acentuada, acento primario, acento secundario, etc., sílaba fuerte y sílaba débil.
- d) Tipos de acento: acento léxico, acento rítmico y acento melódico.
- e) Patrones acentuales: las reglas básicas sobre la colocación del acento léxico en inglés.
- f) Importancia de la acentuación: incidencia del acento léxico en la producción y percepción de mensajes comunicativos y naturaleza de los errores que afecta a este tipo de acento.

Estos aprendices se vieron expuestos a los 12 sonidos vocálicos y a los 8 diptongos en contextos acentuados y no acentuados por medio de prácticas de audición encaminadas a trabajar específicamente las características de la acentuación del inglés, la diferente naturaleza de sus componentes y la comparación con el español. Como afirma Barrera (2003: 46), los aprendices españoles tienen una notable dificultad con ciertos fonemas ingleses, pero también con otros aspectos no segmentales del sistema sonoro. Asimismo, los aprendices del grupo experimental recibieron una instrucción formal basada en el trabajo sobre aspectos suprasegmentales relacionados con el uso del acento en sílaba acentuada en palabras y en secuencias más amplias como oraciones y textos orales cortos. Como resultado, los aprendices del grupo experimental que recibieron una instrucción formal teórico-práctica en pronunciación mostraron menos problemas de reconocimiento, percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba

acentuada y no acentuada que los aprendices del grupo de control, tal y como se muestra en el capítulo destinado al análisis de los datos.

Pregunta de investigación 2: *¿De qué forma la influencia de la L1 y de la propia LE determina la aparición de errores?*

Por lo que respecta a esta pregunta de investigación podemos observar en primer lugar que, de acuerdo con las ideas expuestas por Weinberger (1987) y Major (1996), los aprendices de la LE que tienen una mejor competencia lingüística serán capaces de reconocer, percibir y producir la calidad vocálica de las sílabas acentuadas y no acentuadas en palabras de forma aislada y en secuencias más amplias del habla conexas. De forma general, se ha constatado que nuestros sujetos de estudio cometen fundamentalmente errores producidos por procesos de transferencia de la L1, pero también por procesos de transferencia de la LE. Por otro lado, resulta destacable que suelen cometer errores con palabras más comunes, también debido a generalizaciones excesivas, o incluso a usos incorrectos de las reglas de acentuación del inglés.

De acuerdo con las investigaciones sobre la naturaleza de los errores en fonología que hemos utilizado como base teórica (Corder, 1967; Dulay y Burt, 1975; Nemser, 1971; Selinker, 1972; Adjémian, 1976; Wode, 1980; Eckman, 1981; Dickerson, 1987; Broselow, 1987; Archibald, 1995; Burgess y Spencer, 2000; Cortés, 2002; Dalton, 2002; Derwing y Rossiter 2003; Llisterri, J. 2003a; Bartolí, 2005; Derwing y Munro 2005; Manzano, 2005; Barrantes, 2009) , pero, sobre todo, con las conclusiones ofrecidas por el Modelo de Ontogenia de Major (1996), si tenemos en cuenta los errores de percepción y producción de la calidad vocálica en las sílabas acentuadas y no acentuadas, podemos decir que la mayoría son causados por procesos de transferencia procedentes de la L1. En este caso, según Corder (1971) estos errores de reconocimiento, percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada o no acentuada serían considerados errores de tipo interlingüístico.

De forma más particular, dentro de la familia de errores producidos por la interferencia de la L1, un tipo de error frecuente es el causado por una transferencia producida por la existencia de palabras españolas que son similares a las inglesas con el

mismo número de sílabas ortográficas, pero no fonológicas: *CANCELLATION-CANCELACIÓN, *DIRECTOR-DIRECTOR, *COMFORT-CONFORT, *COMFORTABLE-COMFORTABLE, *BUNGALOW-BUNGALO, *INTERPRETATION-INTERPRETACIÓN, *NATIONALITY-NACIONALIDAD, *DRAGON-DRAGÓN, HUMAN-HUMANO, *SOFA-SOFÁ; *PATRON-PATRÓN; *SINGULAR-SINGULAR; *EXCLAMATION-EXCLAMACIÓN. También se aprecia el mismo tipo de transferencia procedente en este caso de palabras similares españolas con una sílaba ortográfica de más: *GUITAR-GUITARRA, *GUITARRIST-GUITARRISTA, *EXPERIENCE-EXPERIENCIA, *CANCEL-CANCELAR, *ADULT-ADULTO, *DRAMATIST-DRAMATISTA, *OBJECT (n.)- OBJETO, *TRANSPORT (v.)-TRANSPORTAR, *TECHNIQUE-TÉCNICA, *MEDICINE-MEDICINA, *EXTREMIST-EXTREMISTA, *PROGRESS (n.)-PROGRESO, CONTRAST (n.)-CONTRASTE y MOMENT (n.)-MOMENTO. Se trata de una interferencia provocada por la existencia de una palabra similar en español que sigue un modelo de acentuación llano.

En el caso de las palabras de tres sílabas, el acento léxico suele aparecer en la primera (antepenúltima) o en la segunda (penúltima) sílaba. Monroy (1992: 13) indica que el acento recae sobre la antepenúltima sílaba y los casos donde la sílaba acentuada es la penúltima deben ser considerados como excepcionales. En cuanto a aquellas palabras que se acentúan en la primera sílaba y a las que se les ha asignado una acentuación errónea, podemos observar que entre las palabras que presentan una frecuencia de error más alta están: ADULTHOOD, AGONIZE, AMIABLE, CHOCOLATE, DEMOCRAT, ILLUSTRATE, INFINITE, POLYGLOT, PSYCHOPATH, PYRAMIDS, CATHOLIC y LUNATIC.

También se puede apreciar errores de naturaleza interlingüística en cuanto a la calidad vocálica de la sílaba acentuada producidos por la interferencia de otras variedades de inglés en las siguientes palabras con la categoría gramatical de sustantivos PROMISE, CONTRAST, PRODUCE, PROSPECT y CONTRACT donde la sílaba acentuada en inglés americano tiene una calidad vocálica representada por el sonido /a:/, mientras que en inglés británico tiene una calidad vocálica representada por el sonido /ɒ/. Los aprendices como sujetos de estudio cometen errores, pues escriben el fonema representativo del modelo americano no siendo el correcto en este caso no porque sea erróneo sino por las reglas marcadas siguiendo el modelo de pronunciación británico.

Pero esta transferencia también se produce en la acentuación, por ejemplo errores como *'CIGARETTE por la influencia del inglés americano, una variedad en la que estas palabras se acentúan de esta manera de forma correcta.

Sin embargo, no todos los procesos de transferencia son negativos, también nos encontramos transferencias positivas puesto que la interferencia no se produce porque los procesos de transferencia procedentes de la L1 impiden que se produzca el error. Ejemplos de este tipo de palabras son: 'PUBLIC-PÚBLICO, 'CHINA-CHINA, JA'PAN-JAPÓN, CI'GAR-CIGARRO. También observamos palabras similares como HO'TEL y CA'NAL que en español presentan el mismo patrón acentual que en inglés.

Un aspecto que se debe destacar es el hecho de que los procesos de transferencia de tipo interlingüístico disminuyen conforme aumenta el conocimiento que el aprendiz posee de la LE (Monroy y Gutiérrez, 2001). De esta forma, errores como *C'I'VIL, *DRA'GON e *E-'MAIL, etc. no son producidos con tanta frecuencia pues se trata de palabras con las que el aprendiz ha estado en contacto debido a su frecuente uso.

Por otro lado, en lo que concierne a los errores producidos por la interferencia o transferencia negativa de la LE, existen casos de errores debidos a la influencia de los patrones acentuales del inglés en los que se produce una generalización excesiva del conocimiento que poseen los aprendices de esos patrones. Un ejemplo de esto se mostraría con la palabra KANGA'ROO, palabra que se acentúa con acento primario en la tercera sílaba, sin embargo los aprendices cometen errores del siguiente tipo *'KANGAROO y así muestran que se ha producido una interferencia producida por la tendencia del inglés a favorecer la acentuación en la primera sílaba en palabras que se componen de tres sílabas.

También estimamos necesario destacar que el conocimiento que el aprendiz posee de la LE puede dar lugar a generalizaciones de las reglas de acentuación inglesa donde la transferencia sea positiva. De esta manera, palabras como PO'LLUTION y A'PPEARANCE muestran un índice de error bajo debido al conocimiento de las raíces que las forman, que a su vez son palabras comunes (PO'LLUTE y A'PPEAR).

Por otro lado, es importante mencionar a Eisenson (1997: 75-16) que hace referencia a los errores que suelen cometer los hablantes de español a la hora de hablar inglés. Este autor establece que la mayor parte de los errores provienen de la interferencia entre los dos sistemas fonológicos y, por lo tanto, de la tendencia a sustituir fonemas de la LE por fonemas parecidos o equivalentes de la L1. Este problema viene unido al hecho de que en español existen cinco sonidos vocálicos, mientras que en inglés existen doce sonidos vocálicos diferentes. Los aprendices de la lengua inglesa al contar con menos sonidos muestran problemas a la hora de asignar, percibir y producir la calidad vocálica de la sílaba acentuada y no acentuada de la palabra en cuestión. Esto está unido a su vez a un aspecto importante que según O'Connor (1980) no es precisamente tratado de forma frecuente y este es el alargamiento de las vocales largas del inglés lo cual también nos remite de manera implícita al acortamiento de los sonidos vocálicos según sea su entorno fonético. Pero, sobre todo, resalta la importancia que concede a la utilización de la *schwa* (/ə/) en las formas débiles en sílabas no acentuadas como por ejemplo en casos como estos: 'STARLET, 'FIGURE, 'COLOUR, 'JACKSON, 'PAPER, 'VIOLET, 'SUGAR, 'DOUGLAS, 'WOMAN, 'CHOCOLATE, 'SOFA, 'LETTER, 'SALAD, 'SUPPORT, 'LIFELESS, 'ENTRANCE, 'HOSTEL, A'LLURE entre otras. El uso adecuado de las formas débiles es esencial para una correcta pronunciación del inglés, y esto es uno de los rasgos más difíciles de pronunciación para adquirirse.

Para finalizar, diremos que los procesos de transferencia positiva y negativa procedentes de la L1 desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la fonología de la IL. No obstante, también se encuentran los procesos de transferencia positiva y negativa procedentes de la LE que operan y deben ser tenidos en cuenta cuando analizamos las causas de los errores de acentuación y calidad vocálica. De ahí, deducimos que las causas de los errores en las palabras inglesas de dos y tres sílabas se encuentran determinadas por la transferencia de la L1, pero también por el conocimiento lingüístico que los aprendices poseen de la LE. También deducimos que las causas de los errores de calidad vocálica en sílaba acentuada o no acentuada viene determinada por el patrón acentual que el aprendiz le atribuya a la palabra para así determinar si la calidad vocálica en cuestión está representada por un sonido fuerte o un sonido débil. A su vez, si seguimos las ideas expuestas por Major (1996) y Weinberger

(1987), también consideramos importante destacar que dependiendo del estadio del aprendizaje en el que se encuentren los aprendices estarán más influenciados por uno u otro proceso, es decir, mientras que los procesos de transferencia de la L1 se encuentran de apogeo en las primeras etapas, disminuyen conforme aumenta el conocimiento de la LE para dar paso a un aumento de los procesos de transferencia procedentes de esta. Todo esto nos ayuda a determinar asimismo que existe una relación entre la competencia lingüística de los aprendices de la LE y la percepción y la producción de la calidad vocálica en las sílabas acentuadas y no acentuadas.

Pregunta de investigación 3: *¿Cuál es la relación entre los aspectos suprasegmentales y segmentales relacionados con la percepción y la producción de la calidad vocálica en las sílabas acentuadas y no acentuadas?*

En nuestra investigación se valora un aspecto segmental, la calidad vocálica, pero también conjuntamente el acento léxico en la palabra. Para reconocer, identificar o producir la calidad vocálica en sílaba acentuada o no acentuada, primero se debe prestar atención a la acentuación de la palabra para después proceder al análisis de la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada. Aunque se pretenda analizar la calidad vocálica, con anterioridad debemos reconocer el patrón acentual de la palabra. Estamos valorando conjuntamente dos componentes, uno segmental (la calidad vocálica) y otro suprasegmental (el acento léxico), sin menospreciar al aspecto segmental con respecto al aspecto suprasegmental, simplemente se trata de centrarse en primer lugar en el aspecto suprasegmental y posteriormente en el aspecto segmental. De acuerdo con Morley (1991: 493) y Kenworthy (1997: 123), el ritmo, el acento en la palabra y la oración son una de las mayores prioridades para el aprendiz de inglés como LE; y Dalton y Seidlhofer (2000: 73) afirman que el acento en la palabra es decisivo para identificar la calidad de los sonidos individuales.

De una forma tradicional, O'Connor (1991) y Gimson (2008) entre otros, consideran que el primer paso en la enseñanza de la pronunciación es tratar los sonidos aislados, es decir, los sonidos vocálicos y consonánticos, el segundo paso es analizar los procesos que afectan a los segmentos en el habla conexa, y finalmente los elementos prosódicos, es decir, el acento, el ritmo y la entonación. Sin embargo, se ha

argumentado que los rasgos no segmentales del acento, ritmo, tono, entonación, y entornos articulatorios generales quizás sean factores determinantes para conseguir una fonología segmental casi nativa mientras se limitan las posibilidades para alcanzar una competencia social y discursiva total (Pennington *et al.*, 1990; Pennington y Richards, 1986). Según McNervey y Mendelsohn (1992: 186), Brown (1994: 11), Hancock y Pavón (2005: 22) y Gimson (2008: 276) trabajar con los patrones acentuales transmite una experiencia positiva ya que este aspecto suprasegmental ayuda al aprendiz a mejorar su entendimiento y alcanzar los objetivos en pequeños periodos de tiempo.

Puesto que la acentuación tiene un efecto fundamental en la comunicación, ésta debe recibir una importancia anterior a la importancia dada a los sonidos aislados. Esto no significa que los aspectos segmentales sean dejados de lado sino que estos no deben ser el aspecto inicial a tratar en el proceso de enseñanza de la LE, especialmente en inglés. Los aspectos segmentales en la palabra de forma aislada, en secuencias más amplias y en el habla conexa dependen de la colocación del acento en la palabra y en la oración. Una incorrecta colocación del acento en la palabra o en la oración provoca la utilización de formas fuertes en lugar de las débiles y viceversa, y la ausencia de reducción vocálica en sílabas no acentuadas.

También debido al hecho de que los procesos de interferencia en la adquisición de la LE predominan al principio, la interferencia prosódica prevalecerá en las primeras etapas de la adquisición. Por lo tanto, a la luz de lo expuesto por James y Leather (1987: 218), muchos procesos segmentales que se presentan en la adquisición de la LE son el resultado directo de la interferencia prosódica; e.g. muchos hablantes españoles fallan a la hora de reducir las sílabas no acentuadas en sus enunciados ingleses. A medida que estos aprendices de la LE dominan progresivamente el acento y el ritmo, ellos son capaces de vencer estas tendencias.

Para concluir, de acuerdo con Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996), en la actualidad vemos indicios de que la pronunciación está derivando del tradicional debate segmental/suprasegmental hacia una visión más equilibrada donde ambos aspectos son importantes en la enseñanza de la pronunciación. Esta visión reconoce que tanto la incapacidad de distinguir los sonidos que llevan una carga alta funcional (como /ɪ/ en

LIST y /i: / en LEAST) como la incapacidad de distinguir los rasgos suprasegmentales pueden tener un impacto negativo en la comunicación oral, así como en las habilidades de comprensión auditivas de los hablantes no nativos del inglés. Los sonidos no deben ser enseñados de forma aislada porque si el profesor está haciendo referencia a la pronunciación de una palabra, tendrá que prestar atención no sólo a los sonidos vocálicos y consonánticos (los aspectos segmentales) que aparecen en la palabra sino también a los aspectos prosódicos (o suprasegmentales) como el acento, el ritmo y la entonación (McNervey y Mendelsohn, 1992; Walker, 2010; Cauldwell, 2013).

Pregunta de investigación 4: *¿Qué influencia tiene la representación ortográfica de las vocales en la percepción y producción de la calidad vocálica en las sílabas acentuadas y no acentuadas, en palabras aisladas y en el habla conexas?*

Una de las dificultades más importantes con las vocales inglesas para los hablantes españoles estriba en su representación ortográfica. Una grafía puede representar distintas pronunciaciones vocálicas y un mismo fonema vocálico puede verse representado por grafías diferentes. Como afirma Baker (1981), el hablante de español en particular debe concentrarse en evitar pronunciar las palabras tal cual vienen representadas ortográficamente.

