

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Situación actual de la pronunciación del inglés en la etapa de Educación Primaria en España

Trabajo fin de grado presentado por:	Amalia Muñoz Gascón
Titulación:	Grado en Maestro de Educación Primaria
Línea de investigación:	Investigación educativa
Director/a:	Dra. Olga Buzón García

Alicante
15 de julio de 2013
Firmado por: Amalia Muñoz Gascón

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.10 Educación, política y sociedad

Resumen

El presente trabajo surge de la necesidad de aproximarnos a la realidad actual de la pronunciación del inglés en las aulas de Educación Primaria. Hoy en día, todavía no se le da la importancia que tiene a la pronunciación del inglés para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Así, la pronunciación no se valora lo suficiente y como consecuencia podemos detectar ciertas carencias en la expresión oral de nuestros estudiantes. Entre las principales conclusiones obtenidas destacamos que los docentes, aunque consideran la expresión oral como una de las principales destrezas a trabajar en las aulas, no consideran que la pronunciación tenga una relación directa y significativa en la mejora de la misma. Además, hemos podido observar la escasa presencia de la pronunciación en los libros de texto, que se basan principalmente en sonidos vocálicos y consonánticos, y olvidan casi por completo otros aspectos esenciales para una comunicación fluida, como son el ritmo y la entonación.

Palabras clave: Pronunciación, inglés, Educación Primaria, formación, docentes, libros de texto.

ÍNDICE

1. Planteamiento del Problema.....	4
2. Justificación.....	5
3. Objetivos generales y específicos.....	6
3.1. Objetivos generales.....	6
3.2. Objetivos específicos.....	6
4. Marco Teórico.....	7
4.1. La pronunciación del inglés a lo largo de la historia. Contexto histórico.....	7
4.2. Consideraciones pedagógicas en la enseñanza de la pronunciación del inglés.....	9
4.3. Dificultades de la pronunciación del inglés para hispanohablantes.....	12
4.4. El Marco Común Europeo para la Referencia de las Lenguas.....	14
5. Marco Metodológico.....	16
5.1. Descripción de la metodología.....	16
5.2. Descripción de la muestra.....	16
5.3. Instrumentos de recogida de información.....	17
5.3.1. Matriz de dimensiones del cuestionario de docentes.....	17
5.3.2. Matriz de dimensiones del cuestionario de libros de texto.....	19
5.4. Procedimiento de recogida de información.....	20
5.5. Análisis de datos.....	20
6. Marco empírico.....	21
6.1. Resultados del cuestionarios a docentes.....	21
6.2. Resultados del cuestionario a libros de texto.....	31
7. Conclusiones.....	38
8. Limitaciones y prospectiva.....	40
9. Bibliografía.....	41
10. Anexos.....	44
10.1. Anexo 1. Cuestionarios para docentes.....	44
10.2. Anexo 2. Cuestionario de análisis de libros de texto.....	48

1. Planteamiento del problema

La pronunciación se considera un elemento primordial para lograr una comunicación oral óptima. De esta forma, la pronunciación desempeña un papel muy importante en la vida social de nuestros alumnos y está íntimamente relacionada con la idea de pertenencia al grupo y el concepto de identidad personal.

Sin embargo, la pronunciación ha sido habitualmente relegada a un segundo término en la enseñanza de la lengua inglesa. Aunque con el enfoque comunicativo los objetivos han cambiado, la enseñanza de la lengua inglesa sigue teniendo una base lecto-escritora y a menudo se desatiende la pronunciación en las aulas.

En muchos casos los docentes no saben cómo integrar la fonética en sus clases y carecen de los métodos, de las estrategias y en muchos casos de la formación para enseñarla a los alumnos.

Como consecuencia, los docentes basan sus clases en el desarrollo de otras destrezas como el *reading* o el *writing* y descuidan a menudo la pronunciación, elemento clave para una buena comunicación.

De esta forma, podemos detectar ciertas carencias en la expresión oral de los alumnos, que consideran la pronunciación una de las áreas más problemáticas en la adquisición del idioma.

En la presente investigación vamos a examinar el lugar que ocupa la pronunciación actualmente en las clases de inglés de Educación Primaria y analizaremos cuáles son las principales estrategias que utilizan los docentes a la hora de enseñar pronunciación.

2. Justificación

Hemos decidido seleccionar este tema porque consideramos que pese a la importancia de la fonética en el aprendizaje de la lengua inglesa, su didáctica es todavía a día de hoy una asignatura pendiente en las aulas de Primaria.

A pesar de las innovaciones y cambios que se han implantado en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y la importancia que en la actualidad se le da al enfoque comunicativo, la pronunciación sigue sin encontrar su lugar en el aula. Como hemos resaltado en líneas anteriores, esto puede ser debido en parte a que los docentes no saben cómo integrarla en sus clases y en parte a que no disponen de herramientas adecuadas para introducirla en las aulas.

Como consecuencia, los alumnos suelen tener conocimientos muy superiores en la lengua escrita que en la lengua oral. Sin embargo, el éxito de la comunicación dependerá en gran medida de una correcta pronunciación y distinción de los sonidos y de una pronunciación inteligible, lo que constituye un aspecto esencial de la competencia comunicativa.

Además, el inglés dispone de sonidos de los que el español carece. Así, un adecuado aprendizaje de la producción y percepción de estos sonidos será garantía de una comunicación fluida y sin obstáculos.

La diferencia de sonidos entre las distintas lenguas (el inglés presenta 12 sonidos vocálicos y el español únicamente 5), hacen necesario fomentar la importancia de la pronunciación en las aulas. Así pues, la no distinción de un sonido como por ejemplo /i/, /i:/ puede dar lugar a la producción de palabras distintas a las que en realidad queríamos producir (*sheep – ship*).

El fin último y principal en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras es conseguir que el alumno sea capaz de comunicarse sin problemas en dicha lengua. Así, una correcta percepción y emisión de sonidos resulta indispensable para conseguir que nuestros alumnos sean capaces de comunicarse de forma fluida y sin impedimentos.

3. Objetivos generales y específicos

A continuación pasamos a detallar los objetivos generales y específicos de la presente investigación.

3.1 Objetivos generales

- Indagar sobre la situación actual de la pronunciación del inglés en las aulas.
- Descubrir qué metodología utilizan los docentes en la enseñanza de la pronunciación.

3.2 Objetivos específicos

- Establecer la importancia que actualmente se le da a la fonética en las aulas.
- Indagar sobre la formación en fonética del profesorado de lenguas extranjeras.
- Definir qué métodos y estrategias utilizan los docentes en la enseñanza de la fonética.
- Analizar la presencia de la pronunciación en los libros de texto.
- Exponer diferencias fonéticas entre el inglés y el español.

4. Marco teórico

En este apartado nos adentramos en el mundo de la pronunciación del inglés haciendo un breve recorrido histórico por la misma. Asimismo, comentamos las diversas consideraciones pedagógicas que debemos tener en cuenta a la hora de enseñar pronunciación a nuestros alumnos y exponemos las principales dificultades que presentan los hispanohablantes a la hora de aprender inglés. En último lugar examinaremos qué papel desempeña la fonética dentro del Marco Común Europeo para la Referencia de las Lenguas.

4.1 La pronunciación del inglés a lo largo de la historia. Contexto histórico

A pesar de desempeñar un papel clave en la comunicación oral, la historia de la pronunciación es relativamente corta. Durante mucho tiempo la pronunciación ha permanecido en la sombra en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) y aunque la didáctica de las mismas ha evolucionado e incorporado nuevos enfoques, la enseñanza de la pronunciación apenas ha sufrido variaciones durante las últimas décadas. Derwing y Munro (2005) señalan la escasez de investigaciones y artículos sobre pronunciación dirigidos a profesores y la poca atención que le prestan los libros de texto. Como consecuencia, la gran mayoría de docentes tienen una formación superior en gramática y vocabulario que en pronunciación (Celce, 2008).

Derwing y Munro (2005) apuntan como consecuencia de esta desatención de la pronunciación el hecho de que muchos docentes no tienen una adecuada formación para enseñar pronunciación. En este aspecto, MacDonald (2002, p. 3) señala que muchos profesores no enseñan pronunciación porque carecen de confianza, habilidades y conocimiento.

Según Jones (citado en Richards y Renandya, 2002), la enseñanza de la pronunciación fue irrelevante en el Enfoque Gramática-Traducción (siglo XVIII), y no empezó a tomar relevancia hasta el siglo XX con la aparición, del Método Directo en los años 20. Su mayor auge lo alcanzó con el Método Audio-lingual en los años 40.

Sin embargo, a finales de los años 60 y durante los años 70 y 80 se empezó a debatir si la pronunciación podía enseñarse de forma explícita, lo que trajo como consecuencia que muchos programas le dedicasen menor tiempo y atención (Rodríguez, 1997).

En el siglo XVIII, autores como Karl Plotz o Johann Meidinger diseñaron el enfoque Gramática-Traducción. Este enfoque se centraba en la comprensión lectora y en la expresión escrita y la expresión oral era inexistente. Se analizaban detalladamente las estructuras gramaticales y el vocabulario se aprendía memorizando largas listas de palabras. Este método fue recriminado por autores como Melero Abadía (2000), quien critica aprender listas de palabras descontextualizadas y cree en la necesidad de integrarlas en un contexto.

En 1886, fonólogos como Henry Sweet y Wilhelm Viëtor afirmaban que los profesores, al igual que sus estudiantes, debían recibir una buena formación en pronunciación. Además, consideraban que las investigaciones sobre fonética debían centrarse en la enseñanza de idiomas (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2008).

A principios del siglo XX el Método Directo trabajó la pronunciación a través de la intuición e imitación. Este método fue desarrollado por Maximiliano Berlitz y Gouin Françoise. Los alumnos imitaban modelos dados por el profesor o medios audiovisuales, hasta aproximarse lo más posible a la pronunciación del emisor. Así, el objetivo de este método era ayudar a los estudiantes a pronunciar la lengua objeto de aprendizaje de forma correcta y con fluidez (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2008).

Durante los años 40 se desarrolló el método Audio-lingual. Charles Fries y Robert Lado fueron dos de sus máximos representantes. El origen de este método se relaciona con la Segunda Guerra Mundial, momento en que el ejército americano precisaba de hablantes que aprendieran varias lenguas en muy poco tiempo. Un ejemplo de las técnicas empleadas para la enseñanza de la pronunciación eran los pares mínimos, pares de palabras que difieren en un único sonido en la misma posición y que se utilizan tanto para practicar el *listening* como la producción oral guiada (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2008). Todavía en la actualidad esta técnica de pares mínimos está presente en muchos libros de texto y se utiliza en las aulas en la enseñanza del inglés.

A principios de los años 80 dos nuevos enfoques, el Enfoque Natural y el Enfoque Comunicativo trataron la importancia de la pronunciación de forma muy distinta.

El Enfoque Natural es muy similar al que se utiliza al aprender nuestra lengua materna. Es un proceso subconsciente que se basa en la intuición y hace poco hincapié en las reglas formales y la gramática, pues considera que los estudiantes adquieren la lengua a través de la experiencia. Sauveur (finales S.XIX) fue uno de sus primeros precursores, empleando el método en su escuela de Boston. Este autor basa este método en la interacción oral intensiva en la lengua objeto de estudio, usando preguntas para estimular el uso de la lengua.

En la actualidad el Enfoque Comunicativo (ECL) es el que se utiliza con mayor frecuencia en la enseñanza de lenguas extranjeras (González y Romero, 2003). El ECL enfatiza en el valor comunicativo del lenguaje y pretende mejorar la competencia comunicativa de los alumnos (Richards y Rodgers, 2001). Sin embargo, el desarrollo de la competencia comunicativa no supone la exclusión del aprendizaje de gramática tal como afirma Thompson (1996).

Este enfoque considera que los métodos utilizados anteriormente no son válidos por basarse en aspectos segmentales, elementos relacionados con la sonoridad y la articulación de los fonemas que incluyen los sonidos vocálicos y consonánticos. El enfoque comunicativo tiene como propósito mejorar la competencia comunicativa buscando un equilibrio entre la fluidez y la precisión. Por ello, los aspectos suprasegmentales que transmiten información que no está contenida en los fonemas sino que afectan más a un segmento como son el acento, el ritmo y la entonación adquirieron mayor importancia.

4.2 Consideraciones pedagógicas en la enseñanza de la pronunciación del inglés.

Algunos autores como Seidlhofer (2001) defienden que la pronunciación no se basa únicamente en la producción y la percepción de los sonidos, sino también en la correcta producción del acento y la entonación.

