

EL TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO DE NIVEL B1 Y SU VALORACIÓN DE ACUERDO CON LOS PRINCIPIOS ESTABLECIDOS POR EL MCERL

Ana María Muñoz Mallén

Universidad de Córdoba

Resumen:

En este artículo se pretende analizar cómo se trata la enseñanza de la pronunciación en los libros de texto de nivel B1/B1+ para, a partir de ese análisis, establecer una serie de conclusiones sobre cómo se debería enseñar de acuerdo con los principios establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas MCERL (Consejo de Europa, 2001). Nos centraremos en definir y describir el papel asignado a la pronunciación en el MCERL prestando atención al nivel B1 o B1+, nivel de los contenidos de inglés de Bachillerato y nivel que se le exige a los alumnos universitarios para la obtención de un título universitario en el estado español. Así, valoraremos la forma en la que distintos libros de texto han encauzado la enseñanza de la pronunciación y si presumiblemente las actividades propuestas resultan útiles para alcanzar un determinado nivel en este campo.

Palabras claves: competencias, libros de texto, adquisición fonológica de la LE, rasgos segmentales y suprasegmentales

Abstract:

In this article we propose to analyse how pronunciation teaching is dealt with in B1 level textbooks in order to establish conclusions about how we should teach according to the principles established by the Common European Framework of Reference for Languages CEFR (Council of Europe, 2001). This paper seeks to define and describe the role given to pronunciation in the CEFR paying attention to the B1 or B1+ level, level of the Bachillerato English content and level, which university students are required to obtain the university degree in Spain. Thus, we will value how different textbooks have channelled pronunciation teaching and if, in practical terms, the proposed activities are useful for reaching a specific level in this field.

Key words: competencies, textbooks, FL phonological acquisition, segmental and suprasegmental features

Introducción

La enseñanza de una lengua extranjera debe incluir una atención particular al desarrollo de la comprensión y la expresión oral, y al desarrollo de la comprensión y la expresión escrita. Sin embargo, la pronunciación, que debe ser un aspecto crucial a tratar en los manuales, en muchos casos no recibe la importancia que en realidad tiene. Autores como Llisterri (2003), Bartolí (2005) y Giralt (2006) alertan que “en la enseñanza de LE la pronunciación sigue estando desatendida y no recibe el tratamiento adecuado que merece”. En la prueba oral de los exámenes de Cambridge ESOL (nivel B1), los aprendices deben realizar 4 actividades de comprensión oral y 4 de expresión oral, por lo tanto deben comprender la información ofrecida en contextos diferentes prestando atención a los aspectos de pronunciación. De la misma manera, los aprendices deben producir oraciones en la lengua inglesa y cuanto mejor sea la pronunciación que consigan, mejor serán los resultados obtenidos en esta parte de la prueba. Puesto que existe una manifiesta necesidad de cuidar la

pronunciación para abordar este tipo de pruebas, ello nos lleva a considerar la necesidad de mejorar los aspectos de pronunciación en los manuales de enseñanza de la LE, que presumiblemente deben contar con más actividades de pronunciación tanto a nivel segmental¹ como a nivel suprasegmental² para poder lograr el éxito en la realización de estas pruebas.

Según la metodología tradicional tanto en España como fuera de ella los libros de texto han prestado atención a los sonidos aislados por medio de actividades mecánicas en un contexto formal. Sin embargo, en las últimas dos décadas se ha producido un cambio hacia una nueva enseñanza de la pronunciación centrada en la competencia comunicativa por medio de actividades significativas (Burguess y Spencer 2000; Derwing y Rossiter 2003; Lozano 2005; McLaren, Madrid y Bueno 2005; Usó 2008; Walker 2010; Cauldwell 2013). No obstante, los diferentes libros de texto utilizados para la enseñanza del inglés en este periodo tanto en Europa como en el continente americano no han dedicado mucho tiempo al estudio de la adquisición del sistema fonológico, y en consecuencia, explica Verdía (2002), no se han encontrado soluciones satisfactorias para enfrentarse a su enseñanza. De hecho, esos libros de texto, como algunos analizados aquí, que presentan muchas deficiencias en cuanto a lo que a pronunciación se refiere, son un inconveniente para los profesores que están preparando a los aprendices a aprobar el examen de B1. Por lo tanto estos profesores deben emplear otros materiales para compensar las deficiencias de los manuales que utilizan (Listeri 2003; Gladys 2010; Celce-Murcia, Brinton y Snow 2013).

De acuerdo con Pavón (2000:91), a través de la historia la instrucción formal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación ha sido tratada de varias formas, desde la simple indiferencia de aquellos métodos basados en la lectura y la traducción, como el método de Gramática-Traducción (*Grammar Translation*), hasta el método denominado Método Directo (*Direct Method*), el cual operaba bajo el supuesto de que los errores en la pronunciación (y otros errores) eran parte del proceso de adquisición natural y desaparecerían conforme los estudiantes aumentaran su competencia comunicativa. Con la llegada del Enfoque Comunicativo en la década de los años 80, la comunicación se convierte en el primer objetivo de la enseñanza de lenguas. Para enseñar la lengua de forma comunicativa, los esfuerzos comenzaron a dirigirse hacia la enseñanza de los aspectos suprasegmentales de la lengua (e.g. ritmo, acento y entonación) en un contexto discursivo (McNerney y Mendelsohn 1992:186). De hecho, la aceptación del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas trajo consigo una atención renovada a la enseñanza de la pronunciación, ya que se entendía que uno de los objetivos primarios era conseguir que los aprendices consiguieran un nivel mínimo de inteligibilidad en el uso de la pronunciación para ser capaces de comunicarse oralmente (Brown 1992:3; Morley 1994:76; Kenworthy 1997:13; Munro y Derwing 1999:289; Gimson 2001:276; Hancock y Pavón 2005:22).

