

Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Mar del Plata

Pedro Luis LUCHINI
luchini@copetel.com.ar
Universidad Nacional de Mar del Plata

Gabriela FERREIRO
gabyferreiro@copetel.com.ar
Universidad Nacional de Mar del Plata

Recibido: octubre 2009

Aceptado: abril 2009

RESUMEN:

El propósito de este trabajo es presentar una propuesta pedagógica innovadora para la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera basada fundamentalmente en la realización de tareas que combinan fluidez con precisión lingüística, seguidas de un período de reflexión y análisis. Los participantes de este estudio fueron alumnos de Discurso Oral II, una materia perteneciente al Profesorado de Inglés, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Los datos provenientes de los instrumentos empleados (Pre-test y Re-tests, análisis estadístico, encuestas y auto-informes de alumnos) demuestran que una intervención pedagógica explícita basada en la concreción de tareas secuenciadas y acompañadas de una etapa de reflexión para la enseñanza de aquellos aspectos de la pronunciación del inglés que son enseñables -tales como el acento tonal, algunos sonidos y los parámetros del uso de la voz hablada- es más beneficiosa para los alumnos que la utilización de enfoques tradicionales.

Palabras clave: pronunciación, intervención pedagógica, tareas, reflexión

A new didactic proposal for teaching second language english pronunciation in the National University Mar del Plata

ABSTRACT:

The objective of this work is to present a new proposal for the teaching of English pronunciation to Spanish speakers. This innovative proposal combines fluency-based tasks with accuracy-based activities followed by a period of reflection and analysis. 35 student teachers enrolled in Discurso Oral II (a pronunciation course) at Universidad Nacional de Mar del Plata, participated in this study. The instruments of data collection were Pre-tests, Re-tests, statistical analysis, semi-structured interviews and students' self-assessment reports. The findings in this study revealed that this pioneering approach for the teaching of suprasegmental phonology is more beneficial than traditional approaches.

Key words: pronunciation, pedagogic intervention, tasks, reflection

Une nouvelle proposition didactique pour l'enseignement de la
prononciation de l'anglais langue étrangère à l'Université Nationale
du Mar del Plata

RÉSUMÉ :

L'objectif de cet article est de présenter une recherche innovante en didactique pour l'enseignement de la prononciation de l'anglais langue étrangère à des hispanophones. On y propose des tâches qui combinent l'aisance et la correction linguistique, suivies d'une période de réflexion et d'analyse. Les participants étaient des étudiants de Discours Oral II, matière du curriculum de la formation de professeurs d'anglais, à l'Université nationale de Mar del Plata (Argentine). Les outils employés ont été des pre-tests, des re-tests, des analyses statistiques, des enquêtes et autoévaluations des étudiants. Les résultats prouvent que cette approche est plus intéressante et bénéficie plus les étudiants que d'autres approches plus traditionnelles.

Mots clé : prononciation, intervention pédagogique, tâches, réflexion.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Implementación de la nueva propuesta pedagógica. 4. Contexto y participantes. 5. Sistema de acreditación del curso. 6. Monitoreo de la nueva propuesta didáctica. 7. Resultados normalizados a partir de la estadística y de los datos cualitativos. 8. Discusión final. 9. Conclusión final. 10. Bibliografía. 11. Apéndices.

1. INTRODUCCIÓN

Durante estas últimas décadas, en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el uso apropiado del discurso oral se ha convertido en un requisito imprescindible para lograr que los estudiantes del idioma puedan comunicarse efectiva y eficientemente. Con el fin de lograr este objetivo, se ha percibido un progresivo aumento en la importancia brindada a la enseñanza de la pronunciación. Sin embargo, este hecho ha provocado un desconcierto cada vez mayor en cuanto a los modelos, las metas, los sistemas de evaluación y, primordialmente, la naturaleza de las intervenciones pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la pronunciación del idioma Inglés.

El propósito de este trabajo es presentar una nueva propuesta pedagógica fundada principalmente en la enseñanza a través de tareas para la adquisición de la pronunciación del inglés (Willis, 1996). Esta propuesta pedagógica está basada en la concreción de tareas que combinan fluidez con precisión lingüística, seguidas de un período de reflexión y análisis, favoreciendo de este modo lo que se conoce como aprendizaje reflexivo (Perkins, 1992). El objetivo de esta combinación es hacer que los estudiantes docentes tomen conciencia del uso y relevancia de los aspectos fonológicos de la lengua inglesa a nivel segmental y supra-segmental en sus propias producciones orales. Asimismo, y debido a que la simple lectura de información nueva no lleva necesariamente al aprendizaje (Eisner, 1998), se espera que los estu-

diantes logren establecer una conexión significativa entre los conceptos teóricos y prácticos en lo atinente a la fonología del Inglés en el discurso oral.

Los participantes son estudiantes de Discurso Oral II (DOII), una materia que se dicta en el segundo año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). El objetivo principal de este curso es lograr que los alumnos adquieran una pronunciación aceptable e inteligible que les permita usar el idioma efectivamente en diferentes contextos: EFL (English as a Foreign Language), ESL (English as a Second Language) y EIL (English as an International Language) dentro y fuera del aula, preservando la identidad nacional y algunas características propias de sus acentos regionales.

2. MARCO TEÓRICO

El enfoque tradicional para la enseñanza y evaluación de la pronunciación del Inglés, aún vigente en algunas áreas del Profesorado de Inglés de la UNMP, centra su atención, por parte de los alumnos, en el aprendizaje de un *quantum* de reglas de pronunciación, de la habilidad para percibir y discriminar sonidos, y de leer y repetir en voz alta textos grabados por hablantes nativos de Inglés.

Esta preocupación por parte de los docentes de que sus alumnos logren adquirir una pronunciación perfecta, basada en modelos tomados de hablantes nativos del Inglés, tiene como propósito primordial hacer que sus alumnos se aproximen a un único acento: *RP* (Received Pronunciation).

Afortunadamente, a través de enfoques más comunicativos para la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas (L2), que intentan desarrollar en los estudiantes habilidades y estrategias comunicacionales que les permitan interactuar eficazmente en diversos contextos sociales preservando sus propias identidades locales, esta preocupación por parte de los docentes de que sus alumnos suenen como los hablantes nativos de inglés, ha disminuido notablemente.