Según Pennington (1996: 187), no existen reglas definidas en cuanto a la correspondencia de una grafía determinada a un sonido determinado. Una vocal o dos vocales quizás tengan diferentes pronunciaciones y un fonema simple puede ser representado por diferentes letras. Por ejemplo, la grafía OO es más representativa de los sonidos /ʊ/ y /ju: / que del sonido /ʌ/, no obstante en algunos casos como en BLOOD y FLOODING el sonido es /ʌ /. La mejor manera de identificar su sonido es crear una imagen mental de este sonido en los límites de la palabra para así ser almacenado, reconocido e identificado más fácilmente. En BULK y en PUZZLE ocurre lo mismo, puesto que la grafía vocálica U no representa siempre al sonido /ʌ/ depende de la palabra en la que la grafía vocálica esté inserta, en este caso los aprendices deben asimilar tras el error que el sonido para la vocal U en estas palabras es /ʌ/. Y por último, las palabras ONCE, ONE, SON y WON son representadas en su forma escrita por una

O mientras que en su producción oral la calidad vocálica está representada por el símbolo /ʌ/, esto es una dificultad que debe ser superada una vez que están en contacto con la lengua inglesa, pues estas palabras suelen utilizarlas hablantes con el nivel de inglés de nuestros sujetos de estudio. También palabras como CREW y FLEW son erróneamente escritas puesto que los aprendices con este nivel tienden a reconocer e identificar el sonido /ju: / en vez de /u: / por ello suelen cometer este tipo de errores, quizás por la correspondencia de grafía y sonido que identifican en otras palabras como por ejemplo NEW y NEWS las cuales si son producidas con el sonido /ju: /. Esto significa que los aprendices pueden cometer errores de transferencia dentro de la misma lengua que están aprendiendo como es la lengua inglesa al identificar la ortografía de ciertas letras con un sonido determinado como es el caso en otras palabras. A su vez, la palabra WHERE ha resultado problemática para los aprendices escogidos como sujetos de estudio, pues aunque tiene dos sonidos vocálicos diferentes /eə/ siguiendo el modelo de inglés británico y /ɜ: / siguiendo el modelo de inglés americano, nosotros adoptamos como correcto el primer sonido diptongal que corresponde al modelo de inglés británico que nos concierne.

En los estudios relacionados con la calidad vocálica y con la acentuación como en cualquier otra área de estudio dentro de la pronunciación, los aprendices deben empezar a percibir sus propios rasgos antes de producirlos. Por lo tanto, para los hablantes de las lenguas donde existe una buena relación entre la grafía y el sonido, como es la lengua española, resulta una buena idea centrarse en la percepción de los rasgos que la acentuación adjudica a las palabras para evitar la interferencia con la ortografía. Los aprendices necesitan percibir diferencias antes de que se pueda esperar que ellos las produzcan. Según Dalton y Seidlhofer (2000: 41), en la pronunciación del español no existe el fenómeno caracterizado por la reducción del sonido vocálico en sílaba no acentuada a *schwa*, que aparece en la mayoría de las sílabas reducidas y no acentuadas en inglés. Esto es un problema para los hablantes de español si ellos no practican este fenómeno desde el principio. Quizás sea una buena idea empezar a escuchar el sonido *schwa* sin la versión escrita de las palabras, para evitar la interferencia a partir de la grafía. La palabra escrita puede ser introducida en la etapa final. La forma escrita quizás desanima a los aprendices en el proceso de debilitamiento de las vocales no acentuadas ya que ellos quizás sean reacios a “pronunciar mal” la

vocal-letra. La relación sonido-ortografía en este contexto es un serio obstáculo ya que en vez de producir el sonido /ə/, ellos producen la vocal que aparece representada ortográficamente (Bartolí, 2005). Con estudiantes más avanzados resulta esclarecedor pedirles que cuenten todos los sonidos vocálicos de un texto y pedirles luego que identifiquen cuántos de ellos son realizados con *schwa*.

“It is important to remember, therefore, that before learners can be asked to produce the sounds of a new language, they need to learn to perceive them, which means ‘paying attention to them and noticing things about them’ (McCarthy, 1978: 15).

Esto demuestra que es tan importante avanzar el trabajo en la percepción, primero, y después en la producción de las sílabas acentuadas como de las sílabas no acentuadas. De la misma manera se distribuyó cada una de las pruebas A, B y C en nuestra investigación. Las primeras de reconocimiento, las segundas de percepción y las terceras y últimas de producción.

Podemos concluir siguiendo las ideas expuestas por Brown (1992: 8), Pennington (1996: 187) y Shemesh (2000: 3) según las cuales la ortografía inglesa en las palabras no es un identificador fiel en la pronunciación debido a unas particularidades que tienen que ver con la transformación a lo largo de la historia de la forma ortográfica de las palabras en contexto aislado y con la colocación del acento.

Pregunta de investigación 5: *¿De qué manera empezar a aprender una LE antes beneficia a los aprendices adultos de la LE a percibir y producir la calidad vocálica en las sílabas acentuadas y no acentuadas?*

Observamos que la diferencia de resultados en el grupo experimental y en el grupo de control a veces no es tan significativa y esto puede ser debido al hecho de que aquellos aprendices del grupo de control que empezaron a aprender inglés con anterioridad, en la guardería o primaria son un porcentaje mayor que los aprendices del grupo experimental que empezaron a estudiar inglés en la guardería o primaria. De los 64 aprendices que se sometieron a las pruebas, 22 de los aprendices que comprendían el

grupo experimental empezaron a aprender inglés en secundaria y 8 de los aprendices que comprendían el grupo de control empezaron a aprender inglés en secundaria. De esta manera medimos la variable relacionada con el número de años de instrucción formal en el aprendizaje de la lengua inglesa. Cuanto mayor haya sido el número de años de aprendizaje, más beneficios tendrá el aprendiz en percibir y producir la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada. Se trata de observaciones que hunden sus raíces en los estudios clásicos de Penfield y Roberts (2014), quienes recomendaban que la edad para comenzar el aprendizaje de una LE en la escuela, según las demandas de la fisiología cerebral, debería estar entre los cuatro y los diez años. Para otros, como Hawkins (1984) el aprendizaje de la LE debería empezar pronto, ya que una vez que las estructuras lingüísticas se han establecido a una determinada edad, las habilidades para aprender la lengua disminuyen. De acuerdo con Penfield y Roberts (2014), la mayor habilidad del niño para aprender una lengua podría venir explicada por la enorme plasticidad de sus cerebros, una plasticidad que iría decreciendo con la edad. La hipótesis de un “periodo crítico” durante el cual aprender una lengua resulta más fácil y cómodo si se asocia, pues, normalmente con Lenneberg (1981) y su afirmación de que el aprendizaje natural del lenguaje a través de la mera exposición puede tener lugar sólo durante el periodo crítico, más o menos entre los dos años y la pubertad. Antes de los dos años el aprendizaje resulta imposible debido a la falta de maduración del cerebro, mientras que hacia la pubertad ya se ha establecido un control de las funciones del lenguaje en las distintas partes del cerebro y la “lateralización” de la función del lenguaje hacia el hemisferio dominante se ha completado, lo que conlleva la pérdida de plasticidad cerebral necesaria para que el aprendizaje del lenguaje siga siendo “natural”. Es este periodo “biológicamente determinado” el responsable del hecho de que tras la pubertad los lenguajes tienen que ser enseñados y aprendidos a través de un esfuerzo consciente y laborioso.

En efecto, Lenneberg (1981) y Cortés (2000: 269) piensan que el mejor camino para dominar la pronunciación perfectamente es empezar el aprendizaje de la LE en edad temprana. No obstante, otros lingüistas como Diamond (1988) no estaban de acuerdo con el hecho de que la edad era la variable más importante, sino que otras causas tales como la interferencia de la L1 afectan en mayor medida a los resultados en el aprendizaje de la pronunciación de la LE.

Según Brown (1994: 42), el periodo crítico es:

“(...) a biologically determined period of life when language can be acquired more easily and beyond which time language is increasingly difficult to acquire. The critical period hypothesis claims that there is such a biological timetable. Initially the notion of a critical period was connected only to first language acquisition. Pathological studies of children who failed to acquire their first language, or aspects thereof, became fuel for arguments of biologically determined predispositions, timed for release, which would wane if the correct environmental stimuli were not present at the crucial stage”.

Existe una explicación biológica según la cual podemos decir que la habilidad articulatoria para producir nuevos y diferentes sonidos decrece puesto que los órganos musculares del tracto vocálico y los nervios que transmiten las nuevas órdenes pueden verse atrofiados a la hora de producir sonidos nuevos debido al hecho de que los mismos hábitos de la pronunciación han sido usados desde el principio. En relación con lo expuesto por Haycraft (1971: 90): “People dislike changing their sound image...Since all humans have almost identical speech organs, there should not be any difficult sounds...What is difficult is changing speech habits”.

De esta manera concluimos que un número mayor de años de aprendizaje de la lengua inglesa beneficia a los aprendices y si este primer contacto tiene su comienzo en la guardería o primaria sería bastante mejor que en secundaria, ya que en secundaria el aprendiz ya tiene unos hábitos de la pronunciación de la L1 y, como también afirma Haycraft (1971: 90), la habilidad articulatoria para producir nuevos sonidos decrece. Por lo tanto apoyamos las teorías de Selinker y Lamendella (1978), Lenneberg (1981), Krashen (1982), Scovel (1988), Long (1990), Cortés (2000), Driscoll y Frost (2000) y Piske, Mackay y Flege (2001) y Penfield y Roberts (2014), quienes postulan que la mejor manera para dominar la pronunciación perfectamente es comenzar el aprendizaje de la LE en edad temprana.

8.3. Implicaciones pedagógicas

Como se ha mencionado en anteriores ocasiones, el origen de esta investigación se enmarca en el interés de la Lingüística Aplicada por el estudio de la adquisición y el aprendizaje de la LE. De forma más concreta, se ha investigado la naturaleza de dos componentes fonológicos como son la calidad vocálica y la acentuación del inglés, para, mediante la realización de un trabajo específico sobre ellos, mejorar su enseñanza/aprendizaje. Este trabajo ha tenido como objetivo investigar las razones que causan los errores en el reconocimiento visual (por escrito) de estos fenómenos fonológicos, las dificultades relacionadas con la percepción auditiva y los problemas de producción oral. A esto se debe añadir que nuestro propósito siempre ha sido el que los resultados de nuestro estudio constituyeran una aportación consistente a la mejora del reconocimiento, percepción y producción de la calidad vocálica y de la acentuación del inglés dentro del ámbito general de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de una LE en un contexto formal como es el entorno del aula. De ahí que nos centremos ahora en exponer los beneficios pedagógicos que pudieran derivarse de los resultados encontrados en esta investigación.

A la luz de lo expuesto por Crawford (1987: 112), Wong (1987: 19), Pennington (1996: 220) y Kenworthy (1997: 13), Munro y Derwing (1999: 289), Hancock y Pavón (2005: 22) y Gimson (2008: 276), la enseñanza de la pronunciación se considera esencial para conseguir que seamos capaces de comunicarnos de forma oral con un grado aceptable de inteligibilidad. Necesitamos pronunciar bien si queremos ser entendidos. Podemos entender algunas palabras aisladas con relativa facilidad incluso si son pronunciadas con realizaciones más o menos extrañas, pero para mantener la recepción y la producción con una persona con la que no se comparte la totalidad de las convenciones fonéticas y fonológicas, el acto de comunicación se puede convertir en un acto notablemente estresante y puede derivar finalmente en la ruptura de la comunicación. La pronunciación es la raíz de la interacción cara a cara, no podemos menospreciar la pronunciación o considerarla como un área superflua en el proceso complejo de aprendizaje de una LE ya que a menudo se caracteriza por ser un marcador significativo de identidad individual.

Según Crawford (1987: 112): “While researchers continue to debate the degree to which L2 learners acquire native-like fluency in L2 pronunciation, intelligibility must be the minimum goal for the classroom”. Por ello, la enseñanza de la pronunciación debe centrarse en los aspectos de la fonología que sean significativos para la comunicación. El conocimiento de la fonología de una LE aporta grandes beneficios, pues puede ayudar a que se consiga una mejora notable en la pronunciación y en el uso general de las destrezas orales, y además es un requisito esencial para lograrlo. Además la enseñanza de la pronunciación puede prestar atención a veces a unos elementos fonológicos y a veces a otros, proporcionando una atención y una forma de enseñanza distinta según sean las necesidades de los aprendices y el tiempo del que se dispone (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996: 325).

Una de las cuestiones principales es definir cuáles deben ser las prioridades en la enseñanza de la pronunciación. Kenworthy (1997: 153) describe las prioridades de la enseñanza prestando atención a las necesidades de los aprendices, sus características y los objetivos que se persiguen. Por ejemplo, resulta necesario saber si vamos a tratar con niños o adultos, cuáles son sus necesidades y objetivos, para decidir cuándo vamos a introducir la pronunciación dentro del plan global de enseñanza de una LE. Una vez que ha quedado claro el objetivo previsto, debemos crear un tipo de instrucción adecuada y ponerla en práctica por medio de diferentes actividades de tipo comunicativo. Asimismo, la utilización de la instrucción formal en fonología debe asentarse en el conocimiento de las características individuales de los aprendices y de sus necesidades y objetivos.

La enseñanza de la pronunciación debe estar integrada en la enseñanza de una LE en general. No podemos prescindir de ella porque es la base de la comunicación oral, pero tampoco podemos darle demasiada atención, pues de igual manera que ocurriría si se le prestara demasiada atención a otro elemento lingüístico, el aprendiz se alejaría del objetivo final, que es ser inteligible. Como afirman Carruthers (1987: 194-195) y Gimson (2008: 270), cuando enseñamos una LE debemos prestar atención a la pronunciación, pero también a la sintaxis y al léxico de forma integrada. El problema reside en establecer los límites de la enseñanza de la pronunciación con la enseñanza de otras áreas como por ejemplo la sintaxis, pero también en definir la forma en la que

debe integrarse con las habilidades de leer y escribir. En una instrucción ideal, se debe alcanzar un equilibrio entre la integración de la enseñanza de la pronunciación y la atención específica que requiere la aparición de una dificultad grave. No obstante, debido al poco tiempo del que se dispone, la atención a las distintas habilidades se beneficia en mayor medida de la instrucción fonética. Esta instrucción es la que los aprendices del grupo experimental han recibido antes de realizar cada una de las pruebas de nuestra investigación. A la luz de lo expuesto por Steinberg (1982), una instrucción formal buena es aquella que aporta a los aprendices las herramientas necesarias para adquirir una corrección autónoma sin estar sujetos a la presencia del profesor en la clase.

La enseñanza de la pronunciación debe ser considerada de diferente forma respecto a la enseñanza de las diferentes habilidades debido a su idiosincrasia. La forma oral del lenguaje está presente desde el primer momento en el que el profesor se presenta el primer día de clase. Como afirma Gimson (2008: 270), este es el elemento lingüístico que arropa y engloba a todos los demás, el envoltorio donde estos se presentan, lo cual hace que su aprendizaje presente dificultades propias, pero también ventajas con respecto a los otros elementos lingüísticos.

No obstante, surge una cuestión de extrema importancia: ¿cuándo se debe comenzar a utilizar la instrucción formal en la enseñanza de la fonología de la LE? En general, el alumno que está aprendiendo una LE suele mostrar una competencia menor en la fonología si la comparamos con la competencia en los demás aspectos. Conforme ha ido avanzando en el conocimiento de esa lengua, no ha recibido atención expresa sobre su pronunciación, al menos de forma sistemática, por lo que los errores de pronunciación se han establecido tan firmemente que resultan muy difíciles de erradicar. A la luz de lo expuesto por Baker (1982: 1) esta situación se produce porque se le presta escasa atención a la pronunciación en los niveles iniciales, mientras que en niveles posteriores se va introduciendo la enseñanza de la pronunciación una vez que van aumentando su competencia. Sin embargo, de acuerdo con Gimson (2008: 288), la situación debería ser al contrario y se debería dedicar más atención en los niveles iniciales. De esta manera evitamos que los errores de pronunciación se “fosilicen”.

