

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Enseñanza del inglés: estudio comparativo entre centros con modelo lingüístico (A/G) (D) y el programa PAI en Navarra

Trabajo fin de grado presentado por:	Liam LOUGHRAN
Titulación:	Grado de maestro Primaria
Línea de investigación:	Iniciación a la investigación educativa en sus diferentes modalidades
Directora:	Sidoní LÓPEZ PÉREZ
Ciudad:	Añorbe, Navarra
Fecha:	29/06/2013
Firmado por:	Liam LOUGHRAN
CATEGORÍA TESAURO:	1.1.2. Pedagogía Comparada

RESUMEN

El trabajo investiga las diferencias entre el aprendizaje del inglés en tres perfiles de colegio público de primaria, en concreto, centros donde la lengua vehicular es español (Modelo G), el euskera (Modelo D) y centros plurilingües (programa PAI) donde se enseña al menos 10 de 28 sesiones con el inglés como lengua vehicular. Investigamos si hay diferencia en la pronunciación entre los tres perfiles de centro y si la realidad del aula para los profesores cambia entre los tres modelos.

PALABRAS CLAVE: *pronunciación, inglés, modelo lingüístico, plurilingüe.*

ÍNDICE

RESUMEN	i
ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS	iii
1 INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	1
1.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	2
1.3 METODOLOGÍA	3
2. MARCO TEÓRICO: ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN NAVARRA.....	6
2.1 EDUCACIÓN PRIMARIA Y MODELOS LINGÜÍSTICOS EN NAVARRA.....	6
2.2 TENDENCIAS EN LA MATRÍCULA DE LOS ALUMNOS EN LOS DISTINTOS MODELOS	8
2.3 INVESTIGACIÓN EN RELACIONES ENTRE EL INGLÉS EL ESPAÑOL Y EL EUSKERA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO L2.....	10
3. MARCO EMPÍRICO.....	14
3.1. INTRODUCCIÓN	14
3.2. ANÁLISIS DE DATOS.....	19
3.2.1. Comparativa de los resultados académicos de Navarra según modelo lingüístico.	19
3.2.2. Comparativa cualitativa de la realidad en las aulas de los tres perfiles de centro...	24
3.2.3. Comparativa cuantitativa de la realidad en las aulas de los tres perfiles de centro	30
4. LIMITACIONES	35
5. CONCLUSIONES	37
6. PROSPECTIVA	40
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42
7.1. LEGISLACIÓN	42
7.2. ARTÍCULOS, INFORMES Y LIBROS.....	42
7.3. BIBLIOGRAFIA	46
ANEXOS	48
ANEXO 1:	48
DAFO - SOBRE LA PRONUNCIACIÓN IDENTIFICADA EN EL AULA	48
ANEXO 2:	49
ENCUESTA SOBRE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS EN EL AULA DE PRIMARIA....	49

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfico N°1. Evolución de matrícula en E.P. en Navarra según modelo lingüístico.....	9
Gráfico N°2. Calificaciones positivas Lengua Extranjera Inglés en el 3er ciclo desagregadas según modalidad lingüística para centros públicos (Porcentajes).....	20
Gráfico N°3. Calificaciones positivas por Lengua Castellana en el 3er ciclo desagregadas según modalidad lingüística para centros públicos (Porcentajes).....	21
Tabla N° 1. Competencia oral en 4º E.P. desagregada entre centros ordinarios y centros plurilingües.....	13
Tabla N° 2. Resultados Globales de Entonación y pronunciación.....	22
Tabla N° 3. Los porcentajes por niveles y la valoración global de pronunciación y entonación.....	23
Tabla N° 4. Competencia oral desagregada entre centros ordinarios y centros plurilingües.....	23
Tabla N° 5. Puntos fuertes en la pronunciación de los alumnos.....	24
Tabla N° 6. Puntos débiles en la pronunciación de los alumnos.....	26
Tabla N° 7. Actividades y metodologías utilizadas en el aula.....	27
Tabla N° 8. Dificultades encontradas a la hora de trabajar la pronunciación en el aula.....	29
Tabla N° 9. Gráfico del grado de acuerdo con observaciones sobre dificultades en la pronunciación en cada perfil de centro.....	31
Tabla N° 10. Observaciones sobre dificultades con la pronunciación en inglés.....	31
Tabla N° 11. Comparativa entre modelo D y AG.....	32
Tabla N° 12. Comparativa entre modelo PAI y AG.....	33
Tabla N° 13. Comparativa entre modelo D y programa PAI.....	34

1 INTRODUCCIÓN

1.1 ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Navarra tiene varios modelos lingüísticos en sus colegios según la combinación de lenguas de la zona, dependiendo si la zona es vasco parlante o no. Las combinaciones son o enseñanza solamente en español (modelo G), enseñanza en español con euskera (lengua vasca) como asignatura (modelo A), enseñanza en español y en euskera a la vez (modelo B), y enseñanza en euskera con español como asignatura (modelo D).

En todos estos modelos se enseña el inglés como asignatura, pero queremos comprobar si hay una diferencia en la pronunciación en inglés entre estos modelos y programas. Durante la experiencia como profesor de inglés en Navarra, hemos notado que los alumnos que hablan euskera y español tienen una mejor pronunciación en inglés comparado con los que sólo hablan español. Por lo tanto queremos comprobar si esta hipótesis es correcta.

Según las lenguas habladas entre los alumnos, tendrán más o menos diversidad de fonemas a su disposición como base para el aprendizaje del inglés. En inglés, hay 20 fonemas para las vocales y 24 para las consonantes. Sin embargo, en español hay solamente 5 fonemas para las vocales y 20 para las consonantes. En euskera hay los mismos 5 fonemas para las vocales pero hay 23 para las consonantes.

En Navarra cabe resaltar que los niños que hablan euskera, también hablan español y por lo tanto tiene una gama más amplia de fonemas a su disposición, aunque estos fonemas adicionales no corresponden a fonemas que existen en inglés. El hecho de que están más acostumbrados a utilizar más fonemas podría manifestarse en una mayor facilidad para aprender fonemas nuevos de otros idiomas.

Por otro lado, ahora en Navarra el número de centros donde se enseñan una parte de las asignaturas con el inglés como lengua vehicular está creciendo. Este programa se llama Programas de Aprendizaje en Inglés (PAI). Anteriormente se llamaba TIL -

Tratamiento Integrado de las Lenguas, o también denominado Enseñanza Integrada de Lenguas y Contenidos Curriculares (CLIL), en otras comunidades de España. Según los datos del Gobierno de Navarra, para el curso 2012/2013, hay 7976 alumnos matriculados en programa PAI, un 12% de los alumnos en Navarra. Esto es un incremento del 3% comparado con el año anterior. Además, el número de centros donde se imparten con el programa PAI ha aumentado de 26 centros en el curso pasado a 40 para este curso. Por lo tanto, queremos también comprobar si el programa PAI da mejores resultados que los demás modelos lingüísticos comentados anteriormente en cuanto al aprendizaje del inglés en los alumnos. Para comprobar esta hipótesis, utilizaremos los resultados académicos de las evaluaciones internos en la educación primaria, recogidos por la Inspección Educativa de Navarra.

1.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

De toda esta situación tan diversa con respecto a la enseñanza del inglés en la Comunidad Foral de Navarra, ha surgido el objetivo general de nuestro trabajo que consiste en elaborar una comparación entre los modelos lingüísticos y programas de aprendizaje que se aplican para la enseñanza del inglés en Navarra en la educación primaria. Con esta comparación, pretendemos contrastar la pronunciación entre alumnos que han aprendido o no euskera además del español, y también comparar las horas de inglés en el aula con los resultados de las evaluaciones diagnósticas. Así, pretendemos dar respuesta a los siguientes objetivos específicos o secundarios:

1. Analizar los resultados de las evaluaciones diagnósticas de la educación preparados por la Inspección Educativa en 4º EP sobre la enseñanza del inglés en los 3 modelos del centro elegido en Navarra:

- Modelos D (enseñanza en euskera con inglés como asignatura)
- Modelos G (enseñanza en español con inglés como asignatura)
- Programa PAI (antiguamente TIL o CLIL - enseñanza de contenidos curriculares con inglés como lengua vehicular).

2. Contrastar los resultados y si hay una diferencia entre el modelo español y el modelo ikastola: fonéticamente las ikastolas tienen más fonemas y sonidos – la pronunciación y comprensión auditiva podrían ser mejores.

3. Comprobar si hay correlación entre los resultados del programa PAI y las horas extras del inglés que tienen los alumnos al recibir otras asignaturas con el inglés como lengua vehicular.

1.3 METODOLOGÍA

Con respecto a la metodología llevada a cabo en nuestro Trabajo de Fin de Grado, nos centraremos principalmente en tres áreas de actuación. Primero, haremos una búsqueda bibliográfica para elaborar el Marco Teórico y establecer así las directrices más importantes del estado de la cuestión del tema que hemos elegido. Aquí, tenemos dos enfoques fundamentalmente: el primero consiste en indagar cuáles son los resultados de la investigación sobre los distintos modelos de enseñanza de inglés en los últimos años, en concreto desde 2006, cuando cambió la Ley de la Educación (LOE de 2 de mayo de 2006). Utilizaremos los estudios llevados a cabo por investigadores como Cenoz (1998) y Lasagabaster (2000), puesto que han hecho mucha investigación sobre modelos plurilingües y la relación entre español, euskera e inglés, focalizándose en el aprendizaje de idiomas en el País Vasco. Mayormente se han enfocado en aspectos de lectoescritura o más sobre el aprendizaje del euskera, y queremos comprobar sus conclusiones con respeto al aprendizaje del inglés y concretamente sobre la expresión oral. Por otra parte, también queremos enfocar esta investigación hacia los informes del sistema educativo en Navarra para cada curso desde 2006 hasta 2012, preparados por parte del Consejo Escolar de Navarra. Estos informes nos darán una visión del estado actual de los tres perfiles de centro y de enseñanza del inglés en colegios de primaria en Navarra desde la implementación de la LOE hasta el día de hoy.

Asimismo, reconocemos que existen más perfiles de centro de los que hablaremos posteriormente en Marco Teórico¹, pero el problema es que estos perfiles tienen mucha solapa entre ellos. Por esta razón, centraremos el trabajo en los tres

¹ Nos referimos al modelo A con enseñanza de español con euskera como asignatura y modelo B con enseñanza de asignaturas utilizando tanto el español como el euskera como lenguas vehiculares; algunas asignaturas se enseñan en español y otras se enseñan en euskera con un equilibrio del 50% del horario para la semana dado en cada lengua.

perfiles ya comentados donde no hay solapa y en los cuales, esperamos ver mayor diferencias en los resultados de las evaluaciones diagnósticas en 4º de EP sobre el aprendizaje de inglés.

Posteriormente, llevaremos a cabo una comparativa de los resultados académicos de los centros de los modelos lingüísticos, preparados por el Servicio de Inspección Educativa del Gobierno de Navarra en la Educación Primaria. Esta comparación se hará entre los modelos lingüísticos mencionados previamente, centrándonos específicamente en la expresión oral de los alumnos en la asignatura del inglés como lengua extranjera. De este modo, comprobaremos si hay o no correlación entre nuestros resultados y los resultados de la búsqueda bibliográfica para poder comprobar así nuestras hipótesis. Cabe decir que también existe otro modelo plurilingüe en Navarra el llamado "British" que era un programa de educación bilingüe inglés español acordado entre el MEC y el British Council. No obstante, este programa no sigue el currículo español sino un currículo integrado entre el español y el currículo británico. Los modelos A, B, D, G, y el programa PAI siguen el currículo español, y por lo tanto, las conclusiones de comparativas entre ellos son más directas que aquellas entre modelos o programas que siguen currículos diferentes. Por esta razón, no incluimos el "British" en esta investigación.

Por último, haremos también una serie de entrevistas con profesionales implicados en la programación y enseñanza del inglés en Navarra. Nos referimos en concreto al Departamento de Plurilingüismo y Programas de aprendizaje en Lenguas extranjeras del Gobierno de Navarra, así como a profesores de los tres perfiles de centros que hemos estudiado. Las entrevistas con los profesores de los centros serán de carácter informal siguiendo una metodología cualitativa con formato de una entrevista semi-abierta. Elaboraremos un guión para determinar la información que queremos recopilar y las preguntas que haremos serán abiertas para permitir que los profesionales pueden relacionar y matizar los aspectos más relevantes de su realidad en el aula.

Con respecto a los resultados, éstos se presentarán en forma de un análisis DAFO sobre la pronunciación identificada en el aula. Se detallarán los puntos fuertes

observados en la pronunciación de los alumnos, así como los puntos débiles observados en su pronunciación, y las dificultades encontradas en la práctica de trabajar la pronunciación en el aula y las actividades utilizadas para trabajar y fomentar la pronunciación en el aula. Después de esta DAFO sobre la realidad del aula y debido a la escasez de resultados específicos sobre la pronunciación en los alumnos de primaria, hemos decidido incluir un análisis cuantitativo para tener un enfoque específico sobre la pronunciación oral basado en las dificultades que hemos observado en nuestra experiencia.