En lugar de intentar que sus estudiantes adquieran una pronunciación perfecta, una meta mucho más plausible y realista es enfocar la pedagogía en aquellos aspectos que son enseñables y aprendibles, para lo cual resulta imprescindible reflexionar acerca de cómo se enseña y qué se enseña (Camillioni, 1996). Indudablemente, este accionar genera reflexión y crítica en torno a partir de la metodología (Litwin, 1997). El objetivo de la propuesta plasmada en este trabajo es lograr que los estudiantes docentes, luego de la implementación de esta nueva intervención pedagógica, adquieran una competencia lingüística efectiva y aceptable que les permita convertirse en buenos modelos para sus futuros estudiantes y para otros hablantes de L2.

Dalton and Seidlhofer (1994) proponen ciertos aspectos de la fonología del Inglés que son altamente enseñables como, por ejemplo, los sonidos y el acento, en especial el contrastivo. Por otro lado, sostienen que la entonación es difícil de enseñar ya que su uso depende, en muchos casos, de circunstancias individuales y contextos particulares, y, por lo tanto, es muy compleja para aislarla y enseñarla separadamente.

En línea con estos principios, Jenkins (2000) afirma que, aún si la entonación del inglés fuera enseñable, no considera que el uso de una entonación similar a la de un hablante nativo sea imprescindible en interacciones entre dos hablantes no nativos del inglés, ya que, en muy pocos casos, se ha observado que este aspecto suprasegmental afecte notoriamente la inteligibilidad. En aquellos casos en que se produjo una ruptura en la comunicación, la causa de la misma fue originada, generalmente, por una desviación en la producción de un sonido en particular en combinación con la incorrecta localización del acento tonal.

Con el objetivo de expandir el estudio realizado por Jenkins, y corroborar sus resultados, Luchini (2008) llevó a cabo un estudio de caso en el 2007, en el cual participaron 14 alumnos de la Universidad de Concordia, en Montreal, Canadá, provenientes de Corea del Sur, China, Bangladesh, Jordania, Perú, Honduras, Ucrania y Vietnam. Estos alumnos fueron agrupados en pares según sus nacionalidades y completaron una tarea comunicativa en inglés, usando sus propios acentos regionales. Posteriormente, el entrevistador junto con cada par analizó aquellos aspectos en donde la comunicación había sido obstruida. En cada caso, tanto la tarea como la posterior entrevista fueron grabadas y, a continuación transcritas para luego ser analizadas e interpretadas. Los resultados obtenidos dejaron ver que las desviaciones en la producción de algunos sonidos, conjuntamente con la incorrecta localización del acento tonal, resultaron ser los principales factores que atentaron contra el logro de la mutua inteligibilidad entre los interlocutores.

Por lo tanto, el acento tonal (en particular, el contrastivo) como los sonidos (vocales y consonantes) y los parámetros establecidos para el uso de la voz hablada requieren de intervención pedagógica explícita. A través de esta intervención, se espera que los alumnos logren reconocer las similitudes y diferencias fonológicas entre la lengua madre y la lengua meta, modifiquen aquellos viejos hábitos fonológicos arraigados en su lengua madre, y, posteriormente, adquieran características fonológicas del L2 esenciales para conseguir una pronunciación altamente aceptable (Cruttenden, 2001).

Luego de examinar lo que parece ser enseñable y aprendible en la clase de pronunciación, es necesario referirse al tipo de estrategias didácticas que parecen ser más beneficiosas tanto para los alumnos como para los docentes. Por medio de actividades colaborativas, tales como los juegos de roles, escenarios, resolución de problemas en pares o en grupos, dramatizaciones, entre otras, los alumnos son capaces de desarrollar estrategias de acomodamiento que les permiten adaptar y ajustar sus pronunciaciones para hacerlas más inteligibles y aceptables (Thornbury 1993, Jones and Evans 1995, Jenkins 2000). Este tipo de actividades se condice con lo expresado por Litwin (1997) quién afirma que la enseñanza es un proceso de construcción cooperativa que se realiza en el ambiente áulico y con los sujetos.

No obstante, actividades más controladas, también ofrecen un beneficio directo a los estudiantes ya que los exponen a modelos y oportunidades de práctica de aquellos aspectos fonológicos que se desean focalizar. Este tipo de práctica guiada (Eisner 1998), es también necesaria para el desarrollo de estrategias de acomodamiento -sobre todo en aquellos aspectos segmentales del idioma- a través de las cuales, los

alumnos podrán modificar sus viejos hábitos fonológicos, hecho que les permitirá, eventualmente, comunicarse con mayor precisión.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto con respecto a la implementación de diferentes tipos de actividades en la clase de pronunciación y su impacto en la producción oral de los alumnos, esta propuesta pedagógica contempla una combinación equilibrada de actividades interactivas con ejercitación más controlada.

3. IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Las asignaturas del Área Habilidades Lingüísticas del Profesorado de Inglés de la UNMP, tienen como objetivo primordial promover un manejo fluido y eficaz del idioma manifestado a través de sus cuatro macro-habilidades: escuchar, hablar, leer, y escribir. Mediante los contenidos de las asignaturas pertenecientes a esta área de estudio, se espera que los futuros docentes dominen el objeto de aprendizaje que deberán luego enseñar y, al mismo tiempo, que reflexionen sobre el propio uso de la lengua y los procesos que la generan. Litwin (1997) resalta la importancia de generar prácticas de la enseñanza que privilegien el pensamiento y la reflexión.

