

# Estrategias y actividades para la mejora de la pronunciación en lengua inglesa

*Concetta María Sigona*

*Universidad de Burgos, España*  
*cmsigona@ubu.es*

## Resumen

El objetivo principal de la mayoría de los estudiantes de lengua extranjera es conseguir una comunicación eficaz en situaciones reales. Este estudio de caso se ha llevado a cabo en la clase de Fonética inglesa. Al comienzo la mayoría de los estudiantes demostraba dificultades en distintos aspectos fonéticos de la lengua inglesa. Se programaron algunas actividades orales y se buscó una forma práctica para el reconocimiento, reflexión y superación de dichos problemas. Tras estas intervenciones los alumnos han adquirido cierta autonomía en la corrección y además son capaces de prever y, por consiguiente, evitar que estos mismos errores se repitan.

**Palabras clave:** Adecuación comunicativa, errores, reflexión, actividades, auto-corrección.

## Strategies and Activities to Improve English Pronunciation

### Abstract

The main goal of most students in a foreign language is to communicate successfully in real situations. This case study has been carried out in the class of English Phonetics. At the beginning most students showed difficulties in different aspects of English phonetic. A series of oral ac-

tivities were scheduled and a practical way for the recognition, reflection and overcoming these problems was sought. After these interventions the students have acquired some autonomy in the correction and moreover are able to predict and to avoid these same mistakes.

**Keywords:** Communicative adequacy, mistakes, reflection, activities, self-correction.

## 1. INTRODUCCIÓN

La adecuación comunicativa es de fundamental importancia en los estudios sobre el aprendizaje de una lengua extranjera ya que el objetivo principal de la mayoría de los estudiantes de un segundo idioma es, hoy en día, comunicarse con éxito en situaciones reales (Canale, 1983; Canale y Swain, 1980). Es igualmente importante alcanzar una comunicación fluida y bien articulada que permita una buena comprensión por parte del interlocutor, bien sea hablante nativo o de otra nacionalidad cuyo idioma vehicular sea el inglés (TING, 2010). Para ello se ha implementado una metodología cuyo enfoque, activo y reflexivo, está orientada al desarrollo de la estrategia del *Problem solving*. Este estudio se ha desarrollado en la Universidad de Burgos (2014-2015) con una duración de 6 meses. Se ha trabajado con un grupo de 75 estudiantes de la asignatura de Fonética Inglesa en el grado en Maestro de Educación Primaria, de nivel B1/B2, sobre dificultades en distintos aspectos fonéticos de la lengua inglesa, entre ellos: la correcta producción de algunos sonidos, el *word stress*, el *stress timing*, etc.. En el aprendizaje de una lengua extranjera no siempre el conseguimiento de una pronunciación similar a la pronunciación nativa es condición necesaria o meta última de los estudiantes adultos, no obstante, el desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera es un trabajo complejo que requiere práctica y experiencia con el idioma de destino (Thomson, 2011). Aunque la pronunciación en lengua extranjera era importante en los métodos de aprendizaje del siglo XX, con la difusión del enfoque comunicativo en el aprendizaje de los idiomas extranjeros en los años 80, causó el hecho de que los profesores considerasen una buena pronunciación innecesaria ya que lo más importante era una comunicación bien articulada y relativamente compleja ya que se consideraba la lengua extranjera no solo como medio para comunicar sino también como medio para poderse expresar de manera adecuada en cada situación. (Thomson, 2012). En estos últimos años se ha vuelto a dar im-

portancia a la pronunciación y esto es evidente gracias al aumento de las publicaciones en este ámbito, bien sea para profesores o estudiantes y a los numerosos videos en internet finalizados a un auto-aprendizaje de una correcta pronunciación en lengua inglesa. Este renovado interés hacia la pronunciación es definida por (Richards y Rogers, 2001) como una era post-métodos, que está caracterizada por un enfoque ecléctico en lo relativo a la enseñanza de las lenguas, más que en el cumplimiento estricto de cualquier método prescrito. El problema nace cuando los estudiantes alcanzan un nivel intermedio del idioma y estos errores de pronunciación, que con el tiempo se han fosilizado y cristalizado, son difíciles de corregir (Della Putta, 2011). Uno de los factores que influyen y se sobrepone en el aprendizaje de una lengua extranjera está relacionado además con la influencia de la lengua materna del estudiante (De Hériz, 2006). Muchas teorías confirman un papel importante de la lengua materna (L1) en el aprendizaje de la lengua extranjera y para este análisis no se puede prescindir de la fonética contrastiva y de un estudio más detallado de la relación entre inglés y español. En este trabajo se ha buscado una forma práctica que pueda ayudar a los estudiantes en el reconocimiento y reflexión sobre sus errores para evitar que se vuelvan a presentar. En un segundo momento se han seleccionado algunas actividades para la superación de dichos errores. Finalmente se han analizado los resultados para comprobar la eficacia del trabajo. En un segundo momento se seleccionaron algunas actividades específicas para la superación de dichos errores y se realizó una evaluación final. Los resultados finales indican que, tras estas intervenciones, los alumnos son conscientes de sus errores, han adquirido cierta autonomía en la corrección y además son capaces de prever y, por consiguiente, evitar que estos mismos errores se repitan.