Así, existen diversas consideraciones pedagógicas que debemos tener en cuenta a la hora de enseñar pronunciación a nuestros alumnos.

Un factor clave es la elección de la metodología que pretendemos seguir en nuestras clases. ¿Deben los alumnos aprender pronunciación de forma intuitiva, escuchando y hablando, de la misma forma que lo hace un nativo? ¿O debe el profesor trabajar la pronunciación de forma explícita mediante presentación, explicación y práctica? (Fraser, 1999).

Los estudios de McCandless y Winitz (1986) respaldan la teoría de que no es necesaria la enseñanza explícita de pronunciación en el aula, y sostienen que los estudiantes adquieren una buena pronunciación recibiendo el suficiente *input* auditivo. Sin embargo, otros autores como MacDonald (1995) o (Derwing, Munro y Wiebe, 1998) se inclinan por la necesidad de explicitar la pronunciación en el aula para mejorar la pronunciación del alumno.

Según Kelly (2000, p. 14) debemos considerar 3 tipos de clases, dependiendo de cómo se trabaje la pronunciación en el aula:

- “Clases integradas: la pronunciación se considera un componente más de la planificación de la clase, en la presentación de nuevo lenguaje y en las actividades que se llevan a cabo en el aula.
- Clases reactivas: el profesor reacciona ante las dificultades en cuanto a la percepción o producción de los alumnos, lo cual tiene más que ver con la corrección fonética.
- Clases prácticas: el profesor aísla un aspecto específico sobre la pronunciación y diseña una actividad concreta para mejorarlo”.

Muchos de los recursos que utilizan los profesores en las aulas no consideran la pronunciación de forma integral, y se utilizan materiales basados en actividades de reconocimiento de sonidos y con una base lecto-escritora tradicional.

Bartolí (2005) afirma que la mayoría de los materiales de los que disponen los docentes para trabajar la pronunciación siguen estando subordinados a la escritura. Además, sostiene que la destreza oral debería trabajarse utilizando únicamente un soporte oral y que de esta forma los alumnos prestarían más atención a la forma fónica y no tanto a la ortografía.

Asimismo, es importante tener en cuenta que el inglés se ha convertido en la principal lengua de comunicación entre hablantes no nativos, sobrepasando al número de hablantes nativos de inglés. Este hecho ha provocado un cambio en el tipo de inglés que se habla, pues el objetivo de aprender inglés no se limita a la comunicación nativo-no nativo, sino también a la comunicación no nativo - no nativo.

Actualmente los investigadores apoyan que la inteligibilidad es el objetivo principal de la didáctica de lenguas extranjeras, restando importancia al acento nativo, al considerarse un objetivo poco realista e innecesario para una correcta comunicación (Jenkins, 2000 y 2002).

Como consecuencia, el acento extranjero se tolera totalmente ya que normalmente no dificulta la comunicación (Bartolí, 2005).

Derwing y Munro (2005) afirman que la mayoría de personas que aprenden una segunda lengua muestran unas pautas de pronunciación que difieren del acento nativo. Estas pautas variarán según la lengua materna, la edad con la que se empezó a aprender la segunda lengua, la frecuencia de uso y los factores motivacionales (Piske et al., 2001).

Barreiro (2007) considera que lo ideal es que se empleen materiales específicos para la exposición de acentos no nativos del inglés con el fin de que los alumnos estén preparados para afrontar las situaciones comunicativas en las que participarán fuera del aula.

Asimismo, los docentes deben considerar qué elementos de pronunciación deben ser enseñados en la clase de inglés. ¿Es más aconsejable enseñar únicamente elementos segmentales que incluyen sonidos vocálicos y consonánticos, formas fuertes y débiles, y algunas formas contraídas? ¿O deberíamos centrarnos en los elementos suprasegmentales que incluyen acento, entonación y ritmo?

Lane (2010) afirma que para conseguir una correcta pronunciación en inglés debe adaptarse un enfoque equilibrado. Por ello, ambos elementos deben ser de igual relevancia cuando enseñamos pronunciación.

Sin embargo, trabajar los *aspectos segmentales* (consonantes y vocales) se ha considerado habitualmente más importante que los *suprasegmentales* (ritmo, acento y entonación), al considerarse los primeros los principales impulsores de la inteligibilidad (Morley, 1991).

Así, tradicionalmente se ha desatendido la prosodia, centrándonos en la correcta pronunciación de sonidos aislados. Sin embargo, la pronunciación incluye tanto los sonidos, como el acento, el ritmo y la entonación. Como consecuencia, Bartolí (2005) afirma que la enseñanza de lenguas debería considerar la pronunciación de manera integral y centrarse en aquellos elementos que influyen directamente en la comunicación.

McNerney y Mendelsohn (1992, p. 186) afirman que “...un curso de pronunciación a corto plazo debería centrarse en primer lugar y sobre todo en aspectos suprasegmentales, pues son los que tienen un mayor impacto en la comprensión del inglés del aprendiz”.

Además, los profesores deberían prestar especial atención a los problemas que tienen los estudiantes españoles a la hora de aprender inglés como segunda lengua, pues es esencial identificar las diferencias entre ambos idiomas y las dificultades que presenta para poder ayudar a los alumnos a superarlas (Lambacher, 1999).

4.3 Dificultades de la pronunciación del inglés para hispanohablantes.

Según Swan & Smith (2001), una de las principales dificultades para los hispanohablantes que aprenden inglés son las vocales.

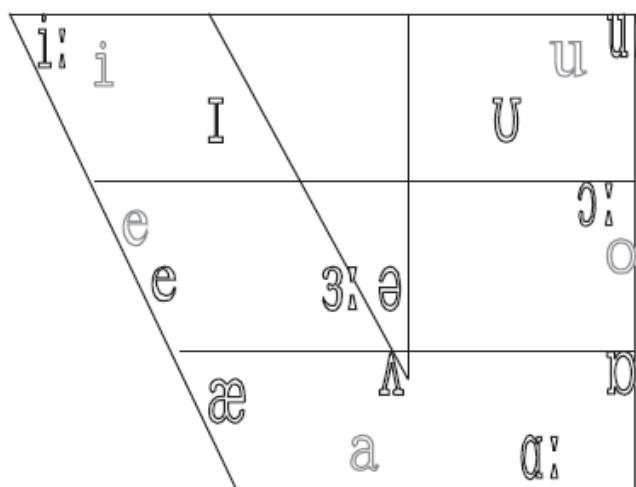
Los factores que determinan la calidad de una vocal son principalmente la posición de la lengua y la forma de la boca. Así, Gallardo y Gómez (2008) afirman que en inglés las vocales pueden diferir en función de su longitud (vocales cortas y largas) o en función del orificio por donde sale el aire (vocales nasales y orales).

El español tiene cinco vocales y la duración de las mismas no es un rasgo distintivo. Sin embargo, el sistema vocálico inglés es más rico que el español y cuenta con doce sonidos vocálicos que presentan una duración y calidad sonora distinta.

Como consecuencia, los estudiantes presentan dificultades a la hora de diferenciar las vocales inglesas, especialmente aquellas en las que la duración de la misma es un rasgo distintivo. Normalmente al menos dos vocales inglesas se corresponden con una única vocal española, y la correspondencia uno a uno es prácticamente imposible.

La figura 1 expone la distribución de las vocales inglesas (en negro) y las vocales españolas (en gris). El eje de coordenadas horizontal indica la posición de la lengua mientras que el eje vertical muestra la posición de la mandíbula.

Figura 1. Distribución de las vocales inglesas



Extraída de Gallardo y Gómez, 2008, p.45

A continuación, podemos observar algunos ejemplos vocálicos, consonánticos y de entonación que presentan dificultades para los hispanohablantes:

- En referencia a las vocales:
 1. / i: / e / i / corresponden a la / i / española. Por ello palabras como *seat y sit, sheep y ship*, presentan confusiones.
 2. / ɑ: /, / æ / y / ʌ / representan a la /a/ española. Los estudiantes suelen confundirlas y utilizar / ɑ: / para las tres. Por ejemplo *cup / cap*.
 3. / ɔ: / y / ɒ / se corresponden con la /o/ española. Por ejemplo: *board y wash*.
 4. Las vocales / ɜ: / y / ə / no presentan similitud alguna con las vocales españolas.
- En cuanto a las consonantes, la siguiente lista muestra algunos ejemplos de los problemas que deben afrontar los hispanohablantes:
 1. Las consonantes sordas en posición inicial (/p/, /t/, /k/) no se aspiran en español, y pueden sonar como /b/, /d/ y /g/ a oídos de un inglés. Por ejemplo *pet /bet o pack/back*.
 2. Confusión entre /s/ y /z/. Normalmente los hispanohablantes utilizan /s/ para ambas.
 3. /ʃ/ y /ʒ/ no existen en español y se reemplazan por /s/. Por ejemplo *shop o vision*.
 4. Distinción /b/ y /v/. En español ambos fonemas tienen la misma pronunciación, lo que causa dificultades para los estudiantes de inglés.
 5. Dado que la "s" líquida no existe en español, hay una tendencia generalizada en los hispanohablantes a pronunciar estas palabras como que si hubiese una "e" delante de la "s". Por ejemplo; "Espanish" en vez de "Spanish" o "espace" en lugar de "space".
- Con respecto a la entonación, el español tiende a utilizar un tono más limitado que el inglés, y un acento enfático se expresa más alargando la sílaba que variando el tono. Por ello, algunos hablantes pueden resultar poco entusiastas e incluso aburridos para los nativos ingleses.

4.4 El Marco Común Europeo para la Referencia de las Lenguas

El Centro Virtual Cervantes (2002) sostiene que el Marco Común Europeo para la Referencia de las Lenguas

“(…) pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional”.

Por otro lado, el Consejo de Europa (2001) describe en el *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* los contenidos fonológicos de la siguiente manera:

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

- Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (prosodia): acento y ritmo de las oraciones, y entonación” (p.117)

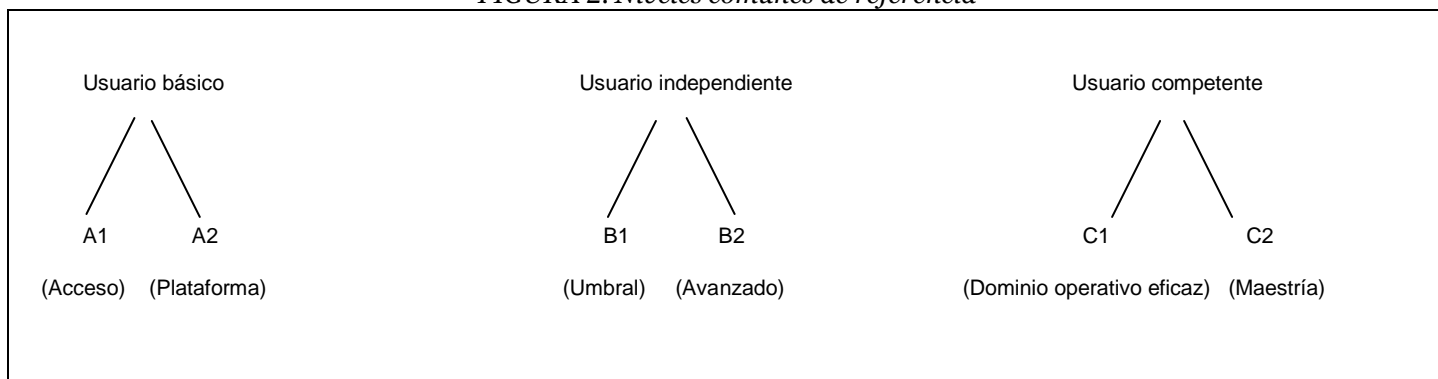
Asimismo, también afirma que:

“Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno.
- Cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia.
- Si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo” (p.118)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa para las versiones en inglés y francés, 2001 e Instituto Cervantes para la versión en español, 2002), propone los niveles ascendentes de referencia que describen el dominio de una segunda lengua de los estudiantes. Así, establece seis niveles que no tienen por qué corresponderse con seis cursos académicos:

FIGURA 2. Niveles comunes de referencia



Extraída de Marco Común de Referencia para las lenguas, 2002, p.25

Asimismo, el Marco Común de Referencia para las lenguas indica, para cada uno de los seis niveles, cuál debe ser el grado el dominio de la pronunciación.

TABLA 1 Dominio de la pronunciación.