2. MARCO TEÓRICO: ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN NAVARRA

2.1 EDUCACIÓN PRIMARIA Y MODELOS LINGÜÍSTICOS EN NAVARRA

Navarra tiene tres zonas geográficas, la parte norte y de montaña, la zona media y la zona de la Ribera. En la zona del norte y de la montaña hay mucha influencia de la cultura vasca y donde mucha gente habla euskera además del español. Cuando más se acerca la Comunidad Autónoma del País Vasco, la influencia de la cultura vasca y su idioma se integra aún más en la vida de la población de la zona. y en términos lingüísticos y administrativos, la administración lo denomina *zona vascófona*. En la zona de la Ribera (en el sur de Navarra) la influencia de la cultura vasca es mucho menor y la mayoría de la gente no habla euskera. y se lo denomina *zona no-vascófona*. La zona media es donde hay mucha solapa de cultura y el uso /aprendizaje de español y euskera, y el Gobierno lo ha denominado *zona mixta*.

En reconocimiento de la riqueza de esta cultura y las lenguas compartidas y vividas en Navarra, el Gobierno de Navarra implementó El Decreto Foral 159/1988, de 19 de mayo, que regula la incorporación del vascoence a la enseñanza no universitaria de Navarra)y se definió una serie de modelos lingüísticos G, A, B, D.

- enseñanza solamente en español (modelo G),
- enseñanza en español con euskera como asignatura (modelo A),
- enseñanza bilingüe en español y en euskera (modelo B), y
- enseñanza en euskera con español como asignatura (modelo D).

En todas las zonas hay que enseñar el español, pero además, en la *zona vascófona* el decreto obliga la enseñanza del euskera. por lo tanto, los centros educativos en esta zona ofrecen modelos A, B, y D.

En la *zona mixta* también se ofrecen además la posibilidad de no elegir el euskera y se ofrecen los cuatro modelos A, B, D y G.

En la *zona no-vascófona*, se ofrecen los modelos, G y A, solamente en español o con euskera como asignatura. Si la demanda no es suficiente para abrir una línea de euskera en un centro pero existen varios centros en una localidad cada uno con su

demanda. La Administración determinará en qué centro se debe enseñar euskera agrupando los alumnos y aprovechando de los recursos de la mejor manera.

Salvo en excepciones muy particulares que necesiten autorización de la Comisión de Bilingüismo del Gobierno de Navarra, un alumno debe seguir con el mismo modelo lingüístico escogido durante toda su vida escolar.²

En todos estos modelos se enseña el inglés como lengua extranjera en la educación primaria. Todos los modelos tienen que dedicar 3 horas semanales a la enseñanza del inglés durante todos los cursos de EP.³

Para nuestro trabajo queremos contrastar el aprendizaje y específicamente la expresión oral de los alumnos. Queremos comprobar si la expresión oral es mejor en alumnos que hablan euskera y español comparándoles con alumnos que solamente hablan el español. Se ve claramente que todos los modelos tienen las mismas horas de clase del inglés. Toda enseñanza primaria en Navarra en el sector público y concertado está sujeta a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y al Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo. Por lo tanto la enseñanza del inglés como lengua extranjera (las competencias básicas y los contenidos y criterios de evaluación) en todos los modelos de centros es lo mismo. Además, sabemos que los periodos dedicados a su enseñanza son lo mismo. Por lo tanto si encontramos diferencias entre los resultados empíricos entre los modelos, podemos indagar que estas diferencias podrían ser relacionadas a las lenguas habladas en su entorno escolar y familiar.

Por último debemos recordar los programas plurilingües en centros donde se enseñan una parte de las asignaturas con el inglés como lengua vehicular, los Programas de Aprendizaje en Inglés (PAI). Anteriormente se llamaba TIL, o también denominado Enseñanza Integrada de Lenguas y Contenidos Curriculares (CLIL) en otras comunidades de España. Dentro de estos programas no se restringe a dar los 3

² [ORDEN FORAL 89/2010, de 1 de junio](#), del Consejero de Educación, por la que se regulan los cambios de modelo lingüístico de enseñanza.

³ [ORDEN FORAL 51/2007, de 23 de mayo](#), que regula la implantación de las enseñanzas de la Educación primaria y los horarios para los centros en la Comunidad Foral.

horas del inglés como asignatura sino que deben impartir al menos 10 de las 28 sesiones semanales utilizando el inglés como lengua vehicular para otros contenidos curriculares como conocimiento del medio, matemáticas, plástica o música; enseñando los contenidos y haciendo las explicaciones en inglés. Debemos resaltar que la enseñanza de este programa no se hace en centros aparte, sino dentro de los centros de los diferentes modelos anteriormente comentados.

Además de estos modelos, en la Comunidad Foral de Navarra también existe el modelo "British", pero hemos decidido no incluirlo en nuestro trabajo porque se trata de un acuerdo entre el MEC y el British Council. Tal y como hemos comentado anteriormente, este programa no sigue el currículo español sino un currículo integrado entre el británico y el español⁴ y por lo tanto comparativas no serían tan directas.

2.2 TENDENCIAS EN LA MATRÍCULA DE LOS ALUMNOS EN LOS DISTINTOS MODELOS

Según los datos del Gobierno de Navarra⁵ para el curso escolar 2012-2013, había 104.000 alumnos de entre 3 y 18 años matriculados en la educación; un total de 39.717 alumnos (el 38,26%) están matriculados en Primaria.

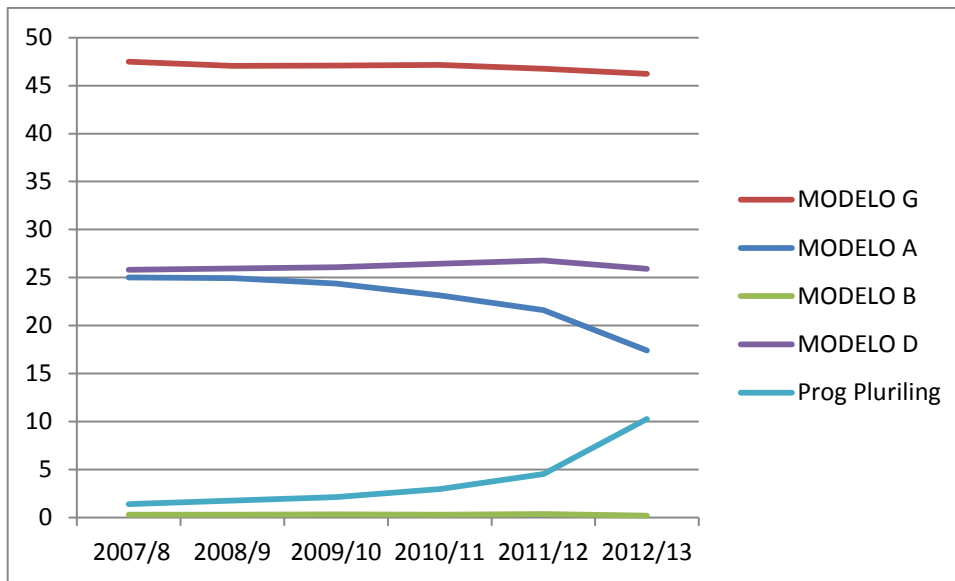
El 17,4 % de los alumnos siguen el modelo A con enseñanza en español con euskera como asignatura. Sólo un 0,2% siguen el modelo B con enseñanza mixta entre español y euskera. Un 25,9% siguen el modelo D con enseñanza en euskera y español como asignatura y la mayoría de los alumnos, un 46,23% siguen el modelo G con enseñanza en español sin euskera como asignatura.

⁴ ORDEN de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. <http://www.boe.es/boe/dias/2000/05/02/pdfs/A16748-16754.pdf>

⁵ Nota de prensa acerca de alumnos y alumnas de la enseñanza pública que cursarán los programas plurilingües en inglés en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/Sala+de+prensa/Noticias/2012/10/08/Matriculacion+Navarra+2012+2013+colegios+huarte+ingles.htm

Con respecto al programa plurilingüe PAI, este año la demanda y la oferta han aumentado con respecto al curso 2011-2012. El número de centros públicos ofreciendo el programa ha aumentado por 12, pasando de 28 a 40. Para el curso 2012-2013 un total de 7.976 alumnos están matriculados en este programa, un 12% del total de alumnos en educación pública en Navarra y 1.449 más que el curso anterior. El 51,6% (4.049) de estos casi 8.000 alumnos están en infantil, el 10,27% o 2.558 en primaria y el 9,12% en Secundaria (1.369). Pero cada año se notarán más alumnos en primaria mientras los programas se extienden curso por curso de abajo arriba en los centros. Los planes del Gobierno para el curso 2013-2014 son para ampliar aún más la oferta del PAI y se implantara el programa en otros 20 centros públicos para llegar a un total de 60 colegios en Navarra.

Gráfico Nº1. Evolución de matrícula en E.P. en Navarra según modelo lingüístico



En el gráfico de la evolución de la matrícula de alumnos en primaria⁶ se aprecia que el porcentaje de alumnos en modelos D y B casi no varían mientras que la baja en el porcentaje de alumnos en modelos A y G coincide con el aumento del porcentaje de alumnos siguiendo el programa plurilingüe. Esto es debido al traspaso de alumnos de estos modelos al programa plurilingüe que se implementa en su mayoría, en centros A

⁶ Elaboración propia con datos del Informe del Sistema Educativo en Navarra, curso 2011/2012 p.214, (véase en Referencias Bibliográficas) y la nota de prensa citada anteriormente.

y G y por lo tanto los alumnos pasan a contabilizarse de un modelo al otro aunque se trata del mismo centro en muchos casos.

2.3 INVESTIGACIÓN EN RELACIONES ENTRE EL INGLÉS EL ESPAÑOL Y EL EUSKERA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO L2

En toda nuestra búsqueda bibliográfica sobre investigación sobre el aprendizaje del inglés en un entorno escolar vascófono o español, no hemos encontrado investigación enfocada hacia la situación en Navarra, pero sí hemos encontrado mucha información sobre la misma situación en el País Vasco.

Lasagabaster (1997) hizo un estudio sobre la competencia en inglés en primaria comparando los modelos A, B, y D en primaria y confirmó que existe una relación entre la competencia con el grado de bilingüismo en euskera y español. Así, el modelo D obtuvo los mejores resultados, seguido por el modelo B, y por último el modelo A. Sagasta (2001) también resaltó una mayor competencia en áreas como la complejidad sintáctica, complejidad léxica, soltura y producción de errores para alumnos bilingües en euskera y español. En estos estudios, el enfoque sobre expresión oral no ha sido tan grande como el énfasis en competencia lectoescritora y comprensión auditiva.

Asimismo, Gallardo (2008) hizo un estudio sobre la fonética y el aprendizaje del inglés para alumnos de lengua materna euskera y de lengua materna español. En su estudio confirmó que existe una influencia de la lengua nativa sobre la adquisición del componente fonético de una segunda lengua pero depende de la distancia que existe entre los fonemas de cada lengua en ambos sistemas lingüísticos. Su estudio se centró en la percepción de las consonantes y afirmó que aunque algunos de los fonemas ingleses y sus contrastes presentan problemas para los hablantes de español (e.g.: sh (no vocalizado) / s (no vocalizado)), otros presentan problemas para los de euskera (e.g.: th (no vocalizado) / s (no vocalizado)) y otros para ambos (e.g.: z (vocalizado) / s no vocalizado)).

Existen muchos más trabajos por parte de Cenoz (1997, 1998), Lasagabaster (1998) y (2000), Bouvy (2000) con respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés en

la Comunidad Autónoma del País Vasco (de aquí en adelante CAPV), pero se centran en las relaciones entre el aprendizaje en contextos de trilingüismo y en centros de la ESO o en la universidad. No se centran tanto en lo que nos interesa aquí, la expresión oral en primaria.

Por otra parte las investigaciones de Lasagabaster (1997 & 1998) y Cenoz (1998) y Ruiz de Yarobe (2008) coinciden en que los alumnos se benefician en aspectos organizativos y metalingüísticos en una enseñanza basada en programas plurilingües comparado con el aprendizaje del inglés como una asignatura. Sin embargo, Ruiz de Yarobe (2008) resalta que las horas extras de exposición en el uso integral del inglés (por lo menos en expresión escrita) no son suficientes en sí para una mejor expresión en este L2 o L3; también son importantes aquellas actividades específicas encaminadas a mejorar la expresión escrita en los alumnos, ya que los alumnos no aprenden de manera pasiva sino activa.

En modo de resumen, en un primer lugar para los modelos lingüísticos de euskera y de español, los resultados de investigación (Lasagabaster 1997 y Sagasta (2001) indican que hay una mejor competencia global para el inglés en alumnos de modelo "D" comparado con los alumnos de modelo "G" en estudios del CAPV. No obstante, apenas hemos encontrado referencias específicas para la pronunciación comparada entre los modelos. Los únicos estudios que hemos encontrado con respecto a competencia en expresión oral (Gallardo 2008) no son concluyentes y advierten que cada perfil de lengua (euskera o español) tiene problemas por distancia fonética. También nos parece importante resaltar que no hemos encontrado ninguna referencia para estudios específicos aquí en Navarra y por esta razón hemos escogido este trabajo con enfoque aquí en la Comunidad Foral de Navarra.