## 2. ANTECEDENTES DE HECHOS

Español e Inglés siguen distintos modelos rítmicos clasificados respectivamente como *stress - timed* y *syllable - timed*. Aunque esta dicotomía parece ser problemática (Roach, 1982), el inglés puede ser considerado *stress - timed* en el sentido de que los intervalos entre las sílabas acentuadas y no acentuadas tienden a ser de igual longitud, mientras que el español es *Syllable timed* ya que tiende a tener sílabas de igual longitud. La característica más importante del ritmo del inglés atañe a la distinta duración de las sílabas. Hay una alternancia de sílabas tónicas y áto-

nas a intervalos regulares de tiempo y las sílabas átonas tienen que mantener el ritmo regular.

La diferencia de longitud de la sílaba es en gran parte debido a las diferencias en la longitud de las vocales. Dado que el español es *syllable-timed*, esperamos escuchar cada sílaba pronunciada de una forma igualmente clara. Las vocales débiles son difíciles de aceptar para los hispanohablantes. Cuando les echamos de menos pensamos que nos falta información importante, por lo que dejamos de escuchar el resto del mensaje. Conseguir el significado de las palabras acentuadas es un paso importante. Además la tendencia a utilizar las formas débiles en su forma fuerte todo el tiempo, da un efecto extraño. Otro problema está en la tendencia a producir las vocales en su plenitud en sílabas átonas cuando en realidad debería producirse una vocal débil. (Roach, 1982).

En lo relativo al *Word-stress*, la mayoría de los estudiantes de esta asignatura dan la misma longitud a cada sílaba. Aprender a hacer que las palabras acentuadas duren más tiempo y las palabras átonas menos es difícil pero es de vital importancia para la comprensión de la lengua hablada y para facilitar una comunicación fluida y sin malentendidos. Además, poner el acento a una sílaba en lugar que a otra cambia el significado o el tipo de palabra.

### 3. OBJETIVOS

- Investigar y analizar los problemas de pronunciación en el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes.
- Recoger un corpus de errores a través de los apuntes y de las grabaciones de las clases.
- Experimentar actividades que puedan ayudar a los estudiantes en el reconocimiento, reflexión y superación de los problemas.
- Evaluar el resultado de esta experiencia.

### 4. METODOLOGÍA

En el estudio se ha utilizado el método de investigación basado en la triangulación. La estrategia de triangulación combina metodologías cuantitativas y cualitativas para el estudio del mismo fenómeno. Por este motivo, se han utilizado ambas metodologías como suplementarias, para

una mutua verificación, y como distintos tipos de datos sobre el mismo fenómeno que, al ser comparados, puede cada uno generar una teoría. Las informaciones se han recogido a través de las grabaciones de las actividades de expresión oral, la observación directa en clase y el diario. Además se ha elaborado un cuestionario mixto para los alumnos. Después se han recopilado los errores que han sido insertado en una tabla según la categoría lingüística y el tipo de error (Cattana y Nesci, 2004). Sucesivamente se han seleccionado los errores más frecuentes a nivel fonológico. Finalmente se han entregado a los estudiantes unas actividades cuyo fin ha sido la toma de conciencia y la superación de dichos errores. De hecho, como el mismo De Benedetti (2006) afirma, la toma de conciencia por parte del estudiante con respecto a una comparación entre su propia lengua materna y la lengua estudiada, puede ser fuente de errores porque causada por una transposición al idioma en objeto de sonidos, formas y estructuras que pertenecen solo a la lengua materna. Se trata de aquellos fenómenos que en Lingüística se conocen como “transfer” y que, si por un lado pueden facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), otras veces dan lugar a la interferencia que se suele producir cuando el estudiante, habiendo reconocido alguna semejanza entre la lengua materna (L1) y la LE, formula hipótesis sobre el funcionamiento del idioma estudiado. La influencia de la L1 determina la utilización de estrategias de adquisición que se basan sobre: la congruencia (descubrimiento de elementos iguales y estructuras similares), la correspondencia (relaciona formas y reglas de la LE con las de la L1) y la diferencia (el descubrimiento de estructuras y elementos extraños a la L1). Además es importante añadir que muchos estudiantes de lengua extranjera retienen el acento de la lengua estudiada muchos después de haber logrado un nivel alto de dicha lengua (Flege, 1989).