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Extraída de Marco Común de Referencia para las lenguas, 2002, p.114

Bartolí (2005) sostiene que las propuestas presentadas por el Marco Común Europeo de Referencia en lo referente a la enseñanza de la pronunciación son poco comunicativas, por considerar que su objetivo es desarrollar la capacidad de pronunciar correctamente un texto escrito. Además critica que el Marco de Referencia de lenguas no incluya un apartado sobre objetivos de pronunciación y se limite únicamente a describir los seis niveles de pronunciación que ha de alcanzar el alumno.

5. Marco metodológico

5.1 Descripción de la metodología

El propósito principal de este trabajo es indagar sobre la situación actual de la pronunciación del inglés en las aulas, así como examinar y establecer cómo introducen y presentan la fonética los libros de textos de Educación Primaria.

Debido a las características de nuestra investigación y al objeto de estudio, hemos escogido un diseño de investigación descriptivo de corte cuantitativo, dado que lo que se pretende es detallar sistemáticamente hechos o características de un área de interés de manera objetiva y comprobable.

Se ha escogido como instrumento de recogida de datos el cuestionario, por ser una herramienta estructurada que puede ser aplicada a varias personas distantes geográficamente y de forma simultánea, y que permite obtener información concreta, de forma objetiva y cuantificable.

El cuestionario consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas diseñadas para recabar los datos necesarios para llevar a cabo nuestra investigación.

El análisis de los datos así como los resultados obtenidos servirá de base para posibles propuestas de actuación en las aulas, con el fin de hacer una reflexión sobre nuestra práctica educativa y definir aquellos aspectos que podemos mejorar en la enseñanza de la pronunciación del inglés, con el objetivo de desarrollar la competencia en expresión oral de nuestros alumnos.

5.2 Descripción de la muestra

La población de estudio está constituida por todo el profesorado encargado de llevar a cabo la asignatura de inglés en la etapa de Educación Primaria, así como las editoriales que publican libros de inglés para dicha etapa educativa. Dado la imposibilidad de acceder a tal volumen de profesorado y de libros de texto hemos escogido una muestra incidental de ambas, donde el investigador determina deliberadamente qué individuos o elementos formaran parte de la muestra, tratando de escoger a aquellos que están a disposición del investigador en el momento de la realización del estudio.

La muestra de profesorado asciende a un total de 10 profesores y 22 profesoras de inglés que imparten docencia en toda la etapa de Primaria. La edad de los profesores que han participado en la investigación está comprendida entre los 23 y 48 años y la experiencia docente oscila entre los 2 y 18 años.

En cuanto a los libros de texto, hemos basado la investigación en el análisis de seis editoriales: *Cambridge, Dayton University Press, Oxford, Richmond, Mc Millan y Longman*. Se trata de las editoriales más utilizadas en las aulas y con un mayor prestigio a nivel internacional.

5.3 Instrumentos de recogida de información

Como comentamos anteriormente, se elaboran dos cuestionarios. El primero dirigido a docentes (ver Anexo 1), con el objetivo principal de conocer la perspectiva de estos en cuanto al papel que desempeña la pronunciación en las clases de inglés como segunda lengua. Para ello hemos diseñado un cuestionario anónimo que consta de 14 preguntas cerradas distribuidas en seis dimensiones: 1) perfil del educador, 2) las destrezas a las que los profesores dan mayor importancia en el aula, 3) el tiempo que dedican a la pronunciación, 4) la formación de los docentes, 5) metodología que utilizan para enseñar fonética y 6) percepción del educador sobre la pronunciación del alumnado. El cuestionario ofrece dos tipos de opciones de respuesta: cerradas dicotómicas con únicamente opción a dos respuestas (sí o no), y cerradas categorizadas, que presentan una serie de alternativas entre las que el encuestado puede elegir una alternativa o, en su caso, varias.

5.3.1 Matriz de dimensiones del cuestionario de docentes

A continuación, presentamos la matriz de dimensiones del cuestionario a docentes en la que muestran tanto los indicadores como las cuestiones que hacen referencia a cada dimensión planteada anteriormente (ver Tabla 2).

TABLA 2. Matriz de dimensiones del cuestionario a docentes

Dimensiones	Indicadores	Cuestiones
Perfil del educador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edad ▪ Años de experiencia ▪ Números de alumnos por clase ▪ Tipo de centro 	Bloque A Contenidos generales
Destrezas a las que se da más importancia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gramática ▪ Vocabulario ▪ Comprensión Lectora ▪ Expresión escrita ▪ Expresión Oral ▪ Pronunciación 	1,2 y 8
Tiempo de dedicación a la pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Frecuencia con la que se enseña fonética. ▪ Tiempo de dedicación en cada clase. 	5 y 6
Formación de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación del docente durante sus estudios. ▪ Percepción del educador sobre su formación. 	3 y 7
Metodología utilizada para enseñar fonética	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importancia aspectos segmentales/suprasegmentales. ▪ Inclusión de ejercicios de pronunciación en los libros. ▪ Metodología para corregir la pronunciación en clase. ▪ Actividades empleadas para enseñar pronunciación. ▪ Inclusión de ejercicios de pronunciación en los exámenes. ▪ Visión de la pronunciación como clases integradas, prácticas o reactivas. 	9,10,11,12,13,14,15
Percepción del educador sobre la pronunciación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muy buena ▪ Buena ▪ Mala ▪ Regular 	4

El segundo cuestionario se elabora con la intención de analizar cómo introducen los libros de texto la pronunciación del inglés en Educación Primaria (ver Anexo 2). Para ello, hemos diseñado un cuestionario cerrado de 8 preguntas que hemos aplicado personalmente. La recopilación de los libros de texto nos ha llevado alrededor de dos semanas. El cuestionario examina además si los libros de texto incluyen actividades de pronunciación o no, y si aquellos que las incluyen tratan la pronunciación como un aspecto aislado o la integran de forma natural. Asimismo, con este segundo cuestionario pretendemos analizar qué aspectos predominan en las actividades propuestas por los libros de texto (segmentales o suprasegmentales).

5.3.2 Matriz de dimensiones del cuestionario de libros de texto

A continuación, presentamos la matriz de dimensiones del cuestionario de libros de texto en la se muestran tanto los indicadores como las cuestiones que hacen referencia a cada dimensión planteada anteriormente (ver Tabla 3).

TABLA 3. Matriz de dimensiones del cuestionario de libros de texto

Dimensiones	Indicadores	Cuestiones
Perfil del libro de texto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Título ▪ Curso ▪ Editorial 	Bloque A Contenidos generales
Presencia de la pronunciación en los libros de texto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inclusión de sección de pronunciación en el libro del alumno. ▪ Inclusión de sección de pronunciación en la tabla de contenidos. ▪ Inclusión de didáctica de la pronunciación en el libro del profesor 	1,2,3
Tipos de Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos segmentales (vocales, consonantes, diptongos). ▪ Aspectos suprasegmentales (acento, ritmo, entonación). 	7,8
Importancia de la pronunciación en los libros de texto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de actividades por unidad. ▪ Posición de las actividades dentro de los libros de texto. 	4,5,6

Ambos cuestionarios han sido elaborados por la investigadora, basándonos en aquellos aspectos y teorías documentadas en el marco teórico de este trabajo.

5.4 Procedimiento de recogida de información

El procedimiento de recogida de datos del cuestionario de los docentes fue mediante envío por correo electrónico y Facebook a un total de 24 profesores, encargándose estos de facilitar el cuestionario a otros 8 docentes más y ascendiendo la muestra final a 32 maestros de inglés de Educación Primaria. Les pedimos que completaran el cuestionario en un plazo de una semana. Sin embargo, el plazo de entrega final de los cuestionarios ha sido de aproximadamente dos semanas y media.

En cuanto a los libros de texto, el Colegio privado San Alberto Magno, en Monforte del Cid, Alicante nos ha facilitado los libros necesarios para llevar a cabo la presente investigación. Asimismo, las editoriales *Oxford* y *McMillan* nos han proporcionado ejemplares de sus libros de texto para 3er ciclo de Primaria. Además, he accedido a las muestras online que ofrecen las editoriales que hemos utilizado para la investigación.

5.5 Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado mediante el programa EXCEL, un software específico de tratamiento de datos estadísticos que nos ofrece Microsoft. Se han empleado hojas independientes para cada uno de los cuestionarios.

El procedimiento seguido ha sido preparar las hojas de Excel, volcar los datos provenientes de cada uno de los cuestionarios y, posteriormente, tratar los datos estadísticamente. Para nuestro estudio únicamente hemos utilizado técnicas descriptivas basadas en la obtención de porcentajes de respuesta para cada una de las preguntas.

6. Marco empírico

A continuación, pasamos a exponer los resultados derivados del análisis de los cuestionarios que hemos utilizado para la investigación. En primer lugar analizaremos los resultados procedentes de los cuestionarios a los docentes y posteriormente nos centraremos en las conclusiones extraídas del análisis de los libros de texto.

6.1. Resultados de cuestionarios a docentes

Tal y como podemos observar en el gráfico 1, aunque un 82,61% de los docentes consideran la expresión oral como la destreza más importante, únicamente un 34,78% de los mismos piensan que la pronunciación debe ser prioritaria en la enseñanza del inglés. Así, la pronunciación queda relegada a un cuarto lugar, detrás de la gramática y el vocabulario, que siguen considerándose destrezas prioritarias en la enseñanza del inglés.

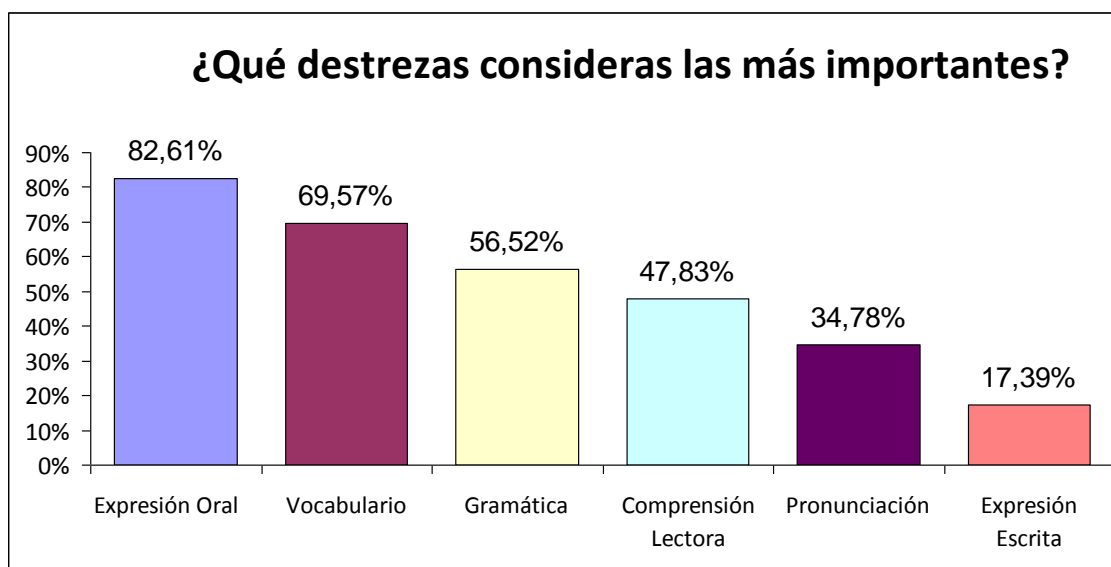


Gráfico 1. Destrezas a las que se otorga mayor importancia.

En el gráfico 2 observamos las destrezas que los docentes prefieren saltarse en caso de no disponer de tiempo suficiente. En primer lugar encontramos la expresión escrita (56,52%) y en segundo lugar la pronunciación (34,78%). Sin embargo, únicamente un 4,35% de los encuestados optarían por saltarse la expresión oral. Como conclusión, parece que los docentes no consideran que la pronunciación influya directamente en el desarrollo de la expresión oral.