Por lo que respecta a las implicaciones pedagógicas derivadas de nuestra investigación, debemos destacar en primer lugar que el ámbito de aplicación de la instrucción formal en pronunciación ha abarcado todos los contextos: palabras de forma aislada y secuencias más amplias de habla conexas; en los que se ha medido la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada. Resulta significativo resaltarlo puesto que el trabajo específico sobre la enseñanza de la calidad vocálica de las sílabas acentuadas y no acentuadas se suele realizar atendiendo al acento léxico. Es decir, que la instrucción específica sobre este aspecto crucial para la consecución de la inteligibilidad se aborda desde la utilización de palabras aisladas, pero suele tener en cuenta también la variación de la calidad vocálica en estos dos contextos (sílabas acentuadas y no acentuadas) en el habla conexas. La calidad vocálica (aspecto segmental) y los patrones acentuales del inglés (aspecto suprasegmental) desempeñan un papel fundamental para el logro de la inteligibilidad de las palabras de forma aislada, pero también incluso de forma más crucial en secuencias más amplias del habla conexas, ya que la comunicación oral es fundamentalmente habla conexas. Además como bien señalan Dalton y Seidlhofer (2000), en la cadena hablada el oyente utiliza la sílaba acentuada como referente para efectuar la identificación de la palabra en su léxico mental. Esto nos lleva a decir que es la correcta aparición de las sílabas acentuadas en primer lugar y posteriormente la correcta realización de los sonidos las que determinan que se pueda procesar adecuadamente los estímulos sonoros en la cadena hablada (Kenworthy, 1987: 123; O'Connor, 1980: 91; Pennington, 1996: 256; Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996: 324; Pavón, 2000: 183). McCarthy (1978: 88-89) califica de esenciales a los problemas derivados de confusiones fonémicas vocálicas o consonánticas, pero también advierte que son problemas prioritarios aquellos que tienen que ver con una incorrecta colocación del acento en la palabra y en la oración y la ausencia de reducción vocálica en sílabas no acentuadas, al igual que también lo son la utilización de formas fuertes en lugar de las débiles y los problemas derivados de la inconsistencia de la ortografía del inglés.

En el pasado, la pronunciación se enseñaba empezando por los sonidos aislados y se prestaba muy poca atención al acento y la entonación. Este orden de presentación de los rasgos fonológicos ha permanecido durante mucho tiempo inmutable en la conciencia del profesor a la hora de abordar la enseñanza de la pronunciación y no era

cuestionado en absoluto. Sin embargo, en lo que concierne a la consideración pedagógica del papel de los aspectos segmentales se ha venido derivando hacia una observación más precisa de los sonidos del habla en contexto y se ha demostrado que el sonido aislado, el segmento⁴⁵, es una abstracción en términos pedagógicos. Los sonidos del habla se producen en una cadena continua en la que cada sonido se ve afectado por los movimientos articulatorios precedentes y subsecuentes. Además de esto, el interés lingüístico despertado por el discurso hizo que el patrón rítmico y fluido de secuencias de habla más larga fuera reconocido como básico. Esto supuso un vuelco en el orden tradicional de las cosas en materia de pronunciación. De ahí que en cursos y materiales de pronunciación más recientes, no sea inusual encontrar el tratamiento de los sonidos vocálicos y consonánticos en estadios más tardíos de la presentación, mientras que las unidades iniciales tratan la entonación, la sílaba, el acento y el ritmo (Burguess y Spencer, 2000; Dalton y Seidlhofer, 2000; Derwing y Rossiter, 2003; Iruela, 2004; Lozano, 2005; McLaren, Madrid y Bueno, 2005; Giralt, 2006; Usó, 2008; Walker, 2010; Cauldwell, 2013).

Los profesores no deben sentirse condicionados por la tradición del pasado ni por una nueva tendencia, sino que deben considerar y valorar si un orden de presentación concreto tiene ventajas pedagógicas específicas o desventajas, y es de vital importancia que los aprendices no pierdan en ningún momento del desarrollo del programa la visión global de lo que están haciendo y aprendiendo. Según Cortés (2000: 1), la pronunciación es el vehículo que transporta los mensajes orales. Para garantizar la comunicación y evitar malentendidos, es necesario adquirir un nivel razonable de pronunciación. Por “pronunciación” entendemos no sólo la articulación de los sonidos de la lengua, sino también la prosodia, esto es, las pausas, la acentuación, el ritmo y la entonación (Usó, 2008; Walker, 2010; Cauldwell, 2013).

A la hora de plantearse un plan de trabajo para unos determinados aprendices, sería recomendable no relegar los aspectos suprasegmentales (Pennington y Richards, 1986; Pennington *et al.*, 1990; Hahn, 2004; Trofimovich y Baker, 2006) al olvido con la

⁴⁵El concepto de segmento representa una unidad lineal típicamente anclada en tramos cortos de discurso por una serie de rasgos relativamente fijos. Es un constructo de la teoría fonética que sirve como unidad fonética de descripción (Laver, 1994)

excusa de que son complejos y por ello dedicarnos a los aspectos segmentales la mayor parte del tiempo. Estos últimos son los que causan menor dificultad, salvo en el caso de algunos sonidos difíciles como por ejemplo la *schwa*, de ahí que es precisamente aconsejable trabajar desde el principio los aspectos suprasegmentales entre ellos el acento y aquellos fenómenos del habla conexas. A la luz de lo expuesto por McNervey y Mendelsohn (1992: 186) y Brown (1994: 11), trabajar con los patrones acentuales transmite una experiencia positiva ya que este aspecto prosódico ayuda al aprendiz a mejorar su entendimiento y alcanzar los objetivos en pequeños periodos de tiempo.

Tanto la secuencia de sonidos como los patrones acentuales o entonativos son parte esencial de la identidad de cualquier palabra pronunciada de manera aislada y todos ellos inciden al unísono sobre la forma sonora que las palabras mostrarán en la cadena hablada. De acuerdo con Christophersen (1979: 154), la acentuación posee una importancia demasiado grande en la lengua inglesa como para considerarla un simple elemento decorativo añadido sobre los sonidos aislados.

La importancia de la acentuación se entrevé, tal como afirma Poldauf (1984: 1), puesto que si nos encontramos con una palabra de más de una sílaba, automáticamente reconocemos que poseemos un conocimiento de la mayor fuerza con la que unos elementos están siendo pronunciados con respecto a los otros y de la constitución fonética de todos ellos. Cabe destacar en lo referente a la elección de los sonidos, que en la mayoría de los casos la constitución fonémica se encuentra subordinada a la colocación del acento. Si prestamos atención a la acentuación al nivel de las palabras aisladas, según Abelló (1994: 205), la labor que realiza el acento al señalar una determinada sílaba en una palabra, es decir, la determinación de su estructura silábica, tiene una gran importancia para la creación de las reglas fonotácticas de una lengua (las restricciones con relación al tipo de sonidos y a las combinaciones de estos sonidos para formar la estructura silábica de las palabras). En el ámbito de la cadena hablada, la acentuación se convierte en inglés en uno de los elementos imprescindibles de la comunicación. Como sostiene Haycraft (1992: 57) el recurso de la acentuación es de suma importancia puesto que los niños utilizan este recurso antes de haber aprendido la pronunciación correcta de las palabras.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos concluir de forma inequívoca que existe una relación directa entre la instrucción formal específica sobre pronunciación y la percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada. Gracias a esto podemos concluir que una instrucción formal específica sobre pronunciación ayuda a los aprendices del grupo experimental a adquirir un mejor conocimiento de todos los rasgos fonético-fonológicos asociados con la acentuación del inglés, a conseguir crear una imagen mental más correcta de las realizaciones vocálicas que aparecen en posiciones acentuadas y no acentuadas; y, por lo tanto a mejorar su capacidad para reconocerlas, para percibir las y para producir las. Esta mejora se produce no solo en palabras aisladas, sino también en constructos más extensos como oraciones y textos orales cortos, lo que nos lleva a afirmar que se mejora de forma particular su capacidad para expresarse oralmente y, en general, su capacidad comunicativa.

En lo que respecta a la naturaleza de los errores, gran parte de ellos son producidos por los procesos de transferencia negativa entre la L1 de los aprendices y la LE. Debemos tener en cuenta que la transferencia negativa es mucho más frecuente cuando las dimensiones estudiadas en las dos lenguas son finitas, es decir, constan de un número limitado de elementos y son fácilmente identificables. Es por ello, que, por ejemplo, los procesos de transferencia de la L1 operan fundamentalmente en el ámbito de los sonidos segmentales, vocales y consonantes. Pero sin embargo, el papel de esta transferencia se reduce con los aspectos suprasegmentales, un ámbito de la pronunciación que no se puede medir tan fácilmente por la magnitud de reglas que operan y por la cantidad de sus excepciones. Además de ello, también se ha podido constatar que existen otras posibles causas que explican la aparición de errores. Así, los propios procesos de transferencia procedentes de la LE han causado que se produzcan errores debido a la generalización incorrecta de reglas de acentuación.

El elemento central para alcanzar inteligibilidad es conseguir asignar el acento en palabras aisladas y en el habla conexas. El patrón acentual de las palabras es reconocido, percibido y producido con anterioridad al aspecto segmental de la calidad vocálica en sílabas acentuadas y no acentuadas, por ello no debe ser soslayado en nuestra práctica diaria en las aulas, sino más bien al contrario, darle la importancia que

merece puesto que constituye la base de una expresión natural y fluida (Hancock y Pavón, 2005: 22).

Por otro lado, la representación ortográfica de las vocales en inglés influye de manera notable en la percepción y producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada. Principalmente debido a la falta de consistencia en la relación grafía-sonido propia de la lengua inglesa en comparación con la más directa relación que opera en la lengua española. Como argumenta Bello (1998: 247), son varios los problemas principales que encuentra el hispanohablante a nivel fonemático cuando empieza sus estudios de inglés.

En primer lugar, la gran disparidad existente entre el sistema escrito de la lengua y el sistema oral; conforme aprendemos el inglés vamos descubriendo que el sistema escrito es un reflejo muy pobre del sistema oral. Por lo tanto los aprendices deben ser conscientes de esta diferencia entre los dos sistemas.

En segundo lugar, siempre que emprendemos la tarea de aprender una LE, en este caso el inglés, hemos de estar de alguna manera preparados para encontrarnos con sonidos nuevos, distintos a los de nuestra L1, pero aún así, la tendencia general es la de clasificar estos nuevos sonidos de acuerdo con los que ya se poseen en nuestra lengua, lo que nos lleva irremediabilmente a una pronunciación muy “marcada” o “castellanizada” del inglés.

Para ir resolviendo estos problemas poco a poco se aconseja, en primer lugar, y para los primeros niveles de enseñanza del inglés, exponer a los alumnos a la producción oral de la lengua antes de pasar al sistema escrito (Bartolí, 2005; Gladys, 2010), con el fin de que afiancen la pronunciación del nuevo material presentado y se remitan a la forma escrita sólo como refuerzo de lo ya practicado oralmente. Esto se hace, como describe Bello (1998: 247) para evitar que los alumnos apliquen la regla del castellano, donde cada fonema tiene casi siempre la misma representación gráfica, sin lugar a equívocos: es decir, en castellano, la grafía “a” corresponde siempre al fonema /a/. En inglés, sin embargo, la grafía “a” puede corresponder a los fonemas /æ/, como en

CAT; /a: / como en PASS; /eɪ/, como en MADE; /ɪ/, como en VILLAGE, o /e/, como en MANY, por ejemplo.

En definitiva, si valoramos los resultados de esta tesis de forma global, cabe destacar la atención especial que se le debe otorgar a la enseñanza de la pronunciación y, más concretamente a la enseñanza de aquellos aspectos de la pronunciación (la acentuación del inglés y la calidad vocálica) que son esenciales para poder establecer una comunicación oral con un grado de inteligibilidad. Esta reafirmación de una realidad que existe en la enseñanza de la lengua inglesa tiene una influencia en:

a) cuándo la pronunciación debe abordarse en el aula: si a la pronunciación se le diera más relevancia desde los primeros años de estudio cursados por el niño, los aprendices llegarían a estudios universitarios con un mejor y más amplio conocimiento de la pronunciación tanto de los aspectos segmentales (la calidad vocálica representada por un fonema vocálico) como de los suprasegmentales (los patrones acentuales en la palabra). Es por este motivo por el que debemos propugnar el hecho de que en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa se anticipe la instrucción sobre pronunciación a edades más tempranas y a su vez mientras más tempranas sean las edades mejor;

b) cómo los profesores deben formarse: para pedir resultados al aprendiz, primero se requiere una formación más afinada del profesorado y sería de sumo interés hacer un seguimiento del cambio que se produce en la práctica y en los resultados tras esos periodos formativos. La formación del profesorado en pronunciación es esencial puesto que un profesor de inglés a la hora de expresar conocimientos en inglés debe pronunciar correctamente los enunciados de forma inteligible ya que los aprendices interiorizan los sonidos pronunciados por sus profesores creando una imagen mental de ellos;

c) cómo la pronunciación debe abordarse en el aula: puesto que en la lengua inglesa existe una falta de consistencia en la relación grafía-sonido y el aspecto comunicativo es esencial en la clase de inglés, es necesario que los aprendices españoles sean iniciados por los profesores en la puesta en práctica de una instrucción formal pedagógica en pronunciación donde se dé prioridad a aspectos como la acentuación y la calidad

vocálica, pues son los componentes causantes de que la grafía de las vocales en una palabra se pronuncien y representen por medio de un sonido en vez de otro. Además para conseguir alcanzar inteligibilidad se debe dar prioridad al componente de la acentuación puesto que el patrón acentual de las palabras debe ser percibido y producido con anterioridad al componente de la calidad vocálica. Gracias al tratamiento de estos componentes en la clase de inglés los aprendices españoles de la lengua inglesa conseguirán mejorar su capacidad comunicativa y llegarán a ser más inteligibles en lo que respecta a la percepción y producción de palabras y enunciados de la lengua inglesa;

d) los materiales que deben ser utilizados: en cuanto a los materiales que deben ser utilizados podemos observar la importancia que reciben aquellos libros que incluyen actividades sobre aspectos segmentales como la calidad vocálica y actividades sobre aspectos suprasegmentales como la acentuación. Estos aspectos deben ser practicados no solo en palabras de forma aislada sino también en secuencias más amplias del habla conexas. Como ya hemos destacado la calidad vocálica de una palabra en contexto aislado o en enunciados en el habla conexas no es reconocida hasta que se aprecie el patrón acentual de las palabras de forma aislada o en un enunciado. Este análisis del tratamiento de la pronunciación en los libros de texto se ha llevado a cabo en el capítulo 4 (4.4 y 4.5) y se ha llegado a la conclusión después de un análisis exhaustivo de cuáles son los aspectos que suelen ser utilizados con predominio en lo que respecta a actividades de pronunciación. Estos aspectos que suelen predominar con la llegada de las nuevas metodologías son los aspectos suprasegmentales. Asimismo si prestamos atención a los materiales específicos que se deben utilizar según el enfoque comunicativo para enseñar pronunciación podemos observar que en primer lugar se debe ahondar en actividades de reconocimiento y percepción, y posteriormente en actividades de producción oral. Los materiales por los que se debe apostar son aquellos que están encaminados hacia la consecución de la inteligibilidad, de ahí la importancia centrada en los aspectos de la acentuación y la calidad vocálica. Por lo tanto, el objetivo es empezar a estudiar estos aspectos en las palabras en contexto aislado y posteriormente en secuencias más amplias del habla conexas para conseguir comprender y ser comprendidos con un grado mínimo de inteligibilidad.

Para concluir, en realidad y como hemos demostrado en nuestra investigación, todos estos factores son imprescindibles para la consecución de la inteligibilidad en la lengua inglesa. En primer lugar, debe de haber una instrucción temprana en pronunciación. En estos casos como en nuestra investigación se ha demostrado aquellos aprendices del grupo de control que han recibido una formación en pronunciación en estadios iniciales como guardería y educación primaria consiguen mejores resultados en las actividades de la pruebas que aquellos que no han recibido dicha formación. Es por este motivo por el que en algunas ocasiones las diferencias entre aprendices del grupo de control que han recibido una formación en pronunciación en guardería y en educación primaria y aprendices del grupo experimental que no recibieron dicha formación hasta estudios universitarios como los aquí realizados no son tan distintas. No obstante, aquellos aprendices del grupo experimental que han recibido una instrucción formal en pronunciación por lo general, salvando los casos anteriores, consiguen mejores resultados en las pruebas realizadas en nuestra investigación, es por este motivo por el que la instrucción formal pedagógica sobre pronunciación es fundamental para conseguir percibir y producir palabras y enunciados de forma inteligible. Asimismo, si queremos pedir respuestas a nuestros aprendices debemos como profesores ser conscientes de la necesidad de formarnos adecuadamente en el área de la pronunciación. Especialmente debemos abordar la pronunciación incidiendo en la importancia de los aspectos de acentuación y calidad vocálica, aspectos primordiales para acatar los problemas que los aprendices españoles de la lengua inglesa tienen a la hora de aprender a percibir y producir palabras y enunciados en inglés puesto que es una lengua que a diferencia de la suya no es de carácter fonológico. Y por último, las actividades que van predominando en los libros de texto actuales son las actividades sobre aspectos suprasegmentales en detrimento de las actividades sobre aspectos segmentales. Este cambio de paradigma supone un avance con respecto a la atención que tradicionalmente se le ha prestado a la pronunciación, puesto que con el auge del enfoque comunicativo, el aspecto suprasegmental de la acentuación se convierte en un factor decisivo a la hora de reconocer, percibir y producir la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada y de esta manera llegar a percibir y producir palabras y enunciados de forma inteligible.