El futuro Profesor de Inglés necesita desarrollar habilidades lingüísticas que le permitan actuar como modelo de competencias lingüísticas en el aula. DOII es una asignatura del segundo año del Profesorado y se encuadra dentro del área de Habilidades Lingüísticas. Esta materia tiene como meta principal fomentar el desarrollo de la competencia lingüística del alumno en su expresión oral. Esta asignatura ofrece una amplia variedad de oportunidades para escuchar grabaciones de diferentes pronunciaciones, estilos y registros de lengua y propone una serie de diferentes tareas secuenciadas que permiten pensar como propuesta cotidiana (Litwin, 1998). Este tipo de actividades, además, intentan desarrollar en los alumnos una conciencia crítica (“noticing”) a nivel discursivo, sintáctico, léxico y, principalmente, fonológico de sus propias producciones con respecto a un modelo dado -sea este un hablante inglés nativo o no. Este proceso de “noticing” es el que permite que el “input” brindado a los alumnos se transforme gradualmente en “intake” y de este modo sirva para re-estructurar el desarrollo de sus competencias lingüísticas (Thornbury, 1997). Al momento de la realización de este trabajo, DOII estaba a cargo de tres docentes. Si bien los tres compartían el mismo objetivo general para el dictado del curso, cada uno tenía diferentes responsabilidades para la implementación del mismo. Uno de los docentes cubría aspectos primordialmente teóricos relacionados con la entonación del Inglés utilizando un enfoque comparativo entre los sistemas actitudinal (O’Connor and Arnold, 1973) y el significativo o descriptivo (Brazil, 1994, 1985), combinándolos con dictados fonético-tonémicos. El otro basaba su trabajo en la descripción explícita de temas teóricos relacionados con la acentuación y ritmo del inglés, dictados fonético-tonémicos y la práctica controlada de textos escritos en fonética con las convenciones pertinentes para ser imitados y repetidos por los alumnos en clase.

La contribución del tercer docente a cargo de este curso radicó, principalmente, en lograr que los estudiantes, en el Laboratorio de Idiomas y en clase, a través del

uso de diferentes recursos (video grabaciones, grabaciones en cinta, lectura, entre otros), usen el idioma en forma natural y espontánea para completar diversas actividades, en su mayoría comunicativas y grupales tales como juego de roles, presentaciones, discusiones, resolución de problemas, dramatizaciones y debates, cada una de ellas enfocadas a desarrollar un determinado aspecto fonológico específico. Jackson (2002) afirma que es imprescindible brindar al alumno una considerable cantidad y variedad en exponentes para favorecer su proceso de aprendizaje. Estas actividades, en algunos casos -cuando se consideró necesario- fueron seguidas de períodos cortos de ejercitación más controlada llevada a cabo en el Laboratorio, en donde los alumnos emularon grabaciones provenientes de videos o cintas grabadas por hablantes nativos y/o no-nativos de inglés que mostraban un uso aceptable de la estructura lingüística que se desea profundizar, dentro de un contexto dado. Sancho y Milian (1995) destacan el valor de los medios audiovisuales ya que pueden ser utilizados como modelo y porque brindan nuevas estrategias de aprendizaje.

A través de esta forma de trabajo, en la cuál se combinan diferentes tipos de práctica (libre y controlada), se espera que los estudiantes docentes, utilizando los recursos lingüísticos que ya poseen -interlingua- completen una determinada tarea, y a la luz de sus producciones, comparen el modelo presentado (“input model”) con sus propios resultados. Al llevar a cabo esta comparación, los alumnos son motivados a identificar una brecha o “gap” lingüístico entre sus propias producciones y el modelo presentado. En esta instancia, el instructor puede intervenir dando una explicación teórica relacionada con el tema específico de estudio, brindando a los alumnos las herramientas necesarias para poder cubrir sus posibles “gaps” o brechas lingüísticas (Samuda, 2001). Luego de brindar la explicación teórica pertinente, el instructor puede conceder a los alumnos un espacio para realizar práctica guiada en el Laboratorio de Idiomas con el objetivo de mejorar un determinado aspecto lingüístico. Una vez que los alumnos han tenido la posibilidad de modificar sus viejos hábitos lingüísticos, el instructor asigna una nueva tarea comunicativa similar a la anterior para chequear el nivel de internalización, si lo hubiera del foco lingüístico a cubrir.

Al finalizar esta progresión de actividades grupales e individuales, que parte de un ejercicio comunicativo que apunta a la fluidez, seguido de un período de instrucción muy guiado, una sesión de práctica controlada y, finalmente, otra actividad comunicativa (Samuda, 2001), se invita a los alumnos a reflexionar sobre el tipo de ejercitación realizada y analicen sus objetivos lingüísticos e implicancias en sus propios procesos de aprendizaje¹. Este proceso culmina con la asignación, por parte

¹ Ver trabajo realizado por Luchini (2006) “*Enhancing learners’ motivation and concern for improving their pronunciation at a Translator Program in Argentina*” en donde el autor analizó los efectos e implicaciones del uso de la evaluación cooperativa en la clase de inglés con el objetivo de desarrollar en los alumnos una mayor toma de conciencia y un aumento en la motivación para mejorar su pronunciación del inglés. En este estudio los participantes grabaron sus propias producciones en cinta, transcribieron sus trabajos y, posteriormente, se asignaron una calificación que fue comparada con la que el docente a cargo, oportunamente, les asignó. Los resultados

del instructor, de literatura estrictamente relacionada con el tema de estudio previamente trabajado en clase, el cual es discutido en el próximo encuentro, primero en grupos y, posteriormente, en conjunto con toda la clase.

Este modelo didáctico para la enseñanza de la pronunciación del Inglés tiene como propósito establecer un vínculo significativo entre la teoría y la práctica de los aspectos fonológicos del idioma inglés en la práctica productiva espontánea (Para mayor información con respecto a esta progresión de tareas, ver Luchini, 2006).

4. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Discurso Oral II es una materia perteneciente al plan de estudios del Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, UNMP, que se dicta en el primer cuatrimestre del segundo año de esta carrera, una vez que los alumnos han cursado Fonética y Fonología Inglesas I y II. En esta primera etapa de formación lingüística de los estudiantes, DOII, junto con las cátedras de Fonética I y II y también con Discurso Oral I, conforman la columna vertebral del Área Habilidades Lingüísticas. En DOII se espera que los alumnos adquieran los aspectos teóricos de la fonología inglesa tanto a nivel segmental como en el suprasegmental y que usen la lengua en situaciones controladas y también espontáneas, sin descuidar los momentos en que ellos se auto-evalúen, creando de esta forma la posibilidad de poder reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje.