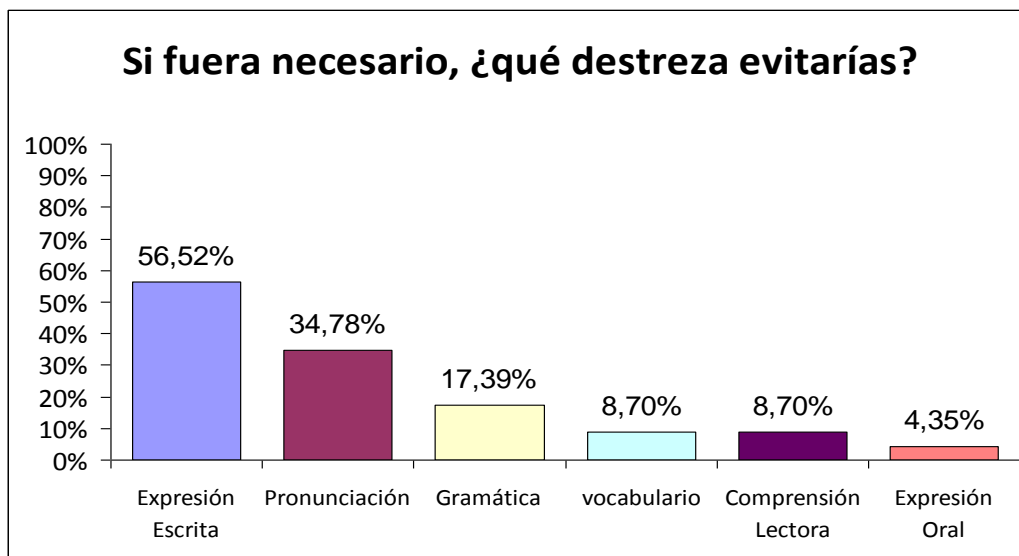


Gráfico 2. Destrezas a evitar en caso e falta de tiempo.

En relación a si el profesorado sostiene que la pronunciación es importante (ver gráfico 3), los resultados muestran como un 95,65% responde afirmativamente. Sin embargo, y como hemos comentado anteriormente (ver gráfico 1), los docentes la consideran junto a la expresión escrita la destreza a evitar en caso de falta de tiempo.



Gráfico 3. Importancia otorgada a la pronunciación.

Únicamente un 43,48% de los docentes encuestados afirman haber aprendido didáctica sobre la fonética durante sus estudios (ver gráfico 4). Así, un 56,52% consideran no haber recibido la formación adecuada para enseñar fonética en las aulas.

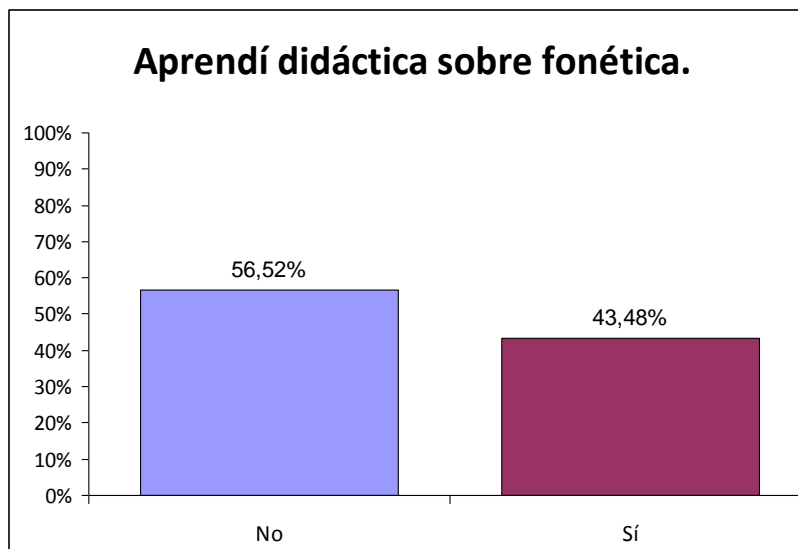


Gráfico 4. Formación del profesorado.

Aunque en el gráfico 4 podemos observar que únicamente un 43,48% de los profesores afirman haber recibido formación sobre didáctica de la pronunciación durante sus estudios, un 65% de los encuestados considera tener la formación adecuada para enseñar fonética (ver gráfico 5).

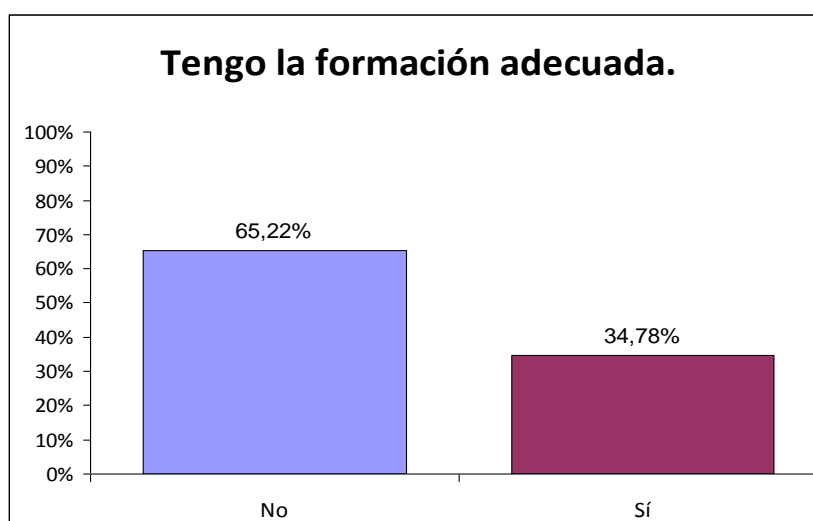


Gráfico 5. Percepción de la formación del profesorado.

Como podemos observar en el gráfico 6, únicamente un 4,35% cree que la pronunciación de sus alumnos es muy buena y un 52,17% considera que sus alumnos tienen una pronunciación buena. Sin embargo, un 39,13% piensa que la pronunciación de sus alumnos es regular y un 4,35% afirma que es mala.

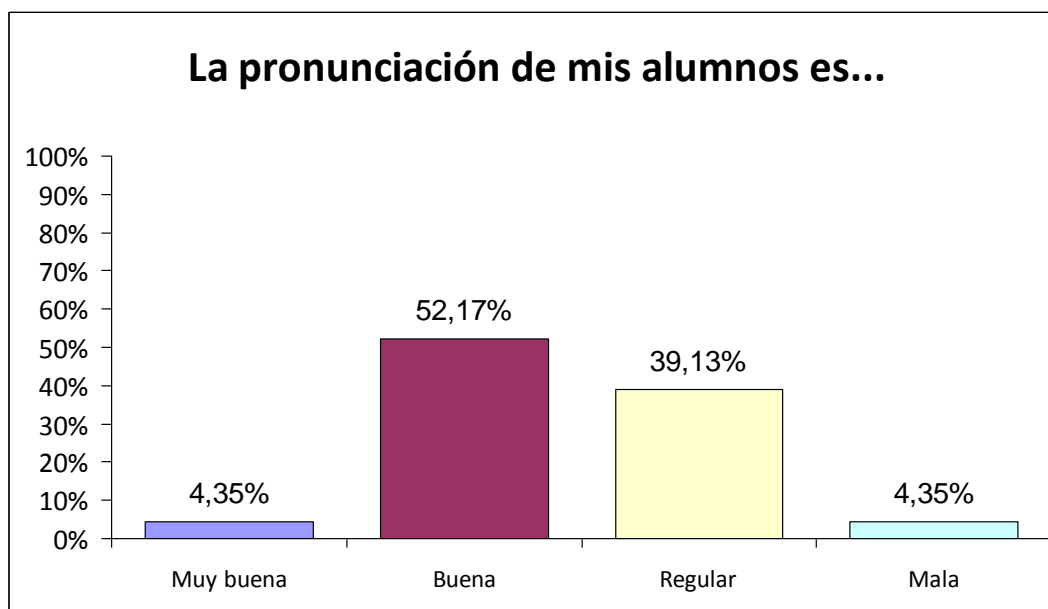


Gráfico 6. Percepción del educador sobre la pronunciación de los alumnos.

Aunque los resultados del cuestionario indican que no hay ningún docente que no enseñe pronunciación, únicamente un 39,13% afirma enseñar pronunciación de manera habitual en sus clases (ver gráfico 7), mientras que un 60,87% de los profesores afirman que enseñan pronunciación a veces.

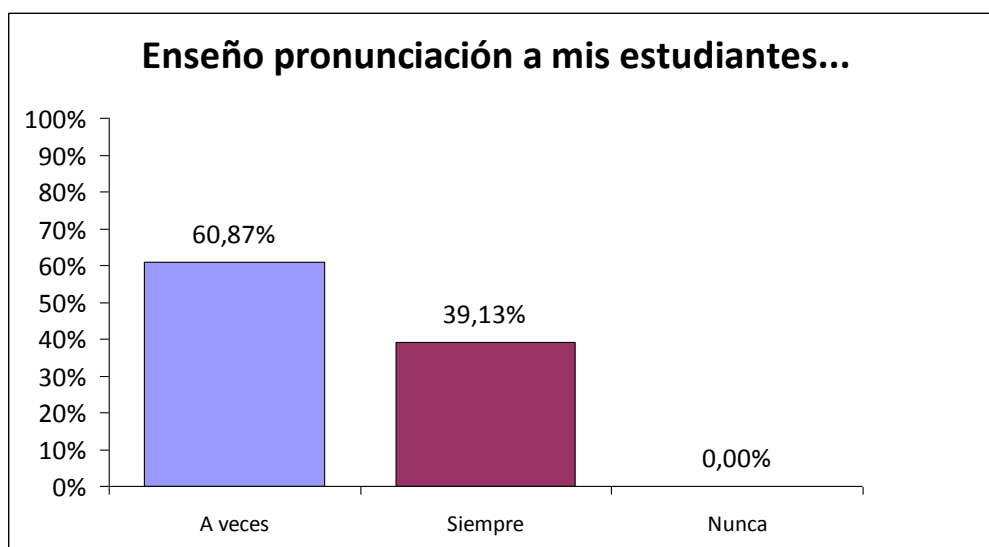


Gráfico 7. Frecuencia de enseñanza de pronunciación.

En lo referente al tiempo que el profesorado dedica a la pronunciación (ver gráfico 8), los resultados muestran que únicamente un 26,09% de los profesores dedican más de cinco minutos diarios a la enseñanza de pronunciación y un 21,74% dedica menos de cinco minutos en cada clase. Podemos observar que un 30,43% dedica más de cinco minutos por unidad.



Gráfico 8. Tiempo de dedicación a la pronunciación.

En relación a los aspectos sobre pronunciación que prefieren trabajar los docentes (ver gráfico 9), un 60,87% afirma centrarse tanto en aspectos segmentales como suprasegmentales a la hora de enseñar pronunciación. Un 21,74% se centra únicamente en sonidos vocálicos y consonánticos, mientras que un 13,04% prefiere centrarse en aspectos como el acento, el ritmo o la entonación. Podemos observar que a la prosodia (que incluye todos los suprasegmentales) se le da muy poca importancia en la enseñanza de la pronunciación.

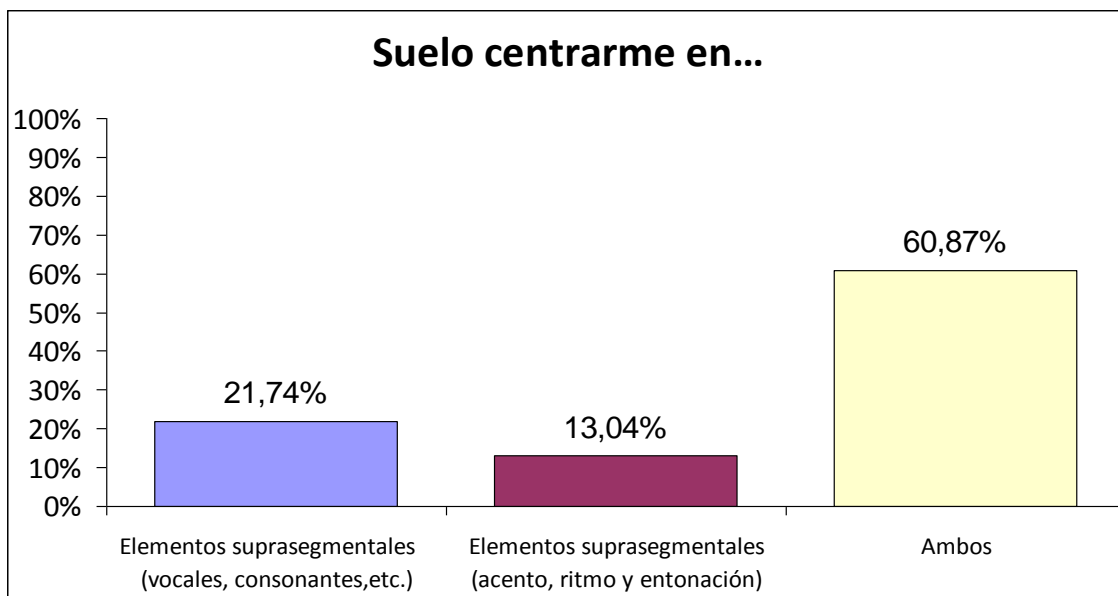


Gráfico 9. Metodología utilizada para enseñar fonética.

