

El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica

Marta Giralt Lorenz
Instituto Cervantes de Dublín

Resumen

Este artículo recoge en síntesis una experiencia piloto que se llevó a cabo en el marco de la investigación de memoria de master para: (1) demostrar que es posible la iniciación al aprendizaje del español como lengua extranjera sin la mediación lecto-escritora; (2) demostrar que es posible mantener la motivación e interés de los aprendientes trabajando sin mediación lecto-escritora; (3) comprobar si la iniciación al E/LE sin mediación lecto-escritora que sigue un enfoque metodológico basado en el enfoque por tareas permite un mejor y mayor aprendizaje en la pronunciación; (4) comprobar si existe alguna diferencia en los niveles alcanzados por un grupo iniciado sin mediación lecto-escritora y un grupo mediado desde el principio por la escritura.

PALABRAS CLAVE: enfoque oral, pronunciación, mediación lecto-escritora, propuesta didáctica, E/LE

Abstract

This article summarises an experiment that took place for the MA research thesis which set out to: (1) demonstrate that it is possible to learn Spanish as a Foreigner language without the reading-written language mediation; (2) demonstrate that it is possible to keep the students interest and motivation working without reading-written language mediation; (3) ascertain that to start learning Spanish as a foreigner language without reading-written language mediation and following a task based approach allows a better an higher learning of the pronunciation; (4) establish if there is any difference in the pronunciation levels reached by a group that started with reading-written language mediation and a group that started without it.

KEY WORDS: oral approach, pronunciation, reading-written language mediation, didactic proposal, SFL

Resum

Aquest article recull en síntesi una experiència pilot que es va dur a terme en el marc de la investigació de memòria de master per: (1) demostrar que és possible la iniciació a l'aprenentatge del castellà com a llengua estrangera sense la mediació lecto-escritora; (2) demostrar que és possible mantenir la motivació i l'interès dels aprenents treballant sense mediació lecto-escritora; (3) comprovar si la iniciació al castellà llengua estrangera sense mediació lecto-escritora que segueix un enfocament metodològic basat en l'ensenyança per tasques permet un millor i major aprenentatge de la pronunciació; (4) comprovar si existeix alguna diferència entre el nivell aconseguit pels aprenents d'un grup sense mediació lecto-escritora i d'un grup que va tenir-la desde el principi.

PARAULES CLAU: enfocament oral, pronunciació, mediació lecto-escritora, proposta didàctica, castellà llengua estrangera.

Introducción

Esta investigación surgió a partir de una reflexión sobre la realidad docente que actualmente existe en la enseñanza del español como lengua extranjera. A pesar de los grandes avances que se han producido en la enseñanza de lenguas, la enseñanza de la pronunciación sigue siendo un área que se presenta totalmente desatendida desde el punto de vista de las propuestas didácticas más innovadoras. Así, en el aula de español como lengua extranjera no se suele dedicar ningún espacio para enseñar pronunciación y, si se hace, se siguen empleando métodos muy alejados de lo que serían el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

La mayoría de docentes que desempeñan la labor de enseñantes de español como lengua extranjera suele prestar poca atención a la enseñanza de la pronunciación, no por creer que ésta no sea importante sino por carecer de materiales que se adecúen al enfoque comunicativo sobre el que, actualmente, se asienta la práctica totalidad de planes curriculares de los centros en los que se imparte español.

Inmersos en este contexto educativo, no queda más remedio que apostar por una revisión de la enseñanza de la pronunciación y lanzar nuevas ideas que permitan colocar a la pronunciación en el lugar que realmente le corresponde.

El interés que presenta el tema de esta investigación, por tanto, recae en la desatención que se le ha dado y sigue dándosele a la pronunciación en la enseñanza de E/LE. Esta desatención se revela como algo muy paradójico si pensamos que la pronunciación es un acto ineludible en cualquier acto comunicativo. Sin pronunciación no es posible llevar a cabo un intercambio comunicativo en lengua oral, con lo que, si el enfoque comunicativo pretende dotar a los aprendientes de una lengua extranjera de las competencias necesarias para poder llevar a cabo una comunicación en dicha lengua, la pronunciación es una de las competencias imprescindibles para lograrlo. Por tanto, consideramos la pronunciación como un elemento más a tener en cuenta en la enseñanza de una lengua extranjera.

Siendo la pronunciación una materia enseñable y habiéndola de enseñar, debemos pensar en cómo va abordarse dicha tarea. La escasez de materiales didácticos para esta labor es una realidad. En consecuencia, creemos que presentar una propuesta didáctica y probar su eficacia son dos cuestiones que quedan totalmente justificadas si atendemos a la falta que hoy en día hay de materiales didácticos para la enseñanza de la pronunciación en español.

Evidentemente, al mismo tiempo que nos encontramos con esa falta de materiales didácticos que sigan un enfoque comunicativo, nos encontramos con otra cuestión que afecta muy de cerca todo lo que acabamos de exponer. Se trata, no sólo de cómo se enseña la pronunciación, sino, a través de qué medio lingüístico. Hasta el momento, la pronunciación se ha trabajado en el aula a partir del soporte escrito; cualquiera que haya sido el modo de trabajarla, siempre se ha utilizado con la mediación de la lecto-escritura. Nuestra intuición como docentes e incluso como aprendientes de cualquier otra lengua

extranjera nos viene diciendo desde hace tiempo que es precisamente la palabra escrita la que interfiere en el aprendizaje de la pronunciación. Cuántas veces hemos sido capaces de pronunciar una palabra en otra lengua cuando la hemos repetido de oídas, y cuántas veces hemos fracasado al intentar producirla a partir de su forma escrita; y lo mismo pasa con nuestros estudiantes cuando nos encontramos en clase. Ante este hecho, para trabajar la pronunciación proponemos seguir un enfoque oral¹ que prescindiera de la mediación lecto-escritora, es decir, planteamos un enfoque para la enseñanza del español como lengua extranjera basado totalmente en la oralidad.

Punto de partida

Esta investigación parte de presupuestos muy concretos. En primer lugar, creemos que enseñar pronunciación se corresponde con enseñar lengua oral. Enseñar a pronunciar no puede desligarse del acto de habla como tal, en cuanto a elemento del proceso de comunicación y, por tanto, solamente va a poder adquirirse una competencia fónica cuando se use la lengua oral en procesos de comunicación significativos.

Postular que enseñar pronunciación es enseñar lengua oral y, por tanto, trabajar la lengua oral en su totalidad haciendo uso de ésta en procesos comunicativos significativos, presupone que, en el desarrollo del proceso de aprendizaje de la pronunciación, la lengua escrita pierde el protagonismo que tradicionalmente se le ha dado.

Tanto en épocas anteriores como en la actualidad, el inicio del aprendizaje de una L2 ha estado totalmente ligado al desarrollo de las destrezas lecto-escritoras, así como a la destreza oral, estando siempre esta última supeditada a las primeras. Nuestra pregunta es: ¿sería posible iniciarse en una lengua, en nuestro caso el español, siguiendo un proceso de enseñanza / aprendizaje en un medio no natural como es el aula, sin la mediación lecto-escritora? A partir del estudio que se va a realizar, pretendemos demostrar que, es posible la iniciación al aprendizaje del español como lengua extranjera sin la mediación del código escrito.

Este nuevo planteamiento, que pretende favorecer el aprendizaje de la pronunciación y la adquisición fónica, no delimita la enseñanza de español como lengua extranjera al ámbito de la oralidad sin tener en cuenta los contenidos que el plan curricular de enseñanza de E/LE propone, sino que, tiene como objetivo iniciar la enseñanza de E/LE sin tener como mediación la lecto-escritura, pero trabajando los mismos contenidos que se trabajarían en una iniciación a la lengua mediada por el código escrito. De qué nos serviría poder confirmar la primera pregunta de la investigación, si los resultados no nos permitieran demostrar que, no sólo es posible la iniciación sin el código escrito sino que, además, esa iniciación permite alcanzar los objetivos de aprendizaje que el plan curricular en el que se basa la programación de un centro establece.

¹ El concepto de *enfoque oral*, hace referencia a la propuesta metodológica por la que abogamos para la enseñanza de la pronunciación. Este nuevo enfoque se asienta en la dimensión oral y en el enfoque mediante tareas.