En este estudio participaron 34 alumnos de DOII y se evaluó en profundidad el impacto de la intervención pedagógica del tercer docente a cargo del curso. Tanto el análisis e interpretación de los datos recabados como el diseño y la elaboración del presente trabajo fueron realizados por los autores del mismo.

5. SISTEMA DE ACREDITACIÓN DEL CURSO

Este nuevo enfoque multi-dimensional (Morley, 1994, 1991) para la enseñanza de la fonología inglesa se comenzó a implementar a partir del 2002 hasta el 2006 inclusive. Durante este período, se modificó la forma de evaluar a los estudiantes priorizando ante todo la competencia comunicativa oral, que fue sin duda el objetivo esencial de este curso.

En el pasado - es decir anterior al 2002- los exámenes de DOII consistían en una parte escrita y otra oral. En la sección escrita los alumnos eran evaluados fundamentalmente mediante un dictado fonético-tonémico que correspondía al 50% del puntaje total del examen. En la parte oral, los alumnos debían leer una porción de un texto determinado, que en su mayoría, estaba escrito en fonética y marcado con convenciones de acentuación y entonación pre-establecidas. En algunos casos se les hacía alguna pregunta relacionada con cierta cuestión teórica, generalmente, atañida

revelaron que a través de esta actividad, los estudiantes tomaron mayor conciencia del rol e importancia de la pronunciación del inglés para un mejor desarrollo del discurso oral.

al uso de los tonos utilizados o de los patrones de acentuación presentes en los textos leídos. Esta última parte del examen tenía un valor equivalente al otro 50% del mismo.

A partir de la implementación de este nuevo enfoque para la pronunciación del inglés (2002-2006), los exámenes de DOII respondieron al tipo de actividades realizadas en clase y, por lo tanto, fueron consistentes con las estrategias didácticas empleadas. En la parte escrita, los alumnos tomaron un dictado fonético-tonémico con un puntaje equivalente al 30% del examen, correspondiendo el 70% restante a la parte de Dicción y uso de la lengua hablada. La parte oral, que durante el período 2002-2006, prevalece ante lo teórico y los dictados, consistió en cuatro secciones y fue suministrada por dos evaluadores: un interlocutor, que condujo el examen y un evaluador, que tomó nota de aquello que consideró relevante y que luego fuera parte de la devolución o “feedback” que los alumnos recibieran en sus clases.

La primera sección del examen oral consistió de una batería de tres preguntas personales, en donde los alumnos en pares, hablaban individualmente. El objetivo de esta primera etapa fue lograr que los alumnos bajen su nivel de ansiedad provocado por la instancia evaluativa. En la segunda sección, los alumnos debieron comparar y contrastar, en un minuto, dos fotos entre sí. La tercera parte consistió en la resolución de un problema, en donde ambos alumnos, en no más de tres minutos, debían trabajar cooperativamente para resolverlo (Apéndice B: para mayor información con respecto al diseño e implementación de este examen, ver Luchini, 2004).

A continuación, se les solicitó a cada uno que elija, a partir de una colección de grabaciones de diferentes hablantes nativos de inglés con diversos acentos (Americano, Británico, Australiano, etc.) previamente trabajadas en el Laboratorio, la grabación de su preferencia para que la lea en voz alta tratando de emularla. Luego de esta instancia de lectura en voz alta, en algunos casos, se les pidió justificar teóricamente el uso de algunos aspectos fonológicos específicos empleados durante sus presentaciones (uso de determinados contornos entonativos o patrones de acentuación del inglés).

El propósito de esta última etapa del examen fue chequear la capacidad de los alumnos de establecer relaciones entre conceptos teóricos tratados en clase con las actividades prácticas que requieren el uso del idioma en contextos comunicativos. Para la asignación del puntaje final de cada examen, los examinadores discutieron los resultados de los alumnos teniendo en cuenta la siguiente rúbrica:

Componentes de Pronunciación	Sonidos	30%	60%
	Entonación, Acentuación y Ritmo	30%	
Características del discurso oral	Planificación y Organización del Discurso Oral	10%	40%
	Claridad e Inteligibilidad	10%	
	Uso de la Gramática	10%	
	Uso del Vocabulario	10%	
Porcentaje total		100%	

Tabla I. Rúbrica para la asignación de puntajes de trabajos orales (Luchini, 2006)

6. MONITOREO DE LA NUEVA PROPUESTA DIDÁCTICA

Con la intención de evaluar la efectividad de la implementación de esta nueva propuesta pedagógica, a partir del 2002 y hasta la fecha, se han recolectado y analizado datos cualitativos y cuantificables provenientes de los alumnos de DOII. Litwin (1997) sugiere la participación de los alumnos en investigaciones ya que ellos pueden resultar valiosos agentes portadores de información. Asimismo, Mercer (1997) enuncia que la implicación activa en la investigación permite al profesor observar y reflexionar sobre sus propias clases y adquirir ideas críticas.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron los Pre- y Re-test (Apéndice B), análisis estadístico (Apéndice A), entrevistas y reportes de auto-evaluación de los alumnos durante y posteriores a la intervención docente. Como se dijo anteriormente, uno de los instrumentos utilizados para llevar a cabo esta investigación fue el diseño e implementación de un Examen Oral grabado en cinta que se utilizó como “Pre-test” al comienzo del curso y como “Re-test” al finalizar el mismo (Apéndice B: ver Luchini, 2004).

Estas grabaciones, se realizaron con dos finalidades:

1. Proveer datos antes y después de la intervención pedagógica del tercer docente a cargo del curso que sirvieron para realizar la evaluación cuantitativa con respecto a las producciones de los alumnos
2. Brindar material de habla a los alumnos para poder comparar sus producciones lingüísticas antes y después de tomar el curso. A través del análisis de este material, los alumnos pudieron auto-monitorear y evaluar sus propios procesos de aprendizaje con respecto al desarrollo de sus habilidades orales.