Como se observa en el gráfico 10, un 69,57% de los encuestados afirma que los libros de texto que utilizan en las aulas sí disponen de actividades sobre pronunciación, frente a un 26,09% que afirma que los libros de texto que utilizan no incluyen actividades de pronunciación.

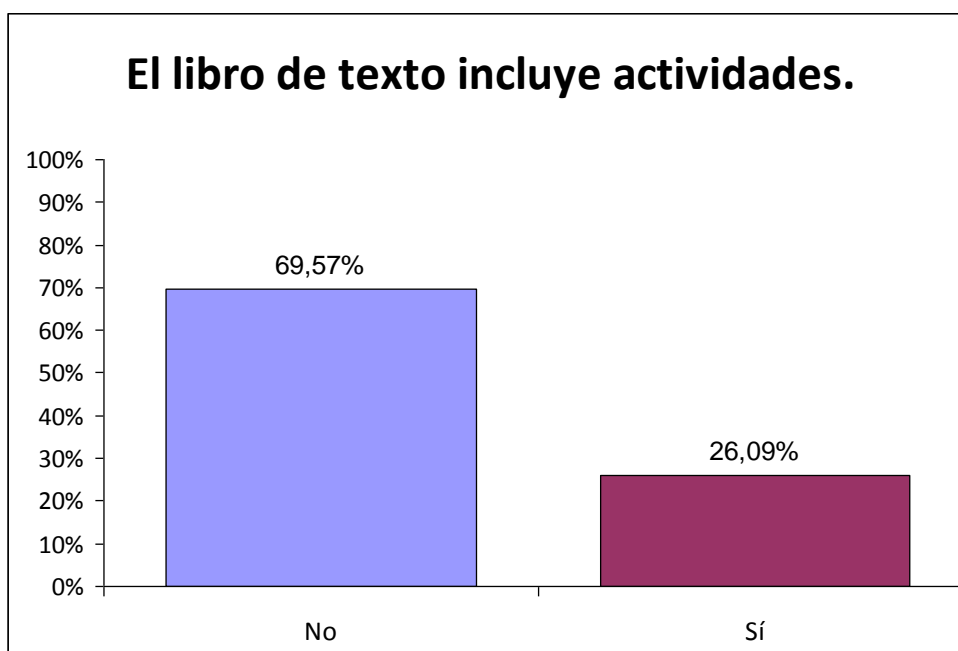


Gráfico 10. Presencia de la pronunciación en los libros de texto.

Ninguno de los docentes afirma incluir siempre y de forma habitual actividades de pronunciación en los exámenes. Sólo un 47,83% de los encuestados afirma no evaluar nunca actividades de pronunciación en los exámenes y un 52,17% mantiene que lo hace en ocasiones (ver gráfico 11).

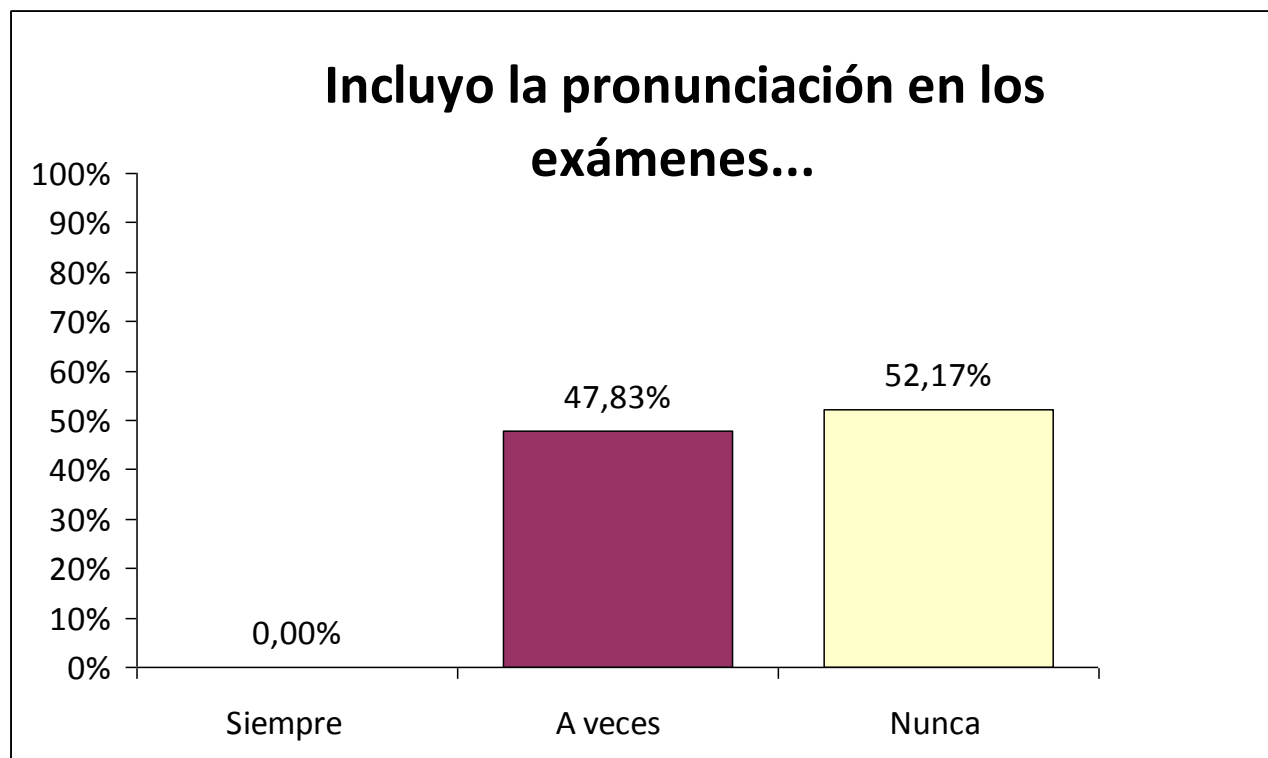


Gráfico 11. Metodología utilizada para enseñar fonética.

Las dos actividades que los docentes prefieren para enseñar fonética son las canciones y los ejercicios en los que los alumnos deben escuchar y repetir para trabajar la pronunciación en clase (ver gráfico 12). Así, 28 de los 32 docentes encuestados sostienen utilizar principalmente estos dos tipos de actividades.

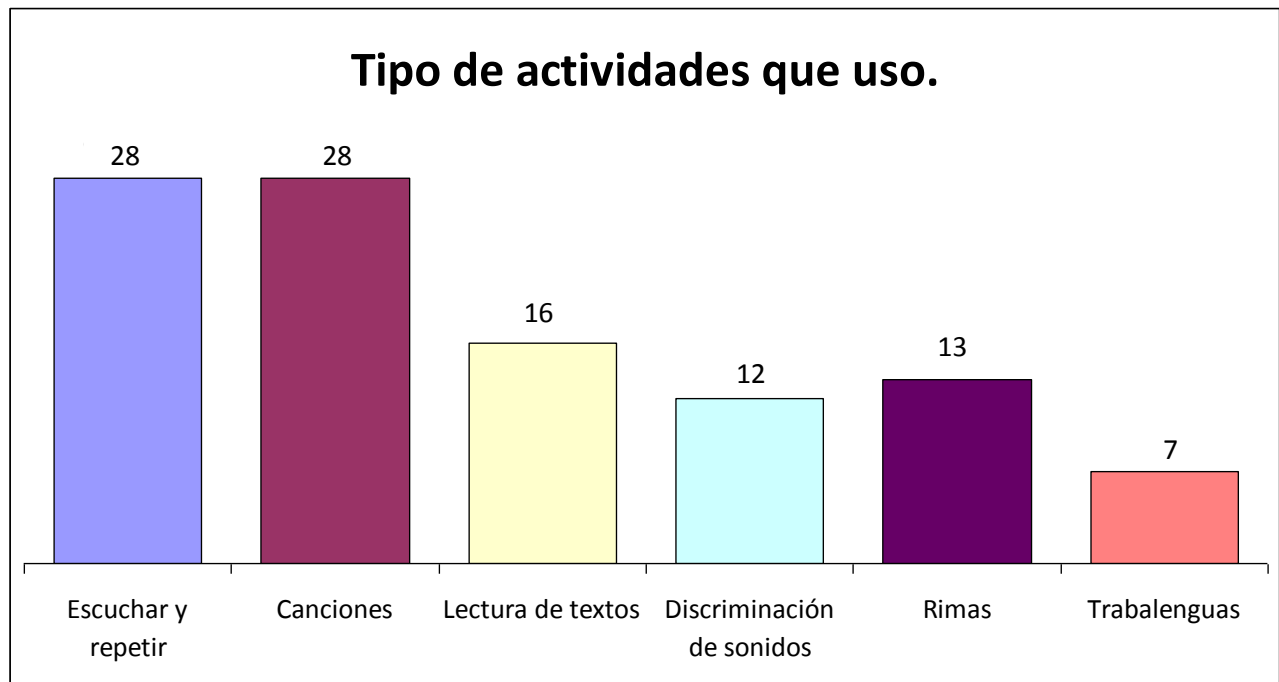


Gráfico 12. Tipo de actividades.

A la hora de corregir en clase a los alumnos, 18 de los docentes afirman que no les interrumpen cuando están hablando, y esperan a que terminen de hablar para corregirles (ver gráfico 13). Asimismo, también 18 maestros afirman corregir las palabras mal pronunciadas para que los alumnos repitan. 1 docente afirma que únicamente corrige los errores que pueden provocar confusiones.

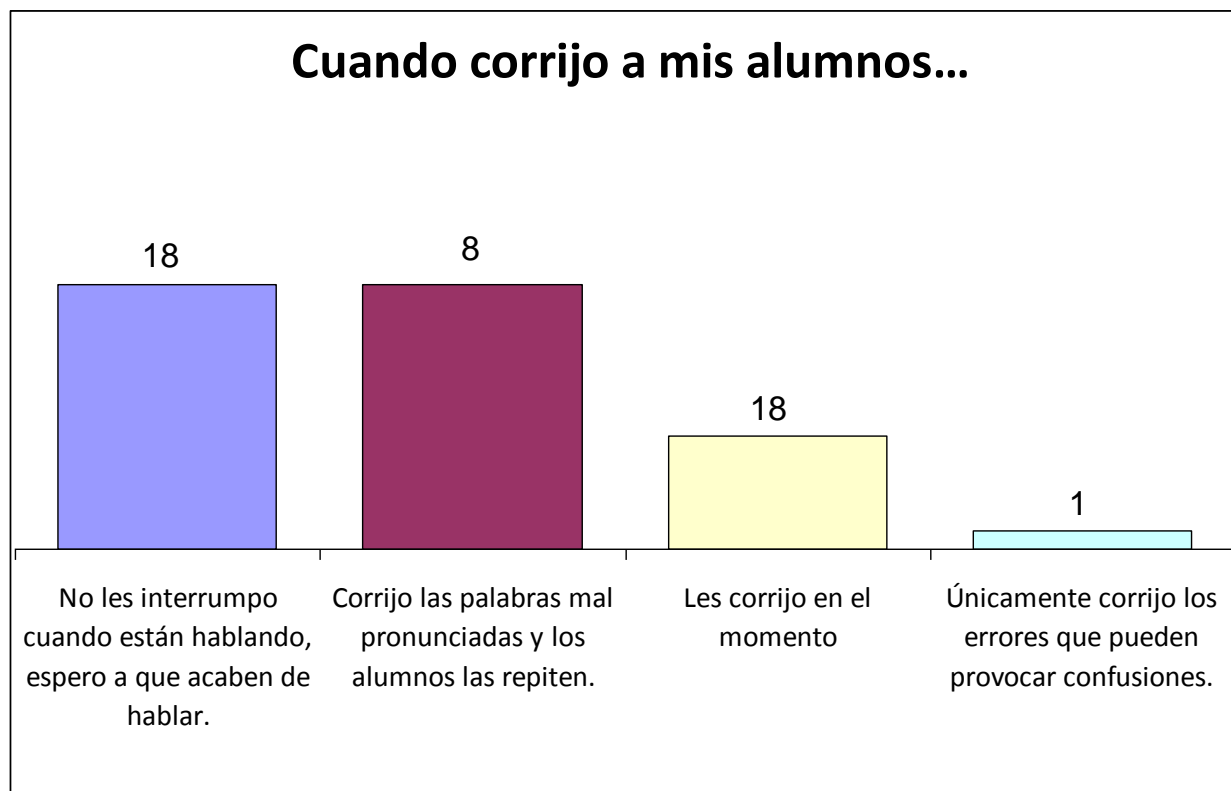


Gráfico 13. Corrección de la pronunciación.