Al mismo tiempo que se tienen en cuenta estos dos elementos, también se pretende mantener el interés y motivación de los alumnos, los cuales posiblemente van a enfrentarse a una experiencia de aprendizaje un poco alejada de cualquier otra que hayan podido tener. ¿Es posible estimular la motivación de los estudiantes trabajando sin el código escrito y, por tanto, presentando un enfoque metodológico muy diferente al que están acostumbrados? Comprobar esta cuestión nos permitirá evidenciar que, precisamente, esa motivación debería ser la clave que desencadenara una mayor atención de los alumnos a la pronunciación, puesto que, solamente van a trabajar con lengua oral, tanto en su comprensión como en su producción. A consecuencia de esto, enriqueciendo la motivación y favoreciendo el uso de la lengua oral en su totalidad, los aprendientes centrarán su atención en la pronunciación, hecho que les proporcionará un mayor aprendizaje / adquisición de ésta. Se ha demostrado que, cuando los aprendientes monitorizan en alguno de los aspectos del aprendizaje, se potencia la reflexión sobre esos aspectos y, esto permite una mayor adquisición.

Para dicha iniciación sin mediación lecto-escritora, van a proponerse actividades exclusivamente orales, que en su totalidad van a conformar los planes de clase de la programación alternativa que se va a seguir y que va a permitir pilotarlas. El tipo de actividades que los alumnos van a llevar a cabo van a seguir el enfoque por tareas y, a consecuencia de ello, la mayoría de secuencias didácticas se desarrollarán a partir de tareas previas, para llegar a una tarea final en el caso que ésta sea posible. Nuestra pregunta es si de la misma forma que puede enseñarse gramática mediante un enfoque comunicativo basado en el enfoque por tareas, puede enseñarse pronunciación.

A partir de la acción didáctica en la que van a pilotarse las actividades propuestas, se comprobará si el trabajo exclusivamente oral permite aprender los mismos contenidos que en un curso en el cual se sigue un enfoque metodológico mediado por la lecto-escritura. También podrá observarse si, llevándose a cabo una dinámica de clase totalmente distinta, en la que la pronunciación juegue un papel importante, se favorece el aprendizaje de ésta a partir de la monitorización y la reflexión. Se intentará probar si, los alumnos que han seguido la iniciación al aprendizaje de E/LE sin mediación lecto-escritora tienen una pronunciación mejor a los que lo han hecho a través de ella y, por tanto, se intentará hallar respuestas acerca de la interferencia que el código escrito provoca en el aprendizaje / adquisición de la pronunciación.

Una vez realizada la primera parte de la experiencia didáctica, se va a introducir el código escrito como actividad subsidiaria en E/LE, respetando la dinámica oral iniciada. Se va a seguir priorizando la oralidad pero se va a ir introduciendo gradualmente la lecto-escritura, con lo que se comprobará si los alumnos alcanzan niveles similares a los de otros grupos mediados desde el principio por la escritura, tanto en relación a los contenidos del curso como a la pronunciación. De esta forma, podremos ver qué efecto tiene el uso del código escrito cuando la iniciación de los estudiantes al E/LE ha prescindido en un primer momento de ella: ¿la motivación de los estudiantes varía?, ¿existe una regresión en el aprendizaje de la pronunciación?, ¿los estudiantes con los que no se usó la mediación lecto-

escritora alcanzan un nivel similar a los estudiantes con los que sí se usó código escrito?, ¿qué diferencias existen entre los dos grupos?

Todas estas preguntas son a las que vamos a intentar dar respuesta y, por tanto, son las que concretan los objetivos que se pretenden alcanzar en esta investigación:

- 1º Demostrar que es posible la iniciación al aprendizaje del español como lengua extranjera sin la mediación lecto-escritora.
- 2º Demostrar que la iniciación sin mediación lecto-escritora permite alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje que se alcanzan en una iniciación con mediación lecto-escritora.
- 3º Demostrar que es posible mantener la motivación e interés de los aprendientes trabajando sin mediación lecto-escritora.
- 4º Comprobar si la iniciación al E/LE sin mediación lecto-escritora, que sigue un enfoque metodológico basado en el enfoque por tareas, permite un mejor y mayor aprendizaje en la pronunciación.
- 5º Comprobar si existe alguna diferencia en los niveles alcanzados por el grupo iniciado sin mediación lecto-escritora y el grupos mediado desde el principio por la escritura.

Metodología de la investigación

La investigación que se llevó a cabo se basa en el modelo de investigación-acción. A partir de una preguntas y unos objetivos de investigación, la profesora como investigadora llevó a cabo una acción didáctica, -ideada y diseñada por ella misma-, en el aula, a partir de la cual le fue posible extraer una serie de datos para poder analizar y llegar a unas conclusiones. La profesora como investigadora estuvo completamente inmersa en los datos e información con los que trabajó posteriormente, siendo testimonio directo de lo que ocurrió durante el desarrollo de la acción didáctica, y en qué circunstancias.

Así, en esta investigación, tanto los cuestionarios de los alumnos, sus fichas y el diario de clase elaborado por la profesora sirvieron como datos para poder interpretar qué ocurrió y en qué circunstancias. Tras este primer acercamiento cualitativo, se manejaron también datos de una investigación cuasi-experimental recogidos en las grabaciones que se realizaron de las pruebas orales.

De esta forma, la valoración de los resultados de los datos de la investigación cuasi-experimental y de la eficacia de la acción didáctica se cruzaron con la interpretación de los cuestionarios y fichas de los alumnos, y el diario de clase; al mismo tiempo que se tuvo en cuenta como variable la asistencia de los alumnos a clase. Operando con todos estos datos, se pretendía llegar a unas conclusiones que nos permitieran responder las preguntas que

habían engendrado esta investigación, y a lo más, a que nos fuera posible cuestionarnos muchas otras que dibujaran la senda por la que debemos seguir avanzando.

Fases de la investigación

Al decidir que la investigación que se iba a llevar a cabo consistía en una acción didáctica que se realizaría en el primer curso inicial de español del centro que el Instituto Cervantes tiene en Dublín; nos vimos obligados a empezar por una pequeña investigación curricular para determinar cuáles eran los objetivos y contenidos que componían dicho curso.

Tras haber realizado la investigación curricular y haber concretado las programaciones que se siguen en los cursos de Inicial 1 y 2, se pasó a la segunda fase de la investigación que consistía en el diseño de una programación alternativa para el nivel Inicial 1. Esta programación alternativa incluía exactamente los mismos contenidos que la programación ordinaria vigente, y la diferencia recaía únicamente en el enfoque metodológico con el que se iba a trabajar. La programación alternativa, primeramente, se concretó en los planes de clase correspondientes a seis sesiones, a partir de un enfoque metodológico en que se daba prioridad a la oralidad, eliminando la mediación lecto-escritora. Una vez diseñados los planes de clase en los que no se iba a usar la mediación lecto-escritora, se pasó a desarrollar la segunda parte de la programación. Esta segunda parte, al igual que la primera, se concretó en los planes de clase, pero esta vez fueron los planes de las clases en que iban a cubrirse las seis unidades restantes de la programación del curso, distribuidas en un total de diez sesiones. El total de sesiones que incluían todos los planes de clase era de dieciséis, aunque realmente se diseñaron dejando una sesión de margen, es decir, los planes de clase incluían un total de quince sesiones.