7. RESULTADOS NORMALIZADOS A PARTIR DE LA ESTADÍSTICA Y DE LOS DATOS CUALITATIVOS

Los datos pertenecientes al grupo 2002 fueron analizados e interpretados. En esta oportunidad, de los 43 estudiantes docentes que tomaron DOII en el 2002, solo 35 participaron en este estudio. Para aumentar el grado de validez y confiabilidad de este parámetro, se utilizó el método inter-evaluador. Es decir, dos expertos en el área (Terry y Pedro), uno de ellos externo al proyecto, escucharon las grabaciones y las juzgaron individualmente y en diferentes tiempos, teniendo en cuenta la escala Likert (10-1). Luego de escuchar las grabaciones, los evaluadores asignaron un puntaje a cada uno de los índices o parámetros fonológicos que se analizaron en este trabajo: Sounds (sonidos: /i:/, /l/ y /g/, /w/), Nuclear stress (acento tonal), y Naturalness (naturalidad). El análisis estadístico tuvo como objeto:

1. Analizar la efectividad del dictado del curso con la nueva metodología a través del rendimiento de los alumnos.
2. Comparar los resultados obtenidos por los dos evaluadores (Terry & Pedro).

Efectividad del dictado del curso

Herramientas estadísticas utilizadas:

- Media aritmética
- Error estándar
- Test de Hipótesis para la diferencia de medias ("T" de Student)
- Coeficiente de correlación de Pearson (r)

Aclaraciones previas

- A fin de estabilizar la media aritmética, se trabajó con el promedio de cada una de las notas de los dos evaluadores, para cada índice evaluado en ambas instancias (Apéndice A: Cuadro II).
- Con el objeto de verificar si las diferencias en ambas instancias son significativas, se realizó un Test para la diferencia de medias (Apéndice A: Cuadro II y Cuadro III).
- El análisis se complementó mediante el cálculo del Coeficiente de Correlación (Apéndice A: 0).

Conclusiones Parciales

Existe evidencia suficiente para afirmar que las diferencias de medias entre el Pre-Test y el Re-Test no son significativas atento a que la hipótesis nula de igualdad fue aceptada en todos los casos, de lo cual se desprende que no se experimentó una mejoría en el rendimiento de los alumnos, o bien que la misma fue de una magnitud lo suficientemente escasa como para no ser detectada.

Luego de analizar el rendimiento de los alumnos a partir de las calificaciones promedio obtenidas en cada una de las instancias, se puede concluir que a pesar de no resultar significativa la diferencia de medias, un 68% de los alumnos evaluados mejoraron su performance dentro del período considerado (Apéndice A: Cuadro IV).

De aquellos que mejoraron su rendimiento, existe un 37% que aumentó la nota en los tres índices evaluados, un 42% que la aumentaron en por lo menos dos, y un 21% que sólo aumentaron la calificación en un índice. En promedio el 74% de los alumnos mantuvo la misma calificación u obtuvo una nota mayor.

El mismo análisis se efectuó considerando en forma independiente la calificación de cada profesor, pero ello no incorporó ningún elemento de juicio nuevo (Apéndice A: Cuadro V; 0; Cuadro VII; Cuadro VIII; Cuadro IX)

El coeficiente de correlación de 0,75 correspondiente al promedio de las notas de los dos profesores entre los dos momentos de evaluación, indica que existió una relación directa entre las calificaciones del Pre-Test y el Re-Test, lo cual reafirma que a pesar que la diferencia de medias no evidenció un cambio significativo, existió una alta proporción de alumnos que evolucionaron favorablemente (Apéndice A: 0).

Pese a ello, resulta palmario al analizar la correlación de cada uno de los docentes evaluadores que fueron más los alumnos que demostraron una mejoría para Terry ($r = 0.82$) que para Pedro ($r = 0.56$). Complementariamente, se observó que, en valores nominales (Apéndice A: Cuadro VIII; Cuadro IX), 12 alumnos (34%) disminuyeron su calificación promedio para Pedro y tan solo 5 para Terry (14%).

Comparación entre los resultados obtenidos por los evaluadores

Herramientas estadísticas utilizadas:

- Media aritmética
- Desvío estándar
- Test de Hipótesis para la diferencia de medias ("T" de Student)
- Coeficiente de correlación de Pearson (r)

Aclaraciones previas

- Se trabajó con el promedio de las notas de cada evaluador para cada índice en ambas instancias (Apéndice A: Cuadro XI).
- Con el objeto de verificar si las diferencias en la forma de calificar de los dos evaluadores son significativas, se realizó un Test para la diferencia de medias (Apéndice A: 0; Cuadro XIII).
- El análisis se completó mediante el cálculo de los Coeficientes de Correlación entre ambos evaluadores y para cada instancia (Apéndice A: Cuadro XIV).

Conclusiones Parciales

Existe evidencia suficiente para afirmar que las diferencias de medias de las calificaciones entre Pedro y Terry no son significativas atento a que la hipótesis nula de igualdad fue aceptada en todos los casos, lo cual verifica la existencia de homogeneidad entre las calificaciones de los dos evaluadores tanto en el Pre-Test como en el Re-Test (Apéndice A: Cuadro XI; 0; Cuadro XIII).

La citada homogeneidad fue verificada en la calificación de cada uno de los índices evaluados, aún cuando las diferencias de medias fueran algunas en sentido positivo y otras en sentido negativo, y luego corroborada en la calificación promedio final.

Atento a que la evaluación fue realizada por dos profesores y atendiendo a la homogeneidad de la nota final, tal como se desprende del párrafo anterior, se trato de observar la concordancia entre las calificaciones, calculándose para ello los coeficientes de correlación entre ambos profesores y en los distintos momentos de evaluación (Apéndice A: Cuadro XIV).

En general los coeficientes de correlación indican que los profesores tienen una forma similar de calificar cuando se utilizan los promedios. El aumento verificado en el Re-Test ($r = 0,81$) con respecto al Pre-Test ($r = 0,61$) podría estar indicando una aprehensión por parte de los examinadores del método de evaluación bajo estudio.

Al analizar individualmente los índices, se pueden realizar las siguientes observaciones: en el caso del índice "Sounds" existe una similitud en el coeficiente de correlación tanto el Pre-Test ($r = 0,57$) como en el Re-Test ($r = 0,55$), aunque los mismos no resultaron del nivel esperado considerando la objetividad en la evaluación de dicho índice.