En un segundo lugar, y con respecto a los programas plurilingües, las investigaciones de Bouvy (2000), Cenoz (1997, 1998), Lasagabaster (1998, 2000) y indican que en el País Vasco, que los aspectos organizativos y metalingüísticos de modelos plurilingües dan mejores resultados en el aprendizaje global para los alumnos en el área de lenguas, español euskera y inglés. Además Ruiz de Yarobe (2008) indica específicamente que cuando se compara la expresión escrita en inglés en modelos

plurilingües con la de modelos donde sólo se enseña el inglés como asignatura, sus resultados demuestran que el grupo plurilingües obtiene mejores resultados que el grupo tradicional, aunque no existen diferencias estadísticamente significativas. Ruíz explicó este fenómeno resaltando que actividades específicas encaminadas a mejorar la expresión escrita son importantes sea cual sea el modelo lingüístico seguido.

Azpilicueta y Pastor (2010) también publicaron un estudio directo sobre programas plurilingües en Navarra. Su estudio era sobre la competencia lingüística en inglés y en específico, sobre la comunicación oral en el cuarto curso de Educación Primaria para Navarra. El objetivo del estudio fue la comunicación oral en global y la pronunciación fue solamente una pequeña parte de esta investigación. El estudio abarcó conceptos como fluidez, naturalidad y rapidez en las respuestas, entonación y pronunciación, riqueza de vocabulario, precisión y corrección gramatical y autonomía en la producción oral entre otros temas. Aunque a primera vista este estudio nos podría ahorrar muchísimo tiempo en la recopilación de datos, su comparativa fue solamente entre los modelos de enseñanza con inglés sólo como asignatura y los modelos y programas plurilingües como el ahora programa PAI y el Modelo British. No se diferencia entre los resultados obtenidos de centro modelo D / B (con enseñanza extensiva en euskera) y modelos A / G (con enseñanza extensiva en español). Para su estudio, Azpilicueta tomó una muestra de 618 alumnos, 20 aleatoriamente en cada uno de 34 centros excluyendo alumnos de NEE. Su prueba era individual pero lo hicieron en parejas de individuos para promover comunicación entre ellos para algunas de las tareas. Elaboró una comparativa sobre la comunicación oral entre alumnos de centros públicos ordinarios y centros públicos con programas plurilingües y comprobaron que los alumnos en centros con el Programa Plurilingüe obtuvieron significativamente mejores resultados. Tenían 4 niveles de competencia para sus tareas:

- Nivel 1 donde alumnos no podían resolver las tareas,
- Nivel 2 donde necesitaban ayuda para resolverlo
- Nivel 3 donde resolvieron la tarea bien y
- Nivel 3+ donde no tenían ninguna dificultad en resolver la tarea

Tabla Nº1. Competencia oral en 4º E.P. desagregada entre centros ordinarios y centros plurilingües

	Centros públicos ordinarios	Centros públicos con Programa Plurilingüe
Nivel 1	16,2%	0%
Nivel 2	25,1%	0%
Nivel 3	49,5%	47,5%
Nivel 3+	9,2%	52,5%

Extraído de Azpilicueta (2010), p. 35.

Se ve en el cuadro, tomado de sus resultados (Azpilicueta, 2010, p. 35) que además de mejorar el porcentaje de alumnos en los niveles superiores, no existía ningún alumno en los niveles inferiores. Así se demuestra que el programa plurilingüe claramente da mejores resultados en comunicación oral que los modelos ordinarios pero por desgracia no se distingue entre los modelos A/G y los modelos D / B y por esta razón queremos incluir este matiz en nuestro trabajo.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. INTRODUCCIÓN

El marco empírico de nuestro trabajo se centra en dos áreas. La primera es una recopilación de los resultados académicos en la educación primaria recogidos por la Inspección Educativa de Navarra. En un principio se podría pensar que los resultados de las evaluaciones diagnósticas de 4º de primaria serían perfectos para elaborar nuestra comparativa pero por esta misma razón no se puede. Las evaluaciones diagnósticas son evaluaciones externas del sistema educativo de Navarra y son llevados a cabo por los inspectores de educación. El Cuerpo de Inspectores de Educación fue creado por la LOPEG en 1995 y dentro de sus funciones es la de vigilar la enseñanza y colaborar con la política educativa de la Administración. Aunque la Inspección es la parte de la Administración educativa cercana a los centros educativos sigue siendo externo y además, la LOE de 2006 prohíbe la publicación de datos de estudios del sistema educativo que se podría utilizar para hacer comparativas entre las personas o centros. Por consiguiente sus resultados nunca son desagregados por modelo lingüístico o por titularidad de centro.

No obstante, cada año los centros educativos envían los resultados académicos de sus evaluaciones internas al servicio de inspección educativa del gobierno de Navarra. Al ser resultados de carácter interno, estos resultados están desagregados por modelos lingüísticos y por titularidad de centro, público y privados, pero nunca son desagregados centro por centro y así no se puede establecer un ranking entre centros.⁷ Por ese motivo hemos escogido estos resultados académicos para hacer nuestra comparativa entre los modelos lingüísticos por nuestro estudio. En particular, estamos interesados por los resultados de los centros públicos y los modelos

⁷ Con la propuesta nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, sí se va a poder hacer este tipo de comparativas directas y pasaremos de tener un sistema horizontal y homogéneo (por lo menos en sus principios) a un sistema de liga competitiva.

lingüísticos modelos G y modelo D⁸, y de los informes sobre el estado de la educación en Navarra publicados cada año por el Consejo Escolar de Navarra⁹.

Complementaremos los datos de estas dos fuentes con los resultados del estudio de la Sección de Inglés y Otras Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra¹⁰. Este último informe (Azpilicueta y Pastor, 2010) es de un gran interés porque fue resultado de una investigación sobre la competencia lingüística en inglés, específicamente en la comunicación oral, en el cuarto curso de la educación primaria.

La segunda área trata de una intervención directa en una serie de colegios de los tres modelos que nos interesan: colegios del programa plurilingüe con enseñanza de contenidos en inglés como lengua vehicular.; colegios de modelo D donde la enseñanza es en euskera con el inglés como asignatura y colegios de modelo G, donde la enseñanza es en español con el inglés como asignatura. En un principio queríamos hacer una encuesta solamente cualitativa sobre la experiencia de los profesores en los tres perfiles de centro en base a la pronunciación de sus alumnos. Sin embargo, dado la escasez de datos específicos sobre la pronunciación y expresión oral en los colegios, al final decidimos ampliar nuestra encuesta para tener una parte cuantitativa también.

Así, nuestra encuesta tiene dos partes. La primera parte es puramente cualitativa para obtener una fotografía del estado actual dentro del aula en cada colegio. Las entrevistas con los profesores de los centros serán de carácter informal siguiendo una metodología cualitativa con formato de una entrevista semi-abierta. Elaboraremos un guión para determinar la información que queremos recopilar y las preguntas que

⁸ Resultados Académicos de Navarra, Cursos 2006-2012 Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, Servicio de Inspección Educativa <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/evaluacion-y-calidad/evaluacion-interna>

⁹ Informes del sistema educativo en Navarra para cada curso desde 1999 hasta 2012 <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/index.php/es/informes/inse.html>

¹⁰ Azpilicueta y Pastor (2010) *Evaluación de la competencia lingüística en inglés: comunicación oral - Educación Primaria. Cuarto curso*. Pamplona, Gobierno de Navarra.

haremos serán abiertas para permitir que los profesionales pueden relacionar y matizar los aspectos más relevantes de su realidad en el aula. Así pretendemos saber qué metodologías de enseñanza utilizan en sus aulas, además de contrastar nuestra hipótesis sobre las diferencias de pronunciación y comprensión auditiva entre modelos D y G. Se presentarán los resultados en forma de un análisis DAFO sobre la pronunciación identificada en el aula. Detallará los puntos fuertes observados en la pronunciación de los alumnos; los puntos débiles observados en su pronunciación; Las dificultades encontradas en la práctica de trabajar la pronunciación en el aula y las actividades utilizadas para trabajar y fomentar la pronunciación en el aula.

Después de esta DAFO sobre la realidad del aula y debido a la escasez de resultados específicos sobre la pronunciación en los alumnos de primaria, hemos decidido incluir un análisis cuantitativo para tener un enfoque específico sobre la pronunciación oral basado en las dificultades que hemos observado en nuestra experiencia.

Por consiguiente hemos preparado una encuesta para los profesores, con 19 observaciones sobre la pronunciación en inglés que hemos observado durante nuestra experiencia en el aula tratando temas como dificultades con vocales, diptongos combinaciones de fonemas tanto vocalizados como no vocalizados y observaciones sobre dificultades con las consonantes también. Cada observación será vinculada a una escala Likert de 5 puntos sobre el grado de acuerdo con respecto a la observación según la experiencia de cada profesor en el aula:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Así queremos conseguir una variable cualitativa con una función cuantitativa para referencia y contraste posterior, que nos permita representar los resultados gráficamente y a la vez resaltar cualitativamente el grado de acuerdo con las dificultades que hemos observado nosotros en las aulas. Siguiendo un modelo

utilizado por estudios sobre lenguaje por Lasagabaster y Huguet, (2007), cada respuesta es recodificado en una escala de 0 a 100: 0 para 1; 25 para 2; 50 para 3; 75 para 4 y finalmente 100 para 5. De este modo, podemos calcular las medias para cada observación en cada perfil de colegio. Esta recodificación nos permite representar los resultados gráficamente y a la vez resaltar cualitativamente el grado de acuerdo con las dificultades que hemos observado nosotros en las aulas:

Desacuerdo: respuestas con puntuación de entre 0,000 y 33,334

Neutro: respuestas con puntuación de entre 33.334 y 66.666

Acuerdo: respuestas con puntuación de entre 66.666 y 100

Los resultados se presentarán en una serie de tablas contrastando el aprendizaje de los tres perfiles de centro, además de una recopilación de los comentarios y opiniones de los profesores sobre la hipótesis planteada. Además daremos la oportunidad a estos profesionales para comentar las fortalezas y debilidades que notan entre sus alumnos para ver si hay concordancia entre los perfiles de centro y sus perfiles lingüísticos o si cada perfil lingüístico tiene sus propias dificultades.

Podemos posteriormente interrelacionar los temas y establecer conexiones para completar este apartado con una recopilación de sugerencias o metodologías que los profesores implementan para solventar estas dificultades identificadas. La discusión posterior es donde podemos comprobar nuestras hipótesis y buscar argumentos para apoyar y vincular a éstas con la búsqueda bibliográfica, además de proponer nuevas ideas o sugerencias para la investigación en el futuro. Asimismo, aunque la discusión puede ser bastante amplia, las conclusiones serán muy concisas y responderán perfectamente a los objetivos planteados al principio.

Un aspecto que queremos resaltar aquí es el orden que hemos decidido aplicar a nuestra encuesta. Nuestro análisis cualitativo es la primera parte que se lleva a cabo. Introducimos nuestras observaciones y el enfoque cuantitativo se hará después de que los profesores hayan terminado la primera parte. De este modo intentaremos no influir en lo que ellos podrían pensar serían aspectos que son importantes para su realidad del aula o interesantes para nuestro estudio.

Nuestra muestra incluirá 2 colegios de cada perfil e intentaremos conseguir respuestas de 4 ó 5 profesores de cada centro. Recopilaremos las respuestas para obtener una DAFO para cada perfil de centro. Además, también recopilaremos los resultados cuantitativos para cada perfil de centro para contrastarlos y comprobar de manera cuantitativa nuestra hipótesis.

No se vincularán las respuestas a centros o a profesores específicos, sino a nivel general dentro de cada perfil para evitar posibles tensiones al crear un "ranking".

3.2. ANÁLISIS DE DATOS

3.2.1. Comparativa de los resultados académicos de Navarra según modelo lingüístico

Cada año el Servicio de Inspección Educativa recoge las calificaciones de los profesores de centros del sistema educativo no-universitario en Navarra. Estos resultados académicos son recopilados y publicados en varios formatos y estados de desagregación. Nuestra investigación se enfoca en el aprendizaje del inglés en centros públicos de los modelos lingüísticos D y G además del aprendizaje dentro del programa plurilingüe PAI. Obviamente los resultados son confidenciales y por consiguiente tenemos que ceñirnos a los resultados publicados.

Dentro de los informes académicos de cada curso, se hacen muchas desagregaciones: calificaciones globales, calificaciones positivas por ciclo. Entre estas desagregaciones, existe una desagregación que nos sirve para hacer nuestra comparativa que integra la titularidad de centro, el modelo lingüístico y los porcentajes de las calificaciones positivas¹¹ en el tercer ciclo de primaria. No hay datos publicados por primer o segundo ciclo pero los datos que tenemos nos sirven para hacer nuestro primer contraste.