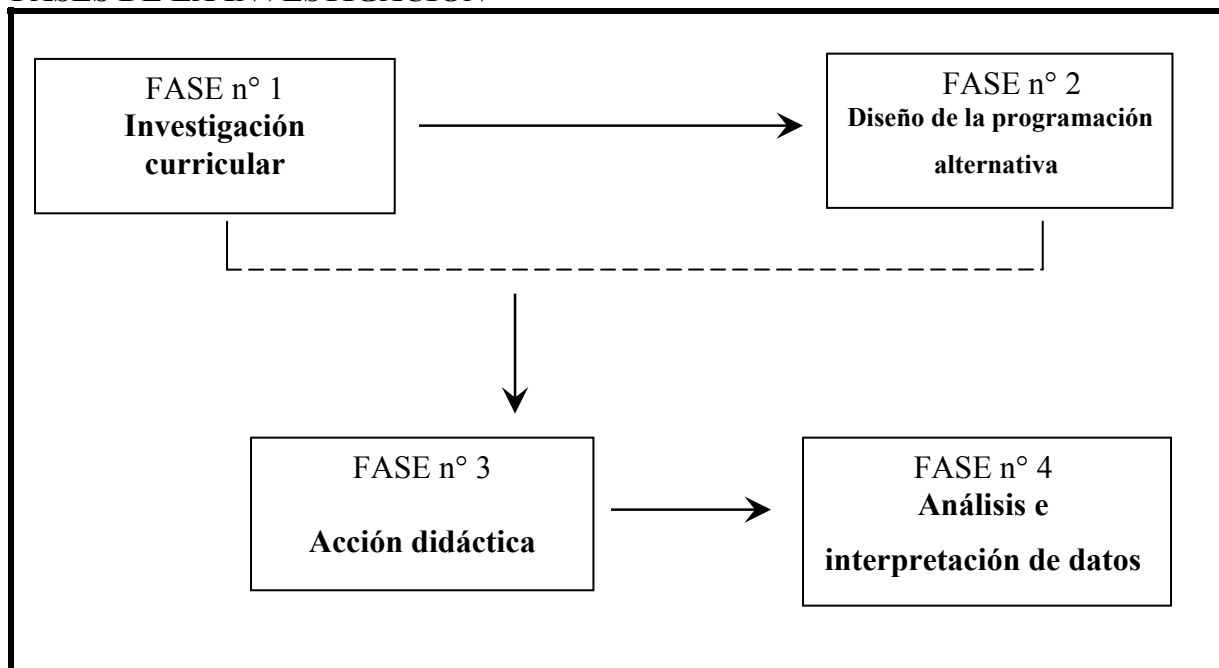
En esta segunda fase, se realizó un estudio piloto de alguna de las actividades o tareas correspondientes a las tres primeras unidades (seis primeras sesiones). Durante los cursos de verano que el Instituto Cervantes de Dublín ofrece, se pilotaron algunas de las actividades a modo de prueba para comprobar su funcionamiento y efectividad. También fue en este momento, cuando se creó y elaboró todo el material necesario para la realización de la experiencia didáctica en su totalidad.

La investigación alcanzó la tercera fase en el momento que se llevó a cabo el pilotaje efectivo de la propuesta didáctica diseñada en la segunda fase. El grupo con el que se llevó a cabo constaba de dieciséis alumnos.

En esta tercera fase también se recogieron todos los datos (grabaciones del grupo experimental y del grupo de control, fichas de los alumnos, cuestionarios de auto-evaluación, diario de clase, prueba escrita y listas de clase) que iban a analizarse y valorarse posteriormente y que, en el caso de las grabaciones y las pruebas escritas, permitían ver los objetivos alcanzados por los estudiantes, tanto del grupo experimental como del grupo de control. El grupo de control constaba también de dieciséis estudiantes que iniciaron el curso en el mismo momento que el grupo experimental. Las clases fueron impartidas por la misma profesora en ambos grupos.

La cuarta fase de la investigación empezó cuando terminó la acción didáctica y, con los datos obtenidos se pasó al análisis e interpretación de éstos para intentar responder todas las preguntas que habíamos formulado *a priori*.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN



Instrumentos de recogida de datos

A lo largo del desarrollo de la acción didáctica se fueron recogiendo diferentes tipos de datos, datos estos de diferente naturaleza y que, por tanto, requerían diferentes tipos de instrumentos para su recogida.

El **diario de clase** fue una de las fuentes de recogida de datos. Su elaboración se realizó a lo largo de la acción didáctica por parte de la profesora en acción. En este diario se anotaron, después de cada sesión, datos objetivos (cumplimiento de los objetivos establecidos, cambios y modificaciones en la programación..., así como fenómenos que ocurrían en clase y que la profesora, bajo su criterio de profesora en acción, creía que tenían cierta relevancia) y datos subjetivos (comentarios personales de la profesora sobre sus sensaciones u opiniones en relación a lo que iba ocurriendo en el aula).

Las **fichas de los alumnos** y los **cuestionarios de auto-evaluación**, son la segunda fuente de datos con la que trabajamos. Las **fichas**² de cada uno de los alumnos fueron completadas por ellos mismos en la primera sesión. A partir de cada ficha se pretendía obtener información que hiciera posible dibujar un perfil del alumnado con el que se estaba

² Las fichas van a considerarse como “F” en el cuadro sinóptico.

trabajando. Los estudiantes completaron la ficha a partir de datos de su información personal (nombre, nacionalidad, edad, profesión) y de datos más relacionados con el hecho de ser aprendientes de una lengua, en este caso el español, (motivación para estudiar español, anteriores experiencias de aprendizaje, competencia comunicativa en otra lengua, contacto con la lengua meta).

A partir de estos datos iba a ser posible saber cuál era el contexto extraacadémico de los aprendientes, qué grado de familiaridad poseían con la lengua meta, si tenían experiencia como aprendientes en otra lengua y, por tanto, habían podido desarrollar ya estrategias de aprendizaje y además, llevaban consigo un bagaje que les permitía tener unas creencias muy consolidadas; y, finalmente, qué motivación les había llevado a aprender español. Este tipo de información resultaba valiosa, tanto para conocer el perfil de los alumnos del grupo experimental como el del grupo de control, motivo por el cual el cuestionario se realizó en ambos.

Modelo de ficha

<p><i>INSTITUTO CERVANTES DE DUBLÍN</i></p> <p>Inicial 1, 2002-2003 Prof.: Marta Giralt</p> <p>Nombre y apellidos: (Name and surname)</p> <p>Edad: (Age)</p> <p>¿Por qué estudias español?: (Why do you study Spanish?)</p> <p>¿Hablas alguna otra lengua?: (Do you speak any other languages?)</p> <p>¿Has estudiado alguna otra lengua?: (Have you ever study any other languages?)</p> <p>¿Has estado alguna vez en España?: (Have you ever been in Spain?)</p> <p>¿Estás familiarizado con el español? (Are you familiar with the Spanish language?)</p>

Junto con las fichas del perfil del alumnado manejamos datos provenientes de otra fuente de información. En la última sesión de la experiencia didáctica, los alumnos completaron un **cuestionario de auto-evaluación**³, en el que se pedía información sobre cómo se había

³ Los cuestionarios de auto-evaluación van a considerarse como “Q” en el cuadro sinóptico.

desarrollado su proceso de aprendizaje durante las seis primeras sesiones del curso: opinión sobre el aprendizaje sin mediación lecto-escritora, posible uso del libro, dificultades en el proceso, trabajo en grupo, eficacia de las actividades, sensaciones y frustraciones, desarrollo de estrategias de aprendizaje, etc. Junto con este tipo de datos se incluyeron también once cuestiones, que los alumnos puntuaban a partir de la prioridad que cada uno le otorgaba, en relación a los diferentes estilos de aprendizaje. De esta forma, obtuvimos datos para poder perfilar, no ya las características personales de los alumnos que ya habíamos conseguido con las fichas, sino un perfil del tipo de aprendientes con los que contábamos y el *feedback* que ellos mismos aportaban de la experiencia didáctica realizada.

Dado el tipo de información que se pedía en estos cuestionarios, la cual requería haber sido partícipe de la experiencia didáctica, los cuestionarios solamente se realizaron en el grupo experimental.

Modelo de cuestionario

Nivel Inicial 1. 2002-2003

Profesora: Marta Giralt.

Instituto Cervantes de Dublín.