Para los restantes índices, "Nuclear Stress" y "Naturalness", se esperaba observar una similitud en el valor de los indicadores en ambos momentos de medición, aunque no sería de extrañar que la correlación no fuera alta considerando la mayor subjetividad de estos índices en relación a "Sounds".

Sin embargo, se observó un alta disparidad entre los indicadores de correlación del Pre-Test y el Re-Test, ya que ambos sufrieron una variación de 0,25 aproximadamente en el mencionado indicador, pero en sentido inverso ("Nuclear Stress" $r = 0,76$ y $r = 0,49$; "Natural" $r = 0,52$ y $r = 0,77$ en Pre-Test en Re-Test respectivamente).

Considerando que son los mismos evaluadores, esta relación se tendría que haber por lo menos mantenido. Por lo que se podría concluir que en alguna de las evaluaciones, por lo menos uno de los evaluadores se ha apartado de las pautas de evaluación. Esto sugiere que, en un futuro, estos evaluadores, tal vez, necesiten más entrenamiento en este tipo de actividades para lograr una mayor homogeneidad en sus resultados.

Es importante rescatar que estos datos estadísticos coincidieron con los resultados provenientes de los otros instrumentos utilizados en este estudio. Por un lado, en las entrevistas semi-estructuradas, 8 de los 9 alumnos entrevistados admitieron que, a la finalización del curso, lograron tomar conciencia del uso de la pronunciación en sus producciones orales. Asimismo, reconocieron haber mejorado en el uso de algunas estrategias de auto-regulación de sus propios aprendizajes, que, según ellos, contribuyeron a monitorear y, consecuentemente, mejorar sus progresos en general. Estos alumnos también afirmaron que, a largo plazo y con más práctica, esperan adquirir aquellos aspectos fonológicos que, en su momento, fueron incapaces de producir, especialmente, en situaciones espontáneas. Sugirieron, además, que la teoría jugó un papel imprescindible en el proceso de aprendizaje e indicaron que, combinada con la práctica, actuó como un disparador para hacerles ver aquellos "gaps" existentes en sus repertorios lingüísticos.

En los 34 auto-informes evaluativos escritos por los alumnos se pudo confirmar que, aunque un alto porcentaje (34%) no reconoció haber mejorado su pronuncia-

ción sustancialmente, al menos a corto plazo, admitió haber desarrollado un sentido crítico del rol y uso de la pronunciación en situaciones espontáneas. Asimismo, estos estudiantes afirmaron haber adquirido una serie de estrategias que fomentaron el auto-monitoreo de sus producciones orales.

8. DISCUSIÓN FINAL

Este estudio se encuentra en un estado inicial. Con el objetivo de poder afirmar que esta propuesta pedagógica para la enseñanza de la fonología Inglesa es realmente efectiva, sería necesario implementarla y evaluarla al menos dos o tres veces más, con nuevos grupos, en otros tiempos y, tal vez, en otros contextos. Esto permitiría al investigador comparar resultados provenientes de una población mayor, con diferentes o similares características y en otros tiempos.

En los resultados provenientes de las entrevistas y auto-informes evaluativos de los alumnos, en varias oportunidades, los participantes sugirieron que, con más práctica, serán capaces de modificar aquellas áreas fonológicas que, al momento de realizar este estudio, ellos mismos consideraron que necesitaban ser mejoradas. Sería interesante, entonces, poder continuar evaluando a estos mismos estudiantes durante y al finalizar sus estudios universitarios, para poder afirmar fehacientemente que las estrategias de auto-regulación y monitoreo que ellos mencionaron haber desarrollado durante y luego de la implementación de esta nueva propuesta pedagógica, verdaderamente, se transformen en adquisiciones fonológicas reales.

9. CONCLUSIÓN FINAL

En este trabajo se presentó una propuesta didáctica innovadora para la enseñanza de la pronunciación del idioma Inglés en la UNMDP. Aunque los resultados obtenidos en este trabajo de investigación fueron moderadamente satisfactorios, el estudio tiene una serie de limitaciones, algunas de las cuales fueron mencionadas y discutidas en la sección anterior. Mucha más investigación será necesaria en esta área de estudio en este y en otros contextos, en donde se desarrollen, implementen y, posteriormente, evalúen propuestas similares a la presentada aquí, con el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza / aprendizaje de la fonología del Inglés.

10. BIBLIOGRAFÍA

- BRAZIL, D. (1985): *The Communicative Value of English*. English Research Centre. Birmingham: University of Birmingham.
- BRAZIL, D. (1994): *Pronunciation for Advanced Learners of English*. Student's book. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMILLIONI, A. y otros (1996): *Corrientes Didácticas Contemporáneas de Herencias, Deudas y Legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*. Buenos Aires: Paidós.

- CRUTTENDEN, A. (2001): *Gimpson's Pronunciation of English*. 6th Edition. London: Arnold International Students' Edition.
- EISNER, E. (1998): *Curriculum y Cognición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JACKSON, P. (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JONES, R. and EVANS, S. (1995): "Teaching pronunciation through voice quality", en *English Language Teaching Journal*, 49/3, 244-251. Oxford: Oxford University Press.
- LITWIN, E. (1997): *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Piados.
- LITWIN, E. (1998): "La investigación didáctica en un debate contemporáneo" en *Carretero Mario (1998) El Debate Constructivista*. Buenos Aires: Aique.
- LUCHINI, P. (2008). El inglés como lengua internacional: Factores fonológicos que afectan a la inteligibilidad. En *Actas del XV Congreso Internacional de la ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina) en el marco del Proyecto P19. Fonología: Teoría y Análisis*. Montevideo, Uruguay.
- LUCHINI, P. (2006). "Enhancing learners' motivation and concern for improving their pronunciation at a Translator Program in Argentina", en *HOW Journal*, 13, 125-137.
- LUCHINI, P. (2006): *Suprasegmental Phonology. Handbook for Pronunciation Skill Teaching. Integrating theory with practice*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- LUCHINI, P. (2004): "Designing a pronunciation test for assessing free speech production: an evaluative case study", en *IATEFL Speak Out! Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group*, 31, 12-24.
- MERCER, N. (1997): *La Construcción Guiada del Conocimiento*. Barcelona: Piados.
- MORLEY, J. (1994): *Pronunciation Pedagogy and Theory. New Views, New Directions*. Alexandria, VA: TESOL.
- MORLEY, J. (1991): "The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages", en *TESOL Quarterly*, 25/3, 481-520.
- O'CONNOR, J. (1973). *Phonetics*. London: Pelican Books.
- PERKINS, D. (1992): *La escuela Inteligente*. Gedisa. Barcelona: España.
- SANCHO, J. y MILLIAN, M. (1995): *Hoy Ya es Mañana: Tecnología y Educación: un diálogo necesario*. Sevilla M.C.E.P.
- SAMUDA, V. (2001): "Guiding relationships between form and meaning during task performance: the role of the teacher.", en *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, BYGATE, M., SKELHAN, P. & SWAIN, M. (eds.). London: Longman
- TAYLOR, D. (1991): "Who speaks English to whom? The question of teaching English pronunciation for global communication", en *System*, 19/4, 425-435.
- THORNBURY, S. (1997): "Reformulation and reconstruction: tasks that promote "noticing", en *English Language Teaching Journal*, 51/4, 326-335. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, J. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Pearson Education Limited.