La mayoría de los docentes sostienen impartir clases integradas en las que la pronunciación se considera un componente más de la clase. Así, un 73,91% afirma impartir la pronunciación de forma integrada en la clase, frente al 21,74% que afirma impartir clases reactivas, es decir, reaccionando ante las dificultades en cuanto a la percepción o producción de los alumnos, lo cual tiene más que ver con la corrección fonética (ver gráfico 14).

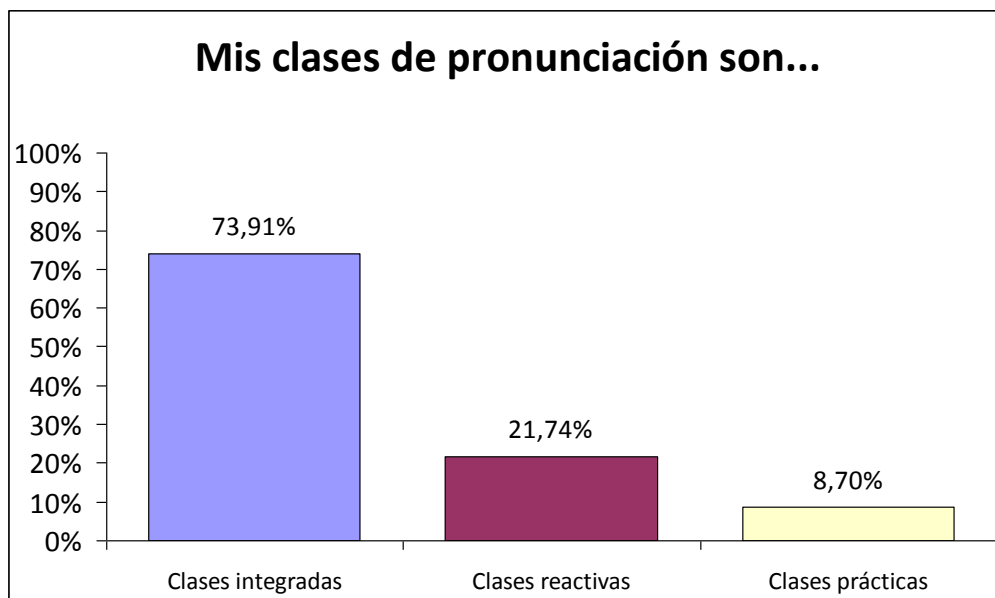


Gráfico 14. Tipo de clases sobre pronunciación.

En cuanto a los mayores problemas a los que se enfrentan los docentes a la hora de enseñar pronunciación, un 30,43% de los docentes afirman que sus estudiantes se aburren y que el libro de texto no tiene actividades para trabajarla. Un 21,74% considera que no tiene tiempo suficiente para enseñarla y un 13,04% afirma no saber cómo enseñarla.

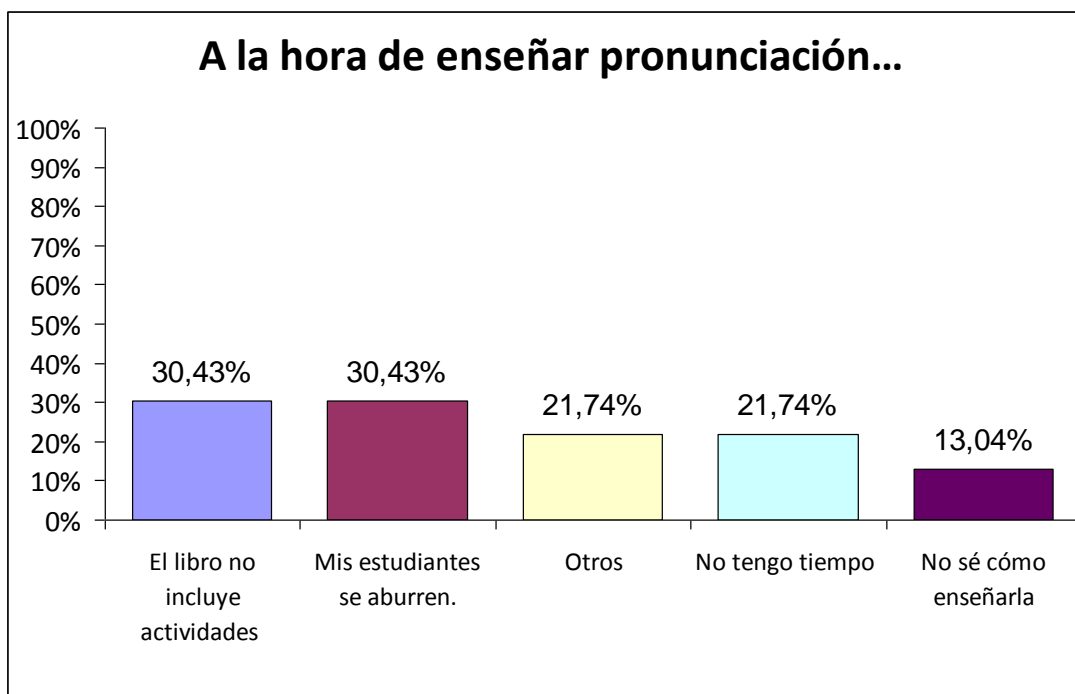


Gráfico 15. Problemas a la hora de enseñar pronunciación.

6.2 Resultados del cuestionario a libros de texto

De las seis editoriales analizadas, únicamente tres de ellas incluyen una sección de pronunciación en el libro del estudiante (ver gráfico 16).

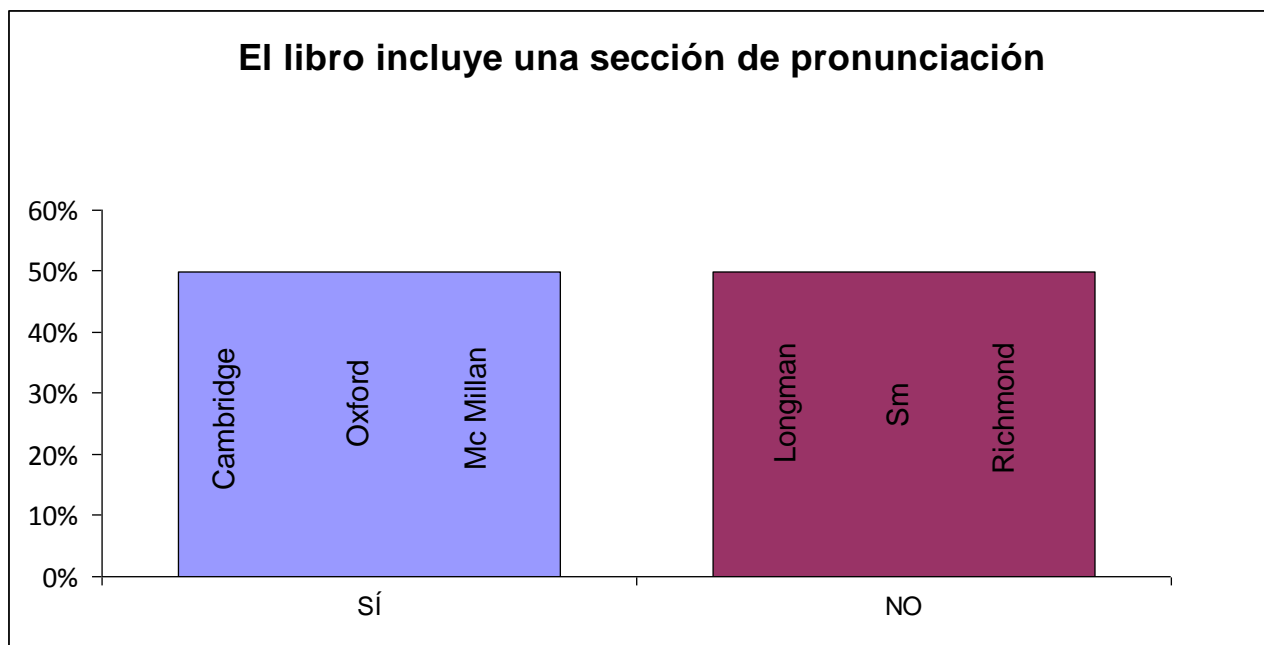


Gráfico 16. Presencia de la pronunciación en los libros de texto.

De la misma manera, únicamente tres de las seis editoriales incluyen una sección de pronunciación en la tabla de contenidos (ver gráfico 17).



Gráfico 17. Presencia de la pronunciación en la tabla de contenidos.

Asimismo, las tres editoriales que incluyen una sección de pronunciación, incluyen también didáctica y sugerencias para facilitar la enseñanza de la pronunciación al docente (ver gráfico 18).

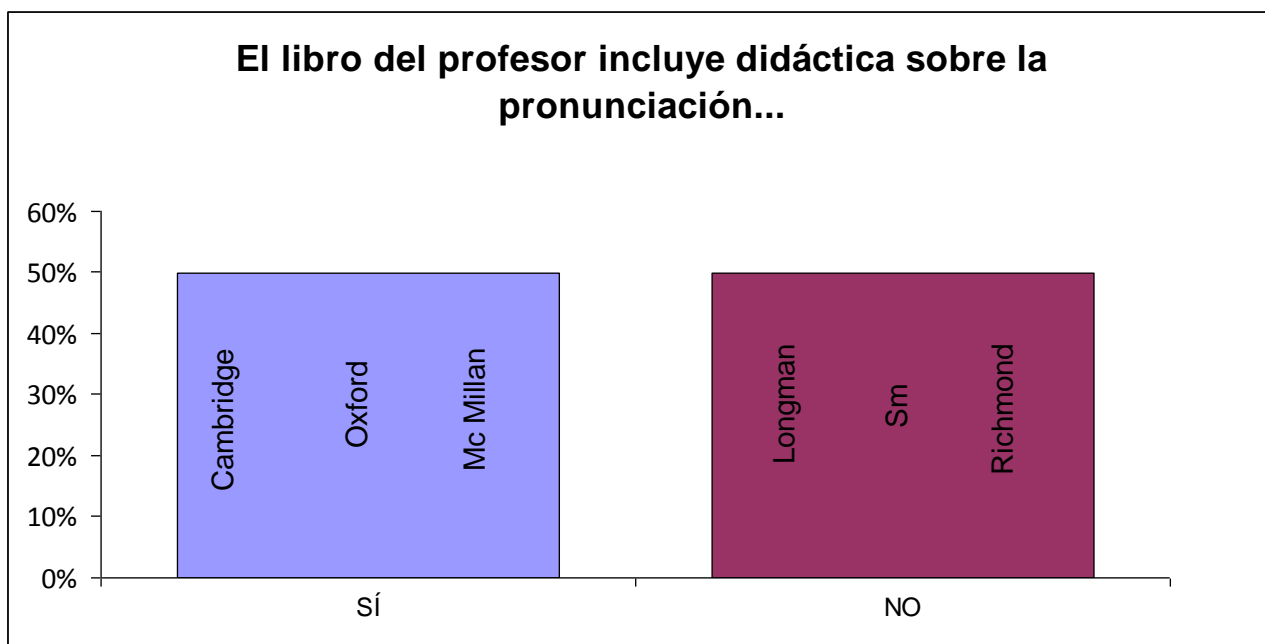


Gráfico 18. Didáctica sobre la pronunciación en los libros de texto.

Estas mismas tres editoriales que incluyen actividades sobre pronunciación, las incorporan en cada unidad del libro del estudiante. Además, una de ellas (*Cambridge*), incluye actividades extras de pronunciación al final del libro del estudiante (ver gráfico 19).