QUESTIONARE

1. During the six lessons in which we didn't use the book in class, did you feel unconfident, uncomfortable or lost at any moment?
2. Did you use the book at home at any time during the six first weeks?
3. Do you think that seeing the words written down help you to learn, or, would you prefer to work with images, listening to words and practicing the language orally?
4. Did you notice any important difference when you started to use and work with the book in class?
5. Do you think you learnt more pronunciation when you worked without the book or when you worked with it?
6. What do you think about the methodological approach was used in the first six weeks?
7. Did it help you to have a tape recording of the things we learnt in class?
8. Mark between 1 and 5 the importance of the following things that we do in a language class:

To learn new words	1 2 3 4 5	To learn through playing	1 2 3 4 5
To learn pronunciation	1 2 3 4 5	To learn working in groups	1 2 3 4 5
The teacher correcting me always	1 2 3 4 5	To learn by completing a task	1 2 3 4 5
The teacher explaining everything	1 2 3 4 5	To study grammar	1 2 3 4 5
To learn talking and listening	1 2 3 4 5	To learn through conversations	1 2 3 4 5
To learn writing and reading	1 2 3 4 5		
9. Further comments:

Las **pruebas orales**, otra de las fuentes de recogida de datos, se realizaron en ambos grupos, pero mientras en el grupo experimental se realizaron dos en el grupo de control se realizó únicamente una. Al finalizar las tres primeras unidades en las que no se usó el

soporte escrito, se realizó una prueba oral⁴, en el grupo experimental, para empezar a evaluar el nivel de pronunciación aprendido / adquirido durante las seis primeras sesiones. Esta prueba evaluadora consistía en una tarea final en la que los alumnos realizaron un diálogo en parejas, intercambiando la información personal de un personaje ficticio o famoso que ellos mismos habían creado. Para registrar los diálogos, los alumnos se fueron sentando de dos en dos y la profesora colocó dos grabadoras audio frente a ellos, en la mesa, con lo que a medida que iban realizando el diálogo éste quedaba registrado. Sucesivamente, se realizaron las ocho grabaciones.

La segunda prueba oral⁵, realizada en ambos grupos, también se registró en grabadora siguiendo el mismo procedimiento. En este caso, sin embargo, el tipo de tarea que realizaron alumnos de sendos grupos consistían en una tarea final en la que debían preguntarse y dar direcciones a partir de un mapa de Barcelona.

A partir de estos datos que las pruebas orales nos aportan, se ha intentado valorar el nivel de pronunciación aprendido / adquirido por el grupo experimental y por el grupo de control, pudiendo establecer una comparación que muestre si las diferencias que puedan existir entre ambos son mayores, menores o inexistentes. Otra cuestión que podría intuirse, a partir de la comparación entre la primera grabación del grupo experimental y la segunda, es la posible regresión en el aprendizaje / adquisición de la pronunciación que los alumnos pueden sufrir en el momento que aparece la escritura.

Para la valoración de las grabaciones se realizó un **cuestionario de valoración** que unos jueces (profesores de español con experiencia, previamente escogidos y seleccionados) completaron tras escucharlas, aportando, de esta forma, una valoración desde la perspectiva del docente, especialista y profesional en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Extracto de los cuestionarios de valoración

1. Alison y Owen

Fluidez oral	1	2	3	4	Fluidez oral	1	2	3	4
Inteligibilidad	1	2	3	4	Inteligibilidad	1	2	3	4
Corrección	1	2	3	4	Corrección	1	2	3	4
Interacción	1	2	3	4	Interacción	1	2	3	4

La **prueba escrita** es un dato más con el que contamos para poder verificar que en ambos grupos, experimental y de control, se alcanzaron los objetivos relacionados con la destreza escrita y lectora. Los estudiantes realizaron un ejercicio de selección múltiple en la última sesión.

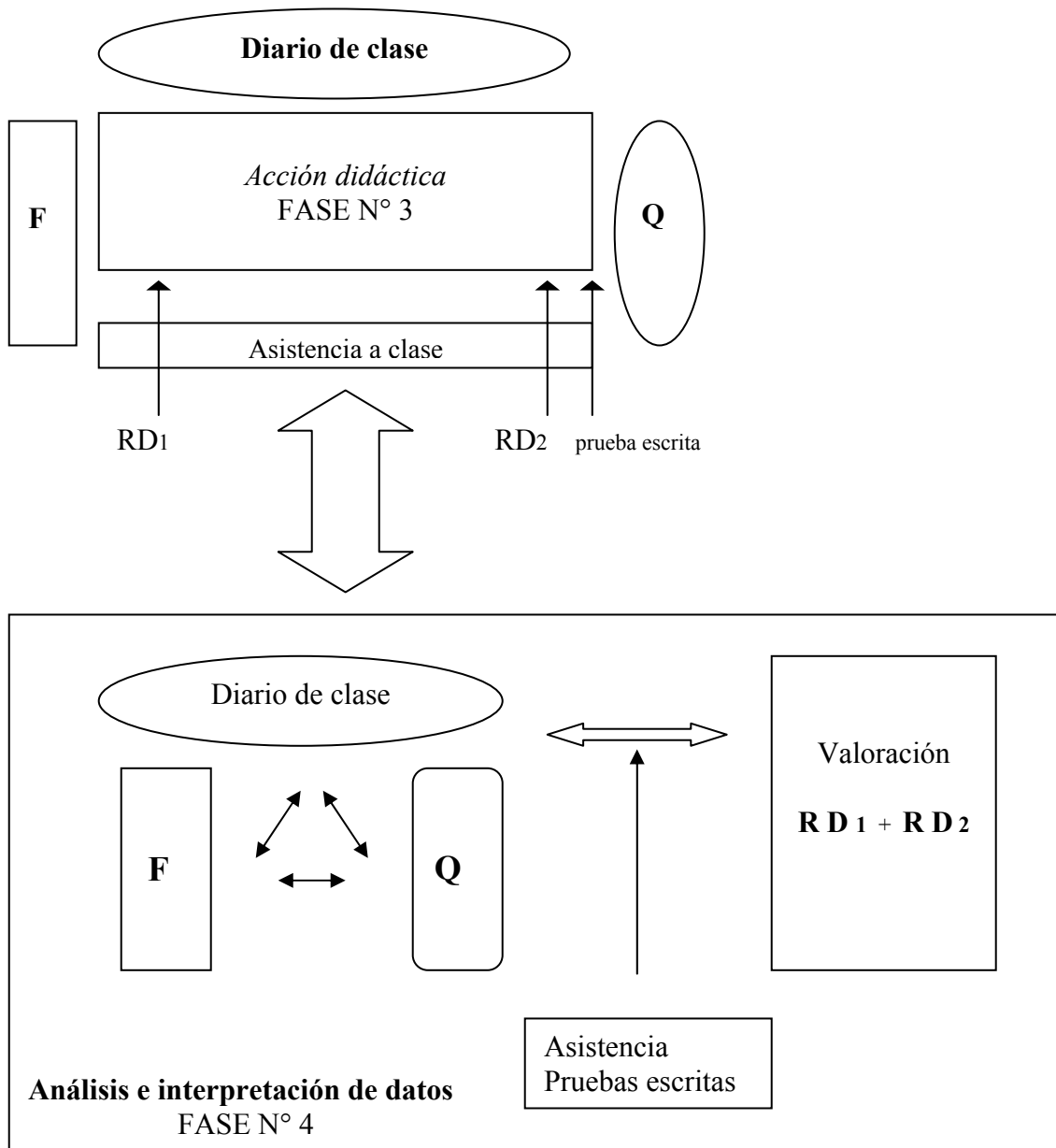
⁴ Esta primera prueba oral va a considerarse como RD1

⁵ Esta segunda prueba oral va a considerarse RD2

Finalmente, es necesario hacer mención de una fuente más de información que se usó como variable en el momento de realizar el análisis del resultado de las pruebas oral y escrita. Nos referimos a la **asistencia a clase** de los alumnos de los dos grupos, información que se tuvo en cuenta durante todas las sesiones y que quedó recogida en unas parrillas de control de asistencia.

Este es el cuadro sinóptico en el que pueden verse claramente los distintos instrumentos de recogida de datos, cuándo se utilizaron en la acción didáctica y de qué forma se pusieron en relación los datos obtenidos para su interpretación y análisis.

Cuadro sinóptico



Resultados y análisis de datos

El **diario de clase** y los **cuestionarios** muestran dos perspectivas que se cruzan. La valoración positiva que la docente iba realizando en todo momento del desarrollo de la acción didáctica, y con la que concluyó, se ve fuertemente ratificada por las opiniones que los estudiantes expresaron a través de los cuestionarios de clase. El desconcierto que reinó en algún momento durante las seis semanas sin mediación lecto-escritora, no solo fue percibido por ella, sino que los partícipes de la acción didáctica también dan fe de ello desde su posición de aprendientes. Aprendientes, que en algunos casos, a lo largo del proceso, parece que cambian su perspectiva o que a pesar de no cambiarla se cuestionan positivamente el buen funcionamiento de la experiencia. La profesora en todo momento parecía intuir el fuerte enraizamiento de las creencias de algunos alumnos, y las experiencias tradicionales de aprendizaje que la gran mayoría llevaban consigo, dos elementos que provocaron cierta sensación de desconcierto, sorpresa o incomodidad en el aula.