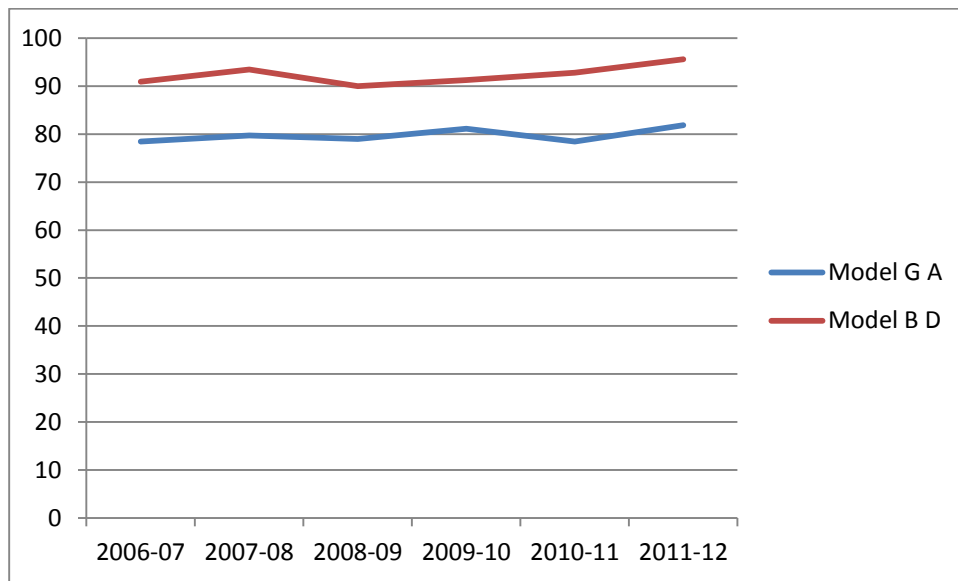
La desagregación por modelo lingüístico combina los modelos de contenido intensivo en castellano (modelos G y A) y también combina los modelos lingüísticos de contenido intensivo en euskera (modelos D y B). Aunque nuestra investigación sobre la pronunciación no contempla modelo B (solamente existe un centro en Navarra de este modelo), ésta es la desagregación que también se ha seguido en las investigaciones sobre la CAPV (Cenoz, 1997 y 1998), (Lasagabaster, 1998 y 2000).

Hemos recopilado los datos de todas las informes publicados desde 2006 cuando se implementó la LOE que sigue en vigor y que rige la enseñanza de todos los centros de primaria y los contenidos de cada área.

¹¹ Las calificaciones positivas incluyen las calificaciones de suficiente, bien, notable, sobresaliente pero excluyen calificaciones de insuficiente y no incluyen el porcentaje de alumnado sin calificar.

Gráfico Nº2. Calificaciones positivas Lengua Extranjera Inglés en el 3er ciclo desagregadas según modalidad lingüística para centros públicos (Porcentajes).¹²

Lengua Extranjera	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
Model G A	78,43	79,71	79,00	81,15	78,47	81,88
Model B D	90,96	93,46	90,00	91,28	92,81	95,57
% de calificaciones positivas en 3er Ciclo						



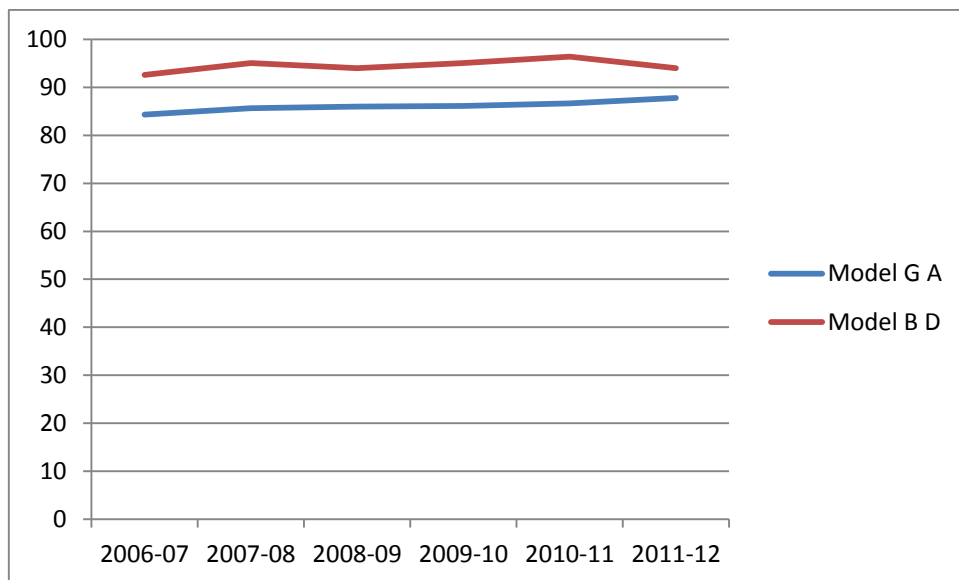
Mirando los resultados se ve que claramente las calificaciones positivas para los centros de contenido intensivo en euskera son siempre diez puntos más de porcentaje por encima de las calificaciones positivas en los modelos G y A. Esta observación coincide con los resultados y observaciones de Lasagabaster (1997), cuando observó que los resultados de modelo D consiguieron mejores resultados en inglés que los alumnos matriculados en otros modelos. Lasagabaster (1997), acredita esta observación al efecto de tres idiomas en contacto: el euskera, el español y el inglés. Aunque el euskera sí está presente en el modelo A, clasifica el nivel de competencia en euskera del modelo A como muy baja y por lo tanto a nivel metalingüístico no tiene apenas efecto positivo sobre el adquisición del inglés (citando sus propios resultados y

¹² Recopilados de los informes de Resultados Académicos de Navarra, cursos 2006/2007 hasta 2011/2012 publicados por el Servicio de Inspección Educativa del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. (Véase en Referencias Bibliográfica)

resultados de tres otros estudios más amplios del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (Gabiña et al., 1986; Sierra & Olaziregi, 1989; Sierra & Olaziregi, 1990)).

Gráfico N°3. Calificaciones positivas por Lengua Castellana en el 3er ciclo desagregadas según modalidad lingüística para centros públicos (Porcentajes).¹³

Lengua Castellana	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
Model G A	84,32	85,68	86,00	86,11	86,66	87,82
Model B D	92,59	95,04	94,00	95,09	96,39	94,01
% de calificaciones positivas en 3er Ciclo						



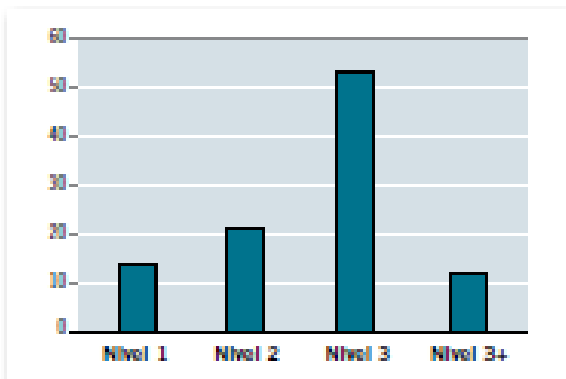
Aunque las calificaciones positivas del modelo D son mejores que los del modelos G o A, no significa que el modelo D se las consiga al detrimento de los resultados para la lengua castellana porque si miramos las calificaciones positivas en tercer ciclo para la lengua castellana en el Gráfico N° 2., también se aprecia que los modelos D y B consiguen un mayor porcentaje de calificaciones positivas en tercer ciclo aunque esta vez, la diferencia no es tan grande como para la lengua inglesa. Los estudios de

¹³ Recopilados de los informes de Resultados Académicos de Navarra, cursos 2006/2007 hasta 2011/2012 publicados por el Servicio de Inspección Educativa del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. (Véase en Referencias Bibliográfica).

Cenoz (1991) y Lasagabaster & Cenoz (1996) también reflejan este mismo fenómeno, que el aprendizaje de inglés y euskera no obstaculizan el aprendizaje del español.

Hemos de recordar que estas calificaciones son para el aprendizaje global del inglés y no solamente el inglés hablado o la comunicación oral y tampoco hay una desagregación para contrastar los resultados contemplando los programas plurilingües. No obstante, podemos complementar estos datos de los Gráficos Nº1. y Nº2. con los resultados de la Evaluación de la competencia lingüística en inglés: comunicación oral para 4º de primaria llevado a cabo por Azpilicueta y Pastor (2010). El estudio es muy amplio y muy detallado e inclúyelos siguientes aspectos: la fluidez, naturalidad y rapidez en las respuestas, la entonación y pronunciación, la riqueza de vocabulario utilizado, la precisión y corrección gramatical en sus discursos, la cantidad y variedad de ideas en la comunicación, el orden y precisión en el discurso, el logro de la intención comunicativa y la autonomía en la producción oral. Si nos fijamos en los datos pertinentes a nuestro trabajo, es decir, la entonación y pronunciación en el ámbito de una lectura en voz alta observamos los siguientes resultados:

Tabla Nº 2. Resultados Globales de Entonación y pronunciación



	PORCENTAJE DE ALUMNOS
Nivel 1	13,6%
Nivel 2	21,5%
Nivel 3	53,0%
Nivel3+	11,9%

Extraído de Azpilicueta y Pastor, 2010, p. 32

Los resultados globales se clasifican por 4 niveles y cada nivel tiene su guía de evaluación demostrando competencia en base a una serie de características como el vocabulario utilizado, fluidez y naturalidad en respuesta, pronunciación y entonación, precisión y corrección gramatical entre otras características. Si nos ceñimos a la valoración de pronunciación global de pronunciación y entonación, los porcentajes globales son los siguientes.

Tabla Nº 3. Los porcentajes por niveles y la valoración global de pronunciación y entonación

	PORCENTAJE DE ALUMNOS
Nivel 1	13,6%
Nivel 2	21,5%
Nivel 3	53,0%
Nivel3+	11,9%

Extraído de Azpilicueta, 2010, p. 32.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 3 +
a) Su producción principal es en L1.	a) Se percibe influencia de la L1 en la producción del alumno.	a) Intentan imitar los sonidos y patrones de entonación L2, con éxito razonable.	a) Su pronunciación y entonación se asemejan a los de un hablante nativo.
b) Su pronunciación y entonación impiden o afectan gravemente a la comunicación en inglés.	b) Su pronunciación y entonación no dificultan la comunicación, aunque son poco naturales.	b) No cuesta esfuerzo entenderle.	b) No cuesta esfuerzo entenderle.

Extraído de Azpilicueta, 2010, p.123.

Estos resultados se desglosaron para hacer un contraste entre los resultados de los centros plurilingües y los centros no-plurilingües. En su muestra de 618 alumnos, 36% de estos pertenecían a centros plurilingües y esto se contrastó con la submuestra de centros públicos no-plurilingües, utilizando los mismos criterios de evaluación en la comunicación oral. Los alumnos de los centros plurilingües consiguen significativamente mejores resultados. Además, como podemos ver, no existen alumnos en los dos niveles inferiores y el porcentaje de alumnos que consiguen el nivel 3+ es cinco veces mayor que en los centros no-plurilingües.

Tabla Nº 4. Competencia oral desagregada entre centros ordinarios y centros plurilingües

	Centros públicos ordinarios	Centros públicos con Programa Plurilingüe
Nivel 1	16,2%	0%
Nivel 2	25,1%	0%
Nivel 3	49,5%	47,5%
Nivel 3+	9,2%	52,5%

Extraído de Azpilicueta, 2010, p.35.

Por desgracia, no se desagregan los resultados de los centros públicos ordinarios para diferenciar entre modelos lingüísticos. No obstante, es precisamente por esta razón que decidimos escoger nuestra investigación y contrastar la pronunciación entre los modelos lingüísticos y los centros plurilingües.

3.2.2. Comparativa cualitativa de la realidad en las aulas de los tres perfiles de centro

En los tres perfiles de centro: colegios del programa plurilingüe PAI con enseñanza de contenidos en inglés como lengua vehicular; colegios de modelo D donde la enseñanza es en euskera con el inglés como asignatura y colegios de modelo G/A, donde la enseñanza es en español con el inglés como asignatura hicimos una encuesta cualitativa a los profesores sobre su experiencia en base a la pronunciación de sus alumnos¹⁴. Así queríamos tener datos sobre el estado actual dentro de sus aulas con un enfoque específico sobre la pronunciación teniendo en cuenta factores como los puntos fuertes de los alumnos a la hora de pronunciar, y sus puntos débiles. Estos dos primeros aspectos están enfocados específicamente en los alumnos y luego recogimos datos sobre el momento de trabajar la pronunciación en el aula, las actividades utilizadas y metodologías que siguen, y por último preguntamos sobre las dificultades encontradas en el aula además de las dificultades que un profesor aprecia al momento de trabajar la pronunciación con los alumnos.

Nuestra intención fue que los profesionales podían relacionar y matizar los aspectos más relevantes de su realidad en el aula antes de que supieran que eran los puntos cuantitativos de nuestra investigación. Así vemos lo que les es realmente importante para su realidad del aula en el trabajo diario.

Tabla Nº 5. - Puntos fuertes en la pronunciación de los alumnos

Modelo G A	Modelo D	Programa Plurilingüe
Debido a la importancia del inglés en la actualidad, en general presentan más interés por aprender y /o	Buena pronunciación de las consonantes agrupadas y de transición entre sílabas porque existen fonemas	Les encanta participar, jugar y expresarse en inglés y tienen mucha confianza a la hora de expresarse.

¹⁴ Véase “DAFO - SOBRE LA PRONUNCIACIÓN IDENTIFICADA EN EL AULA” en Anexo 1.