## **5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

- Un cuestionario mixto para los estudiantes gracias al cual sabemos: cuales son las dificultades que más encuentran a nivel fonológico; que tipología de sonidos desarrollan con más dificultad; cual es su percepción del error y la eficacia de la corrección por parte del profesor; cual es la toma de conciencia acerca de los errores cometidos y la manera en que las profesoras puedan ayudar a los estudiantes en un camino hacia la mejora de la pronunciación de la LE estudiada.

- El diario de la profesora en el cual se han anotado las actividades y los errores seguido por una selección de los mismos para concentrarse solo en una parte de ellos: los más recurrentes y comunes.
- Distintas tipologías de expresiones orales, desarrolladas durante los 6 meses de trabajo, el feedback con los alumnos, realizado después de cada ejercicio oral y finalizado a una implicación activa y reflexiva y la grabación de algunas de las actividades que nos han ayudado a extrapolar los errores más comunes y frecuentes en el alumnado.
- Los apuntes de la profesora, útiles para una comparación con la metodología utilizada.

## **6. FASES, ANÁLISIS Y ACTIVIDADES DE REFUERZO**

Las primeras semanas han sido dedicadas a la observación de las clases que se han grabado y ha permitido adquirir cierta objetividad para la compilación del cuestionario. Se les han entregado los cuestionarios a los estudiantes y después de haberlos leído, se han planificado unas actividades orales finalizadas a la obtención de las informaciones necesarias sobre los errores de pronunciación cometidos por los alumnos durante su desarrollo. Se han propuesto distintos tipos de actividades orales como: role play; debate; tertulia; cuentacuentos; exposición; diálogo; entrevista; mesa redonda. Al terminar cada una de las actividades se ha desarrollado el feedback en dos formas distintas: 1) han escuchado 2 veces la grabación de la actividad de expresión oral, han anotado todos los errores que reconocían y después han comparado su trabajo en pareja. A continuación han intercambiado informaciones y parejas, han vuelto a escuchar la grabación una tercera vez y luego han comparado las informaciones con el nuevo compañero/a. El cambio de pareja una o dos veces ayuda y enriquece el conocimiento. 2) Se han recogido los errores más significativos y se les han presentado a los estudiantes como ejercicio de frases que tenían que leer en voz alta delante de los compañeros que a su vez se comprometían al reconocimiento y corrección de errores. Han realizado esta actividad en grupos de 4. Se puede concluir que el desarrollo del feedback ha servido también como actividad de refuerzo. Se han seleccionado los errores comunes y se han realizado las actividades de refuerzo según se tratara de errores de pronunciación de algún sonido específico o de intonación. Para la valoración del éxito de este estudio se ha realizado una última producción oral.

## 7. CONCLUSIÓN O CONSIDERACIONES FINALES

Después de resumir los principales datos obtenidos consideramos que este estudio ha cumplido con los objetivos fijados de antemano. Desde mi punto de vista los datos presentados pueden ayudar al profesor en este camino de conocimiento y perfeccionamiento de la pronunciación en lengua inglesa por parte de los estudiantes. El trabajo desarrollado en clase desde las actividades de producción oral hasta el feedback, las actividades de refuerzo y la continua reflexión lingüística que deriva, han ayudado a los estudiantes en una reflexión sobre la lengua para llegar a considerarla no solo como medio para comunicar sino también como medio para poderse expresar de manera adecuada en cada situación distinta. Además, ya que revela las dificultades y los problemas reales en el aprendizaje de una LE, me ha ayudado a establecer unas metas más realistas relacionadas tanto con esta situación específica de aprendizaje como con otro ámbito. Considero además que, desarrollar frecuentemente actividades de expresión oral diferenciadas, seguidas por un feedback a nivel fonético, puede ayudar a los estudiantes en la superación de obstáculos como la reiteración de errores fosilizados. De hecho, desde la corrección de las actividades de refuerzo nos hemos dado cuenta de que el feedback anterior a ellas les había ayudado en la mejora de su pronunciación. Los estudiantes son ahora más autónomos y capaces de autocorregirse, gracias a los instrumentos proporcionados para el reconocimiento del error y para ponerle remedio. Algunos de ellos han mostrado mejorías y han desarrollado la capacidad de *problem solving* mientras que otros se han demostrado poco dispuestos e impermeables a la corrección.