11. APÉNDICES

Apéndice A: Análisis estadístico

Cuadro I Notas obtenidas por los alumnos en cada instancia

PRE-TEST

ALUMNO	TERRY			PEDRO		
	SOUNDS	N. STRESS	NATURAL.	SOUNDS	N. STRESS	NATURAL.
1	8	8	8	6	8	7
2	4	6	7	4	6	8
3	5	7	6	6	8	5
4	5	6	7	5	6	4
5	7	7	7	6	7	5
6	6	7	8	7	7	7
7	5	7	6	6	6	7
8	6	6	7	6	6	7
9	7	8	8	8	9	5
10	5	8	6	6	9	7
11	7	8	7	7	8	8
12	6	8	6	8	9	9
13	8	7	7	5	7	5
14	8	7	8	8	8	8
15	8	8	4	5	8	5
16	6	8	6	6	6	5
17	8	8	8	7	8	7
18	4	5	4	5	6	4
19	5	5	4	5	5	4
20	8	10	10	9	10	10
21	7	7	7	6	6	6
22	7	7	7	6	6	6
23	8	9	7	8	9	7
24	8	7	9	8	8	7
25	8	8	7	7	7	7
26	6	7	5	6	7	5
27	5	8	7	6	9	6
28	5	7	4	5	7	4

29	7	9	8	7	8	8
30	6	7	3	8	9	8
31	8	8	8	7	8	8
32	7	9	8	7	9	8
33	7	7	7	6	8	6
34	7	7	6	8	6	7
35	5	8	5	4	8	5

RE - TEST

ALUMNO	TERRY			PEDRO		
	SOUNDS	N. STRESS	NATURAL.	SOUNDS	N. STRESS	NATURAL.
1	8	8	8	7	9	8
2	6	6	6	7	9	6
3	6	7	6	7	8	6
4	7	7	7	7	7	6
5	6	8	6	6	8	6
6	8	8	8	7	9	8
7	7	7	7	7	9	8
8	7	9	7	7	9	7
9	7	7	7	7	8	6
10	6	7	6	6	8	6
11	7	8	7	6	8	6
12	7	8	7	8	7	9
13	6	7	6	7	9	5
14	8	8	7	7	8	6
15	8	8	7	7	8	8
16	7	8	8	8	8	7
17	8	9	9	8	8	8
18	6	7	6	7	6	7
19	5	5	4	4	4	4
20	10	9	10	9	9	10
21	7	7	7	6	8	7
22	7	7	7	6	7	7
23	9	9	8	8	8	8
24	8	8	8	8	9	9
25	8	8	7	6	9	7

26	7	7	6	7	8	6
27	6	9	7	6	8	6
28	5	7	6	8	7	6
29	8	9	8	8	8	8
30	6	7	5	7	7	6
31	6	8	8	7	9	6
32	8	8	8	7	7	7
33	8	8	7	7	8	7
34	6	8	4	6	9	5
35	6	7	7	6	8	6

Cuadro II Promedio de Notas de los dos evaluadores con Diferencia de Medias

	PRE-TEST		RE-TEST		DIFERENCIA DE MEDIAS
	Media	Error Standard	Media	Error Standard	
SOUNDS	6.44	0.15	6.96	0.12	0.52
N. STRESS	7.44	0.14	7.81	0.12	0.37
NATURAL	6.53	0.18	6.86	0.15	0.33
PROMEDIO	6.80	0.13	7.21	0.11	0.41

Cuadro III Test de Hipótesis para la Diferencia de Medias

$$[H_0 : \mu_{PRE-TEST} = \mu_{RE-TEST} ; H_1 : \mu_{PRE-TEST} \neq \mu_{RE-TEST}]$$

	T ₆₈ : p < 0.05 = +/-1.9955	
SOUNDS	t = -1.5469	no significativo
N. STRESS	t = -1.1937	no significativo
NATURAL	t = -0.8103	no significativo
PROMEDIO	t = -1.3964	no significativo

Cuadro IV Evolución de las calificaciones (expresadas en tanto por ciento)

	PROMEDIO	SOUNDS	N.STRESS	NATURAL
Menor	26	26	26	23
Igual	6	11	17	26
Mayor	68	63	57	51
TOTAL	100	100	100	100

Cuadro V Promedio de Notas de cada evaluador con Diferencias de Medias

	TERRY				DIFERENCIA DE MEDIAS
	PRE-TEST		RE-TEST		
	Media	Desvío estándar	Media	Desvío estándar	
SOUNDS	6.49	1.29	7.00	1.11	- 0.51
N. STRESS	7.40	1.06	7.66	0.90	- 0.26
NATURAL	6.63	1.55	6.91	1.22	- 0.28
PROMEDIO	6.84	1.06	7.19	0.95	- 0.35