Efectivamente, tras cruzar los datos la intuición se convierte en un hecho palpable. La pregunta que deberíamos cuestionarnos ahora es si desarrollando estrategias de comprensión y de aprendizaje mediante un *input* oral y visual (símbolos, movimiento, colores), tarea que obviamente requeriría más tiempo que seis semanas, los alumnos seguirían sintiéndose un poco desconcertados, o si simplemente, se enfrentarían al proceso de aprendizaje de un modo relajado y natural, puesto que estarían más familiarizados con todo ello.

En el diario de clase se recogieron numerosos fenómenos que demuestran como la enseñanza / aprendizaje de la pronunciación funcionó mucho mejor y fue mayor, respectivamente, durante las seis semanas en que los estudiantes no trabajaron con soporte escrito. Dichos fenómenos, no solo deben tomarse como meras anécdotas que la profesora observó en el aula, y que después han servido para reflexionar y ejemplificar cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la pronunciación sin mediación lecto-escritora, y la posible interferencia que ésta produce, sino al contrario, son los fenómenos que corroboran la opinión casi mayoritaria de los alumnos, en la que se afirma que se aprendió más pronunciación durante las seis semanas en las que no se trabajó con mediación lecto-escritora.

Parece que el nuevo enfoque metodológico basado en el enfoque por tareas para la enseñanza de la pronunciación, que se llevó a cabo en la experiencia didáctica y que sustituyó el soporte escrito por diferentes tipos de *input*, funcionó. Por un lado, la profesora afirma que se cumplieron todos los objetivos establecidos, por otro, los alumnos califican la experiencia de positiva y eficaz. Esta efectividad, sin embargo no se desliga del esfuerzo añadido que supone romper con los métodos tradicionales para la enseñanza de la pronunciación. Tanto la profesora como los alumnos fueron testimonio de ello, y así se demuestra en los comentarios del diario de clase y en las opiniones de los cuestionarios. Aproximarse a la enseñanza de la pronunciación de forma distinta, romper con las creencias que tanto docente como discentes tienen y llevar a cabo riesgos que implican un gran reto

no es una labor fácil, y por tanto, es muy lícito que todo ello suponga un esfuerzo. Esfuerzo que una vez realizado nos va a permitir alcanzar aquello que perseguimos. La prueba está en que, a medida que los alumnos que participaron en la acción didáctica iban familiarizándose con el nuevo enfoque, la nueva forma de trabajo y el nuevo tipo de *input*, fueron acomodándose a ellos e incluso disfrutaron de éstos. La fuerza de la palabra escrita, sin embargo, todavía pesa, y su influencia es tan grande que incluso algunos de los alumnos que afirmaron haber aprendido mucha más pronunciación cuando no se hizo uso de la palabra escrita, opinaban que en el momento que se introdujo, ésta fue de gran ayuda porque permitía ver cual era la correspondencia entre la forma ortográfica de una palabra y su pronunciación. Obviamente, no eran conscientes que esa correspondencia que realizaban no era más que la trasposición del sistema escrito de su lengua al sistema escrito de la lengua meta que estaban aprendiendo, con las idiosincrasias y diferencias que esto comporta cuando se establece una correlación directa con la pronunciación. Incluso algún alumno llegó a proclamar la rentabilidad de las seis semanas sin mediación lecto-escrita, haciendo alusión a los problemas de la pronunciación de las grafías *elle* y *uve*, los cuales se resolvieron sin demasiada dificultad durante el periodo mencionado. Evidentemente, los sonidos [λ], [b] y [β] no supusieron ningún problema durante las semanas en que no se hizo uso de la mediación lecto-escritora, el problema sobrevino cuando las grafías tomaron protagonismo en el proceso de aprendizaje, e hicieron pensar a los alumnos que dichos sonidos encerraban una dificultad, que para ellos había sido inexistente en un primer momento.

Otras apreciaciones que ponen en relación las percepciones de ambos puntos de vista, profesora / estudiantes, reconocen la eficacia del *input* auditivo con el que los estudiantes trabajaron fuera de clase, a diferencia de los tradicionales deberes escritos que sin desmerecerlos en absoluto, debemos reconocer que no ayudan para nada al aprendizaje de la pronunciación. La profesora dio cuenta del buen uso que los alumnos habían hecho fuera del aula de las cintas con los contenidos grabados en ellas. Igualmente, los alumnos también fueron conscientes de ello y todos coincidieron en afirmar que el uso de la cinta había sido muy útil.

En el diario de clase comprobamos como la profesora observó que los ritmos de aprendizaje en el aula fueron en un primer momento muy homogéneos, pero a medida que la acción didáctica se iban desarrollando éstos se iban heterogeneizando, es decir, cada vez se hacía más patente la diferencia entre estos, especialmente para los alumnos que seguían un ritmo mucho más rápido. La secuenciación progresiva de las actividades y sus fases en alguna ocasión resultó cansina y repetitiva para algún estudiante.

Nuevamente, encontramos la intersección de los dos puntos de vista, obligándonos a plantearnos que quizás el enfoque que se siguió no conseguía integrar a todos los estudiantes. Una forma de trabajo oral puede dificultar la integración total de todos los estudiantes, a diferencia del trabajo oral mediante la lecto-escritura, donde la palabra escrita permite diferencias de ritmo más dispares. Afortunadamente, el único testimonio de ello refleja más bien un caso en el que un estudiante no está potenciando al máximo todas las oportunidades de aprendizaje, debido posiblemente a que el hecho de trabajar en grupo le

obliga a adaptarse, cooperar y construir al ritmo de sus compañeros. Situación ésta que igualmente suele darse en una forma de trabajo mediatizada por la escritura, que a pesar de seguir un ritmo más rápido, siempre desfavorece a algún estudiante que está por encima del resto.

Otra cuestión que podría objetarse al enfoque por el que hemos apostado para trabajar la pronunciación, sería el de la poca rentabilidad que ofrece para la enseñanza de la gramática. La profesora en su diario anotó este dato, y en uno de los cuestionarios de los alumnos encontramos una mención que hace referencia a la posibilidad que ofrece el uso del libro para poder sistematizar, y en palabras del propio alumno, “dar sentido a lo aprendido”.

Posiblemente, este sea un nuevo aspecto que deberíamos plantearnos, explorando nuevas maneras para presentar sistematizaciones gramaticales mediante un *input* de otra naturaleza al escrito, a través del cual tanto la enseñanza de la pronunciación como la sistematización de la gramática van a aparecer unidas.

Para concluir con el análisis de los resultados de la primera fuente de datos, nada más nos queda decir una vez más que a lo largo de la acción didáctica la práctica oral fue la que proporcionó una mayor motivación y mejor funcionamiento del grupo, y tanto profesora como estudiantes dieron testimonio de ello. La profesora pudo percibir cómo la gran motivación que los estudiantes mostraron durante las seis primeras semanas, descendió cuando se introdujo la mediación lecto-escritora, y esto, quedó muy bien reflejado en los cuestionarios de aprendizaje donde todos los alumnos otorgaron prioridad a la expresión y comprensión oral en detrimento de la práctica de las otras destrezas.

La acción didáctica se desarrolló con gran éxito. Al final, docente y discentes quedaron muy complacidos con los resultados, participando juntos en una experiencia de aula que puede arrojar un poco de luz al mundo de la enseñanza de la pronunciación.

En cuanto a los resultados de las **grabaciones** y la valoración de las mismas, mencionar en primer lugar que el número de jueces con el que contamos para la valoración de las grabaciones fue de seis.

Tras realizar la escucha de las grabaciones, los seis jueces expresaron la dificultad que la tarea había supuesto a causa de la mala calidad del sonido y el ruido ambiental que aparecía en ellas. Posiblemente, la grabadora con la que se recogieron las muestras orales y la timidez de muchos estudiantes no ayudaron demasiado a conseguir unas grabaciones con buena calidad de sonido. Se utilizó una grabadora de periodista, la cual se colocó en el centro de la mesa donde los estudiantes que realizaban el diálogo se sentaban.