8.4. Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación

Toda investigación está determinada por la elección del modelo, de los métodos, de los instrumentos, o por la misma identificación del elemento o constructo a investigar. La selección de uno u otro aspecto contribuirá a que el estudio realizado posea unas características distintas a las que tendría si se hubiera optado por otro camino. En particular, esta investigación podría haber sido diferente si se hubiera escogido cualquier otro elemento de la pronunciación del inglés, pero se eligió trabajar con la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada porque se trata de uno de los aspectos más relevantes en la consecución de la inteligibilidad y, por tanto, un aspecto crucial para el desarrollo de la comunicación oral. Elegimos asimismo centrar la atención sobre el reconocimiento, percepción y producción de estos aspectos segmentales (la calidad vocálica) y suprasegmentales (los patrones acentuales), con la idea de que de esta forma se cubrían las dimensiones que operan en la utilización de un determinado elemento fonético-fonológico, el conocimiento inherente, la capacidad para percibirlo y la capacidad para producirlo.

Siguiendo a De la Orden (1985), la investigación educativa conlleva generalmente bastantes limitaciones pues la peculiaridad de los fenómenos que estudia, habitualmente más complejos y cualitativos, y la diversidad de métodos de los que se sirve, dificultan su estudio. El carácter cualitativo y complejo de la realidad educativa plantea problemas difíciles de resolver. Su estudio y conocimiento resulta más difícil que el de la realidad físico-natural pues la realidad educativa implica creencias, valores o significados que no son directamente observables ni susceptibles de experimentación sin que por ello se tenga que renunciar a su estudio. En cuanto a los métodos utilizados, al no disponer de instrumentos precisos de medición no se puede alcanzar la máxima exactitud y precisión como en las ciencias naturales, además de que el carácter irrepetible de muchos fenómenos educativos dificulta su replicación pues en los fenómenos educativos interactúa multiplicidad de variables de manera que su control resulta difícil. Esto puede incluir en un mismo estudio un mayor número de perspectivas y métodos difíciles de conciliar que le confieren un carácter pluriparadigmático y multiforme. Los instrumentos y técnicas de recogida de datos disponibles en educación pueden no llegar a alcanzar un grado de precisión y exactitud máximo lo que hace más

difícil el conocimiento de la realidad educativa. En nuestro caso hemos intentado atenuar la influencia de las variables más importantes, sobre todo en la homogeneidad del nivel lingüístico de partida de los sujetos y en lo que concierne a los aspectos psicoafectivos relacionados más directamente con la motivación y con el interés. Sin embargo, la naturaleza de la realidad educativa hace difícil su conocimiento. El problema que se plantea es si la investigación educativa ha de abarcar sólo la realidad observable y cuantificable o si ha de penetrar también en la no observable (significados, intenciones,...).

En lo que concierne a la primera de estas variables, con el objeto de conocer qué conocimientos teórico-prácticos tenían sobre la pronunciación del inglés se incluyeron preguntas en el cuestionario que indagaban sobre la existencia de enseñanza previa sobre la lengua inglesa en instituciones diferentes a las oficiales, tales como academias, o si habían viajado a países de habla inglesa. Y asimismo se les preguntó sobre el número de años de aprendizaje de la lengua inglesa y el tipo de enseñanza que habían recibido. En cuanto a la segunda de las variables, se eligieron alumnos del Grado de Estudios Ingleses ya que al ser alumnos que cursaban el mismo tipo de estudios universitarios se presupone una disposición de partida también homogénea en lo que concierne a sus intereses, a su motivación para realizar estudios universitarios impartidos en lengua inglesa e incluso a su actitud positiva con respecto a la lengua inglesa y este tipo de enseñanza en el que se utiliza una LE como vehículo de transmisión del conocimiento.

Por otro lado, la variabilidad de los fenómenos educativos en el tiempo y el espacio dificulta el establecimiento de regularidades y generalizaciones, que es una de las funciones de la ciencia. Además, como el investigador forma parte del fenómeno social que investiga y como persona que participa en él con sus valores, ideas y creencias, hace que no pueda ser totalmente independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados, lo que no supone renunciar en la medida de lo posible a la objetividad. En nuestro caso, entendemos que el tiempo dispuesto para la realización de la investigación ha sido suficiente para arrojar luz sobre un proceso educativo aunque asumimos que la diferencia temporal podría hacer variar algunos aspectos significativos de la investigación, como por ejemplo, la consolidación en el tiempo del conocimiento

adquirido. Por otro lado, la fiabilidad de las ciencias positivas no es suficiente ni se extiende a toda la realidad. Ante el dilema de optar por el rigor y precisión neopositivista o por el riesgo de subjetividad e imprecisión que conlleva penetrar en el mundo interior de los sujetos, algunos autores se inclinan por la segunda opción. En la investigación que se presenta, entendemos también que el investigador ha utilizado las estrategias necesarias para preservar la objetividad.

Si prestamos atención a las características del estudio podemos observar cómo se ha producido una descompensación en cuanto al número de aprendices del grupo experimental frente a los del grupo de control que han realizado dichas pruebas. La prueba más descompensada en cuanto al número de aprendices que la realizaron en cada año fue la prueba C, pues el grupo experimental del curso 2011-2012 lo constituyó 36 sujetos de estudio, mientras que el grupo de control del curso 2012-2013 lo constituyó 72 aprendices. La atrición, es decir, la pérdida de sujetos a lo largo del estudio bien por cansancio, aburrimiento, enfermedad o falta de movilidad geográfica afecta a los datos. No obstante, ese gran desequilibrio en el número de sujetos de estudio creemos que no afecta a la calidad de los datos obtenidos, pues siempre se ha valorado el número total de sujetos de cada grupo conforme al 100%. A su vez, nos hemos encontrado una limitación de estudio relacionada con el hecho de que 4 aprendices del grupo experimental de nacionalidad extranjera (Bosnia (1), Francia (2) y Alemania (1)) que realizaron la prueba de nivel y el cuestionario, no realizaron las pruebas A, B y C, puesto que eran aprendices cuya L1 no era la española y esto afectaría de diferente manera a los resultados. Además, habría de nuevo otra descompensación ya que el grupo de control del curso 2012-2013 no comprendía ningún aprendiz de nacionalidad extranjera y esto afectaría a los resultados comparativos de los dos grupos. En cuanto al tipo y número de las pruebas realizadas, se podrían haber introducido en el diseño de las pruebas más actividades en el plano del habla conexas, en particular las relacionadas con textos orales cortos, y así podríamos haber ofrecido un mayor número de ejemplos relacionados con actividades más cercanas al ámbito comunicativo real.

Respecto a las líneas futuras de investigación, la utilización de otros instrumentos de recogida de información también podría enriquecer la investigación en torno a la producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada.

Quisiéramos mencionar que nuestra investigación podría haber sido distinta si hubiese sido posible realizar grabaciones en las actividades de la prueba de producción (la prueba C). En estas actividades no se refleja la producción oral real de nuestros sujetos, sino más bien su competencia lingüística acerca de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada en las palabras, secuencias más amplias y el habla conexas. Nuestra investigación podría ser el punto de arranque de otro estudio en el que se investigara acerca de esta dimensión de la producción oral de los aprendices. Lógicamente no podría llevarse a cabo ni con tantos sujetos, ni en las mismas condiciones de entorno real como en el que se ha realizado nuestra investigación, ya que realizar grabaciones de calidad conllevaría tener al alcance del investigador unos medios técnicos adecuados y contar con un grupo menos numeroso.

Así, todas las propuestas tienen en común un interés por la aplicación práctica futura que mejore la realidad educativa. A partir de las conclusiones de este estudio modestamente se anima a ello, pues a la vista del esfuerzo y energía invertidos por parte de los agentes de cambio, muy especialmente el profesorado, todas las acciones que investiguen, reflexionen y aporten medidas más efectivas que faciliten la docencia deben ser bienvenidas.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abelló, C. (1994). *La aplicación del énfasis en la forma y del feedback correctivo a errores fonológicos de dislocación acentual en el aprendizaje del inglés por hispanohablantes adultos*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Adams, C. (1979). *English Speech Rhythm and the Foreign Learner*. The Hague: Mouton.
- Adjémian, C. (1976). "On the Nature of Interlanguage Systems". *Language Learning*, 26, 297-320.
- Alcaráz, E. y Moody, B. (1983). *Didáctica del Inglés: Metodología y Programación*. Alhambra: Alhambra Universidad.
- Alcaráz, E. y Moody, B. (1984). *Fonética inglesa para españoles*. Alcoy: Marfil.
- Allen, George D. y Hawkins, S. (1980). "Trochaic rhythm in children's speech". En H. Holien y P. Hollien (eds). *Current issues in the phonetic sciences II: Proceedings of the IPS-77 Congress*. Amsterdam: John Benjamins, págs. 173-85.
- Álvarez, R. (1989). *Communication theory and language teaching practice*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Aliaga, F. (2000). "Validez de la Investigación causal. Tipologías y evolución". *Bordón*, 52 (3), 301-321.
- Alvira, F. (1996). "Diseños de investigación social: criterios operativos". En García Ferrando, M., J. Ibáñez y F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos, págs. 87-109.
- Archibald, J. (1995). *Phonological Acquisition and Phonological Theory*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ashby, P. (1995). *Speech sounds*. Londres: Routledge.
- Avery, P y Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, A. (1981). *Ship or Sheep?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, A. (1982). *Introducing English Pronunciation: a Teacher's Guide to Ship or Sheep? And Tree or Three?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bamgbose, (1998). "Torn between the norms: innovations in world Englishes". *World Englishes*, 17, 1-14.

- Barrantes, R. (2009). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. Costa Rica: EUNED.
- Barrera, D. (2003). *Self-Evaluation of Pronunciation Achievement*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Bartolí, M. (2005). “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, *Phonica*, 1, 1-27.
- Beebe, L. (1987). “Myths about Interlanguage Phonology”. En G. Ioup y Weinberger (eds.). *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge, Mass: Newbury House, págs. 165-175.
- Bello, P. (1998). *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.
- Bernaus, M. y Nussbaum, L. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis educación.
- Bikandi, U.R., (ed), (2000). *Didáctica de la segunda lengua en la educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Blanco, R., Aguerrondo, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L. Cervini, R. Dari, N. Fabara, E. Miranda, L. Murillo, J. Rivero, R. Román, M. y Zorrilla, M. (2007). *Eficacia escolar y factores asociados*. UNESCO.
- Bolinger, D. (1986). *Intonation and Its Parts*. Palo Alto, Ca: Stanford University Press.
- Bond, Z., y Small, L.H. (1983). “Voicing, vowel and stress mispronunciations in continuous speech”. *Perception and Psychophysics*, 34, 470-474.
- Bowler, B. (2006). *Timesaver Pronunciation Activities: Elementary-intermediate*. Londres: Scholastic.
- Brazil, D., Coulthard, M. y Johns, C. (1980). *Discourse intonation and language teaching*. Londres: Longman.
- Breen, M y Candlin, C. (1980). “The essentials of a communicative curriculum in language teaching”. En C. Brumfit. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-122.
- Broselow, E. (1987). “An Investigation of Transfer in Second Language Phonology”. En G. Ioup y S. Weinberger. *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge, Mass: Newbury House, págs. 261-278.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Brown, A. (1991). *Teaching English Pronunciation. A book of Readings*. Londres: Routledge.
- Brown, A. (ed.) (1992). *Approaches to Pronunciation Teaching*. Londres: MacMillan Publishers Limited.
- Brown, G. y Yule, G. (1994). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, Nueva York: Prentice-Hall.
- Burgess, J. y Spencer, S. (2000). "Phonology and Pronunciation in Integrated Language Teaching and Teacher Education". *System*, 28, 191-215.
- Cantero, F.J. (1998). "Conceptos claves en lengua oral". En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Cantero, F.J. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Carbó, C., Llisterri, J., Machuca, M.J, De La Mota, C., Riera, M. y Ríos, A. (2003). "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera". *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, 161-180. [Consulta: 19 de marzo 2014] Disponible en: http://liceu.uab.es/publicacions/carbo_et_al_EULA03.pdf
- Carrillo, M.E. (2008). *Roald Dahl y la literatura infantil y juvenil en la didáctica de las lenguas: Una propuesta para la mejora de la competencia literaria en el aula*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Carrol, J. (1991). *Designing interaction: psychology at the human-computer interface*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Carruthers, R. (1987). "Teaching Pronunciation". En M.H. Long y J.C. Richards (eds), *Methodology in TESOL. A Book of Readings*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- Casserly, E.D., y Pisoni, D.B. (2010). "Speech perception and production". *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(5), 629-647.
- Catford, J.C. (1987). "Phonetics and the Teaching of Pronunciation: A Systematic Description of English Phonology". *Current Perspectives on Pronunciation*. Washington: TESOL. 83-100.
- Cauldwell, R. (2013). *Phonology for Listening: Teaching the Stream of Speech*. Birmingham. [Consulta: 7 de mayo 2014] Disponible en: www.speechinaction.org.

- Celce-Murcia, N., Brinton, M.D. y Goodwin, J.M. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. y Hawkins, B. (1985). "Contrastive analysis, error analysis and interlanguage analysis". En M. Celce-Murcia (ed.), *Beyond Basics: Issues and research in TESOL*. Cambridge, MA: Newbury House, págs. 60-77.
- Celce-Murcia, M., Brinton, M.D. y Snow, A.M. (2013). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle y Heinle Publications.
- Cerezal, F. (2005). *De la Práctica a la Teoría: Reflexiones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Inglés*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Checa Marín, A. (2005). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de inglés en Secundaria y Bachillerato. Percepciones de alumnos y profesores y análisis de actividades*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Chiriac, S. (2010). *La adquisición del catalán y del castellano por los escolares inmigrantes de origen rumano y chino. Un análisis sistemático de los usos correctos y erróneos en la expresión oral*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida.
- Chomsky, N. y Halle, M. (1991). *The sound pattern of English*. Nueva York: Harper y Row.
- Chomsky, N. (1980). *¿Chomsky o Skinner?: la génesis del lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
- Christophersen, P. (1979). *An English phonetics course*. Londres: Longman.
- Clarey, M.E. (1967). *Curso de pronunciación del inglés*. Nueva York: Regents.
- Clark, J.L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Londres: OUP.
- Comisión Europea (2012). "Eurobarómetro: el 98 % de los encuestados declara que aprender lenguas es bueno para sus hijos, pero las pruebas demuestran que aún queda camino por recorrer". Disponible en: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-679_es.htm
- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. Consejo de Cooperación Cultural. (2004). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: University of Cambridge.

- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. Londres: Edward Arnold.
- Corder, S.P. (1967). "The Significance of Learners' Errors". *IRAL*, 9, 161-70.
- Corder, S. (1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis". *International review of applied linguistics*, 9, 149-159.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corpas, M.D. (2010). "La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa". *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, 8 (4), 3-16.
- Cortés, M. (2000). "El papel de la entonación en la enseñanza de idiomas". *Actas del Foreign Languages Teaching and Humanity Education Symposium: S1-1a S1-10*. Universidad Wenzao, Taiwán: Ursuline College of Modern Languages.
- Cortés, M. (2001). "El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica". *Revista de estudios y experiencias educativas*, 17, 269-285.
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Costa, F., y Coleman, J. (2010). "Integrating Content and Language in Higher Education in Italy: Ongoing Research". *International CLIL Research Journal*, 1, 3, 19-29.
- Couper-Kuhlen, E. (1986). *An introduction to English Prosody*. Londres: Edward Arnold.
- Crawford, W. (1987). "The Pronunciation Monitor: L2 Acquisition Consideration and Pedagogical Priorities". En Morley, J. *Current Perspectives on Pronunciation*. Washington: TESOL, págs. 101-121.
- Crystal, D. (1969). *Prosodic Systems and Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University.
- Crystal, D. (2003a). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003b). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuenca, M.H. (1998). "Consideraciones para la enseñanza de pronunciación inglesa a hablantes nativos de español". *Encuentro*, 10, 36-42.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. (2000). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Dalton, C. (2002). *Teaching EFL Pronunciation: Why, What and How?* Grin.