<p>mejorar.</p> <p>No tienen vergüenza y participan sin pensar si lo hacen bien o mal.</p> <p>Les encanta jugar y ser simón en "Simon says".</p> <p>Les gusta cantar y jugar utilizando la PDI.</p> <p>Tienen buena disposición de hacer un esfuerzo porque les gusta.</p> <p>Los alumnos con un nivel de trabajo aceptable están dispuestos a trabajar y lograr mejoras pero los que no llegan ni intentan.</p>	<p>similares en el euskera.</p> <p>Están acostumbrados a escuchar y asimilar otros idiomas tienen L1 español L2 euskera y el inglés es L3 - no tienen miedo.</p> <p>No buscan similitudes entre idiomas, no intentan traducir todo el rato.</p> <p>Los alumnos están muy abiertos al momento de hablar y dispuestos a intentar y hacer un esfuerzo.</p> <p>Son muy buenos en copiar el modelo dado (pero tiene que ser modelo bueno).</p>	<p>De edad temprana copian muy bien su modelo.</p> <p>Tienen una facilidad para asimilar, diferenciar y copiar sonidos por su base en "Phonics" desde infantil.</p> <p>Trabajar los sonidos reciclando vocabulario es trabajar con lo conocido y no tienen miedo a equivocarse o esforzarse.</p> <p>Les encantan los cuentos, las rimas y las canciones que son muy importantes a la hora de trabajar tanto la pronunciación como la entonación.</p>
--	---	--

En todos los perfiles de centro se observa que los alumnos están muy abiertos a trabajar y mejorar su pronunciación y que desde infantil y los primeros años de primaria, copian con bastante facilidad el modelo o patrón del profesor, aunque por seguido, hay que asegurar que el patrón dado es bueno. Como observación general del inglés, los profesores del modelo D comentaron que en general los alumnos asimilan con mucha facilidad contenidos en inglés sin tener que buscar o recaer en el uso de traducciones. Los profesores acreditaron esto al hecho de que los alumnos en su gran mayoría tenían el español como lengua materna (L1) y entonces, en el colegio al trabajar en euskera (L2), estaban ya acostumbrados a asimilar y trabajar en otro idioma y están muy acostumbrados a escuchar y asimilar otros idiomas. Puesto que los alumnos tienen L1 español y L2 euskera, el inglés es L3 - y no lo tienen miedo.

En el modelo plurilingüe, decían que los alumnos no tenían miedo a equivocarse porque siempre trabajaron la pronunciación con palabras conocidas y en cánticos, rimas y canciones y les ayudaban a trabajar la entonación a la vez. Además, en los programas PAI, todos los alumnos están muy familiarizados con los sonidos y los trabajan a diario con el programa de "Phonics", desde infantil. En este programa los alumnos aprenden a escuchar diferenciar y producir los sonidos y fonemas primero por separado y luego combinándolos (blending) y creando frases (segmenting).

Existen varios formatos y versiones comerciales de Phonics: Jolly Phonics, Yoyo Phonics, Smart Phonics Fast Phonics entre muchos otros. Creado en un principio para ayudar a los niños nativos ingleses a leer, vieron rápidamente que era una manera estupenda para fomentar la pronunciación en alumnos con lengua materna no-inglesa. Son especialmente aptos en infantil porque trabajan con cuentos y canciones muy cortos y personajes específicos para cada sonido que atraen la atención de los pequeños y trabajan los sonidos de manera progresiva en su dificultad.

Tabla Nº 6. - Puntos débiles en la pronunciación de los alumnos

Modelo G A	Modelo D	Programa Plurilingüe
<p>Fonemas difíciles /h/ de happy como Jappy; la /r/ siempre muy fuerte.</p> <p>Diferenciar la pronunciación en tiempos verbales: presente pasado.</p> <p>Vergüenza en alumnos tímidos.</p> <p>Diferenciar vocales largas y cortas.</p> <p>Hay un gran abanico de niveles dentro del aula y es difícil atender a todos.</p> <p>Les cuesta la pronunciación de fonemas que no existen en español.</p> <p>Leen mecánicamente con pronunciación de letra en vez de pronunciación de sonidos/fonemas.</p> <p>Escaso interés lector.</p>	<p>No diferencian entre b/v.</p> <p>Añaden una "e" antes de una /s/ al principio de palabras - Spain.</p> <p>Dificultades con vocales: /æ/, /ə/, /ɜ:/</p> <p>La /g/ al final de algunas palabras se reemplaza con un "Glotal stop" que es más fuerte y no vocalizado.</p> <p>Dificultades con consonantes: /f/, /θ/ /t/ /h/ /x/ free - three - tree, have jave.</p> <p>No hay input fuera del aula y sólo están ahí 4 horas a la semana.</p> <p>Aunque la pronunciación puede ser muy buena en actividades de hablar y expresarse oralmente, en el momento en el que los alumnos tienen que leer un texto en voz alta su pronunciación vuelve a la mecánica/silábica.</p>	<p>Timidez en algunos alumnos.</p> <p>Si no han empezado con "phonics" en infantil, hay algunas dificultades con nuevos sonidos.</p> <p>Alumnos con dificultades en L1 tienen miedo al L2.</p> <p>Contaminación de L1.</p> <p>Aunque la pronunciación puede ser muy buena en actividades de hablar y expresarse oralmente, en el momento en el que los alumnos tienen que leer un texto en voz alta su pronunciación vuelve a la mecánica/silábica.</p>

Observamos un número de dificultades compartidas entre los diferentes perfiles de centro. La que más llamó la nuestra atención es que todos coinciden que aunque la pronunciación de los alumnos en actividades comunicativas podría ser muy buena, en

el momento que los alumnos tienen que leer algo en voz alta, la pronunciación vuelve a una pronunciación españolizada, de la lectura mecánica y silábica. Todos los profesores preguntados coincidían en que esto es debido al escaso interés y hábito lector en los alumnos, no solamente en inglés sino en español también. En los colegios de modelo D intentaron mejorar esto proporcionando libros con versiones de audio para que los alumnos puedan escuchar los CDs y luego leer con este patrón pero la realidad es que los padres nunca ayudaron y si los alumnos leyeron, lo leyeron sin escuchar el patrón. Es imprescindible tener la ayuda y colaboración de los padres pero raramente lo consiguen en temas de la pronunciación.

Todos los perfiles de centro observaron un número de diferentes dificultades de pronunciación y había coincidencia entre algunos de ellos por ejemplo, la "h" de "have" se pronuncia como la "J" en español y la "th" no-vocalizada (en "three") pronunciado como una "f" o una "t". No nos sorprende que haya fonemas difíciles que coinciden entre el modelo D y el modelo G/A, porque aunque se enseña en euskera en los colegios de modelo D, la lengua materna de la gran mayoría de los alumnos es español y por lo tanto, la influencia contaminante de estos fonemas podría tener allí su raíz, en el español y no en el euskera. Sería muy interesante repetir la investigación en colegios de modelo D en la zona vascófona de Navarra donde la mayoría de los alumnos sí tiene el euskera como lengua materna.

Tabla Nº 7. - Actividades y metodologías utilizadas en el aula

Modelo G A	Modelo D	Programa Plurilingüe
Actividades principalmente del libro de texto. Actividades escuchar y agrupar - relacionando palabras con sonidos parecidos pero diferentes /s/ /z/ , /t/ /d/ etc. Entonación y sonidos débiles, usando las rimas y canciones. Juegos con sonidos y palabras relacionadas con	Muchas actividades "líricas" como "Songs, rhymes, chants, raps" para trabajar la pronunciación y la entonación a la vez. Enfoque en la posición y forma de la boca. Actividades específicas del libro de texto y de refuerzo. Grupos de conversación. Drama y teatro. Cuentacuentos y viene un	Desde los 3 años, introducen los sonidos nuevos de la lengua inglesa de manera sistemática y progresiva con el programa "Jolly Phonics", es muy divertida y atractiva. Trabajan los sonidos aislados y luego en combinación, "blending, segmenting etc". Muchas actividades " líricas " como los demás modelos para trabajar la pronunciación y la entonación a la vez.

<p>fonemas concretos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canciones, • Rimas infantiles, • presentaciones y expresión oral, • canticos, • lectura, • actividades con "Peppa Pig" en video y de la televisión. <p>Mirar y observar la forma de la boca mientras hablan y escuchan.</p> <p>Exposiciones orales cada mes y sesiones de "speaking cada semana".</p>	<p>auxiliar de conversación nativo cada semana para una sesión con cada grupo.</p> <p>Introduciendo aspectos del sistema "Phonics" -(un programa de trabajo enfocado específicamente a los fonemas) como refuerzo.</p>	<p>Muchos juegos comunicativos, drama, role-play y cuentacuentos.</p> <p>Actividades y asignaturas también en inglés (mates como plástica) les dé a los alumnos más exposición al inglés y una utilidad para su uso.</p> <p>Un auxiliar de conversación nativo viene cada semana para sesiones con cada grupo y cuentacuentos con padres nativos.</p> <p>Muchos "listenings" con video para otro estímulo.</p> <p>Importancia de "ver" y "sentir" los sonidos (tocar la garganta para diferenciar entre vocalizado y no vocalizado) y trabajan con espejos para ver la forma de la boca y velas para ver las consonantes plosivas.</p>
--	--	--

En cuanto a las actividades utilizadas en las aulas, se ve que las actividades se repiten mucho entre los tres perfiles de centro, muchas con base lírica que se utilizan de muchas maneras, se puede trabajar la pronunciación, la entonación o donde se acentúa el "stress" de las palabras y las frases (algo muy importante porque no sigue las mismas reglas que en español) y también sirve mucho porque son actividades muy amena y la motivación para participar entre los alumnos es muy alta. También se ve que todos los profesores ponen importancia en enfocar la atención de los alumnos hacia la forma de la boca cuando se pronuncian los diferentes sonidos.

Los modelos G y D coinciden en el uso de un libro de texto con sus actividades fonéticas pero en los modelos plurilingües, coincidían en que no siguen un libro de texto para el inglés porque en este momento, no han encontrado un libro con suficiente exigencia para los alumnos que se les puede aplicar por su edad. Cuando han seguido libros, a veces han tenido que optar por libros de cursos mayores pero

entonces hay una laguna en los conceptos que los alumnos deberían haber adquiridos para ese curso más avanzado. Cuando sí existen libros, los profesores se quejan que las actividades son demasiado restrictivas y no siempre encajan con los objetivos del curso. No obstante, todos los centros plurilingües aplican un programa de Phonics (explicado anteriormente) desde infantil y todos los profesores coinciden en que este programa sistemático de concienciación y producción fonética es imprescindible para un programa plurilingüe y ven las ventajas en la pronunciación de sus alumnos. Aunque los otros modelos no implementan un modelo Phonics en sus clases de manera sistemática, los centros de modelo D sí utilizan elementos del programa para fomentar la pronunciación de fonemas difíciles.

Tabla Nº 8. - Dificultades encontradas a la hora de trabajar la pronunciación en el aula

Modelo G A	Modelo D	Programa Plurilingüe
<p>Timidez y vergüenza a la hora de hablar delante de sus compañeros.</p> <p>Miedo a equivocarse.</p> <p>No escuchan con atención.</p> <p>No tiene input del inglés fuera del aula: televisión radio y películas todo en español, y falta de hábito lector.</p> <p>Les cuesta romper el hábito de la lectura mecánica, primero lo pronuncian mal y luego lo dicen bien, es casi siempre así, (repetido varias veces por profesores distintos).</p> <p>Es necesaria una formación enfocada a la mejora y refuerzo de la lengua inglesa en el profesorado (repetido varias veces por profesores distintos).</p>	<p>Los alumnos no están acostumbrados a escuchar.</p> <p>El interés de los alumnos se apaga si piensan que es una actividad relacionada con la fonética.</p> <p>Necesitan más formación para profesores.</p> <p>Hay miedo del aumento de números en clase porque hay niños disruptivos que causarán problemas.</p> <p>Escasa exposición al inglés fuera del aula: no leen en inglés y no ven la televisión/videos en formato BSO.</p>	<p>Es mucho más fácil trabajarlo en grupos pequeños.</p> <p>Diferencias entre inglés del Reino Unido y inglés de los EEUU.</p> <p>Llegada de alumnos que no hablan ni español.</p> <p>Aunque la pronunciación puede ser muy buena en actividades de hablar y expresarse oralmente, cuando los alumnos tienen que leer un texto en voz alta su pronunciación vuelve a la mecánica/silábica.</p> <p>Hace falta formación para el profesorado en "phonics" para implementarlo de manera correcta y para que se sienten cómodos trabajándolo en el aula.</p> <p>Requiere un nivel alto de inglés en el profesorado.</p>

En cuanto a las dificultades enfrentadas a la hora de trabajar la pronunciación en el aula, todos los profesores repitieron una y otra vez que hace falta muchísimo más formación específica en la pronunciación (y phonics) para asegurar que el patrón de pronunciación que los alumnos tienen es correcto. Los alumnos son muy buenos en copiar los sonidos dados, pero si el modelo del profesor no es bueno, perjudica el aprendizaje más que lo fomenta. Otra observación mencionada varias veces era que los alumnos no tienen input en inglés fuera del aula y no tienen interés en tenerlo tampoco. Los profesores citaban países nórdicos y Portugal donde los niños están expuestos al inglés a diario porque no se doblan la televisión ni las películas y por consiguiente, los niños en general tienen mejor oído para el inglés y una mejor pronunciación. Si esta observación era solamente con respecto a los países nórdicos, se podría argumentar que la mejor pronunciación y tener un buen oído sería en mayor parte por menos distancia fonética entre los sonidos y la fonética de los idiomas de estos países en combinación con la mayor exposición al inglés, pero al ser también una observación de nuestro país vecino Portugal, la distancia fonética entre el portugués y el inglés es muy parecido a la distancia fonética entre el español y el inglés.