Dada la calidad auditiva que presentan las grabaciones, fue muy difícil trabajar con los datos, que nos ofrecían los resultados, de una manera objetiva. Cabría señalar, además, que el orden de aparición de las grabaciones favorece a las que no se presentan en primer lugar, es decir, a medida que los jueces iban escuchándolas su oído iba acostumbrándose al ruido

y a la mala calidad de la grabación y, por eso, podemos considerar que la primera grabación se vio más desfavorecida que las otras dos.

También hay que tener en cuenta que, a muchos estudiantes se les oye más claramente porque se acercaron más a la grabadora, mientras que, otros se situaron tan alejados que supone cierto esfuerzo oírlos.

Esta es una de las primeras dificultades con las que nos hemos encontrado: la calidad de las grabaciones es un impedimento y condicionamiento para su valoración. Dos de los jueces dejaron en blanco la puntuación de alguno de los alumnos debido a la dificultad auditiva.

Además, tampoco contamos con una valoración equiparable entre cada uno de los jueces puesto que a pesar de ser todos profesores de español, sus criterios pueden no ser uniformes. Se dio un caso en el que uno de los jueces consideró que en ninguno de los diálogos de las grabaciones a valorar había interacción y, por tanto, en los totales de los resultados el ítem de interacción en la valoración del juez nº 5 es siempre cero. A su vez, al considerar que no existía interacción, la fluidez oral la valoró como velocidad, puesto que, sin interacción dijo que era muy difícil evaluarla. Alegó también que el hecho de que los diálogos fueran intercambios falsos alteraba mucho las cosas.

Por tanto, consideramos que, tanto la calidad de las grabaciones como la diferencia de criterios que hayan podido seguir los jueces son dos variables que no pueden controlarse y, consecuentemente, deben tenerse presentes en el momento de la interpretación de los resultados.

Por otro lado, al comparar las tres grabaciones no pueden obviarse ciertas cuestiones que también pueden condicionar los resultados. En primer lugar, al comparar la primera grabación del grupo experimental con las otras dos grabaciones, hay que tener en cuenta que ésta se realizó cuando los alumnos llevaban solamente doce horas de clase, mientras que, las otras dos se realizaron tras treinta y dos horas. A su vez, es importante considerar el tipo de tarea que llevaron a cabo en la primera grabación y, en la segunda y tercera, ya que la tarea de las dos últimas presentaba cierta complejidad cognitiva con respecto a la primera. Podríamos relacionar el grado de complejidad con el número de horas de clase y, de esta forma, la diferencia entra la primera tarea y la segunda quedaría más homogeneizada.

Por último, otra variable que puede interferir en la comparación de los resultados entre los grupos es el perfil de los alumnos que componían el grupo de control.

El grupo de control estaba formado por siete estudiantes, todas mujeres, la mayoría de ellas de una edad comprendida entre los veinte y los treinta. También había tres alumnas que se encontraban entre los treinta y los cuarenta y, tan solo encontramos una alumna que estaba entre los cuarenta y cincuenta. La media de edad del grupo de control está por debajo de la del grupo experimental.

La motivación que llevó a las ocho aprendientas al aula de español fue, en la mayoría de los casos, tanto el interés por viajar como las vacaciones, motivo por el cual no es de extrañar que todas las alumnas, excepto una, hubieran visitado España. Encontramos también dos estudiantes que dicen aprender español por el interés que les suscita el mero hecho de aprender la lengua, sin ningún motivo más a parte de éste.

En cuanto al conocimiento de otra u otras lenguas, el grupo de control contaba con cuatro alumnas que hablaban otras lenguas fluidamente y con tres estudiantes que decían tener un poco de competencia en otra lengua. Las siete tenían experiencias como aprendientes de otras lenguas, en su mayoría francés y alemán.

Este último dato se presenta como una variable que sí debe tenerse en cuenta al comparar los dos grupos, ya que, el grupo experimental solamente contaba con dos estudiantes que hablaran otra lengua y, de esos dos, solamente uno realizó la segunda grabación.

Tres de las alumnas del grupo de control presentan un perfil de aprendientes muy diferente a los alumnos del grupo experimental. Por un lado Rosa, alumna que era profesora de inglés y que hablaba dos lenguas, italiano y francés, y que además había estudiado alemán. Emer, que hablaba dos lenguas, francés y alemán y, por último, Daniela, caso muy particular porque era rumana, a diferencia de los otros estudiantes que eran irlandeses y, además, hablaba tres lenguas, inglés, francés e italiano, y tenía conocimientos de búlgaro. Por tanto, del total de siete alumnas, tan solo cuatro son totalmente comparables con los alumnos del grupo experimental.

Tras esta comparación entre el perfil de los estudiantes que componen los dos grupos, es lógico pensar que en la confrontación y comparación de los resultados de las valoraciones de las grabaciones, los resultados totales van a tener que ser interpretados con cierta relatividad, y nos van a servir únicamente como un dato más que aportamos en esta investigación, dato que no puede interpretarse con valores absolutos que no tengan en cuenta todos estos elementos de los que acabamos de hablar.

El nivel de pronunciación que alcanzaron los alumnos se midió a partir de los cuatro *ítems* que aparecen en el cuestionario de valoración (pág.10) y, a partir de las opiniones de los seis jueces.

En la confrontación de los resultados totales, tenemos en primer lugar los de la primera y segunda grabación en el grupo experimental.

Tabla 1

	Valores de la media total de los resultados de cada grabación
1ª Grb.	2.5
2ª Grb.	2.2

Tabla 2

	Media de los resultados de ambas grabaciones					
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6
Grupo exp. 1ª Grb.	3.5	2.58	2.79	2.65	1.63	2.04
Grupo exp. 2ª Grb.	2.72	2.41	2.34	2.06	0.97	2.72

Tabla 3

	1ª Grabación	2ª Grabación
Joe MEDIA	2.96	2.17
Alison MEDIA	2.5	2.83
Breon MEDIA	2.21	2.21
Joan MEDIA	2.71	2.29
Ursula MEDIA	1.96	1.04
Frank MEDIA	2.7	2.29

El primer resultado (v. tabla 1) es el de la media total del grupo experimental en relación a la 1ª y la 2ª grabación 2.5 y 2.2 respectivamente, el cual revela que el nivel de pronunciación de la primera grabación del grupo experimental es mejor que el de la segunda. La diferencia no es muy significativa en cuanto a valor numérico, pero cobra más relevancia si se consideran el número de horas que los alumnos habían realizado de clase y, por tanto, el número de horas de exposición a *input* significativo (12 horas en la 1ª grabación y 32 en la 2ª).

Tras esta valoración global, podemos comparar de nuevo la media de los dos grupos pero teniendo en cuenta la valoración de cada juez (v. tabla 2), y observamos cómo todos los jueces, excepto uno, coinciden en que el nivel de pronunciación de los aprendientes es mejor en la primera grabación que en la segunda.

Si bien es cierto que, la tarea de la primera grabación presentaba mucha menos complejidad cognitiva que la de la segunda, también lo es que, los estudiantes realizaron una preparación similar para ambas. Posiblemente, la gran motivación que poseían los estudiantes en la primera grabación desapareció al realizar la segunda, hecho que podemos achacar a la situación de anticlímax que se produjo en el aula cuando se incorporó el código escrito. Al perderse la motivación que suponía para los estudiantes trabajar mediante el enfoque oral, se perdió también la focalización en la pronunciación y, a consecuencia de ello, la segunda grabación presenta unos valores inferiores a los de la primera.