	PEDRO				DIFERENCIA DE MEDIAS
	RE-TEST		PRE-TEST		
	Media	Desvío estándar	Media	Desvío estándar	
SOUNDS	6.40	1.24	6.91	0.92	- 0.51
N. STRESS	7.49	1.25	7.97	1.04	- 0.48
NATURAL	6.43	1.54	6.80	1.26	- 0.37
PROMEDIO	6.77	1.15	7.23	0.85	- 0.46

Cuadro VI Test de Hipótesis para la Diferencia de Medias para Terry

	TERRY	
	T ₆₈ : p < 0.05 = +/-1.9955	
SOUNDS	T = -1.7858	no significativo
N. STRESS	T = -1.0899	no significativo
NATURAL	T = -0.8551	no significativo
PROMEDIO	T = -1.4587	no significativo

Cuadro VII Test de Hipótesis para la Diferencia de Medias para Pedro

PEDRO		
T ₆₈ : p < 0.05 = +/-1.9955		
SOUNDS	T = -1.97	no significativo
N. STRESS	T = -1.769	no significativo
NATURAL	T = -1.106	no significativo
PROMEDIO	T = -1.8598	no significativo

Cuadro VIII Evolución de las calificaciones según Terry (expresadas en tanto por ciento)

TERRY				
	SOUNDS	N. STRESS	NATURAL	PROMEDIO
Menor	11	14	20	14
Igual	37	54	49	29
Mayor	52	12	31	57
TOTAL	100	100	100	100

Cuadro IX Evolución de las calificaciones según Pedro (expresadas en tanto por ciento)

PEDRO				
	SOUNDS	N. STRESS	NATURAL	PROMEDIO
Menor	20	26	23	34
Igual	34	29	23	3
Mayor	46	45	54	63
TOTAL	100	100	100	100

Ç

Cuadro X Coeficientes de Correlación (r) X = Pre-Test; Y = Re-Test

	PROMEDIO	TERRY	PEDRO
SOUNDS	0,6052	0,6350	0,3917
N. STRESS	0,5047	0,6356	0,1922
NATURAL.	0,6375	0,7106	0,5022
PROMEDIO	0,7509	0,8177	0,5582

Cuadro XI Promedio de Notas de cada Instancia con Diferencias de Medias

	PRE-TEST				DIFERENCIA DE MEDIAS
	TERRY		TERRY		
	Media	Desvío estándar	Media	Desvío estándar	
SOUNDS	6.49	1.29	6.40	1.24	0.09
N. STRESS	7.40	1.06	7.49	1.25	- 0.09
NATURAL	6.63	1.55	6.43	1.54	0.20
PROMEDIO	6.84	1.06	6.77	1.15	0.07

	RE-TEST				DIFERENCIA DE MEDIAS
	TERRY		PEDRO		
	Media	Desvío estándar	Media	Desvío estándar	
SOUNDS	7.00	1.11	6.91	0.92	0.09
N. STRESS	7.66	0.90	7.97	1.04	- 0.31
NATURAL	6.91	1.22	6.80	1.26	0.11
PROMEDIO	7.19	0.95	7.23	0.85	- 0.04

Cuadro XII Test de Hipótesis para la Diferencia de Medias para Pre - Test

$$[H_0 : \mu_{TERRY} = \mu_{PEDRO}; H_1 : \mu_{TERRY} \neq \mu_{PEDRO}]$$

	PRE-TEST	
	T ₆₈ : p < 0.05 = +/-1.9955	
SOUNDS	T = 0.2832	no significativo
N. STRESS	T = - 0.3309	no significativo
NATURAL	T = 0.5409	no significativo
PROMEDIO	T = 0.2267	no significativo

Cuadro XIII Test de Hipótesis para la Diferencia de Medias para Re - Test

$$[H_0 : \mu_{TERRY} = \mu_{PEDRO} ; H_1 : \mu_{TERRY} \neq \mu_{PEDRO}]$$

RE-TEST		
T ₆₈ : p < 0.05 = +/-1.9955		
SOUNDS	T = 0.3519	no significativo
N. STRESS	T = -1.3465	no significativo
NATURAL	T = 0.3861	no significativo
PROMEDIO	T = -0.1633	no significativo

Cuadro XIV Coeficientes de Correlación (r) X = Terry; Y = Pedro

	PRE-TEST	RE-TEST
SOUNDS	0.5722	0.5468
N. STRESS	0.7599	0.4876
NATURAL	0.5232	0.7747
PROMEDIO	0.6897	0.8117

Apéndice B: El Test (Pre-test y Re-test)

Speaking Test

Date: ----/----/----

Candidate's name: -----

This test has been developed to test your ability of spoken English. The test consists of three sections and will take you about twenty minutes to finish. Every time you are asked to talk, please make sure that you speak loud enough so that your voice is recorded. If you have any problems raise your hand now. Once the recording starts, please do not stop the recording at any moment.

Now turn the page.

Page 1

Section One

Directions

In this section of the test, you will be asked to talk and answer some questions about yourself. After each question, you will have about 20 seconds to answer each one. Speak aloud and clearly so that your answers are recorded.

- 1- *Talk about your personal information (name, nationality, age, family, likes, etc.) (20 seconds)*
- 2- *What did you do last weekend (Saturday and Sunday)? (20 seconds)*
- 3- *What are you plans for the future? (20 seconds)*

Please stop talking now. This is the end of section one. Turn to section two.

Page 2

Section Two

Directions

In this section of the test you will be asked to talk about two pictures of young people. You will have 60 seconds to have a look at them before you start talking. You will have about one minute to compare and contrast your photos and talk, without interruption, about the kind of lives you think these young people lead.

Now look at the pictures (60 seconds)

You can start talking now...

Please stop talking now. This is the end of section two. Turn to section three.

Page 3

Section Three

Directions

In this section of the test, you will be asked to work with a partner. Remember that this is a test of spoken English. When it is graded, the graders will be interested in the way you express your ideas, not in the actual ideas.

You have to imagine that you won a lot of money. You will have 60 seconds to look at some pictures of things that you can do with the money.

Look at the pictures now (60 seconds).

You will have to talk to each other and decide which **three** things you would spend your money on and why. You have about three minutes to talk to each other.

Start talking now...

Please stop talking now.