Las demás dificultades encontradas no son específicas a clases de idiomas y se refieren a la llegada de alumnos nuevos sin los conocimientos de los demás y/o alumnos disruptivos en clases numerosas.

3.2.3. Comparativa cuantitativa de la realidad en las aulas de los tres perfiles de centro

En la segunda parte de nuestra encuesta¹⁵, planteábamos 19 observaciones sobre dificultades que habíamos observado con la pronunciación de una serie de fonemas ingleses. Los profesores de cada centro respondieron con una puntuación de 1 a 5 en escala Likert sobre su grado de acuerdo o no con cada observación en base a lo que observan en su aula con sus alumnos. Luego, cada respuesta fue recodificada en una escala de 0 a 100: 0 para 1; 25 para 2; 50 para 3; 75 para 4 y finalmente 100 para 5. De este modo, calculamos las medias para cada observación en cada perfil de colegio. Este recodificación nos permitió representar los resultados gráficamente y a la

¹⁵ Véase “Encuesta sobre la pronunciación del inglés en el aula de Primaria” en Anexo 2.

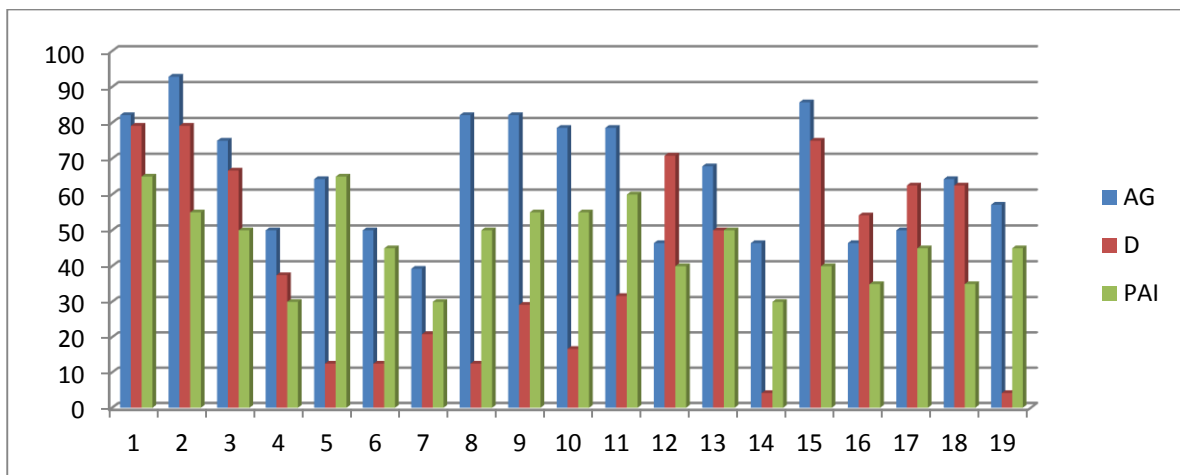
vez resaltar cualitativamente el grado de acuerdo con las dificultades que hemos observado nosotros en las aulas:

Desacuerdo: respuestas con puntuación de entre 0,000 y 33,334

Neutro: respuestas con puntuación de entre 33.334 y 66.666

Acuerdo: respuestas con puntuación de entre 66.666 y 100

Tabla Nº 9. Gráfico del grado de acuerdo con observaciones sobre dificultades en la pronunciación en cada perfil de centro.



Se ve claramente que hay bastantes diferencias entre las respuestas de cada grupo pero con esta recodificación hay que tener en cuenta solamente las respuestas en desacuerdo (por debajo de 33.334) y las respuestas que están de acuerdo con las observaciones (por encima del 66.667). La razón que casi todos los profesores nos dieron para respuestas neutrales era que en estas edades, los fonemas de la investigación no eran objetivo para los alumnos y por lo tanto no querían responder a estas preguntas.

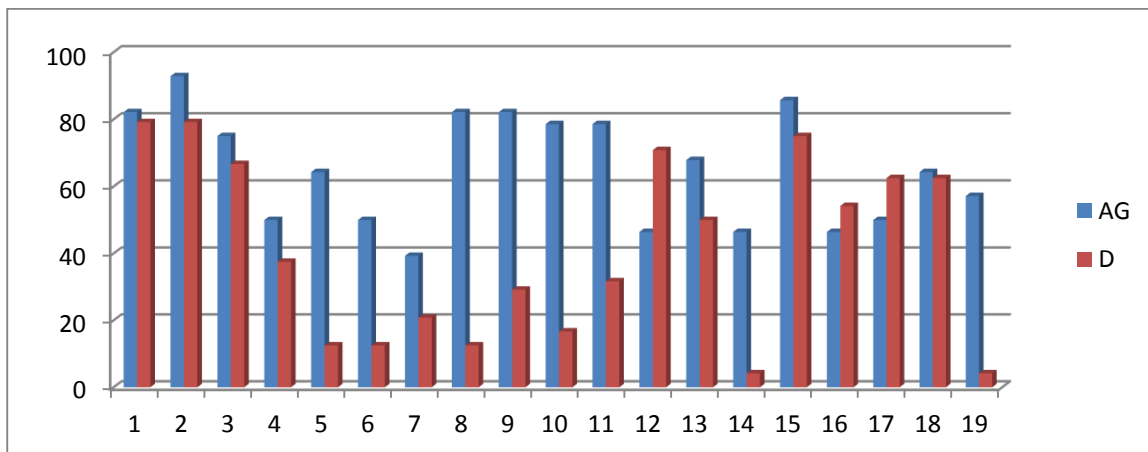
Tabla Nº 10. Observaciones de dificultades con la pronunciación en inglés

VOWELS	
<p>1. Students have problems with short and long vowel sounds: /ɪ/ (ship) and /i:/ (sheep) /ʊ/ (book) confused with /u:/ (boot).</p> <p>2. /æ/ (man) confused with /ʌ/ (cup) or /ɑ:/ (heart).</p>	<p>12. Students have problems with consonants at the start of words: /w/ found difficult in front of /ʊ/ (book) or /u:/ (boot) may be pronounced /b/ or /gw/ .</p> <p>13. Students have problems with voiced consonants at the start of words: /j/ (yellow) confused with /dʒ/ (jam) or /h/ (hat) /v/ pronounced as /b/.</p>

<p>3. Students have problems with short vowels and diphthongs /ə/ (a camera) pronounced as /æ/.</p> <p>4. /ɜ:/ (girl) pronounced as /ɪ/.</p> <p>5. /əʊ/ (phone) pronounced as /ɒ/ (clock) or /ɔ:/ (ball).</p> <p>6. Students have problems with Diphthongs /ɪə/ (beer) pronounced as /i:/</p> <p>7. /eə/ (chair) pronounced as /aɪ/.</p> <p>CONSONANTS</p> <p>8. Students have problems with groups of consonants. Final consonants may be dropped or not pronounced. They may be substituted for other final consonants or Vowels may be inserted.</p> <p>9. Students have problems with voiced consonants at the start of words: /ð/ pronounced as /d/ (this, the, that).</p> <p>10. Students have problems with voiced consonants at the start of words: /z/ - /s/.</p> <p>11. /s/ + consonant found difficult at the beginning of a word. Sport skill stool.</p>	<p>14. At the beginning of a word /p/ /t/ /k/ may sound like /b/ /d/ /g/ respectively.</p> <p>15. Students have problems with voiced consonants at the start of words: /h/ pronounced /x/ (loch).</p> <p>16. Students have problems with single consonants in the middle of words. /d/ pronounced as /ð/ (feather) in the middle of a word.</p> <p>17. Students have problems with consonants at the end of words: /m/ may be pronounced /n/ at the end of a word.</p> <p>18. Students have problems with consonants at the end of words: /n/ may be pronounced /ŋ/ (ring) at the end of a word.</p> <p>19. Students have problems with consonants at the end of words: /b/ /d/ /g/ may sound like /p/ /t/ /k/ respectively.</p>
--	--

Las 19 observaciones numeradas en Tabla Nº 10. Coinciden con los 19 puntos en el eje horizontal de cada gráfico comparativo.

Tabla Nº 11. Comparativa entre modelo D y AG

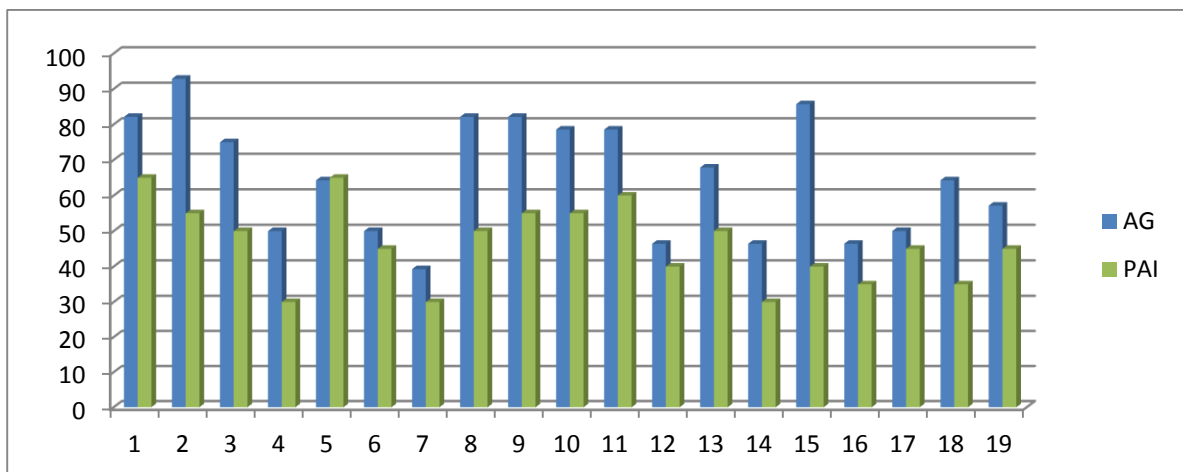


En la tabla N° 11 se ve que ambos perfiles de centro están de acuerdo con algunos problemas que existen en la pronunciación de los alumnos (observaciones 1 ,2 3 y 15). Además, se nota que para observaciones 5 a 11, los alumnos de modelo D no mostraban las dificultades pero de estas observaciones solamente existían contrastes con observaciones 8, 9, 10, y 11¹⁶ (todas las observaciones corresponden a consonantes). Esto significa que los alumnos de modelo D no tienen problemas con la pronunciación de estas consonantes mientras que los de modelo G sí los tienen.

8. Estos alumnos tienen problemas con grupos de consonantes, no llegan a pronunciarlas todas, sustituyen algunas o insertan otras. Por ejemplo: crisps, blackboard.
9. Los alumnos tienen problemas con consonantes vocalizadas al principio de palabras: /ð/ pronunciado como /d/ (this, the, that).
10. Estos alumnos tienen problemas con consonantes vocalizadas al principio de palabras: /z/ /s/
11. /s/ + consonante es difícil al principio de una palabra. Por ejemplo: **sport, skill, stool.**

En otras observaciones por ejemplo 5, 14 y 19, la respuesta es negativa para el modelo D pero neutro para modelo G y por lo tanto no se pueden extraer conclusiones.

Tabla N° 12. Comparativa entre modelo PAI y AG

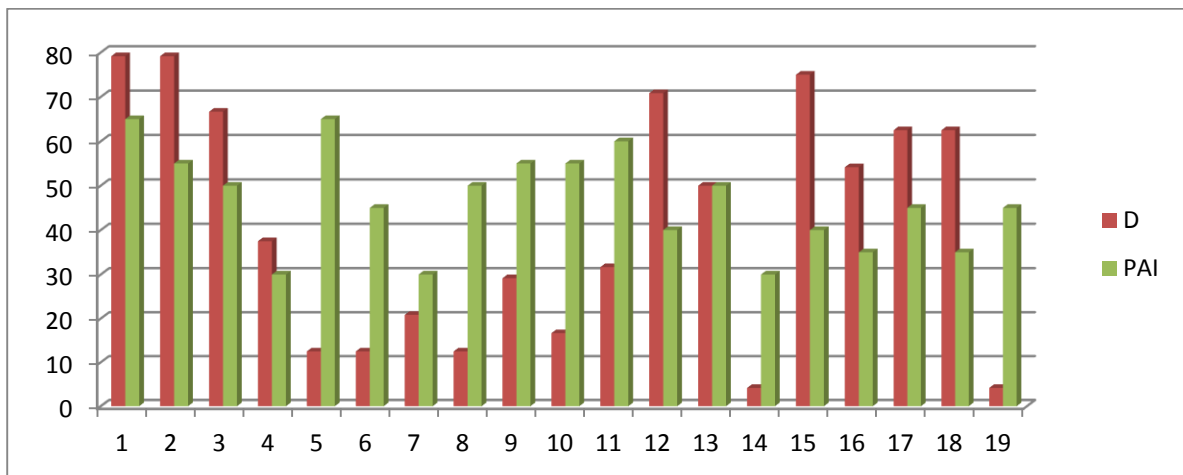


¹⁶ Véase tabla N° 10 para las dificultades.