- Dauer, R. (2005). "The lingua franca core: A new model for pronunciation instruction?" *TESOL Quarterly*, 39, 543-550.
- De la Orden, A. (1985). "Investigación evaluativa". En De la Orden, A: Investigación Educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya.
- Derwing, T.M., y Rossiter, M.J. (2003). "The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency, and complexity of L2 accented speech". *Applied Language Learning*, 13, 1-17.
- Derwing, T.M, Rossiter, M., Munro, M., y Thomson, R. (2004). "Second language fluency: Judgements on different tasks". *Language Learning*, 54, 655-79.
- Derwing, T.M. y Munro, M.J. (2005). "Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach". *TESOL Quarterly*, 39, 379-397.
- Diamond, M.C. (1988). *Enriching Heredity; the Impact of the Environment on the Anatomy of the Brain*. Nueva York: Free Bees.
- Dickerson, W. (1987). "Explicit Rules and the Developing of Interlanguage Phonology". En A. James y L. Leathers (eds.) *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. Amsterdam: Foris, págs. 212-140.
- Driscoll, P. y Frost, D. (eds) (2000). *The teaching of modern foreign languages in the primary school*. Londres. Routledge
- Domínguez, P. (2008). "Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera". *MarcoELE*, 6.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Downie, M., Gray, D. y Jiménez, J.M. (2008). *Tune In 2*. España: Richmond Publishing.
- Duisberg, V.C. (2000). *Training the trainers. Theory and practice of Foreign Language teacher Education*. International Business Communication.
- Dulay, H. y Burt, M. (1975). "Creative construction in second language learning". En M. Burt y H. Dulay (eds.) *New directions in second language learning, teaching and bilingual education*. Washington: TESOL, págs. 27-53.
- Eckman, F. (1977). "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis". *Language learning* 27, 315-330.
- Eckman, F. (1981). "On the Naturalness of Interlanguage Phonological Rules". *Language Teaching* 31, 195-216.
- Eisenson, J. (1997). *Voice and Diction*. Boston: Allyn and Bacon.

- Ellis, R. (1985a). "Sources of Variability in Interlanguage". *International Seminar in Honour of Pit Corder*. Edinburgh.
- Ellis, R. (1985b). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Encina, A. (1995). *¿Cómo ser profesor/-a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.
- Facultad de Filosofía y Letras. Grado de Estudios Ingleses. [Consulta: 10 de diciembre 2014]. Disponible en: <http://www.uco.es/filosofiayletras/gestudiosingleses/index.html>.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1980). "Processes and strategies in foreign language learning and communication", *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 47-118.
- Fandos, M. (2003). *Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía: Tarragona.
- Ferguson, CH. y Garnica, O. (1975). "Teorías del desarrollo fonológico". En Lenneberg, E. y Lenneberg, E. (1982). (Comp.) *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza, págs. 143-173.
- Fernández Guerra, A. (2001). "Intelligibility vs. Accentness: Some Issues Concerning Foreign Language Speech Learning and Teaching". En *Los Estudios Ingleses. En el Umbral del Tercer Milenio*. Valencia: Publicaciones de la Universitat deValencia.
- Fernández, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia. [Consulta: 20 de mayo 2012] Disponible en: www.usal.es/~ofees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc.
- Ferrer, M.H., Pennock, S.B, Bou, F.C, Gregori-Signes, M, Martí, V.M. (2001). *Teaching English in a Spanish setting*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Finch, D. y Ortiz-Lira, H. (1982). *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. Londres: Heineman.
- Firth, S. (1992). "Pronunciation Syllabus Design: A Question of Focus". En P. Avery y S. Ehrlich (eds). *Teaching English American Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, págs. 173-182.
- Flege, J.E. (1981). "The Phonological Basis of Foreign Language Speech Sounds". En H. Winitz (ed.). *Human Communication and its Disorders: A review*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, págs. 224-401.

- Flege, J.E. y Hillenbrand, J. (1987). "A differential effect of release bursts on the stop voicing judgments of native French and English listeners". *Journal of Phonetics*, 15, 203-208.
- Flege, J. (1992). "Speech learning in a second language". En C. Ferguson, L. Menn y C. Stoel-Gammon (eds.). *Phonological development: Models, research implications*. Timonium. MD: York Press, págs. 565-604.
- Fleta, Teresa 2006. "Stepping Stones for teaching English L2 in the early years", en *Teachers and Young Learners. Research in our classrooms*. IATEFL. Canterbury: Mitchell-Shuitevoerder and S. Mourao.
- Flowerdew, J. (Ed.). (1994). *Academic Listening. Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. y Peacock, M. (2001). "The EAP curriculum: issues, methods and challenges". En J. Flowerdew, M. Peacock (eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 177-194.
- Fudge, E. (1984). *English Word-Stress*. Londres: George Allen y Unwin.
- Fullana, N. (2005). *Age-Related effects on the acquisition of a foreign language phology in a formal setting*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. [Consulta: 6 de diciembre 2013] Disponible en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0308106-154242/index.html>.
- Gallardo, F. y Gómez, E. (2008). "La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español". *Pulso*, 31, 37-66.
- Gardner, H. (1985). *Las Inteligencias Múltiples*. Paidós. Barcelona
- Gardner, R. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, S. y Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Routledge.
- Gatbonton, E. y Segalowitz, N.(2005). "Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency". *Canadian Modern Language Review* 61 (3), 325-53.
- Giegerich, H.J. (1992). *English Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. (1984). *Clear speech: Pronunciation and listening comprehension in American English. Student's book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. (1987). "Pronunciation and Listening Comprehension". En J. Morley (ed.). *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*. Washington: TESOL, págs. 33-39

- Gimson, A.C. (1989a). *An Introduction to the Pronunciation of English*. Londres: Edward Arnold.
- Gimson, A.C. (1989b). *A Practical Course of English Pronunciation*. Londres y Nueva York: Edward Arnold.
- Gimson, A.C. (2008). *Gimson's Pronunciation of English*. 7th edition revised by Alan Cruttenden. Londres: Edward Arnold.
- Giralt, M. (2006). "El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica". *Phonica*, 2, 1-26. [Consulta: 30 de enero 2014]. Disponible en: http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica2/PDF/articulo_03.pdf
- Giralt, M. (2012). *El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Gladys, P. (2010). *La enseñanza de la pronunciación en ELE: Una asignatura pendiente*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Montreal.
- Gómez, E. (2009). *Perception and Production of Vowel Reduction in Second Language Acquisition*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English?* Londres: The British Council.
- Graham, C.R. (1984). "Beyond Integrative Motivation". En P. Larson, E.L. Judd y J.S. Messerschmitt(eds.). *TESOL*, 84, 75-87.
- Guiora, A., Beit-Hallahami, B., Brannon, R., Dull, C. y Scovel, T. (1972). "The Effects of Experimentally Induced Changes in Ego States on Pronunciation Ability in a Second Language: an Exploratory Study". *Comprehensive Psychiatry* 13, 421-428.
- Gustafsson, M., Eriksson, A., Riäsänen, C., Stenberg, A.C., Jacobs, C., Wright, J., Birch, B.-W., y Winberg, C. (2011). "Collaborating for Content and Language Integrated Learning: The Situated Character of Faculty Collaboration and Student Learning". *Across the Disciplines*, 8, 3. [Consulta: 30 de marzo 2014] Disponible en: <http://wac.colostate.edu/atd/clil/gustafssonetal.cfm>
- Hahn, L. (2004). "Primary stress and intelligibility: research to motivate the teaching of suprasegmentals". *TESOL Quarterly*, 38, 201-223.
- Hancock, M. (1995). *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hancock, M. (2003). *English Pronunciation in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hancock, M, y Pavón, V. (2005). "Tonic stress. Underlining with your voice". *TESOL-Spain Newsletter*, 30, 22-23.

- Hargrove, P.M., y McGarr, N.S. (eds.). (1994). *Prosody management communication disorders*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Harmer, J. (2011). *The practice of English language teaching*. Londres: Longman.
- Hatch, E. y Lazaraton, A. (1991). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Londres: Newbury House.
- Hawkins, P. (1984). *Introducing Phonology*. Londres: Hutchinson.
- Haycraft, B. (1971). *The Teaching of Pronunciation: A Classroom Guide*. Londres: Longman.
- Haycraft, B. (1992). "Sentence Stress. For More Meaningful Speech". En A. Brown (ed.). *Approaches to Pronunciation Teaching*. Londres: MacMillan, págs. 57-72.
- Hewings, M. (2004). *Pronunciation Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M.B. y J. Cope, J. (1986). "Foreign language classroom anxiety." *Modern Language Journal* 70, 125-132.
- Horwitz, M.B., Horwitz, E.K., y Cope, J. (1991). "Foreign language classroom anxiety". En E. K. Horwitz y D. J. Young (eds.). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, págs. 27-39.
- Howatt, A.P.R. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University.
- Hulst, H. (1999). *Word prosodic systems in the languages of Europe: European typology*. Berlin [etc.]: Mouton de Gruyter.
- Hyman, L. M. (1975). *Phonology Theory and Analysis*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Hymes, D. (1967). "On communicative competence", en Research planning conference on language development in disadvantaged children, June 1966. New York: Yeshiva University, 116. [Published as: Hymes, Dell. 1971. On linguistic theory, communicative competence and the education of disadvantaged children. Anthropological perspectives on education, ed. by Murray L. Wax, Stanley A. Diamond, and Fred Gearing, 51-66. New York: Basic Books.]
- Ioup, G. y Weinberger, S. (1987). *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system*. Cambridge, Mass.: Newbury House Publishers.
- Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

- Iruela, A. (2007). “¿Qué es la pronunciación?” *RedELE, Revista electrónica de didáctica*, 9. [Consulta: 20 de diciembre 2011] Disponible en: http://www.mepsyd.es/redele/revista9/articulo_Iruela.pdf
- James, J. (1977). “Language Transfer Reconsidered”. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 7-21.
- James, A. y Leather, J. (1987). *Sound Patterns in Second language Acquisition*. Dordrecht: Foris Publications.
- James, A. (1988). *The Acquisition of a Second Language Phonology: A Linguistic Theory of Developing Sound Structures*. Tübingen: Gunter Narr.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University.
- Jenkins, J. (2002). “A sociolinguistically-based, empirically-researched pronunciation syllabus for English as an international language”. *Applied Linguistics*, 23, 83-103.
- Jenkins, J. (2005). “Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes and identity”. *TESOL Quarterly*, 39, 535-543.
- Johansson, S. (1973). “The Uses of Error Analysis and Contrastive Analysis”. *Contrastive Linguistics and Language testing*. 9-23.
- Jones, D. (1956). *The Pronunciation of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, D. (1960). *An Outline of English Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, D. (1997). *English Pronouncing Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press. Oxford [etc.]: Blackwell.
- Jones, R. (1997). “Beyond Listen and Repeat: Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition”. *System*, 25 (1), 103-112.
- Kaben, A. (2011). *La motivación en el contexto de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en el ciclo secundario*. Memoria de Magíster. Facultad de Letras, lenguas y Artes.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kelly, G. (2003). *How to Teach Pronunciation*. Harlow (Essex): Pearson Education Limited.
- Kenworthy, J. (1997). *Teaching English Pronunciation*. Harlow: Longman.

- Knowles, G. (1987). *Patterns of Spoken English: an Introduction to English Phonetics*. Londres: Longman.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. y Terrel T. (1988). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Nueva York: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Nueva York: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. Nueva York: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1995). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Phoenix ELT.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ladefoged, P. (1975). *Three Areas of Experimental Phonetics: Stress and Respiratory Activity, the Nature of Vowel Quality*. Londres: University of Oxford.
- Lado, R. (1973). *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- Laroy, C. (1995). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman D. y Long, M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Laver, J. (1994). *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lázaro, A. (2007). "Enseñanza de la lectura a través de *phonics* en el aula de Lengua Extranjera en Educación Primaria". *Porta Linguarum* 8, 153-167.
- Leather, J. (1999). "Second-language speech research: An introduction". En J. Leather (ed.) *Language Learning* 49 (Phonological issues in language learning), págs. 1-56.
- Leeman, J. (2003). "Recasts and second language development: Beyond negative evidence". *SSLA*, 25, 37-63.
- Lenneberg, E. (1981). *Fundamentos Biológicos del Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Lenneberg, E. y Lenneberg, E. (1982). (Comp.) *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.

- Levey, D. (2001). "Stressing intonation". *ELT 2000: Thinking back, looking forward*. T. Harris, M^a I. Roldán Miranda, I. Sanz Sainz y M. Torreblanca Soto (eds.). Granada: Asociación de profesores de inglés en Andalucía (Greta), págs. 35-45.
- Levis, J. y Grant, L. (2003). "Integrating pronunciation into ESL/EFL classrooms". *TESOL Journal*, 12 (2), 13-19.
- Levis, J. (2005). (ed.). "TESOL Quarterly Special Issue: Reconceptualizing pronunciation in TESOL: Intelligibility, World Englishes, and Identity". *TESOL Quarterly*, 39 (3), 365-572.
- Levis, J. (2015). "Pronunciation for English as an international language: from research to practice". *Asian Englishes*. DOI: 10.1080/13488678.2015.1021034
- Liberman, A., Cooper, F., Shankweiler, D. y Studdert-kennedy, M. (1967). "Perception of the speech code". *Psychological Review* 74, 431-461.
- Liberman, A.M. (1974). "The Speech code". En G. A. Miller (ed.). *Communication, Language and Meaning*. Nueva York: Basic Books, págs. 128-140.
- Lightbown, P y Spada, N. (2006). *How Languages are learned*. Oxford: Universidad de Oxford.
- Little, D. (1990). *Autonomy in Language Learning*. CILT: Londres.
- Llisterri, J. (1991). *Introducción a la fonética: El método experimental*. Barcelona: Anthropos.
- Llisterri, J. (2003a). "La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua". En M. V. Reizábal, (dir.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, págs. 547-562.
- Llisterri, J. (2003b). "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), 91-114. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Pronunciacion_ELE.pdf
- Llisterri, J. (2003c). "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación en español como primera lengua y como lengua extranjera". *Estudios lingüísticos de la Universidad de Alicante* 17, 161-180.
- Long, M. (1990). "The Least a Second Language Acquisition Theory Needs to Explain". *TESOL Quarterly*, 24, 4. 649-666.
- Lozano, R. (2005). "Sobre el vocalismo y la pronunciación". Laboratorio de fonética aplicada. *Phonica*, 1, 1-17.
- Manzano, C. (2005). *Los Efectos de un Programa de Instrucción Formal en el Aprendizaje de la Pronunciación del Inglés como Segunda Lengua en*

- Secundaria Obligatoria y Post-Obligatoria: Un Estudio de Las Formas Débiles.* Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.
- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Major, R.C. (1996). "A Model for Interlanguage Pronunciation". En G. Ioup y Weinberger, S. (eds.). *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System.* Cambridge, Mass: Newbury House, págs. 101-124.
- Major, R.C. y Kim, E. (1999). "The similarity differential rate hypothesis". *Language learning: A Journal of Research in Language Studies*, 49: Supplement 1: *Phonological Issues in Language Learning*, 151-183.
- Marrero, V. (2001). *Fonética perceptiva – Addenda.* Madrid: UNED.
- Marslen-Wilson, W. (1989). *Access and integration: Projecting sound onto meaning.* Cambridge: Cambridge University.
- Martínez Celdrán, E. (1991). *Fonética experimental: teoría y práctica.* Madrid: Síntesis.
- Martínez, F. (2004). *Estudio de una intervención pedagógica para la enseñanza de la pronunciación inglesa en 4º curso de la E.S.O.* Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Martínez Agudo, J. (2005). "Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera". *CAUCE, Revista internacional de filología y su didáctica*, 28,219-234.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes.* Madrid: FARESO, S.A.
- McCarthy, P. (1972). *Talking of Speaking. Papers in Applied Phonetics.* Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, P. (1978). *The Teaching of Pronunciation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (2005). *TEFL in Secondary Education.* Granada: Universidad de Granada.
- McNerney, M. y Mendelsohn, D. (1992). "Suprasegmentals in the Pronunciation Class: Setting Priorities". En P. Avery y S. Ehrlich *Teaching American English Pronunciation.* Oxford: Oxford University Press, págs. 185-196.
- Melgarejo Draper, J. (2006). "La selección y formación del profesorado: Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses". *Revista de Educación, Extraordinario*, 237-262.

- Mellado, A. (2012). “La pronunciación, un objetivo para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa”. En J. Gil Fernández (ed.). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen, págs. 11-32.
- Mendelsohn, D.J. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego, CA: Dominie Press.
- Mercer, N. y Swann, J. (1996). *Learning English development and diversity*. Londres: Routledge.
- Monroy, R. (1980). *La pronunciación del inglés RP para hablantes de español*. Madrid: Paraninfo.
- Monroy, R. (1992). *Acento léxico: reglas de acentuación inglesa*. Sociedad General de Librería, S.A.
- Monroy, R. y Gutiérrez, F. (2001). *Perspective on Interlanguage Phonetics and Phonology*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Monroy, R. (2004). *El acento léxico inglés: reglas de acentuación*. Buenos Aires: Libros en Red.
- Monroy, R. y Cutillas, J. (2009). “El acento léxico inglés: Análisis teóricos y aplicados”. *RESLA* 22, 269-289.
- Moreno Cabrera, J.C. (2005). *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.
- Morley, J. (1991). “The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages”. *TESOL Quarterly* 25, 481-520.
- Morley, J. (1994). *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. Alexandria (Virginia): Teachers of English to speakers of other languages.
- Mott, B. (1991). *A Course in Phonetics and Phonology for Spanish learners of English*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Moyer, A. (2004). *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition. An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Munro, M.J. (2003). “A primer on accent discrimination in the Canadian context”. *TESL Canada Journal*, 20, 38-51.
- Munro, M.J. y Derwin, T.M. (1999). “Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners”. *Language Learning*, 49, 285-310.
- Muñoz, C. (2000). *Segundas Lenguas: Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel.