Como afirma el profesor Manuel Carrera Diaz (1984) el hispanohablante, bien sea español o colombiano por ejemplo, que decide aprender una lengua extranjera necesita: 1) que se le confirme lo parecido en los dos idiomas; 2) que se le advierta sobre las diferencias; 3) tener conciencia de los procedimientos y exigencias expresivas de la LE que no tienen correspondencia en la L1.

Desde mi experiencia personal –y me parece conveniente subrayar que mi óptica lingüística se sitúa en el ámbito contrastivo– puedo decir que una mayor distancia estructural, entre dos lenguas, genera una menor dificultad de aprendizaje, y que, por otra parte, desde una menor distancia estructural, las posibilidades de cometer errores aumentan notablemente.

## Referencias Bibliográficas

- CANALE, Michael. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. En RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R. W. **Language and communication**. pp 1-27. Editorial Longman. London (Reino Unido).
- CANALE, Michael & SWAIN, Merrill. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. Vol. 1. Nº 1: 1-47.
- CARRERA DÍAZ, Manuel. 1984. **Italiano y español: elementos para una comparación. Italiano y español: estudios lingüísticos**. Pp. 185-219. Ed. Universidad de Sevilla. Sevilla (España).
- CATTANA, Anna & NESCI, Maria Teresa. 2004. **Analizzare e correggere gli errori, I edizione**. Guerra Edizioni. Perugia (Italia).
- DE BENEDETTI, A. 2006. “Liscio come l’aceite. Errori di interferenza (e non) nell’apprendimento dell’italiano L2 in parlanti ispanofoni” en BOSCH, F., MARELLO, C., MOSCA, S.. **Saperi per insegnare**. Loescher. Torino (Italia).
- DE HÉRIZ, Ana Lourdes. 2006. “ Los errores de un desorden” En BAZZOCCHI, G. y CAPANAGA, P. **Mediación lingüística de lenguas afines: español / italiano**. Pp. 227-239. Gedit. Bologna (Italia).
- DELLA PUTTA, Paolo 2011. «Ho conosciuto a Jorge l’anno scorso»: proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un’interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni. **Italiano Lingua Due**. Vol. 3. Nº 2: 79-93.
- FLEGE, James Emil and BOHN, Ocke-Schwen. 1989. An instrumental study of vowel reduction and stress placement in Spanish-accented English. **Studies in second language acquisition**. Vol. 11. Nº 01: 35-62.
- RICHARDS, Jack. C. and RODGERS, Theodore. S. 2001. **Approaches and methods in language teaching (2nd ed.)**. Cambridge University Press. Cambridge (Reino Unido)
- ROACH. Philipp 1982. Roach, P. 1982. On the distinction between ‘stress-timed’ and ‘syllable-timed’ languages. **Linguistic controversies**: 73-79.
- THOMSON, Ron I. 2011. Computer Assisted Pronunciation Training: Targeting Second Language Vowel Perception Improves Pronunciation. **Calico Journal**. Vol. 28. Nº3: 744-765.
- THOMSON, Ron I. 2012. ESL teachers’ beliefs and practices in pronunciation teaching: Confidently right or confidently wrong. En **Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference**. pp 224-233.



TING, Su-Hie; MAHADHIR, Mahanita and CHANG, Siew-Lee. 2010. Grammatical errors in spoken English of university students in oral communication course. **GEMA Online™ Journal of Language Studies**. vol. 10. N 1: 53-70. Disponible en [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30722174/page121.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1470817696&Signature=89tm%2FJbPqyI3JVNxcpwg5RRJIVE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DGrammatical\\_errors\\_in\\_spoken\\_English\\_of.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30722174/page121.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1470817696&Signature=89tm%2FJbPqyI3JVNxcpwg5RRJIVE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DGrammatical_errors_in_spoken_English_of.pdf). Consultado el 27.05.2015.