En este gráfico se ve que para el modelo A G, los profesores sí notan problemas en común con algunos fonemas, pero en ningún momento los profesores del programa plurilingüe muestran ni el acuerdo ni tampoco el desacuerdo con estas observaciones, Aún así, en solamente 5 de las 19 observaciones los profesores de centros plurilingües dicen que no observan las dificultades mencionadas en la encuesta¹⁷.

Por último, si hacemos la comparativa entre el modelo D y el programa plurilingüe, mirando la **Tabla Nº 13.**, se ve que solamente hay coincidencia en dos observaciones, número 7 y número 14, y los profesores del programa PAI.

Tabla Nº 13. Comparativa entre modelo D y programa PAI



Queremos resaltar que estas observaciones se deben tomar meramente como pinceladas sobre la realidad en el aula, dado que nuestra muestra ha sido muy pequeña, puesto que solamente hemos podido incluir 2 centros de cada perfil y al final solamente hemos conseguido encuestar a 3 profesores en cada centro del modelo D para la parte cuantitativa de la encuesta.

¹⁷ Véase tabla Nº 10 para las dificultades.

4. LIMITACIONES

En cada centro que nos atendió, nos avisó el director que mayo y junio son los peores momentos para hacer estudios porque al llegar al final de curso, los profesores no disponen de mucho tiempo libre. Al principio queríamos encuestar a 5-6 profesores de cada centro pero por problemas del tiempo de los profesores en los centros, solamente conseguimos 3 o 4 en cada centro. Y por cuestiones de tiempo nuestro, solamente pudimos llevar a cabo nuestra encuesta en dos centros de cada perfil. No obstante, todos los directores, profesores además del personal del Gobierno de Navarra, tanto en el Departamento de Plurilingüismo y Programas de aprendizaje en Lenguas extranjeras como en el Servicio de Inspección Educativa, se mostraron muy interesados en nuestra investigación y todos pidieron que se les enviásemos copias del informe final de nuestra investigación.

Dado que la muestra de nuestra investigación ha sido tan pequeña, sería muy interesante ampliar la muestra para incluir más centros, y tomando nota de las observaciones y comentarios de muchos de los profesores de centro, sería más interesante enmarcar nuestra investigación solamente en el ámbito de 3º ciclo, debemos recordar que muchos de los profesores proporcionaron respuestas de carácter neutro (3 en la escala Likert), porque los fonemas resaltados en nuestro estudio no se han trabajado de manera específica en primer y segundo ciclo.

Además del número bajo de encuestas realizadas, todos los profesores y directores de los centros nos indicaron que era una época muy mala para poder colaborar, y si pudiéramos haber ido en enero o febrero hubiéramos tenido muchas más posibilidades de conseguir respuestas y colaboración de más centros, de hecho para conseguir los 6 centros que hemos utilizado en nuestra investigación, nos pusimos en contacto con 5 centros distintos, y solamente pudieron colaborar 2. Además, cuando estuvimos con el responsable del Departamento de Plurilingüismo y Programas de aprendizaje en Lenguas extranjeras en el Gobierno de Navarra, nos comentó que ellos solían hacer sus estudios en enero o febrero específicamente para facilitar la colaboración de los profesores y que deberíamos haber previsto esta dificultad y empezado el trabajo en diciembre para salir a los centros en enero y

febrero. Por lo tanto, si queremos seguir con más investigaciones en el ámbito escolar, debemos siempre pensar en esto como un factor clave para la participación y colaboración de los centros.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de nuestro trabajo hemos analizado y contrastado el aprendizaje de la pronunciación en el inglés en distintos modelos lingüísticos para comprobar si existen diferencias y/o correlaciones entre los modelos y sus prácticas del aula. Después de realizar las investigaciones pertinentes, tanto a nivel teórico como práctico, hemos llegado a las siguientes conclusiones.

Nuestra investigación sobre los resultados de la investigación en los distintos modelos de enseñanza de inglés en los últimos años nos demostró que en general el aprendizaje del inglés en primaria es mejor en alumnos de modelos D (con nivel intensivo inmersión de euskera) que en modelos G o A (donde la competencia en euskera de los alumnos es nula o a un nivel muy bajo). Esta observación coincide con los resultados de Lasagabaster (1997), que confirmaron que el modelo D obtuvo los mejores resultados, seguido por el modelo B, y por último el modelo A. Sagasta (2001) también resaltó una mayor competencia en áreas como la complejidad sintáctica, complejidad léxica, soltura y producción de errores para alumnos con un alto nivel de euskera y español.

Con respecto a la comparativa entre los modelos D & G/A y el programa plurilingüe PAI, los datos de Azpilicueta y Pastor (2010) confirman que los alumnos del programa PAI consiguen una competencia mucho mejor que los alumnos de modelos ordinarios.

Dado que en el estudio que no había alumnos dentro del programa PAI de nivel 1, cuya producción principal era en L1 o donde su pronunciación y entonación impedía o afectaba gravemente a la comunicación en inglés; o de nivel 2, cuya pronunciación y entonación no dificultaban la comunicación, aunque eran poco naturales; y, que el porcentaje de alumnos que consiguen el nivel 3+ es cinco veces mayor que en los centros no-plurilingües, podemos concluir que sí hay correlación entre los resultados del programa PAI y las horas extras del inglés que tienen los alumnos al recibir otras asignaturas con el inglés como lengua vehicular.

Con respecto al segundo objetivo, para verificar y si hay una diferencia entre el modelo español y el modelo ikastola, no podemos concluir que sí o que no en base a nuestra propia encuesta llevado a cabo en los centros de cada modelo. Solamente hemos podido comprobar que algunos alumnos de los modelos D, no tuvieron dificultad con algunos de los fonemas, pero sí hubo dificultades con estos fonemas para los alumnos de modelos G/A.

Asimismo, no encontramos ninguna correspondencia directa entre fonemas difíciles y no difíciles entre modelos. No obstante, esta observación coincide en parte con los resultados obtenidos por Gallardo (2008) y Gallardo & Gómez Lacabex (2008) en sus investigaciones sobre consonantes y vocales respectivamente. Estas investigaciones también concluyeron que algunos de los fonemas y sus contrastes presentan dificultades para los hablantes de español, otros presentan problemas para los de euskera y otros presentan dificultades para ambos.

Con respecto a nuestra encuesta cualitativa y su DAFO también nos permiten extraer conclusiones importantes. En todos los modelos, los profesores decían que los alumnos en primaria son muy buenos en adquirir y copiar la pronunciación del modelo dado en el aula. No obstante, aún si un alumno tiene una buena pronunciación en actividades de hablar y comunicación, en el momento en el que el mismo alumno tiene que leer un texto en voz alta, la pronunciación vuelve a ser una mala pronunciación mecánica y silábica. Todos los profesores vinculan esta mala pronunciación en ejercicios de lectura al escaso hábito lector en los alumnos, tanto en inglés como en español o euskera.

Todos los profesores resaltaron también el hecho de que los alumnos pequeños son muy buenos en copiar el modelo de pronunciación de su profesor. Sin embargo, si el modelo no es bueno, los alumnos van a adquirir una mala pronunciación. Por lo tanto, todos los profesores resaltaron la necesidad de una formación para ellos en la fonética para asegurar que el modelo dado es suficientemente bueno.

Mirando las actividades de aula, se nota que todos los modelos utilizan las mismas actividades líricas para trabajar la pronunciación y entonación: canciones, cánticos,

rimas, drama, teatro, etc., además de actividades como cuentacuentos para fomentar la lectura. Sin embargo, la pronunciación y entonación de los alumnos del programa plurilingüe es mucho mejor que los demás modelos, esto se debe a dos factores, la primera es el mayor uso del inglés en el PAI, 10 sesiones por semana en vez de solamente 4; y la segunda, según los profesores, en una mayor parte se debe a la implementación del programa de “Phonics” para trabajar de manera sistemática la pronunciación de los fonemas en el PAI.

Por lo tanto, es nuestra conclusión que no es suficiente tener un buen modelo de entonación y pronunciación meramente, sino que hay que trabajarlo activamente y sistemáticamente desde lo más básico con Phonics o con un plan parecido. Esta conclusión tiene su reflejo en las conclusiones de Ruiz De Zarobe (2008). En su investigación comparando la expresión escrita entre modelos plurilingües y modelos donde sólo se enseña el inglés como asignatura, sus resultados demostraron que los grupos plurilingües obtienen mejores resultados que el grupo tradicional, aunque las diferencias no eran estadísticamente significativas. Ruiz (2008) resaltó además que según sus resultados, las actividades específicas encaminadas a mejorar la expresión escrita son importantes sea cual sea el modelo lingüístico seguido. Por ello, para la pronunciación, sea cual sea el modelo lingüístico seguido, las actividades específicas encaminadas a mejorar la pronunciación, un plan sistemático y progresivo como Phonics, son importantes o imprescindible junto con la formación del profesorado para asegurar que se sientan cómodos y capacitados para producir un buen modelo para sus alumnos.

6. PROSPECTIVA

Durante el desarrollo de nuestra investigación, la directora de uno de los centros modelo D, (ambos en la zona lingüística mixta con euskera y español), nos comentó que si identificamos una diferencia en la pronunciación de los alumnos de modelo D, comparado con la pronunciación del modelo G o el programa PAI, sería muy interesante hacer una comparativa con colegios del modelo D de la zona vascófona donde la lengua materna es mayormente euskera. De hecho, existe un colegio modelo D donde se han implementado el programa PAI para poder contrastar así la pronunciación entre PAI en español y PAI en colegios de euskera.

Otro comentario que se repitió con frecuencia, era que a veces los profesores no se sienten muy bien capacitados para dar el enfoque necesario a la pronunciación para corregirlo y dar un buen modelo. Por consiguiente, sería interesante hacer la observación directa con los alumnos en vez de hacerlo con los profesores. Así tendremos una muestra mucho más amplia de la cual podríamos sacar conclusiones y estadísticas con más seguridad. Y además sería preferible que las evaluaciones de la pronunciación de los alumnos, las hiciese un nativo de lengua inglesa con experiencia en la enseñanza y aprendizaje de la fonética en inglés. Además, si la prueba es preparada externamente, se puede evitar que los profesores puedan preparar a los alumnos específicamente para algunas palabras o frases. De este modo evitamos una mejor pronunciación por familiaridad en los test de los alumnos (este es la manera en la que se ha trabajado la pronunciación en las pocas investigaciones entre español, euskera y inglés que hemos encontrado, (Azpilicueta y Pastor, (2010), Gallardo (2005, 2006 y 2008), Gallardo & Gómez Lacabex (2008), García Lecumberri, y Elorduy Urquiza (1994), Lasagabaster y Huguet (2007).).

El factor determinante de si podemos hacer o no esta investigación, a un nivel más amplio en el aula con los alumnos de cada perfil lingüístico en vez de con sus profesores, es la financiación. Si podemos conseguir una beca para hacerlo, tenemos el compromiso de los centros para colaborar, y promesas de la colaboración de otros, si lo hacemos en enero-febrero, en vez de mayo-junio. En vez de las encuestas de 3 o 4 profesores, tendremos las respuestas de sus alumnos, entre 25 y 50 individuos y por

consiguiente, los resultados cuantitativos serían mucho más fiables y viables para hacer contrastes y extrapolar relaciones.

Durante nuestra investigación del marco teórico, encontramos una gran cantidad de investigaciones sobre el inglés y sobre plurilingüismo en el mundo, pero nos sorprendió la muy poca cantidad de investigación que existe en España sobre la pronunciación del inglés. De hecho, en su investigación, Gallardo & Gómez (2008), comentaron de manera explícita la falta de estudios en el ámbito de la pronunciación: "No queremos terminar esta sección sin mencionar que es sorprendente el escaso número de estudios que evalúan la eficacia de la enseñanza de la pronunciación." (Gallardo y Gómez, 2008, p. 44).

En el pasado, el enfoque de la enseñanza del inglés fue mayormente en la gramática y la expresión escrita. Hoy en día, los profesores implementan metodologías comunicativas con un mayor equilibrio entre lo escrito y la comunicación oral. Además, con la extensión del uso de las TICs, tanto en el ámbito educativo como en el ámbito futuro profesional de los alumnos, la comunicación oral va a tener mayor peso sobre la escrita. No cabe duda que la pronunciación es un factor imprescindible en la competencia oral (esto queda reflejado en el estudio de Azpilicueta (2010)). Asimismo, el Gobierno de Navarra ha ampliado su oferta de centros PAI de 16 en 2010-2011 a 60 para 2013-14, y si el gobierno central y los demás gobiernos autónomos quieren ampliar la implementación de programas plurilingües como en el caso de Navarra, es imprescindible que tengamos más estudios sobre el aprendizaje de la pronunciación para asegurarnos del buen planteamiento de su enseñanza para así facilitar su aprendizaje en nuestros alumnos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1. LEGISLACIÓN

ORDEN FORAL 51/2007, de 23 de mayo, *del Consejero de Educación, por la que se regula la implantación de las enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de la Educación infantil y a la Educación primaria, establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se dan instrucciones sobre la organización de los horarios de dichas enseñanzas para los centros docentes públicos y privados concertados situados en la Comunidad Foral*. Boletín Oficial de Navarra, 74, del 15 de junio de 2007.