- Naranjo, J. (2009). *Análisis de errores en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera. Un estudio sobre la correlación de los errores con la comunicabilidad en la producción escrita de estudiantes de habla inglesa*. Tesis Doctoral. Universitas Bergensis.
- Nemser, W. (1971). "Approximate Systems of Foreign Language Learners". *IRAL*, 9, 115-23.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, J.D. (1980). *Better English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, J.D. (1991). *Phonetics*. Harmondsworth: Penguin.
- O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. Cambridge: University of Cambridge.
- Oller, J.W. y Perkins, K. (1980). *Research in language testing*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Oro, J. y Valera, J. (1997). *Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Orta, A. (2009). *La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de E/LE*. Memoria de investigación. Universidad de Barcelona.
- Ortíz, H. (2007). *La transcripción fonemática contextual del inglés: problemas y soluciones*. Universidad de Santiago de Chile.
- O'Shanahan, I. (1996). *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.
- Palacios, I.M. (2001). "Improving Learner's Pronunciation of English: Some Reflections and Practical Tips". En J.M. Ruiz, P.H. Sheerin y C. Estébanez. *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa*. Valladolid: Universidad de Valladolid, págs. 17-40.
- Pavón, V. (1999). "La elección del modelo de pronunciación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera". *Alfinge*, 11, 159-174.
- Pavón, V. (2000). *La enseñanza de la pronunciación del inglés*. Granada: Granada Lingüística.

- Pavón, V. (2001). "La incidencia de los procesos de desarrollo en la creación de la fonología de una segunda lengua". *Elia* 2, 105-114. Universidad de Córdoba.
- Pavón, V. (2003). "El papel de los profesores no nativos ante la enseñanza de la pronunciación". En G. Luque, A. Bueno y G. Tejada (eds.). *Las lenguas en un mundo global / Languages in a global world*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, págs. 237-249.
- Pavón, V. (2006). "Análisis de las causas por las que la enseñanza de las destrezas orales obtiene resultados insatisfactorios en el entorno del aula y propuestas de mejora". En M.J. Garau, M. Amengual y J. Salazar. *Adquisición y Aprendizaje de Lenguas en Contextos Plurilingües. Ensayos y Propuestas Aplicadas*, págs. 417-431.
- Penfield, W. y Roberts., L. (2014). *Speech and Brain Mechanisms*. Nueva York: Wiley y sons.
- Pennington, M. y Richards, J. (1986). "Pronunciation Revisited". *TESOL Quarterly*, 20, 207-226.
- Pennington, B.F., Van Orden, G.C., Smith, S.D., Green, P.A., y Haith, M.M. (1990). "Phonological processing skills and deficits in adult dyslexics". *Child Development*, 61, 1753-1778.
- Pennington, W. y Roberts, L. (1994). "Recent Research in L2 Phonology: Implications for Practice". En J. Morley (ed.) *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. Alexandria (Virginia): Teachers of English to speakers of other languages, págs. 92-108.
- Pennington, M.C. (1996). *Phonology in English language teaching*. Londres: Longman.
- Pereira, S. y Casart, Y. (2009). "Motivación de estudiantes universitarios hacia el aprendizaje de L2 en dos escenarios: formal e informal". *Entre Lenguas*, 14, 63-76.
- Pérez Invernón, M.A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.
- Pérez, L. (2012). "Modelo cohorte de aproximación al léxico". *Psicolingüística*. Disponible en: <http://9dias.wordpress.com/2012/02/06/modelo-cohorte-de-aproximacion-al-lexico/>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Piaget, J., Frawley, P. y Reuchlin, M. (1968). *Experimental psychology its scope and method. Vol. V, Motivation, emotion and personality*. Nueva York: Basic Books.

- Piske, T, Mackay, I.R.A. y Flege, J.E. (2001). "Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review". *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.
- Poldauf, I. (1984). *English word stress: a theory of word-stress patterns in English*. Oxford: Pergamon.
- Quilis, A. (2002). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Ramsaran, S. (1991). *Studies in the Pronunciation of English: a Commemorative Volume in Honour of A.C. Gimson*. Londres: Routledge.
- Recaj, F. (2008). *Factores que influyen en el acento extranjero: estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- Retortillo, A. y Rodríguez, H. (2008). "Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado". *REIFO*, 11 (2), 61-71.
- Ribé, R. (1995). *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria: agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la ESO*. Madrid: Alhambra Longman.
- Richards, J.C., Platt, J. y Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres: Longman.
- Rivers, W. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago [etc.]: Universidad de Chicago.
- Rivers, W. (1983). *Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge [etc.]: Cambridge University.
- Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. 3ª edición. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. y Freiberg, J. (1994). *Freedom to learn*. Merrill Press.
- Rogers, H. (2000). *The Sounds of Language: An Introduction to Phonetics*. Harlow: Pearson Education.
- Romanelli, S. (2009). "Integración de la pronunciación con la habilidad de expresión oral y comprensión auditiva en el aula de español como lengua segunda y extranjera (ELSE): enfoque por tareas". Universidad de Mar Plata. *Phonica*, 5, 74-91, pág. 75.
- Rubio, F.D y Martínez Lirola, M. (2008). "La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje". *Revista de Enseñanza Universitaria Diciembre 2008*, 32, 51-63.

- Rubio, F.D. y Martínez Lirola, M. (2010). "English as a Foreign Language in the EU. Preliminary analysis of the difference in proficiency levels among the member states". *European Journal of Language policy*, 2(1), 23-40.
- Rubio, F.D y Martínez Lirola, M. (2012). "¿Qué pasa en España con el inglés? Análisis de los factores que inciden en el éxito del aprendizaje". En M.P. Díez, R. Place y O. Fernández (Eds.), *Plurilingualism: Promoting co-operation between communities, people and nations*, págs. 143-150.
- Rubio, F.D. y Tamayo, L. (2012). "Estudio sobre prácticas docentes en evaluación de la lengua inglesa en la ESO". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 295-316.
- Sánchez Pérez, A. (1981). *La Enseñanza de Idiomas: Principios, Problemas y Métodos*. Barcelona: Ediciones Hora, S.A.
- Santiago, F. (2011). "La adquisición de la prosodia del francés como L2: producción de acentos tonales en oraciones interrogativas por hispanohablantes". *RESLA* 24, 193-210.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. México: McGraw-Hill.
- Scherer, K.R., y Giles, H. (1979). *Social markers in speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J.H. (1978). "Social and Psychological Factors in Second Language acquisition". *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. J.C. Richards (ed.). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. (1986). "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-380.
- Scovel, T. (1969). "Foreign Accent, Language Acquisition and Cerebral Dominance". *Language Learning*, 19, 245-254.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic enquiry into the critical period for human speech*. Rowley, MA: Newbury House.
- Scovel, T. (2006). "Age, Acquisition and Accent". En C. Abello-Contese *et al.* (Eds.), *Age in L2 Acquisition and Teaching*, Bern, Switzerland: Peter Lang, págs. 31-48.
- Seidlhofer, B. (2001): "Pronunciation". En Carter y Nunan (editores), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages*. Cambridge University Press, págs. 56-65.
- Seliger, H. y Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10,

209-231.

- Selinker, L. y Lamendella, J. (1978). "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning", *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 143-191.
- Selinker, L. y Gass, S. (1992). *Language transfer in language learning*. Publicación Amsterdam [etc.]: John Benjamins.
- Serrano, R. (2007). *Time distribution and the acquisition of English as a foreign language*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Setter, J. y Jenkins, J. (2005). "Pronunciation". *Language Learning*, 38, 1-17.
- Shemesh, R. (2000). *Teaching English Spelling: a Practical Guide*. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.
- Siegel, J. (2003). "Social context". En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, págs. 178-223.
- Singleton, D. y Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Skehan, P. (2007). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B. (1968). *The Tecnology of Teaching*. Nueva York: Appleton Century-Crofts.
- Skinner, Burrhus. F (1981). *Conducta verbal*. Trillas, México.
- Smith, L y Nelson, C. (1985). "International intelligibility of English: Directions and resources". *World Englishes*, 4, 3, 333-342.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: introduction to a general theory*. Oxford [etc.]: Oxford University.
- Steinberg, D. (1982). *Psycholinguistics. Language, Mind and World*. Nueva York: Longman.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University.
- Stewart, T. (2009). *Insights on teaching speaking in TESOL*. TESOL: USA.
- Swain, M. y Burnaby, B. (1976). "Personality Characteristics and Second Language Learning in Young Children: A Pilot Study". *Working Papers in Bilingualism*, 11, 76-90.

- Takahashi, T. y Beebe, L.M. (1987). "The development of pragmatic competence by Japanese learners of English". *JALT Journal*, 8, 131-155.
- Tarone, E. (1983). "On the variability of interlanguage systems". *ARAL Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, 4 (2), 143-163.
- Tarone, E. (1987). "The Phonology of Interlanguage". En G. Ioup y S. Weinberger (eds.). *Interlanguage Phonology: the Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge, Mass: Newbury House, págs. 70-85.
- Tarone, E. y Yule, G. (1991). *Focus on the language learner: approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford: Oxford University.
- Taylor, L. (1993). *Pronunciation in Action*. Prentice Hall International.
- Thomas, G. (2009). *How to do your research project: a guide for students in education and applied social sciences*. SAGE: University of Birmingham.
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). "La motivación y su relación con la edad en un contexto de aprendizaje de una lengua extranjera". C. Muñoz (ed.). *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*, 81-105. Madrid: Visor.
- Tromfimovich, P. Baker, W. (2006). "Learning second-language suprasegmentals: effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech". *Studies in Second Language Acquisition* 28, 1-30.
- Trujillo, F., González, A., Cobo, P. y Cubillas, E. (2010). *Nociones de fonética y fonología para la práctica educativa*. Grupo editorial universitario. Disponible en: http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/libro_fonetica.pdf
- Underhill, A. (1994). *Sound Foundations: Living phonology*. Basingstoke: Macmillan.
- Underhill, A. (2005). *Sound Foundations, Learning and Teaching Pronunciation*. Oxford: Macmillan.
- Underwood, M. (1993). *Teaching Listening*. Londres: Longman.
- Urr, P. (1986). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Usó Viciado, L. (2008). "La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta". *Phonica*, 4, 104-130.
- Valcke, J., Bartik, K., y Tudor, I. (2011). "Practising CLIL in Higher Education: Challenges and Perspectives". En D. Marsh y O. Meyer (Eds.): *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstätt University, págs. 140-154.

- Valcke, J. y Pavón, V. (2015). "A comparative study on the use of pronunciation strategies for highlighting information in university lectures". En R. Wilkinson, M.L. Walsh (Eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang, págs. 323-341.
- Valera Alfonso, O. (2006). *Las corrientes de la psicología contemporánea revisión crítica desde sus orígenes hasta la actualidad*. Ciudad de La Habana. [Consulta: 16 de octubre 2012] Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos45/tecnologia-educativa/tecnologia-educativa2.shtml#ixzz34bSQih00>
- van Ek, J.A. (1975). *The threshold level in an European Unit/credit System for Modern Language Teaching by Adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Verdia, E. (2002). "Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: Reflexión y Propuestas". *Marco ELE, Revista didáctica del español como lengua extranjera* 10. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verida.pdf.
- Vigotsky, L. S. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Villaescusa Illán, I. (2009). *La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE. I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf
- Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Wang, W-P. (2001). "Young learners of a foreign language: theoretical considerations". *Wenzao Journal*, 15, 345-354.
- Weinberger, S. (1987). "The Influence of linguistic Context on Syllable Simplification". En Ioup and S. Weinberger, *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Rowley, MA: Newbury House, págs. 401-417.
- Wells, J.C. (1982a). *Accents of English 1, An Introduction*. Cambridge: University of Cambridge.
- Wells, J.C. (1982b). *Accents of English 2, The British Isles*. Cambridge: University of Cambridge.
- Wells, J.C. (2000, 2008). *Longman Pronunciation Dictionary*. Harlow: Longman.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects of Language teaching*. Londres: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1992). "ELT and ELT Teachers: Matters Arising". *ELT Journal*, 46, 4. 333.

- Windsor Lewis, J. (1969). *A Guide to English Pronunciation: For Users of English as a Foreign Language*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wijk, A. (1966). *Rules of pronunciation for the English Language*. Londres: Oxford University Press.
- Wode, H. (1976). "Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition", *Working papers on bilingualism*, 11, 1-31.
- Wode, H. (1980). *Learning a Second Language: An Integrated View of Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr.
- Wong, R. (1987). *Teaching pronunciation: Focus on English rhythm and intonation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

ANEXOS

CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

ANEXOS	605
ANEXO I. Prueba de Nivel	609
ANEXO II. Cuestionario General	616
ANEXO III. Prueba A	620
ANEXO IV. Prueba B	627
ANEXO V. Prueba C	637

ANEXOS**ANEXO I. Prueba de Nivel**

1. He _____ his parents' house.
a) lives on b) lives at c) lives in d) lives from
2. What _____?
a) are the weather b) is the weather like c) are the weather like d) is the weather
3. Have _____ swimming pool?
a) you got a b) you any c) he a d) they got
4. How _____?
a) old are you b) many years do you c) many years are you d) age have you
5. There _____ water in the sea.
a) is some b) is much c) are many d) are much
6. _____ is your father's birthday?
a) How b) Where c) Who d) When
7. _____ flowers.
a) It's Miguel's b) They're Miguel's c) They're Miguel d) It Miguel's
8. She _____ long black hair.
a) is b) has c) does d) have
9. She usually comes home _____ bus.
a) in b) on c) at d) by
10. We live in a _____.
a) modern, small flat b) big, modern flat c) flat new d) flat big modern
11. What _____?
a) is the hour b) hour is it c) hour have you d) time is it
12. How _____ in the street?
a) many people there are b) much people there is c) many people are there
d) much people is there

13. Do you play football?
a) "Yes, I play" b) "No, not play" c) "No, I don't" d) "Yes, do"
14. Can _____ a pen, please?
a) I lend that b) you borrow me c) I borrow you d) you lend me
15. I _____ T.V. at 10 o'clock last night.
a) was watching b) watch c) have watched d) saw
16. He _____ basketball at weekends.
a) not play b) does not play c) plays not d) do not play
17. It's not hers. It's _____.
a) my b) me c) mine d) I
18. "Where's Mary?" " _____ in the park".
a) she reads b) she's reading c) she reading d) she does read
19. There _____ eggs to make an omelette.
a) isn't many b) is too few c) aren't very d) aren't enough
20. _____ a beer, please.
a) I'll b) Give c) I like d) I'd like
21. She _____ here yesterday.
a) was b) were c) went d) come
22. Barcelona is _____ Madrid.
a) more big than b) bigger than c) more big than d) bigger
23. Peter usually _____ Literature at half past seven.
a) is studing b) studies c) is studying d) studies
24. I _____ for long walks.
a) don't like go b) don't hate c) don't like going d) never going
25. Give _____.
a) me to it b) to me it c) that me to d) it to me
26. "I hate television!" _____.
a) So do I b) Neither do I c) So I do d) Neither I do

27. Who _____ “War of the World”?
a) did write b) has written c) writed d) wrote
28. I _____ my girlfriend to the cinema tonight.
a) take b) am taking c) go to take d) will to take
29. _____ going swimming this afternoon?
a) Shall we b) How about c) Why don't we d) Do you want to
30. It's the most _____ film I've ever seen.
a) fun b) boring c) interested d) badly
31. I _____ chess.
a) like very much b) like play c) very much like playing d) much like
32. She _____ her mother.
a) quite different from b) is same as c) looks like d) seems as
33. We went to the shops _____ the shopping.
a) to get b) for buy c) for buying d) buy
34. I _____ home when I _____ the accident.
a) was driving – had c) walked – did
b) walking – saw d) came – made
35. He's not _____ her.
a) so fat than b) more short than c) as old as d) more intelligent as
36. Have you _____ Spain?
a) go to b) ever be in c) ever been to d) gone in
37. They both work very _____.
a) quick b) slow c) hard d) softly
38. _____ have a complaint. There's no hot water in my shower.
a) I'm sorry, I b) I'm afraid I c) Please. I d) I like do
39. _____ did it take you to get there?
a) What time b) What distance c) How long d) How far