Si analizamos los valores de la media de cada alumno en las dos grabaciones (v. tabla 3), vemos como de los seis alumnos que las realizaron, cuatro retroceden en cuanto a nivel de pronunciación, uno se mantiene y uno mejora. La tendencia que se observa en el grupo es la regresión en el nivel de pronunciación, de la primera a la segunda grabación. Los dos alumnos que no siguen esta tendencia son Breon y Alison. Breon parece mantener su nivel, pero si analizamos los resultados que presentan las medias de la valoración que cada juez le dio, de los seis jueces cuatro consideran que su pronunciación es peor en la segunda grabación y dos que es mejor. Por tanto, la mayoría de los jueces cree que en Breon también existe una regresión. La otra alumna, Alison, en la valoración de cada juez presenta resultados muy diversos: un juez considera que ha empeorado, dos que su nivel es el mismo, dos que ha mejorado y un juez no completó la valoración. Ante esta variedad de opiniones es difícil afirmar que Alison mejoró su pronunciación.

Analizados e interpretados los datos de estas dos grabaciones del grupo experimental, parece que la tendencia general del grupo fue la regresión, en cuanto al nivel de pronunciación, en el momento que se empezó a usar la mediación lecto-escritora y se abandonó el enfoque oral.

Comparemos ahora los resultados entre la segunda grabación del grupo experimental y la tercera grabación del grupo de control.

Tabla 1

Valores de la media total de los resultados de cada grabación	
2ª Grb.	2.2
3ª Grb.	2.68

Tabla 2

Media de los resultados de ambas grabaciones						
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6
Grupo exp. 2ª Grb.	2.72	2.41	2.34	2.06	0.97	2.72
Grupo cont. 3ª Grb.	3.07	2.89	2.86	2.32	2.32	2.64

Tabla 3

	2ª Grabación	3ª Grabación	
Joe MEDIA	2.17	2.96	Rosa MEDIA
Alison MEDIA	2.83	1.63	Brida MEDIA
Breon MEDIA	2.21	2.88	Angela MEDIA
Joan MEDIA	2.29	2.29	Alison MEDIA
Ursula MEDIA	1.04	2.08	Mary MEDIA
Frank MEDIA	2.29	3.46	Emer MEDIA
Ann MEDIA	2.92	3.5	Daniela MEDIA
John MEDIA	1.88		

La media total de estas dos grabaciones (v. tabla 1) presenta la mayor diferencia de valores: 2.2 para la segunda grabación del grupo experimental y 2.68 para el grupo de control. Todos los jueces, excepto uno, están de acuerdo y coinciden en que la tercera grabación, es decir el grupo de control, tiene un nivel de pronunciación mejor que el nivel de los estudiantes del grupo experimental de la segunda grabación (v. tabla 2). Sin embargo, si analizamos los resultados que presenta cada uno de los alumnos y la valoración de cada uno de los jueces (v. tablas 3) observamos como la mayoría de valores son muy parecidos entre los dos grupos, a excepción de dos de las estudiantes del grupo de control, Emer y Daniela, las cuales presentan unas características como aprendientes un tanto diferentes a las del resto de estudiantes.

Ya hemos mencionado cómo era el perfil del alumnado del grupo de control y, concretamente, cuáles eran las características de Emer y de Daniela: aprendientes con competencia comunicativa en otras lenguas y con varias experiencias de aprendizaje en su trayectoria. Excluyendo los valores que estas dos alumnas presentan – entre el tres y el cuatro-, el resto muestran valores muy parecidos a los del grupo de experimental. De cinco estudiantes cuatro están entre el 2 y el 3 y, solamente Brida, se encuentra por debajo del 2. De los ocho estudiantes del grupo experimental, seis están entre los valores de 2 y 3 y, dos, están por debajo del 2. De ocho estudiantes tan solo dos poseen una valoración en el polo negativo. Por un lado, Ursula, alumna de más de 50 años con un ritmo de aprendizaje comparable al de una de las estudiantes del grupo de control, Brida, precisamente, la alumna que presenta un nivel de pronunciación con una valoración negativa. Por tanto, Ursula y Brida son dos claros ejemplos de aprendientes con un ritmo de aprendizaje inferior al de un aprendiente normal y, a consecuencia de esto, su nivel de pronunciación está por debajo del nivel del grupo.

Junto a Ursula, encontramos el caso de John, que es el alumno que menos asistió a clase de todos sus compañeros, realizando únicamente veintidós horas. Por este motivo, podría considerarse que su nivel de pronunciación se vio afectado y su valoración se encuentra por debajo del 2, siendo negativa.

Dicho todo esto, parece que los resultados de estas dos grabaciones no deben ser interpretados de forma absoluta y pueden ser relativizados. Por tanto, lo único que nos pueden revelar es que ambos grupos alcanzaron un nivel de pronunciación similar al finalizar el curso, al igual que alcanzaron un nivel lecto-escritor muy parecido, dando fe de esto último, los resultados de las pruebas escritas.

Finalmente, podemos confrontar los resultados de la primera grabación del grupo experimental y la tercera grabación del grupo de control.

Tabla 1

	Valores de la media total de los resultados de cada grabación
1ª Grb.	2.5
3ª Grb.	2.68

Tabla 2

	Media de los resultados de cada grupo					
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6
Grupo exp. 1ª Grb.	3.5	2.58	2.79	2.65	1.63	2.04
Grupo cont. 3ª Grb.	3.07	2.89	2.86	2.32	2.32	2.64

Al confrontar los resultados totales obtenidos en la primera y la tercera grabación (v. tabla 1) podemos apreciar como la diferencia que existe entre ambas grabaciones es mínima, siendo la menor diferencia que aparece entre la comparación de grabaciones. Si analizamos la valoración de los jueces a todo el grupo, (v. tabla 2) vemos como la mayoría de ellos piensan que la grabación del grupo de control es mejor que la primera grabación del grupo experimental, aunque hay dos jueces que opinan lo contrario. De forma objetiva y sin tener en cuenta otras variables, parece que los datos en sí mismos favorecen al grupo de control, pero en el momento que consideramos las horas de clase que ha tenido el grupo experimental (12 h.) en el momento de realizar la grabación y las del grupo de control (32h.), no es difícil pensar que la diferencia de los resultados debería ser mayor. Precisamente por eso, creemos que la proximidad de los resultados sí que es significativa y demuestra como, siguiendo el enfoque oral el nivel de pronunciación de los estudiantes tras 12 horas de clase es igual que el nivel de pronunciación de los estudiantes que han realizado 32 horas. ¿Qué hubiera pasado si los alumnos del grupo experimental hubieran continuado las 32 horas de clase siguiendo el enfoque oral?

Junto a esto, podemos señalar también que el grupo de control contaba con dos estudiantes de las que ya hemos hablado cuando comparábamos al grupo de control con la segunda grabación del grupo experimental. Sin tener a Emer y Daniela en cuenta, el resto de alumnas presentan un nivel de pronunciación similar al nivel de pronunciación de los alumnos del grupo experimental en la primera grabación. Los valores de ambos grupos se encuentran entre el dos y el tres, una valoración positiva en la escala de medición que presentaban los cuestionarios. Ante este hecho, nos planteamos otra pregunta: ¿los resultados habrían sido los mismos si las dos alumnas aventajadas no hubieran estado en el grupo de control?

La comparación de las tres grabaciones nos permite observar, como el grupo experimental sufre un retroceso en su nivel de pronunciación en el momento que aparece la lecto-escritura y ,por tanto, se produce una regresión en el proceso de aprendizaje / adquisición de la pronunciación. En cuanto al grupo experimental y el grupo de control, las diferencias no son suficientes para poder afirmar que uno de los dos ha adquirido un mejor nivel de pronunciación, aunque sí podemos confirmar que existe menos diferencia entre el nivel de pronunciación alcanzado por el grupo experimental en la primera grabación y el grupo de control, que entre el nivel que presentan los aprendientes del grupo experimental en la segunda grabación y el grupo de control.

Conclusiones

La gran pregunta que engendró el tema de esta investigación partía de la cuestión de cómo debería trabajarse y enseñarse la pronunciación en el aula de español como lengua extranjera, y, qué consecuencias tiene todo ello en el enfoque metodológico con el que se lleve a cabo dicha enseñanza.

Partiendo de este punto, el primer objetivo que nos propusimos fue demostrar la siguiente afirmación:

- **Es posible la iniciación al aprendizaje de E/LE sin mediación lecto-escritora.**

Después de llevar a cabo la experiencia didáctica, durante seis semanas, y seguir la programación de aula sin mediación lecto-escritora, que cubría doce horas, los alumnos realizaron la tarea final de las tres unidades didácticas que incluían las doce horas. El resultado fue un éxito, puesto que los aprendientes fueron capaces de realizar un diálogo oralmente utilizando todos los contenidos lingüísticos que se incluyen en las seis primeras semanas de la programación de Inicial 1.