EI DECRETO FORAL 159/1988, de 19 de mayo, *por el que se regula la incorporación y uso del vascuence en la enseñanza no universitaria de Navarra, desarrolla la Ley del Vascuence definiendo los modelos lingüísticos A, B, D*. Boletín Oficial de Navarra, 67, del 1 de junio de 1988.

ORDEN FORAL 89/2010, de 1 de junio, *del Consejero de Educación, por la que se regulan los cambios de modelo lingüístico de enseñanza*. Boletín Oficial de Navarra, 78, del 28 de junio de 2010.

RESOLUCIÓN 401/2009, de 21 de agosto, *de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se establecen las bases para la impartición de los programas plurilingües de los colegios públicos de educación infantil y primaria de modelos A y G para el curso 2010-2011*. Boletín Oficial de Navarra, 114, del 16 de Septiembre de 2009.

RESOLUCIÓN 69/2010, de 19 de febrero, *de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se establecen las bases para la impartición de los programas plurilingües de los colegios públicos de educación infantil y primaria de Navarra durante el curso 2010-2011*. Boletín Oficial de Navarra, 37, del 24 de Marzo de 2010.

7.2. ARTÍCULOS, INFORMES Y LIBROS

Azpilicueta, R. y Pastor, J. (2010) *Evaluación de la competencia lingüística en inglés: comunicación oral - Educación Primaria. Cuarto curso*. (Informe de la Inspección Educativa). Pamplona, Gobierno de Navarra.

- Bouvy, C. (2000) Towards the construction of a theory of crosslinguistic transfer. En J. Cenoz, & U. Jessner, (Ed.) *English in Europe: the Acquisition of a Third Language* (pp. 143-56). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, M.A. (1991), Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3. (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco, San Sebastián.
- Cenoz, J. (1997) L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. *AILE 10*: 159-180.
- Cenoz, J. (2001) The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistics influence in third language acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, , (Ed.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Consejo Escolar de Navarra. *Informe del sistema educativo en Navarra, Curso 2011/2012*. Recuperado de <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/index.php/es/informes/inse.html>
- Consejo Escolar de Navarra. *Informe del sistema educativo en Navarra, Curso 2010/2011*. Recuperado de <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/index.php/es/informes/inse.html>
- Consejo Escolar de Navarra. *Informe del sistema educativo en Navarra, Curso 2009/2010*. Recuperado de <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/index.php/es/informes/inse.html>
- Consejo Escolar de Navarra. *Informe del sistema educativo en Navarra, Curso 2008/2009*. Recuperado de <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/index.php/es/informes/inse.html>
- Consejo Escolar de Navarra. *Informe del sistema educativo en Navarra, Curso 2007/2008*. Recuperado de <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/index.php/es/informes/inse.html>
- Consejo Escolar de Navarra. *Informe del sistema educativo en Navarra, Curso 2006/2007*. Recuperado de <http://consejoescolar.educacion.navarra.es/index.php/es/informes/inse.html>
- Gabiña, JJ. R. Gorostidi, R. Iruretagoiena, I. Olaziregi, I. Sierra, J. (1987), *E.I.F.E.-1 Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina*. Vitoria Gasteiz, Hezkuntza, Unibersitate eta Ikerketa Saila.

- Gallardo, F. (2005). *La Adquisición de la Pronunciación del Inglés como Tercera Lengua*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Gallardo, F. (2006). La distancia fonética interlingüística y su efecto sobre la percepción de vocales en la lengua meta. *Actas del XXIV Congreso de AESLA*, 30 de Marzo - 1 de Abril, 2006. Madrid: U.N.E.D.
- Gallardo, F., & Gómez Lacabex, E. (2008). La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español. *Pulso*, 31, 37-66. Recuperado 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>
- Gallardo, F. (2008) El papel de la distancia fonética interlingüística en la percepción de consonantes del inglés como lengua extranjera. En R. Monroy & A. Sánchez, (Ed.), *25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges*, (pp. 943-949). Murcia: Universidad de Murcia & AESLA,
- García Lecumberri, M.L. y Elorduy Urquiza, A. (1994). Sistema Fonológico de la Lengua Inglesa I, II y III. *Temario para el Ingreso en el Cuerpo de Profesores de I Bachillerato*. Madrid: Centro de Estudios Académicos.
- Gobierno de Navarra. (2012/01/31). *El Gobierno de Navarra potenciará la enseñanza de inglés en los ciclos de Infantil y Primaria* [Nota de prensa]. Recuperado de http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/Sala+de+prensa/Noticias/2012/01/31/El+Gobierno+de+Navarra+potenciara+la+ensenanza+de+ingles+en+los+ciclos+de+Infantil+y+Primaria.htm
- Gobierno de Navarra. (2013/01/28). *El consejero Iribas defiende la extensión del Programa de Aprendizaje en Inglés (PAI) a toda Navarra*. [Nota de prensa]. Recuperado de http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/Sala+de+prensa/Noticias/2013/01/28/hablamos+de+educacion+programa+aprendizaje+ingles.htm
- Gobierno de Navarra. (2012/10/08). *Cerca de 8.000 alumnos y alumnas de la enseñanza pública cursarán los programas plurilingües en inglés en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria*. [Nota de prensa]. Recuperado de http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/Sala+de+prensa/Noticias/2012/10/08/Matriculacion+Navarra+2012+2013+colegios+huarte+ingles.htm

- Gobierno de Navarra. (2010/12/13). *Catalán destaca el progreso en el aprendizaje de lenguas extranjeras registrado en Navarra en la última década*. [Nota de prensa]. Recuperado de http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/Sala+de+prensa/Noticias/2010/12/13/Progreso+en+el+aprendizaje+de+lenguas+extranjeras+en+Navarra.htm
- Gobierno de Navarra. (2012/01/31). *El Gobierno de Navarra implantará el próximo curso el Programa de Aprendizaje en Inglés (PAI) en 20 centros públicos de infantil y primaria*. [Nota de prensa]. Recuperado de http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/Sala+de+prensa/Noticias/2012/11/28/Navarra+Programa+Aprendizaje+Ingles+2013-2014.htm
- Inspección Educativa de Navarra (2010). *Informe sobre la evaluación de la Competencia Lingüística en Inglés: Comunicación Oral*. Recuperado de http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/48/48576_Ingles_oral_2010_Informe_final.pdf
- Lasagabaster, D. (1997). *Creatividad y conciencia Metalingüística: Incidencia en el aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Lasagabaster, D. (1997). Basque Spanish and English: Three languages in contact in the Basque educational system. *Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/06/Lasagabaster.pdf>
- Lasagabaster, D. (1998). Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3. *Atlantis, Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies XX* (2), 69–79.
- Lasagabaster, D. (2000). Three languages and three linguistic models in the Basque educational system. En J. Cenoz, and U. Jessner, (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 179–197). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D., Cenoz, J. (1996). Language Learning in the Basque Country: Immersion versus non-immersion programs. *III Conferencia Europea sobre Programas de Inmersión*, Barcelona.
- Ruiz De Zarobe, Y. R. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: Diferencias con el aprendizaje del inglés como

- asignatura. AESLA, 413-419. Recuperado de <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/ruiz.pdf>
- Sagasta, P. (2001). *La Producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo inmersión*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Servicio de Inspección Educativa del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. *Resultados Académicos de Navarra, cursos 2006/2007*. Recuperado de <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/evaluacion-y-calidad/evaluacion-interna>
- Servicio de Inspección Educativa del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra *Resultados Académicos de Navarra, cursos 2007/2008*. Recuperado de: <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/evaluacion-y-calidad/evaluacion-interna>
- Servicio de Inspección Educativa del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra *Resultados Académicos de Navarra, cursos 2008/2009*. Recuperado de <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/evaluacion-y-calidad/evaluacion-interna>
- Servicio de Inspección Educativa del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra *Resultados Académicos de Navarra, curso 2010/2011*. Recuperado de <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/evaluacion-y-calidad/evaluacion-interna>
- Servicio de Inspección Educativa del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra *Resultados Académicos de Navarra, curso 2011/2012*. Recuperado de <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/evaluacion-y-calidad/evaluacion-interna>
- Sierra, J., Olaziregi, I. (1989); *E.I.F.E.-2 Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina*. Vitoria Gasteiz, Hezkuntza, Unibesitate eta Ikerketa Saila.
- Sierra, J., Olaziregi, I. (1990); *E.I.F.E.-3 Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina*. Vitoria Gasteiz, Hezkuntza, Unibesitate eta Ikerketa Saila.

7.3. BIBLIOGRAFIA

Departamento de Educación, Gobierno de Navarra *Currículos - Normativa para Infantil y Primaria*. Recuperado de

<http://www.educacion.navarra.es/portal/Guia+del+Profesorado/Curriculos/Infanti+y+Primaria>

Departamento de Educación, Gobierno de Navarra *Competencias Básicas: Lengua inglesa (L2)*. Recuperado de http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/12/12599_ingles.pdf

Departamento de Educación, Gobierno de Navarra *Programas plurilingües*. Recuperado de <http://www.educacion.navarra.es/portal/Guia+de+Estudios/Lenguas+Extranjeras/Programas+plurilingues>

Driscoll, P.& Frost, D. (eds). (1999). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London: Routledge.

Madariaga, J. M. (1992) *Mitos y realidades del bilingüismo en la educación*. Bilbao: Argitarapen Zerbitzua, Euskal Herriko Unibertsitatea

Mehisto, P, Maria-Jesus Frigola and David Marsh. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: MacMillan.

Kubanek-German, A. (1998). Primary foreign language teaching in Europe-trends and issues. *Language Teaching* 31, 193-205.

Siguán, M. (1989) *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.

Vidorreta, M. A. R., & San Julián, C. M. (2012). Aspectos comunes de los centros PAI en la Comunidad Foral de Navarra. *REVISTA ARISTA DIGITAL*, (26), 7-12. Recuperado de http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2012_noviembre_2.pdf

ANEXOS

ANEXO 1:

DAFO - SOBRE LA PRONUNCIACIÓN IDENTIFICADA EN EL AULA

SWOT analysis on pronunciation in the classroom

Strengths observed in students pronunciation	Weaknesses observed in student pronunciation
Classroom activities used to promote pronunciation	Classroom difficulties with respect to pronunciation

Please indicate linguistic model/programme **A / G / D / PAI / British**

ANEXO 2:

ENCUESTA SOBRE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS EN EL AULA DE PRIMARIA

On a scale of 1-5 indicate whether you disagree or agree with each observation based on your experience in the school model where you work.

1 I disagree strongly	2 I disagree	3 Neither agree or disagree	4 I agree	5 I agree strongly
---------------------------------	------------------------	---------------------------------------	---------------------	------------------------------

VOWELS

Students have problems with short and long vowel sounds

/ɪ/ (ship) and */i:/* (sheep)

/ʊ/ (book) confused with */u:/* (boot)

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

/æ/ (man) confused with */ʌ/* (cup) or */ɑ:/* (heart)

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

Students have problems with short vowels and diphthongs

/ə/ (a camera) pronounced as */æ/*

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

/ɜ:/ (girl) pronounced as */ɪ/*

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

/əʊ/ (phone) pronounced as */ɒ/* (clock) or */ɔ:/* (ball)

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

Students have problems with Diphthongs

/ɪə/ (beer) pronounced as */i:/*

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

/eə/ (chair) pronounced as */aɪ/*

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

CONSONANTS

Students have problems with groups of consonants. Final consonants may be dropped or not pronounced. They may be substituted for other final consonants or Vowels may be inserted

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Students have problems with voiced consonants at the start of words:

/ð/ pronounced as */d/* (this the that),

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Students have problems with voiced consonants at the start of words:

/z/ - /s/

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

/s/ + consonant found difficult at the beginning of a word. **S**port **s**kill **st**ool

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Students have problems with consonants at the start of words:

/w/ found difficult in front of */ʊ/* (book) or */u:/* (boot) may be pronounced */b/* or */gw/*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Students have problems with voiced consonants at the start of words:

/j/ (yellow) confused with */dʒ/* (jam) or */h/* (hat) */v/* pronounced as */b/*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

At the beginning of a word */p/ /t/ /k/* may sound like */b/ /d/ /g/* respectively

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Students have problems with voiced consonants at the start of words:

/h/ pronounced */x/* (loch)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Students have problems with single consonants in the middle of words.

/d/ pronounced as **/ð/** (feather) in the middle of a word

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Students have problems with consonants at the end of words:

/m/ may be pronounced **/n/** at the end of a word

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Students have problems with consonants at the end of words:

/n/ may be pronounced **/ŋ/** (ring) at the end of a word

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Students have problems with consonants at the end of words:

/b/ /d/ /g/ may sound like **/p/ /t/ /k/** respectively.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---