40. You _____ to come at 9 in the morning.
a) have b) must c) should d) shall
41. There _____ much oil left in 50 years time.
a) shall be b) won't be c) are going to be d) be of
42. Chairs _____ wood.
a) are made of b) be made of c) are of d) be of
43. He _____ it.
a) have do b) shall be done c) has been done d) has just done
44. She usually gets here on time, _____?
a) doesn't she b) isn't she c) does she d) hasn't she
45. _____ you done it already?
a) Did b) Haven't c) Weren't d) Didn't
46. We always _____ go out on Saturday nights.
a) did b) liked c) used to d) were to
47. Are you _____ doing the housework?
a) still b) after c) finished d) yet
48. We've lived here _____ 1952.
a) for b) from c) during d) since
49. He's _____ stole my wallet.
a) the man what b) him that c) the person d) the one who
50. Could you tell me _____?
a) where the bathroom is c) where is the bathroom
b) where the bathroom d) what bath there is
51. It was _____ a nice day _____ we went for a picnic.
a) very – and b) so – that c) lovely – and d) such – that
52. She _____ home when she _____ the crash.
a) was arriving – saw b) arrived – had c) was driving – had d) was driving – was seeing

53. I've been _____ for the bus for over half an hour.
a) expecting b) hoping c) waiting d) standing
54. _____ people are watching television every day.
a) Lots b) More and more c) There are d) Much
55. We haven't decided. We _____ stay until the end of the month.
a) can b) might c) possibly d) are going to
56. They finally _____ reach the summit after climbing for 3 days.
a) could b) were able c) ----- d) managed to
57. You _____ miss the train if you _____ hurry.
a) can – won't b) will – do c) will- won't d) will –don't
58. You _____ clean that mess before your father can see it.
a) had better b) should to c) ought d) have
59. I'm really _____ science fiction.
a) interested about b) fond with c) interested in d) hate
60. You look very tired, what _____?
a) did you do b) do you c) did you d) have you been doing
61. If you _____ a lot of money, _____ you stop working?
a) won –do b) had – would c) had – did d) won –may
62. When John died he _____ in London for 25 years.
a) was living b) would have lived c) could have been living d) had been living
63. He _____ lost his job if he _____ rude to his boss.
a) wouldn't have – hadn't been b) would have –was
b) will have – was d) wouldn't had – hadn't done
64. _____ you mind if I _____ the window?
a) Do –opened b) Would – open c) Could – open d) Do – open
65. The ship _____ already sunk when the helicopter finally
_____.
a) had – arrived b) was –came c) have –left d) did – come

66. I don't know how she _____. The pay is terrible!
a) supports it b) puts up with c) does stand it d) stays it
67. This time tomorrow, we _____ to Rome.
a) will be flying b) will be c) will to travel d) will leave
68. _____ I'd studied harder, because now I'd have a better job.
a) If only b) I wish c) I'd like d) It's better
69. You'll have to sack him, he doesn't _____ his works.
a) care with b) look after c) care about d) care
70. _____ he saw a bright light in the sky.
a) He looked up b) He was surprised to c) He was looking up d) Looking up
71. You lost everything! You _____ your jewellery in a safe deposit box.
a) should have put b) ought to put c) had better had put d) had to
72. They _____ go out when I wanted to.
a) did not permit b) wouldn't let me c) would not allow that I d) have never made me
73. _____ we stopped a moment to say goodbye to my uncle.
a) Before coming back b) Before our travel c) Before later d) Before to travel
74. It wasn't me so you _____ it.
a) can do b) can have done c) must have done d) could do
75. We _____ this afternoon, but the game was cancelled.
a) could be play b) will play c) were have played d) were going to play
76. No, not at all. I _____ smoking.
a) am accustomed b) am used c) not irritated by d) am used to people
77. She likes _____ on her work.
a) people who compliment b) when someone compliments her c) being complimented d) her boss to say nice things
78. In spite of attempts to improve it, our transport system does not seem to work _____.
a) any more b) much more c) any better d) worse

79. No sooner _____ the telephone rang.

- a) he had gone out b) had he gone out c) did he go out d) he hadn't gone out

80. My father had been working very hard indeed, and _____.

- a) so had I b) so did I c) so I had d) so I did

ANEXO II. Cuestionario General

Cuestionario de contexto lingüístico

- Los datos de este cuestionario son confidenciales. Su manejo quedará bajo la responsabilidad del profesor encargado de la investigación, quien se encargará de velar porque se utilicen únicamente durante su desarrollo y de mantener su carácter privado.
- Si resulta seleccionado, su participación en la investigación no supondrá ningún esfuerzo en lo que a estudio se refiere, solamente en las horas previamente fijadas.

1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo inglés?:

2.- ¿Has recibido algún tipo de enseñanza sobre la lengua inglesa en instituciones diferentes a las oficiales (por ejemplo, academias, cursos intensivos, etc.)? SI / NO

3.- ¿Has estado alguna/s vez/veces en un país de habla inglesa? SI / NO. En caso afirmativo, ¿durante cuánto tiempo en total?

4.- ¿Qué método ha sido el predominante durante tu aprendizaje de la lengua inglesa?

a) Gramatical. b) Natural. c) Audiolingüe. d) Comunicativo. e) Sin definir.

5.- ¿Sobre qué habilidad lingüística has recibido mayor énfasis durante tu aprendizaje?

a) Hablar. b) Entender. c) Leer. d) Escribir.

6.- Señala la/s razón/es por las que te interesa aprender inglés:

a) Para comunicarme con otros hablantes de inglés.

b) Para convertirme en un hablante bilingüe de español e inglés.

c) Para alcanzar un nivel suficiente que me permita optar a un puesto de trabajo donde se exija dominar esta lengua.

d) Para convertirme en profesor o traductor de inglés.

e) Para investigar en el futuro sobre algún aspecto de la lengua o la literatura inglesa.

7.- ¿Durante cuánto tiempo hablas inglés a diario? Señala el porcentaje más aproximado.

a) 0-20% b) 20%-40% c) 40%-60% d) 60%-80% e) 80%-100%

8.- Señala si, en su caso, realizas alguna de las actividades siguientes para mejorar tu nivel de inglés:

- a) Lectura de periódicos en inglés.
- b) Conversaciones con hablantes nativos de inglés.
- c) Ver películas o programas de TV en lengua inglesa.
- d) Leer libros en inglés.
- e) Escuchar música en inglés.

9.- ¿Te consideras especialmente dotado para el aprendizaje de lenguas extranjeras? Señala la opción más aproximada:

a) No. b) Un poco. c) Bastante. d) Mucho.

10.- En tu opinión, ¿cuál es el nivel de inglés oral que posees?

a) Bajo. b) Pre-intermedio. c) Intermedio. d) Intermedio-alto. e) Avanzado.

11.- ¿Te interesa la historia y la cultura de los países de habla inglesa? SI / NO.

12.- Si residieras en un país de habla inglesa, ¿intentarías retener tu acento extranjero como marca de identidad para diferenciarte de los demás hablantes?
SI / NO.

13.- Si has pasado algún periodo de tiempo más o menos prolongado en contacto con hablantes e una variedad de tu propio idioma, ¿has notado que se te ha “pegado” algún rasgo de su acento? SI / NO.

14.- Cuando utilizas el inglés para comunicarte, ¿qué opción/es describirías mejor cómo te sientes?

a) Incómodo. b) Dubitativo. c) Seguro. d) Ningún sentimiento especial.

15.- Cuando mantienes conversaciones con hablantes nativos:

- a) No los entiendo casi nada.
- b) Les entiendo con mucha dificultad.
- c) A veces tengo algunos problemas.
- d) No tengo dificultades para entenderlos.

16.- Imagínate que te encuentras hablando español con un extranjero y que encuentras serias dificultades para entenderlo. ¿Cuál es tu reacción?

a) Me molesta. b) Me es indiferente. c) Trato de ayudarlo.

17.- ¿Qué sientes cuando un extranjero se dirige a ti con una buena pronunciación de español?

a) Me es indiferente. b) Agrado. c) Admiración.

18.- ¿De cuál/cuales de los siguientes elementos crees que depende, en mayor medida, la comprensión de un mensaje?

- a) De su correcta pronunciación.
- b) De su correcta construcción sintáctica.
- c) De la utilización del vocabulario adecuado.
- d) Otras (no es necesario especificar).

19.- ¿Alguna vez has tenido la constancia de que tu pronunciación era la causa de que no fueses entendido por un hablante nativo de inglés? SI / NO.

20.- ¿Con cuál de estos grupos crees que es más importante mostrar una buena pronunciación? a) Hablantes nativos. b) Hablantes no nativos. c) Los dos.

21.- ¿Habías recibido alguna vez instrucción específica sobre la pronunciación del inglés antes de comenzar tus estudios universitarios? SI / NO.

22.- ¿Crees que la adquisición de la pronunciación se realiza de mejor manera mediante la exposición a la segunda lengua? SI / NO.

23.- ¿Crees que es posible mejorar algún aspecto (o todos) de la pronunciación mediante una instrucción específica basada en la explicación fonética y fonológica? SI / NO.

24.-En tu opinión, ¿cuáles son las dificultades más importantes que encuentran los hablantes de español en la pronunciación del inglés?

- a) Las unidades sonoras distintivas (fonemas), ya sean vocálicas o consonánticas.
- b) Las distintas realizaciones de esas unidades (alófonos).
- c) Los patrones acentuales.
- d) El ritmo.
- e) La entonación.

Datos Personales:

1.-Nombre y Apellidos:

2.- Lugar de nacimiento:

3.- Lengua materna:

4.- Edad:

5.- Sexo:

6.-Ocupación actual/es:

ANEXO III. Prueba A

Actividad A.1. Coloca las siguientes palabras en una de las columnas siguientes:

public, chemistry, society, human, about, open, civil, universe, boarding card, compete, catholic, atmosphere, hesitant, disappear, assistant, era, illusion, cigar, instance, decade, especial, bachelor, hotel, e-mail, Japan, sunglasses, event, July, letter, onset, dragon, dragoon, ravine, unsex, damage, forehand, revealed, violence, spirit, orange, Arctic, sometimes, champagne, speaker, graffiti, Thursday, useless, example, business, without, sofa, director, chocolate, January, agonize, barrister, possessive, baptize, dispatch, ordeal, disclosure, felony, canal, channel, tomato, infinite, lunatic, guitarist, conifer, polyglot, psychopath, illustrate, heresy, deliver, illicit, synthesis, enzyme, decolour, encompass, apricot, counterplot, democrat, pyramids, gymkhana, bloodhound, sunbathe, adulthood, computer, bamboo, chaotic, amiable, mimic, furless, experience (94 palabras)

0 0

o 0

0 o o

o 0 o

o o 0

--	--	--	--	--

Actividad A.2. Subraya la sílaba acentuada en los siguientes pares de palabras indicando en cada caso SI o NO si hay un cambio de calidad del sonido vocálico:

- 1 educate / education
- 2 electric / electrician
- 3 music / musician
- 4 scientist / scientific
- 5 economy / economic
- 6 atom / atomic
- 7 artist / artistic
- 8 inform / information
- 9 public / publicity
- 10 astro / astronomy
- 11 nation / nationality
- 12 climate / climatology
- 13 chemist / chemistry
- 14 civil / civility
- 15 optimist / optimistic
- 16 decide / decision
- 17 explain / explanation

Actividad A.3. Subraya la sílaba acentuada en los siguientes pares de palabras indicando en cada caso SI o NO si hay un cambio de calidad del sonido vocálico:

1 familiarise - familiar

2 cancellation - cancel

3 intervention - intervene

4 security - secure

5 advantageous - advantage

6 Canadian - Canada

7 consumption - consume

8 maturity - mature

9 stupidly - stupid

10 application - apply

11 sanity - sane

12 normality - normal

13 delivery - deliver

14 precision - precise

15 preference - prefer

16 sincerity - sincere

17 diversion - divert

Actividad A.4. Coloca cada una de las siguientes palabras en la columna correspondiente según la calidad vocálica de la sílaba acentuada:

pudding, amused, bush, much, shampoo, flooding, lucky, rude, good, conclusion, pub, flute, sugar, couple, news, son, puzzle, money, cup, fruit, shoot, crew, one, bullet, blood, new, food, club, could, cool, fund, come, two, monkey, juice, fuck, sure, done, true, union, boot, clue, but, blue, loose, nun, flew, plumb, foot, pool, bull, mousse, custom, should, must, once, broom, bulk, shut, look, cut, mooch, fool, shoes, soup, tune, won, June, brother, full, month, run, group, gun, move, funeral, love, put, rule, sun, mood, monk, Monday, nut, nuclear, unionist, hut, function, intrude, cook, lose, mover, too, muzzle, pursuit, push, pull, goofy, fun, would (100 palabras)

/ʌ/	/ʊ/	/u: /	/ju: /

Actividad A.5. En cada serie de tres palabras subraya la palabra que tenga diferente patrón acentual.

1 comfortable	active	guitar
2 lovely	architecture	anecdote
3 worse	Japanese	colonel
4 unique	machine	population
5 peculiar	pronoun	wrinkled
6 recipe	recipient	recently
7 mussel	myself	mysterious
8 humankind	humanity	humble
9 extricate	exuberant	extremity
10 director	din-dins	deputy
11 delight	democracy	definitely
12 mockery	Mohican	modify
13 knowledge	Korea	ironic
14 isometrics	irregular	irresponsible
15 hospital	Canada	hotel
16 satellite	satisfaction	satisfy
17 vegetable	vehicle	vernacular
18 sympathetic	synagogue	sympathize
19 worse	octagonal	octagon
20 malign	mammoth	manage

Actividad A.6. Subraya la sílaba acentuada en las siguientes palabras (de dos sílabas):

regain, April, weather, upstairs, relax, shampoo, crazy, review, guitar, candle, equip, biscuits, finished, tonight, quieten, redress, attract, answer, agree, friendly, snowball, waiter, shoulder, prefer, agent, earring, inept, surpass, mountain, visitor, inland (adj.), escape, pockets, signal, driver, Asia, cocoa, dislike, ethics, evade, ever, Europe, extract (v.), nurture, Thailand, textbook, viewing, smartness, smiling, recur, carpet, account, dessert, abstract (v.), compact (n.), pencil, tracksuit, dictate, comma (59 palabras)

Actividad A.7. Subraya la sílaba acentuada en las siguientes palabras (de tres sílabas):

expensive, umbrella, motorbike, old-fashioned, scenery, overnight, amazing, anywhere, December, disappoint, sensible, trivalent, consular, important, operate, apartment, kangaroo, engulfment, bungalow, buccaneer, initial, vigilant, aperture, partisan, inherent, sufficient, meridian, miscarry, chronicle, living-room, gallery, afternoon, evenings, department, document, instruction, tomorrow, quality, Australia, grandmother, eventful, exposure, nullity, commission, numeral, together, gigantic, flirtation, proposal, semantic, terrify, visible, cucumber, comfortable, submission (55 palabras)

Actividad A.8. Subraya la sílaba acentuada en las siguientes palabras (polisilábicas):

original, economy, pronunciation, unforgettable, supermarket, waiting room, photography, philosophy, photocopy, mathematics, art gallery, tape recorder, nationality, climatology, civilization, personalize, nullification, irrelevant, disinheritance, educated, increasingly, wastepaper basket, irrationally, possibility, disappointed, idiosyncratic, interpretation, precognitive, manipulating, intellectual, melancholic, Michelangelo, television, bewilderment, deterioration, limitation, anonymous, conversation, understanding, communication, problematic, coeducational, coachbuilder, disinterestedly, eventually, extraterrestrial, numerology, melodramatic, knowledgeably, ironmonger, Irishwoman, gravitation, university, emergency, individualistic, considerate, systematically, onomatopoeic, unspeakable, preponderate
(60 palabras)

ANEXO IV. Prueba B

Actividad B.1. Escucha y rodea la calidad del sonido vocálico en las sílabas acentuadas subrayadas:

- 1 pollute /u:/ /ʊ/ / pollution /u:/ /ʊ/
- 2 Moron /ɔ:/ /ɒ/ / moronic /ɔ:/ /ɒ/
- 3 punitive /ʌ/ /ju:/ / punish /ʌ/ /ju:/
- 4 Canada /eɪ/ /æ/ / Canadian /eɪ/ /æ/
- 5 Clear /ɪə/ /æ/ / clarity /ɪə/ /æ/
- 6 happy /æ/ /ɑ:/ / happiness /æ/ /ɑ:/
- 7 wise /aɪ/ /ɪ/ / wisdom /aɪ/ /ɪ/
- 8 grammar /æ/ /ɑ:/ / grammatical /æ/ /ɑ:/
- 9 explore /ɔɪ/ /ɔ:/ / exploratory /ɔɪ/ /ɔ:/
- 10 active /æ/ /ɪ/ / activity /æ/ /ɪ/
- 11 begin /i:/ /ɪ/ / beginning /i:/ /ɪ/
- 12 situate /eɪ/ /ɪ/ / situation /eɪ/ /ɪ/
- 13 architecture /ɑ:/ /e/ / architectural /ɑ:/ /e/
- 14 explain /eɪ/ /æ/ / explanatory /eɪ/ /æ/
- 15 profound /aʊ/ /ʌ/ / profundity /aʊ/ /ʌ/
- 16 linguist /i:/ /ɪ/ / linguistic /i:/ /ɪ/
- 17 appear /ɪə/ /εə/ / appearance /ɪə/ /εə/
- 18 join /ɔɪ/ /ʌ/ / junction /ɔɪ/ /ʌ/
- 19 drama /æ/ /ɑ:/ / dramatist /æ/ /ɑ:/
- 20 develop /ɪ/ /e/ / development /ɪ/ /e/
- 21 defence /ɜ:/ /e/ / defensive /ɜ:/ /e/
- 22 extreme /i:/ /e/ / extremity /i:/ /e/
- 23 method /ɒ/ /e/ / methodical /ɒ/ /e/
- 24 know /aʊ/ /ɒ/ / knowledge /aʊ/ /ɒ/
- 25 melody /əʊ/ /e/ / melodious /əʊ/ /e/