Nuestro segundo objetivo era comprobar si, a pesar de seguir un nuevo enfoque metodológico que no estaba basado en el código escrito, era posible alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje que se alcanzan en una iniciación que sí se basa en el código escrito.

- **Se ha demostrado que la iniciación sin mediación lecto-escritora permite alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje que se alcanzan en una iniciación con mediación lecto-escritora.**

Tras la experiencia didáctica, los estudiantes realizaron una prueba escrita de selección múltiple en la que se podía observar cómo el nivel lecto-escritor y de gramática adquirido por los estudiantes del grupo experimental es el mismo que el de los estudiantes del grupo de control.

Seguir un nuevo enfoque metodológico que prioriza lo oral y no hace uso del código escrito suscita la pregunta acerca de la motivación y el interés que pueda despertar en los aprendientes, y finalizada nuestra investigación:

- **Queda demostrado que es posible mantener la motivación e interés de los aprendientes trabajando sin mediación lecto-escritora, y que esto favorece al aprendizaje de la pronunciación.**

A lo largo de la experiencia didáctica, la profesora recogió en su diario de clase datos e impresiones acerca del desarrollo de la acción didáctica, que se cruzaron con los datos de los cuestionarios de auto-evaluación de los estudiantes. Ambas fuentes de datos coinciden en la gran motivación e interés que despertó el hecho de trabajar sin mediación lecto-escritora.

A partir del análisis de los datos objetivos de investigación cuasi-experimental, es posible arrojar un poco de luz a nuestro cuarto objetivo de investigación:

- **Hemos comprobado que la iniciación a ELE sin mediación lecto-escritora y mediante un enfoque metodológico basado en el enfoque por tareas permite un mejor y mayor aprendizaje en la pronunciación.**

Las grabaciones realizadas en el grupo experimental tras seis semanas y tras dieciséis semanas fueron valoradas y muestran cómo el nivel de los aprendientes es mejor en la primera grabación que en la segunda. Ante estos resultados debemos tener en cuenta que la dificultad de la tarea final en la segunda grabación puede que haya influido en el nivel de pronunciación que presentan los aprendientes porque a más dificultad cognitiva menos fluidez. A pesar de esto, podría afirmarse que posiblemente exista una regresión en el momento que aparece la lengua escrita debido a que, por un lado, se desmonitoriza la pronunciación y, por el otro, aparece la interferencia de la lecto-escritura.

Finalmente, nuestro último objetivo de investigación pretendía descubrir si existían diferencias de pronunciación entre el grupo iniciado sin mediación lecto-escritora y el grupo iniciado a través de ella.

- **Se ha comprobado que existen diferencias en los niveles alcanzados por el grupo iniciado sin mediación lecto-escritora y el grupo mediado desde el principio por la escritura.**

Los resultados de las valoraciones de las grabaciones muestran cómo en el grupo de control y en el grupo experimental existen diferencias en cuanto al nivel de pronunciación de los aprendientes. Sin embargo, la confrontación de los resultados del grupo experimental y el grupo de control no son suficientes para llegar a una interpretación objetiva debido a las diferencias que existen entre los aprendientes de ambos grupos, pero sí nos han permitido esbozar nuevas preguntas que tal vez se resuelvan en una futura investigación.

Así, una vez concluida la investigación que se llevó a cabo a través de la experiencia piloto, queda demostrado cómo la enseñanza de la pronunciación todavía tiene mucho camino que recorrer. Plantear un cambio metodológico, en el que la enseñanza de la lengua se realiza mediante un enfoque oral, conlleva un camino lleno de obstáculos. Desde las creencias de los aprendientes a las de los propios docentes, y todo ello en un contexto de enseñanza en el que no existen recursos didácticos para ello. Tras la experiencia piloto de nuestra propuesta didáctica, hemos podido comprobar como no solo es posible plantearse la enseñanza de la lengua y la pronunciación siguiendo el enfoque oral, es decir, la enseñanza de la pronunciación sin mediación lecto-escritora y mediante tareas, sino que además hemos comprobado cómo los resultados son favorables. Con todo, nos aventuramos a apostar por nuevas propuestas que sigan el enfoque oral para la enseñanza del español como lengua extranjera y, por tanto, por nuevas ideas que permitan ir creando un banco de recursos y materiales didácticos de los que la enseñanza de la pronunciación del español en este momento carece.

Referencias bibliográficas

CANDLIN, C. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8.

CANTERO, F.J. (1989): " Los componentes fonológico y entonativo en la enseñanza de segundas lenguas", comunicación presentada en el *XIV Seminari de llengües y educació*. Barcelona.

CANTERO, F.J. (1991): "La entonación como elemento integrador del habla, en MARTÍN VIDA, C. (ed.): *VI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*. Barcelona: P.P.U.

CANTERO, F.J. (1993): " El enfoque precomunicativo en la enseñanza de E/LE" *Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español* Madrid

CANTERO, F.J. (1994): "La cuestión del *acento* en la enseñanza de lenguas" en Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: S.G.E.L.

CANTERO, F.J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos*. Publicacions de la UB, (1997) Microforma.

CANTERO, F.J. (1997): " De la fonética instrumental a la enseñanza de la pronunciación", en Cantero, F.J.; A. Mendoza & C. Romea (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

CANTERO, F.J. (1999): “La mediación lecto-escriptora en l’ensenyament de llengües”, en *Jornades sobre l’ensenyament de la llengua oral*. Barcelona: Universitat de Barcelona (a premsa).

CANTERO, F.J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en Mendoza, A.(coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

CANTERO, F.J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

CANTERO, F.J. (2003): “Fonética y didáctica de la pronunciación”, en Mendoza, A. (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.

CANTERO, F.J. (en preparación): *Didáctica de la pronunciación*.

CRAWFORD, W.W. (1987): “The Pronunciation Monitor: L2 Acquisition Considerations and Pedagogical Priorities”, en Moreley, J (ed.) (1987) *Current Perspectives on Pronunciation: practices anchored in theory*. Washington D.C.TESOL.

IRUELA, A. (1997): “Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas”, en CANTERO, F. J; A. MENDOZA & C. ROMEA (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

JAKSON, E; RUBIO, A. (1969): *Spanish Made Simple*. London: Heinemann.

LLISTERRI, J (1991): *Introducción a la fonética: el método experimental*. Barcelona: Anthropos.

MACNEILAGE, P.F. & B.L. DAVIS (1990): “Acquisition of speech production: Frames then content”, en JANNEROD (ed.).

MACNEILAGE, P.F. & B.L. DAVIS (1993): “Motor explanations of babbling and early speech patterns”, en BOYSSON-BARDIES et al. (ed.).

MARTÍN PERIS, E. (2001): “ Què vol dir treballar a classe amb tasques comunicatives?” (I) *Llengua i Ús*, 21 y (II) *Llengua i Ús*, (22).

NAIMAN, N. (1992): “ A communicative approach to pronunciation teaching”, en AVERY, P. & EHRLICH (1992): *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.

NUNAN, D. (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1990), *The teacher as researcher*, en L. Díaz y c.Pérez-Vidal (Eds.) Proceedings of Eurosla 7. Barcelona: UPF.

POCH, D (1992): “The rain in Spain....” en *CABLE* nº10, noviembre 1992.

POCH, D (2001): “Sensación física y realizada mental: de la onda sonora al significado de los enunciados” en *CARABELA*, Monográfico *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de E/LE*, Febrero 2001, Madrid: S.G.E.L.

SKEHAN, P. (1993): “A Framework for the Implementation of Task-Based Learning”. Mecanografiado.

TRUBETZKOY, N. (1939): *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.

VAN LIER, Leo (1996), *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*, London, Ed. Longman.

VÁZQUEZ LÓPEZ, M. (1996): “Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas”, en *Didáctica del español como lengua extranjera* (Miquel, L. y Sans, N. eds.). Madrid, Cuadernos del Tiempo Libre.

ZANÓN, J. y M. J. HERNÁNDEZ (1990): “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”. *CABLE*, 5, pp. 12-19.