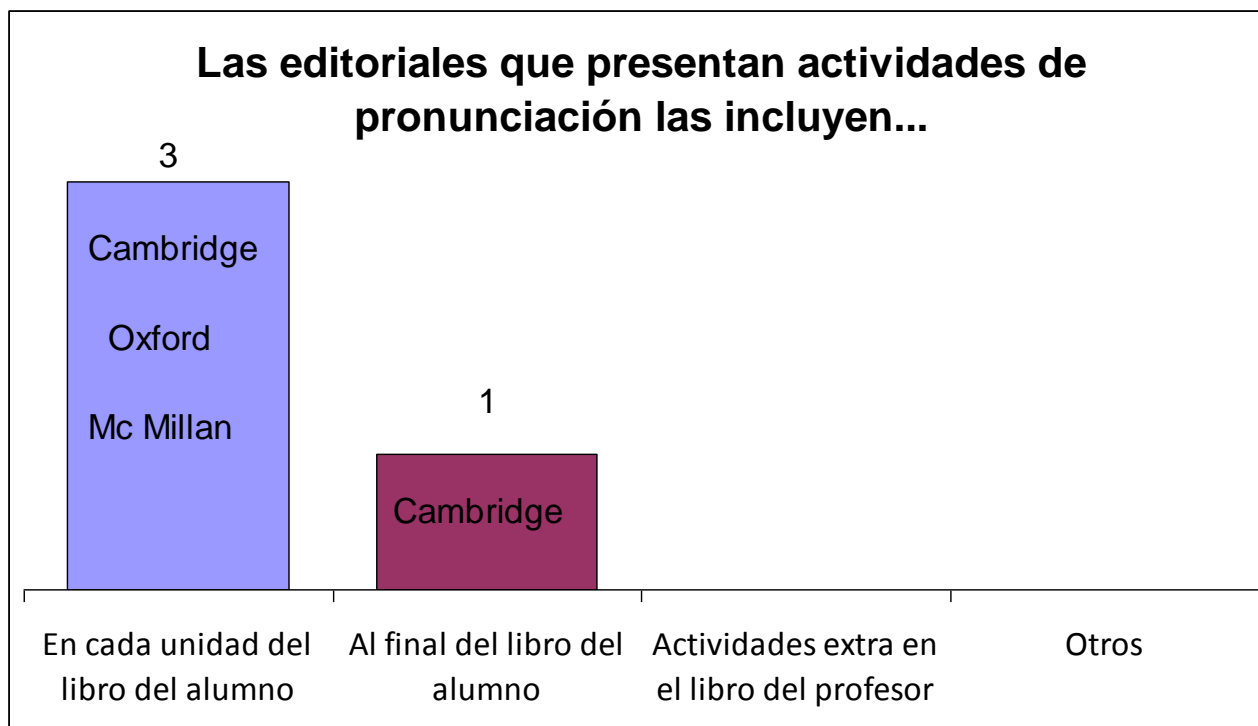


Gráfico 19. Posición de las actividades en los libros de texto.

En cuanto a la importancia que se concede a la pronunciación, un 50% de los libros de texto no otorgan la misma importancia a la pronunciación que al resto de destrezas, por no disponer de ninguna actividad sobre pronunciación en los libros de texto. Un 33,33% incluye muy pocas actividades sobre pronunciación en los libros, y únicamente un 16,67% concede la misma importancia que al resto de destrezas (ver gráfico 20).



Gráfico 20. Importancia de la pronunciación en los libros de texto.

En relación a la cantidad de actividades sobre pronunciación presente en los libros de texto, un 83,33% de los libros incluyen entre 0 y 2 actividades en cada unidad. Únicamente un 16,67% de las editoriales analizadas disponen de más de dos actividades sobre pronunciación por unidad (ver gráfico 21).

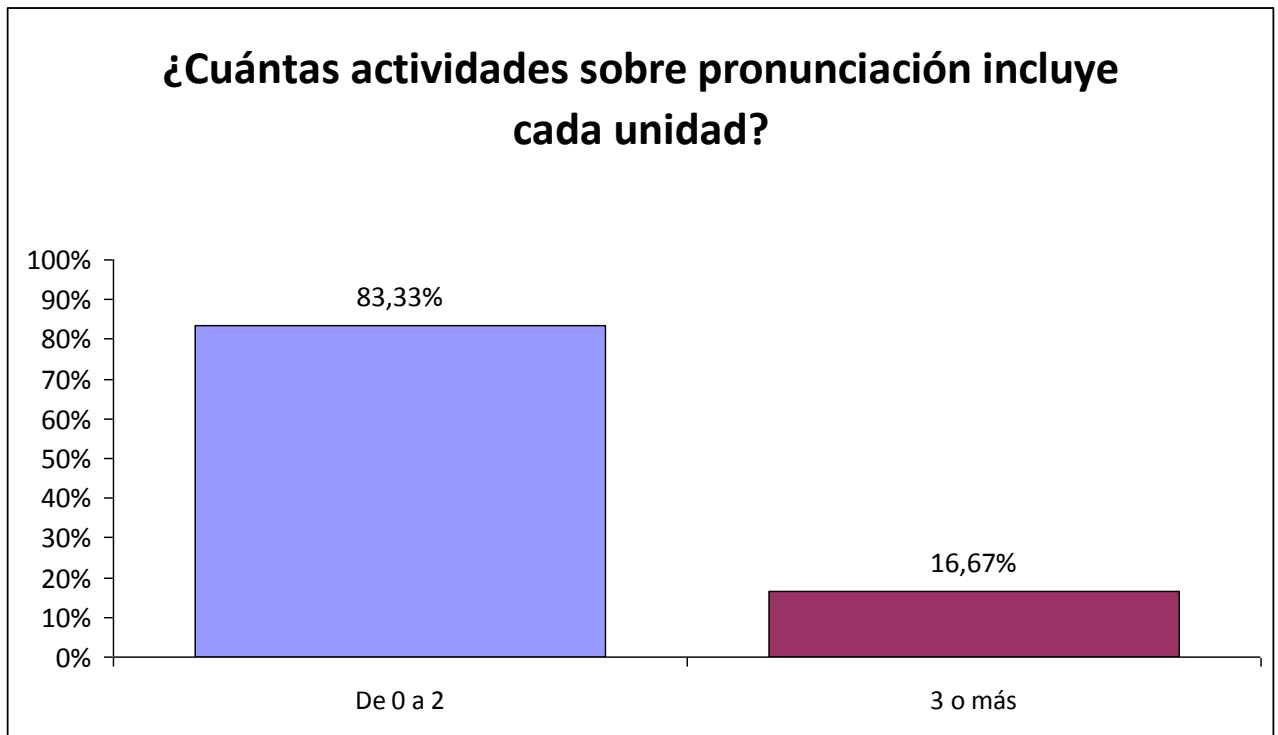


Gráfico 21. Presencia de la pronunciación en los libros de texto.

En el análisis efectuado, detectamos un 66,67% de los libros se centran únicamente en aspectos segmentales, mientras que un 33,33% incluye tanto aspectos segmentales como suprasegmentales. Ninguno de los libros se centra exclusivamente en aspectos suprasegmentales (ver gráfico 22).

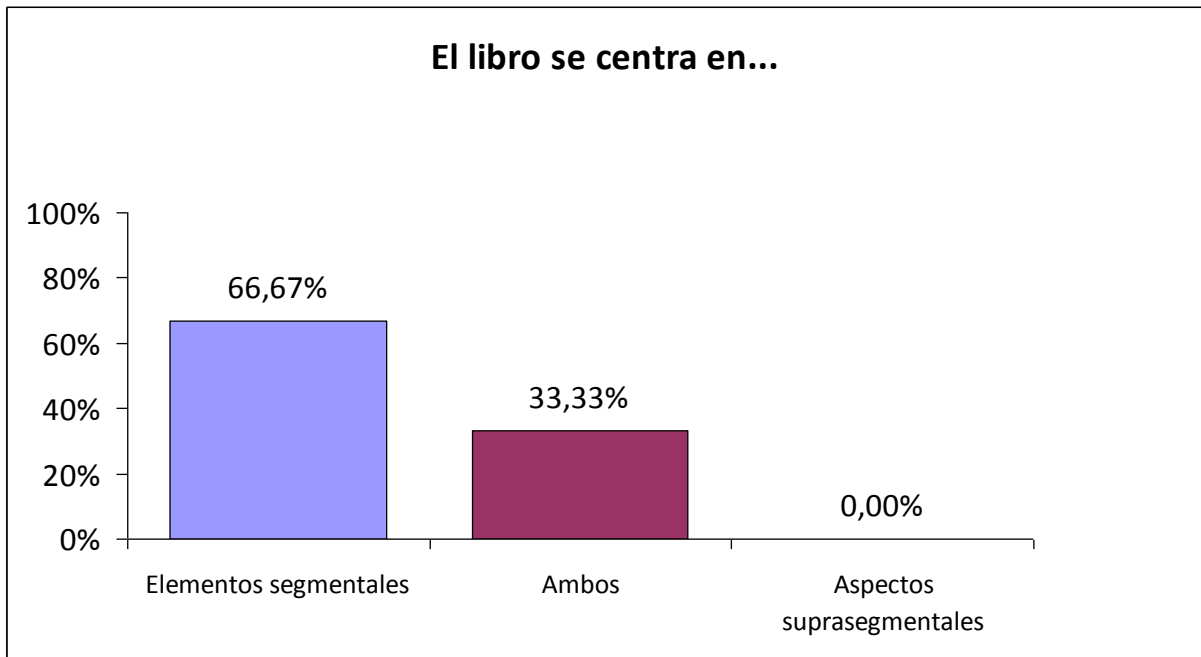


Gráfico 22. Tipos de actividades

En cuanto a los aspectos sobre pronunciación que trabajan los libros de texto, podemos afirmar que éstos incluyen principalmente actividades que trabajan aspectos segmentales. Así, un 28,57% se centran en pronunciación de vocales y otro 28,57% trabajan la pronunciación de las consonantes. Por otro lado, un 10,71% se centra en los diptongos y un 14,29% se centra en otros aspectos segmentales como la pronunciación de los verbos en pasado. Únicamente aproximadamente el 18% de los libros de texto incluyen actividades que trabajan aspectos suprasegmentales como el acento o la entonación (ver gráfico 23).

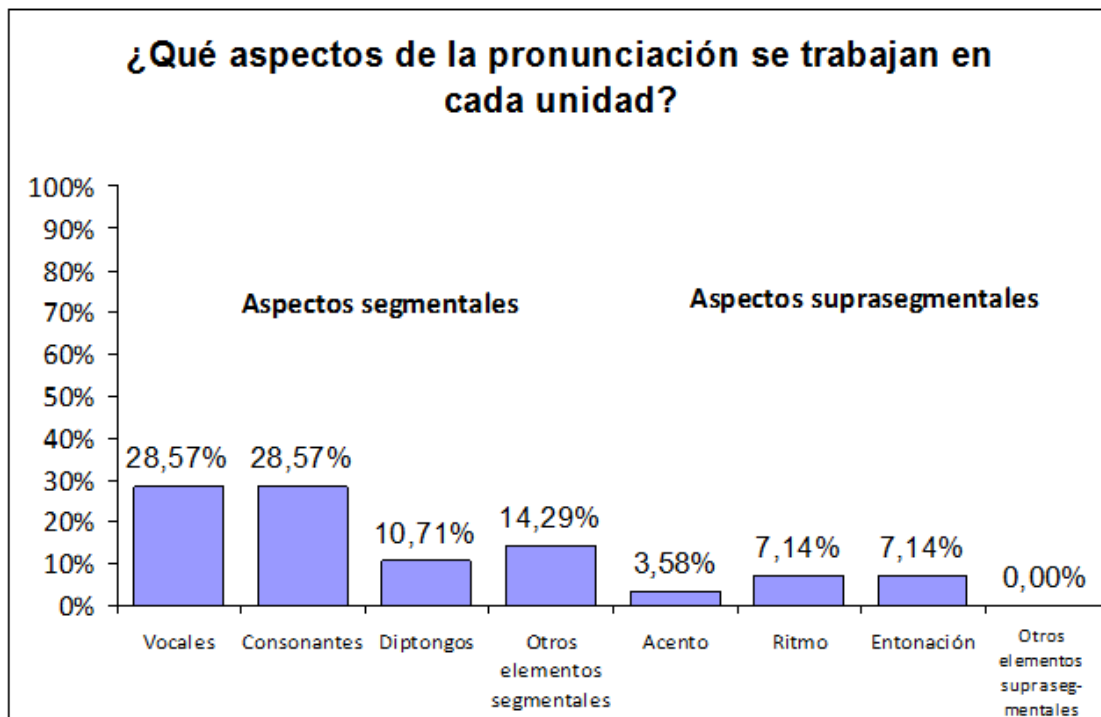


Gráfico 23. Predominio del tipo de actividades

7. Conclusiones

La gran mayoría de los docentes sostienen que la comunicación es el fin principal del aprendizaje de una segunda lengua, y sin embargo gran parte de ellos coincide en considerar la expresión escrita como la principal destreza a evitar en caso de falta de tiempo.

Este resultado llama especialmente la atención ya que no debemos olvidar que la expresión escrita es otra forma de comunicación, y que si consideramos el enfoque comunicativo únicamente como el desarrollo de la expresión oral, estamos olvidando una forma muy importante de comunicación como es la expresión escrita.