- 26 assume /u:/ /ʌ/ / assumption /u:/ /ʌ/
 27 mystery /ɪə/ /ɪ/ / mysterious /ɪə/ /ɪ/
 28 stupid /ju:/ /ɪ/ / stupidity /ju:/ /ɪ/
 29 compete /i:/ /e/ / competitive /i:/ /e/
 30 obscene /i:/ /e/ / obscenity /i:/ /e/
 31 derive /aɪ/ /ɪ/ / derivative /aɪ/ /ɪ/
 32 fame /eɪ/ /ɑ:/ / famous /eɪ/ /ɑ:/
 33 singular /æ/ /ɪ/ / singularity /æ/ /ɪ/
 34 imbecile /i:/ /ɪ/ / imbecility /i:/ /ɪ/
 35 base /eɪ/ /æ/ / basic /eɪ/ /æ/
 36 pronounce /aʊ/ /ʌ/ / pronunciation /aʊ/ /ʌ/

Actividad B.2. Escucha e indica en cada palabra la calidad del sonido vocálico en las sílabas acentuadas subrayadas:

- 1 promise (n.) / promise (v.)
- 2 permit (n.) / permit (v.)
- 3 contact (n.) / contact (v.)
- 4 return / return / (v.)
- 5 conflict (n.) / conflict (v.)
- 6 copy (n.) / copy (v.)
- 7 survey (n.) / survey (v.)
- 8 pervert / (n.) / pervert (v.)
- 9 answer (n.) / answer (v.)
- 10 subject (n.) / subject (v.)
- 11 comment (n.) / comment (v.)
- 12 discount (n.) / discount (v.)
- 13 transplant (n.) / transplant (v.)
- 14 implement (n.) / implement (v.)
- 15 insult (n.) / to insult (v.)
- 16 overlay (n.) / overlay (v.)
- 17 dictate (n.) / dictate (v.)
- 18 attribute (n.) / attribute (v.)

- 19 document (n.) / document (v.)
- 20 defect (n.) / defect (v.)
- 21 ferment (n.) / ferment (v.)
- 22 exchange (n.) / exchange (v.)
- 23 resume(n.) / resume (v.)
- 24 record (n.) / record(v.)
- 25 contrast (n.) / contrast(v.)
- 26 enter(n.) / enter (v.)
- 27 export (n.) / export (v.)
- 28 object (n.) / object (v.)
- 29 forecast (n.) / forecast (v.)
- 30 produce (n.) / produce (v.)
- 31 protest (n.) / protest(v.)
- 32 rebel (n.) / rebel (v.)
- 33 annex (n.) / annex(v.)
- 34 suspect (n.) / suspect (v.)
- 35 convict (n.) / convict(v.)
- 36 import (n.) / import (v.)
- 37 imprint (n.) / imprint (v.)
- 38 transport (n.) / to transport (v.)
- 39 arrest(n.) / arrest (v.)
- 40 prospect (n.) / prospect (v.)
- 41 direct (n.) / direct (v.)
- 42 contract (n.) / contract (v.)
- 43 conduct (n.) / conduct (v.)
- 44 desert (n.) / desert (v.)
- 45 present (n.) / present(v.)
- 46 decrease (n.) / decrease (v.)
- 47 offer (n.) / offer (v.)
- 48 accent (n.) / accent (v.)
- 49 reproach(n.) / reproach (v.)
- 50 torment (n.) / torment(v.)

Actividad B.3. Presta atención a las sílabas acentuadas de las siguientes palabras insertándolas dentro de una de las columnas:

ant, able, break, peak, light, calm, meat, sight, fear, try, talk, lead, explain, if, right, park, science, friend, hope, score, apply, student, thousand, bridge, key, phone, rain, school, night, pipe, why, law, leap, aid, own, tea, say, ace, ice, lance, March, left, birth, how, treat, pain, go, cloud, my, egg, eight, hair, sound, aunt, vet, warm, see, read, red, cook, exclamation, sandal, thought, trout, flight, button, bottom, congratulation, lentils, pace, path, pair, brave, numb, toe, cream, ceiling, classify, garden, radio, skirt, stair, soup, soap, steak, tie, teach, thirty, thirteen, sharpen, source, soul, cloy, wheel, wild, wind, hymn, rhyme, where, youth, zoo (101 palabras)

1st	2nd	3rd	4th
1 vowel =1 sound	1 vowel = 2 sounds	2 vowels = 1 sound	2 vowels = 2 sounds

Actividad B.4. Escucha y subraya las sílabas acentuadas en cada una de las palabras de una serie de oraciones e indica la calidad del sonido vocálico.

- 1 imports /ɪ/ /ɔ:/
- 2 insult /ɪ/ /ʌ/
- 3 object /ɒ/ /ɪ/
- 4 permit /ɜ:/ /ɪ/
- 5 present /e/ /ɪ/
- 6 progress /əʊ/ /e/
- 7 protest /əʊ/ /e/
- 8 rebel /e/ /ɪ/
- 9 subject /ʌ/ /ɪ/
- 10 survey /eɪ/ /ɜ:/
- 11 suspect /ʌ/ /e/
- 12 transport /æ/ /ɔ:/

Actividad B.5. Las siguientes palabras aparecen en una serie de textos que van a ser leídos. Rodea el sonido vocálico producido de la segunda sílaba subrayada.

Text I

- 1 athlete /i:/ /ə/
- 2 success /e/ /ə/
- 3 encourages /ʌ/ /ə/
- 4 coaches /e/ /ɪ/
- 5 executives /e/ /ə/
- 6 decisions /ɪ/ /ə/
- 7 children /ɪ/ /ə/

Text II

- 1 technique /i:/ /ə/
- 2 expertise /ɜ:/ /ɪ/
- 3 infant /ɪ/ /ə/

4 rec <u>it</u> ing	/aɪ/	/ə/
5 ret <u>e</u> ntive	/ɪ/	/e/
6 per <u>fo</u> rm	/ɔ:/	/ɒ/
7 an <u>a</u> lyze	/aɪ/	/ə/

Text III

1 rec <u>og</u> nized	/ɒ/	/ə/
2 pat <u>ro</u> n	/ɒ/	/ə/
3 Ire <u>l</u> and	/ɑ:/	/ə/
4 rep <u>u</u> blic	/ʌ/	/ə/
5 Austr <u>a</u> lia	/eɪ/	/ə/
6 New <u>Z</u> ealand	/i:/	/ə/
7 lit <u>u</u> rgical	/ɜ:/	/ə/
8 ob <u>l</u> igation	/i:/	/ɪ/

Text IV

1 poss <u>i</u> bility	/i:/	/ə/
2 wand <u>e</u> ring	/i:/	/ə/
3 shr <u>u</u> bbery	/ɜ:/	/ə/
4 pen <u>e</u> trating	/ɜ:/	/ə/
5 quest <u>i</u> on	/e/	/ə/
6 dread <u>u</u> l	/u:/	/ə/
7 consc <u>i</u> ousness	/ɜ:/	/ə/

Text V

1 thir <u>te</u> en guests	/i:/	/ə/
2 six <u>te</u> en toy soldiers	/i:/	/ə/
3 sev <u>en</u> teen	/i:/	/ə/
4 fif <u>te</u> en cigarettes	/i:/	/ə/
5 four <u>te</u> en kilos	/i:/	/ə/

Text VI

1 consistent	/ɪ/	/ə/
2 commingles	/ɪ/	/ə/
3 superb	/ɜ:/	/e/
4 genetic	/e/	/ə/
5 increase	/i:/	/ə/
6 direct	/e/	/ə/
7 stimuli	/ɪ/	/ə/

Text VII

1 microscope	/ɔ:/	/ə/
2 radiation	/ɪeɪ/	/ə/
3 magnified	/i:/	/ə/
4 revolutionized	/ɔ:/	/ə/
5 applications	/ɪ/	/ə/
6 ancient	/e/	/ə/
7 development	/e/	/ə/

Text VIII

1 utopia	/əʊ/	/ə/
2 cemetery	/ɜ:/	/ə/
3 forefathers	/ɑ:/	/ə/
4 Vicinity	/ɪ/	/ə/
5 subsequently	/ɜ:/	/ɪ/
6 nucleus	/ɪə/	/ə/
7 churchyard	/ɑ:/	/ə/

Textos leídos por el profesor en los que las palabras previas aparecen

Text I

An athlete improves because he trains with a coach. A life coach can also guide you to success. A life coach encourages you to think not only about what you want, but also about how you are going to get it. Until now, life coaches have helped adults, for example business executives who need to make decisions or parents who want some advice on bringing up their children. Now it's the turn of our young people.

Text II

So the question is now one of technique. How can we create the kind of brain growth that leads to expertise in reading, Maths, gymnastics, and the like? Say you want to teach your six-month-old how to read. Write down a series of short, familiar words in large, clear letters on flashcards. Show the cards to your infant five or six times a day, simultaneously reciting the word written on each one. With his extraordinary retentive powers he'll soon be learning staggering mathematical stunts, or to perform and thoughtfully analyze the works of the great Masters or the classical composers.

Text III

Saint Patrick's Day colloquially St. Paddy's Day, is an annual feast day that celebrates Saint Patrick (circa AD 387–493), the most commonly recognized of the patron saints of Ireland, and is generally celebrated on 17 March. The day is a national holiday of Ireland, a bank holiday in Northern Ireland and a public holiday in the Republic of Ireland. In United Kingdom (excluding Northern Ireland), Australia, New Zealand and Montserrat it is widely celebrated, while in the United States it is a public holiday. St. Patrick's feast day was placed on the universal liturgical calendar in the Catholic Church due to the influence of the Waterford-born Franciscan scholar Luke Wadding in the early part of the 17th century, although the feast day was celebrated in the local Irish church from a much earlier date. St. Patrick's Day is a holy day of obligation for Roman Catholics in Ireland.

Text IV

There was no possibility of taking a walk that day. We had been wandering, indeed, in the leafless shrubbery an hour in the morning; but since dinner the cold winter wind had brought with it clouds so sombre, and a rain so penetrating, that further out-door exercise was now out of the question. I was glad of it: I never liked long walks, especially on chilly afternoons: dreadful to me was the coming home in the raw twilight, with nipped fingers and toes, and a heart saddened by the chidings of Bessie, the nurse, and humbled by the consciousness of my physical inferiority to Eliza and John.

Text V

There were thirteen guests at the dinner table. They opened a box containing sixteen toy soldiers which were delivered one per person. Seventeen were celebrating the party. The owner of the house used to smoke at least fifteen cigarettes a day. He used to weigh fourteen kilos.

Text VI

After studying children for over forty years, Doman has developed an apparently brilliant, internally consistent, and completely idiosyncratic brand of science that commingles developmental psychology, neurology and anthropology. He introduces the parents to his '89 Cardinal Facts for Making Any Baby into a Superb Human Being'. He says, for example: "Our individual genetic potential is that of Leonardo da Vinci, Mozart, Michelangelo, Edison and Einstein". Doman claims that up until the age of six, when brain growth slows a child's intellectual and physical abilities will increase in direct proportion to stimulation. Thus any child, given the proper stimuli, can become the next Leonardo.

Text VII

The microscope is an instrument that focuses light or other radiation through one or more lenses to form a magnified image of a specimen. The microscope has revolutionized the study of biology and medicine. The instrument has applications in all other scientific and technical areas as well. The electron microscope is analogous in principle to the light microscope. Magnification by simple lenses has been known from ancient times, but the development of the modern microscope dates from the construction of compound-lens systems, which occurred some time in the period between 1590 and 1610.

Text VIII

The founders of a new colony, whatever Utopia of human virtue and happiness they might originally project, have invariably recognized it among their earliest practical necessities to allot a portion of the virgin soil as a cemetery, and another portion as the site of a prison. In accordance with this rule it may safely be assumed that the forefathers of Boston had built the first prison-house somewhere in the Vicinity of Cornhill, almost as seasonably as they marked out the first burial-ground, on Isaac Johnson's lot, and round about his grave, which subsequently became the nucleus of all the congregated sepulchers in the old churchyard of King's Chapel.

ANEXO V. Prueba C

C.1. Pronuncia los siguientes pares de palabras y presta atención a la pronunciación de la calidad vocálica de la sílaba no acentuada.

- 1 starlight / starlet
- 2 lettuce / figure
- 3 cabbage / colour
- 4 grandson / Jackson
- 5 peaches / paper
- 6 violate / violet
- 7 teaches / sugar
- 8 sunglass / Douglas
- 9 orange / woman
- 10 simulate / chocolate
- 11 market / sofa
- 12 begin / letter
- 13 saline / salad
- 14 music / support

C.2. Pronuncia las siguientes palabras y presta atención a la pronunciación de la calidad vocálica del diptongo ‘ea’.

spread, steak, unhealthy, earth, fear, head, hear, heart, learn, read, pear, wear, dead, deal, instead, appear, bear, beat, bread, break, creak, death, dealt, earring, jealous, neatly, nuclear, please, pleasure, scream (30 palabras)

C.3. Pronuncia los siguientes pares de palabras y presta atención a la pronunciación de la calidad vocálica de la sílaba subrayada.

- 1 admire – admirable
- 2 amplify – amplifier
- 3 comfort – comfortable
- 4 mystery – mysterious
- 5 advantage – advantageous
- 6 agriculture – agricultural
- 7 prefer – preferable
- 8 medicine – medicinal
- 9 industry – industrious
- 10 percent – percentage
- 11 electric – electrical
- 12 regret– regretful
- 13 disaster – disastrous
- 14 beauty – beatify
- 15 absentee
- 16 refugee
- 17 engineer
- 18 Nepalese
- 19 cigarette
- 20 mountaineer

C.4. Pronuncia las siguientes palabras y presta atención a la calidad vocálica de las sílabas no acentuadas subrayadas.

permit (n), tattoo, lifeless, testament, exert (v), vaccinate, emptiness, extremist, brigade, comfortable, entrance, parade, centigrade, lagoon, expenditure, systematically, inspector, canoe, violate, objector, profitable, talented, depressed, stubborn, ambitious, confident, generally, broadband, delete, tornado, lightning, reliable, allergy, conference, audition, lonely, repetitive, challenging, enjoyment, jubilee, politics, preferable, protective, dependence, pollute, appear, pleasure, solace, cassette, civilian, invalid (n.), quivering, paragon, salon, obstruct, vestige, pullover, nurture, preview, military, commune (n), ushered, allure, hostel, hotel, fortnight (66 palabras)

C.5. Pronuncia las siguientes palabras y presta especial atención a la pronunciación de la calidad vocálica de la sílaba acentuada en las palabras subrayadas.

- 1 I got my first record as a present when I was eleven.
- 2 You've progressed well this year, but I'd like to see even more progress.
- 3 We import too much petrol and the country's export figures are going down.
- 4 It started as a student protest, but now the army has rebelled against them.
- 5 In the desert, there is a big contrast between temperatures in the day and at night.
- 6 These companies produce household objects such as fridges and washing machines.
- 7 I couldn't accept their decision because I didn't understand the diagram.
- 8 He gave his consent to put the minute painting in the corridor.

C.6. Lee la siguiente carta y presta atención a la pronunciación de la calidad vocálica de la sílaba no acentuada en las palabras subrayadas.

1 Dear Nigel,

Thanks for your letter. It was great to hear from you and to know that you are having a good time in China!

2 I am studying English in the United States at the moment. I am staying with a very hospitable family in Miami. They take me to lots of exciting places.

3 Life here is very interesting, although it's very different to home. I'm getting used to things now.

4 I still miss German food: the food here is tasty, but it's incredibly boring and – lots of hamburgers!

5 Miami is a really lively city, though it's very hot; I miss good old German rain sometimes! Still, the beaches are excellent and I'm even learning to surf!

6 Ok, I've got to go now. Write soon and tell me about life in China.

Love, Anna