Además, tras el estudio de los resultados podemos concluir que junto con la expresión oral, la gramática y el vocabulario siguen desempeñando un lugar clave en la enseñanza del inglés, por delante de destrezas como la pronunciación o la comprensión oral.

Del análisis de los resultados nos ha sorprendido el hecho de que los docentes den gran importancia a la expresión oral y sin embargo no tanto a la pronunciación, destreza que junto a la expresión escrita prefieren evitar si les falta tiempo. Sin embargo, y contradictoriamente, la inmensa mayoría consideran que la pronunciación es muy importante en la enseñanza de una lengua.

Aunque la hipótesis de la que partíamos sostenía que una correcta percepción y emisión de sonidos resulta indispensable para conseguir que nuestros alumnos sean capaces de comunicarse de forma fluida y sin impedimentos, los resultados muestran que los docentes no consideran que la expresión oral y la pronunciación tengan una relación directa y significativa.

Este resultado nos plantea un nuevo interrogante que podría dar lugar a una nueva futura investigación: ¿cómo influye la pronunciación en el desarrollo de la expresión oral?

Derwing y Munro (2005) señalan la poca atención que prestan los libros de texto a la pronunciación. Así, apenas la mitad de los libros de texto que actualmente se utilizan en la etapa de Primaria incluyen actividades de pronunciación.

Además, aunque autores como Seidlhofer (2001) defienden que la pronunciación no se basa únicamente en la producción y la percepción de los sonidos, sino también en la correcta producción del acento y la entonación, los resultados nos muestran que la mayoría de las actividades sobre pronunciación presente en los libros de texto se basan en aspectos segmentales.

Así, la mayoría de actividades propuestas tienen como objetivo principal la correcta pronunciación de las vocales y las consonantes y elementos como el acento o el ritmo, imprescindible para una comunicación sin obstáculos, apenas están presentes en los libros de texto.

Asimismo, la mayoría de libros de texto que incluyen actividades sobre pronunciación incluyen un máximo de dos actividades por unidad. Por lo tanto, podemos afirmar que la pronunciación ocupa un lugar poco privilegiado en los libros de texto, y en la gran mayoría de los casos no se le da la misma importancia que al resto de destrezas.

Los resultados nos muestran que únicamente un tercio de los docentes enseñan pronunciación de forma habitual en el aula. Aunque del análisis de los libros de texto extraemos la conclusión de que apenas un tercio de los libros de texto trabajan e incluyen elementos suprasegmentales, más de la mitad de los docentes aseguran trabajar tanto aspectos segmentales como suprasegmentales en el aula.

Podemos afirmar también que las canciones y ejercicios en los que los alumnos deben escuchar y repetir un determinado sonido o frase son los preferidos por los docentes para enseñar pronunciación.

Como reflexión final podemos concluir que pese a la importancia que en la actualidad se le da al enfoque comunicativo, la pronunciación sigue sin encontrar su lugar en el aula y desempeña un papel secundario por detrás de destrezas como la gramática y el vocabulario.

8. Limitaciones y prospectiva

Una de las limitaciones que hemos encontrado en la investigación ha sido la pregunta número 3 del cuestionario a los docentes, que dice: aprendí didáctica sobre la fonética durante mis estudios. Una vez concluida la investigación y comentando los resultados con una de las profesoras que habían rellenado el cuestionario, ésta nos explicó que pensaba que la pregunta se refería a si había estudiado fonética en la carrera, y no a si había aprendido cómo enseñar pronunciación. Tras advertir esta confusión, creemos que el planteamiento de dicha pregunta no ha sido posiblemente el más adecuado y que, en consecuencia, tal vez haya podido llevar a error al resto de encuestados. Así pues, consideramos que sería interesante en un futuro realizar entrevistas personales a los docentes para aclarar dicha cuestión.

Otra limitación ha sido la muestra que hemos escogido para la investigación. Debido al tiempo del que disponíamos para realizar la investigación hemos podido acceder a una muestra bastante limitada que sería ideal ampliar en un futuro.

Tras haber concluido la investigación y haber conocido los resultados y las conclusiones, se plantean nuevos interrogantes que podrían dar lugar a nuevas investigaciones. En este sentido, nos ha llamado especialmente la atención que los docentes consideren la expresión oral como la principal destreza a desarrollar en nuestros alumnos, y sin embargo no consideren importante la pronunciación para mejorar dicha destreza. Una nueva investigación podría basarse en la investigación entre la relación entre la expresión oral y la pronunciación.

9. Referencias bibliográficas

Abercrombie, D. (1949). Teaching pronunciation.(Third Edition.), *English Language Teaching*, 3, 113-122.

Barreiro, S. (2007). Análisis del lingua franca core (LFC) de Jenkins. En 25 Años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y Retos: Actas del XXV Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), Murcia, 927-933.

Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras.(1ª Ed.), *Phonica*, 1,1-27.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3ª Ed.). Boston, MA: Heinle&Heinle.

Celce-Murcia, M., Brinton, D., Goodwin, J. (2008). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Nueva York: Cambridge University Press.

Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado el 12 de abril de 2013 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Centro Virtual Cervantes (1997 – 2013). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10 de marzo de 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/_diccio_ele/diccionario/metodonatural.htm

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Referente for Languages: Learning, teaching, assessment*. Recuperado el 23 de abril de 2013 de http://books.google.es/books?id=PygQ8Gk4k4YC&pg=PA117&lpg=PA117&dq=Can+vary+intonation+and+place+sentence+stress+correctly+in+order+to+express+finer+shades+of+meaning.&source=bl&ots=SfuKmYwj2n&sig=uU_oGUtcYACAKcDjmbQTVLif9go&hl=es&sa=X&ei=ctHRUbPCGOTtogWTuIGIDA&ved=oCDkQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false

Dalton, C. y B. Seidlholfer (1994). *Pronunciation*. Oxford, England: Oxford University Press.

Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in factor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393–410.

Derwing, T.M. y M. Munro (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach, *TESOL Quarterly*, 39, 379-397.

Fraser, H (1999). ESL pronunciation teaching: could it be more effective?, (4th Ed.), *Australian Language Matters*, 7, 7-8.

Gallardo, F. y Gómez, E. (2008). *La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español*. Pulso, 31, 37-66. Recuperado el 7 de mayo de 2013 de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/5177/La%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20vocales%20inglesas%20a%20los%20hablantes%20de%20espa%C3%B1ol.pdf?sequence=1>

Gobel, H. y H. Graffman (1977). Ein Stiefkind des Unterrichts. DaF: Aussprachschulung, *Zielprache Deutsch*, 3, 2-8.

González, J. y Romero, G. (2003). La pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Perfiles*, 24, 139-151.

Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.

Lambacher, S. (1999). A CALL tool for improving second language acquisition of English consonant sounds by Japanese learners. (Second Edition) *Computer Assisted Language Learning*, 2, 137-156.

Lane, L. (2010). *Tips for Teaching Pronunciation: a Practical Approach*. New York, NY: Pearson Longman.

McCandless P & Winitz H (1986). Test of pronunciation following one year of comprehension instruction in college German. *The Modern Language Journal*, 70, 355-362.

Macdonald, S. (2002). Pronunciation-views and practices of reluctant teachers. (Third Edition), *Prospect*, 17, 3-18.

McNerney, M., & Mendelsohn, D. (1992). Suprasegmentals in the pronunciation class: Setting priorities, *Teaching American English pronunciation* (pp. 185-196). Oxford: Oxford University Press.

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español comolengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages, *Tesol, Quarterly*, 25, 481-520.

Piske, T.; I.R.A. Mackay; J.E. Flege (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review, *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.

Richards, J.C. and Renandya, W.A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1988). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (J. M. Castrillo Trad.). Cambridge: University Press.

Rodríguez, G. (1997). *La enseñanza del ritmo del inglés: Estudio de una propuesta metodológica*. (Trabajo de Grado). Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

Swan, M., and Smith, B. (2001). *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*. (Second edition). New York: Cambridge University Press.

Seidlhofer, B. (2001). *Teaching English to Speakers of other Languages*. Cambridge: University Press.

Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal* 50, 9-15.

10. Anexos

10.1. Anexo 1. Cuestionario para docentes.

Bloque A. Contenidos generales

Nombre del colegio		
Edad del docente		
Años de experiencia		
Número de estudiantes por clase		
Tipo de centro	Público	
	Concertado	
	Privado	

1. Marca las destrezas a las que das mayor importancia en tus clases:

- Gramática
- Vocabulario
- Comprensión Lectora
- Expresión escrita
- Expresión Oral
- Pronunciación

2. Si no tengo tiempo para acabar una unidad, prefiero saltarme:

- Gramática
- Vocabulario
- Comprensión Lectora
- Expresión escrita
- Expresión Oral
- Pronunciación

3. Durante la diplomatura/grado aprendí didáctica sobre la fonética.

- Sí
- No

4. Considero que la pronunciación de mis alumnos es:

- Muy buena Buena Regular Mala

5. Enseño pronunciación a mis estudiantes...

- Siempre A veces Nunca

6. Dedico a la pronunciación:

- Menos de 5 minutos diarios Más de 5 minutos cada día
 Menos de 5 minutos semanales Más de 5 minutos semanales
 Menos de 5 minutos en cada unidad Más de 5 minutos en cada unidad
 Nunca

7. Considero que tengo la formación adecuada para enseñar pronunciación.

- Sí No

8. Considero que la pronunciación es importante cuando se aprende una lengua.

- Sí No

9. Cuando enseño pronunciación suelo centrarme en:

- Elementos segmentales (vocales, consonantes etc.)
 Elementos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación)
 Ambos

10. El libro de texto incluye actividades sobre pronunciación.

- Sí No

11. Incluyo ejercicios sobre pronunciación en los exámenes.

- Siempre A veces Nunca

12. Marca las actividades que utilices para enseñar pronunciación. Puedes marcar más de una.

- Escuchar y repetir
- Canciones
- Lectura de textos
- Discriminación de sonidos
- Rimas
- Trabalenguas
- Otros: _____

13. ¿Cuándo corriges la pronunciación a tus alumnos? Puedes elegir más de uno.

- No les interrumpo cuando están hablando, espero a que acaben de hablar.
- Les corrijo en el momento.
- Corrijo las palabras mal pronunciadas y los alumnos las repiten.
- Únicamente corrijo aquellos errores que pueden provocar confusiones.
- Otros: _____

14. Marca los problemas que tienes a la hora de enseñar pronunciación. Puedes elegir más de uno.

- No sé cómo enseñarla.
- Mis estudiantes se aburren con la pronunciación.
- El libro no incluye actividades de pronunciación.
- No tengo tiempo para enseñar pronunciación.
- Otros: _____

15. Cuando enseño pronunciación mis clases son:

- Clases integradas: la pronunciación se considera un componente más de la planificación de la clase.
- Clases reactivas: reacciono ante las dificultades en cuanto a la percepción o producción de los alumnos, lo cual tiene más que ver con la corrección fonética.
- Clases prácticas: aísló un aspecto específico sobre la pronunciación y diseño una actividad concreta para mejorarlo.

10.2 Anexo 2. Cuestionario de análisis de los libros de texto.

Bloque A. Contenidos generales

Título		Nivel	
Editorial			

1. El libro incluye una sección de pronunciación: Sí No

2. Hay una sección de pronunciación en la tabla de contenidos: Sí No

3. El libro del profesor incluye didáctica sobre la pronunciación: Sí No

4. Las actividades de pronunciación se presentan:

En cada unidad del libro de los alumnos

Al final del libro de los alumnos

Como actividades extras en el libro del profesor

Otros: _____

5. Se le da la misma importancia a la pronunciación que al resto de destrezas: Sí No

(Si la respuesta es no) ¿Por qué?

Hay muy pocas actividades sobre pronunciación

No hay ninguna actividad sobre pronunciación

Otros: _____

6. ¿Cuántos ejercicios sobre pronunciación incluye cada unidad?

De 0 a 2 3 o más

7. El libro se centra en

Elementos segmentales Elementos suprasegmentales Ambos

8. ¿Qué se trabaja en cada unidad?

UNIDAD	Elementos segmentales				Elementos suprasegmentales			
	Vocales	Consonantes	Diptongos	Otros	Acento	Ritmo	Entonación	Otros
Unidad 1								
Unidad 2								
Unidad 3								
Unidad 4								
Unidad 5								
Unidad 6								
Unidad 7								
Unidad 8								
Unidad 9								