En este artículo expondremos las características del MCERL (Consejo de Europa 2001) que se encuentran particularmente relacionadas con la enseñanza de la pronunciación, revisión que será completada con un análisis de cómo se ve tratado este ámbito en materiales destinados para cubrir los niveles B1/B1+. Estos dos

¹ Los rasgos segmentales son unidades sonoras tales como los sonidos vocálicos y los consonánticos.

² Los rasgos suprasegmentales son rasgos del habla que se aplican a los fonemas. Estos lo conforman el acento, el ritmo y la entonación.

niveles se corresponderían con el nivel de competencia lingüística en LE que se les exige a los alumnos universitarios para obtener el título.

1. El tratamiento de la pronunciación dentro del MCERL

Debido a que la pronunciación es uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de LE y sobre el que más confusión existe en cuanto a objetivos y metodología, resulta necesario establecer algunas orientaciones referentes a esta cuestión partiendo de las directrices dictadas por el MCERL

El Consejo de Europa, en el MCERL, presenta la “competencia fonológica” como:

“El conocimiento y la destreza productiva y perceptiva de una serie de categorías y funciones fónicas tales como: fonemas, realizaciones sonoras de esos fonemas o alófonos, rasgos distintivos, agrupación de sonidos en sílabas, y prosodia: acento, ritmo y entonación y casos de reducción fonética” (MCERL 2001: 5.2.1.4)

La competencia fonológica se enmarca dentro de la competencia lingüística, la cual a su vez es uno de los tres elementos que conforman la competencia comunicativa:

“(…) comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (2001: 2.1.2. La competencia comunicativa).

Por lo tanto, en la competencia lingüística comunicativa se distinguen seis subcompetencias - léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica, y el progreso que el estudiante va realizando en cada una de ellas se clasifica por escalas. Sin embargo, el desarrollo de la subcompetencia fonológica no puede considerarse de manera aislada de las otras subcompetencias lingüísticas sino que entendemos la competencia fonológica como una interfaz entre todos los subdominios de la competencia comunicativa.

Pese a su carácter transversal, el MCERL no se detiene en presentar las interrelaciones existentes entre la competencia fonológica y el resto de competencias comunicativas no lingüísticas, siendo, por ejemplo, la competencia sociolingüística o pragmática de especial importancia a la hora de entender un discurso. Lograr que el alumno desarrolle una buena competencia fonológica significa que este será capaz de percibir y producir de manera adecuada el sistema lingüístico en su manifestación más externa, y esto influye directamente sobre aspectos específicos de otras competencias (léxica, gramatical, ortográfica y ortoépica) (Iruela [2007], en Villaescusa 2009:130).

Resulta determinante a la hora de otorgarle a la didáctica de la pronunciación la importancia que se merece, tal y como señala Mellado (2012:23), el hecho de que la competencia fonológica interviene de manera decisiva en la consecución de otras competencias, tanto en la competencia general denominada existencial (“saber ser”) como en las diferentes competencias comunicativas, cuando estas se expresan a través del canal oral-auditivo.

El MCERL expone una serie de contenidos de pronunciación para la clase de LE. En la sección 5.2.1.4. *La competencia fonológica del MCERL* (2001) se detallan contenidos bastante precisos de pronunciación descritos de la siguiente manera: La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de:

1. Las unidades de sonidos (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
2. Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad, etc.).
3. La composición fonética de las palabras (estructura silábica, secuencia acentual de las palabras, etc.).
4. Fonética de las oraciones (“prosodia”): a) acento y ritmo de las oraciones; b) entonación.
5. Reducción fonética: a) reducción vocálica; b) formas fuertes y débiles; c) asimilación; d) elisión.

El Marco estipula que el conocimiento del sistema fonológico (incluyendo rasgos segmentales y suprasegmentales) y la destreza en su uso es parte de los conocimientos de la lengua necesarios para poder establecer una comunicación fluida, precisa y compleja.

Como conclusión a este epígrafe somos de la opinión de Bartolí (2005:10), quien afirma que el MCERL no describe claramente aplicaciones didácticas en relación con la pronunciación: “aunque el Marco recoge un contenido de pronunciación bastante completo, no incluye propuestas de integración de la pronunciación en la clase comunicativa”. El problema más relevante, a mi parecer y de acuerdo con Bartolí (2005:14), es concebir el aprendizaje de la pronunciación a partir de la lengua escrita, cuando el objetivo es el dominio de la lengua oral. Para que se desencadene un proceso de adquisición del componente fonológico, el aprendizaje ha de apoyarse en la lengua oral porque si no existe contacto continuado con la lengua oral, éste es mínimo o está mediatizado por la lengua escrita, difícilmente podrá adquirirse una competencia del componente fonológico.

2. Investigación

2.1. Objetivos

El objetivo principal de este estudio es analizar cómo la enseñanza de la pronunciación es abordada por los libros de texto de nivel B1 o B1+ para, a partir de ese análisis, establecer una serie de conclusiones sobre cómo se debería enseñar de acuerdo con los principios establecidos por el Marco. Nos centraremos en describir la enseñanza de la pronunciación en una serie de manuales prestando especial atención a los aspectos suprasegmentales que se encuentren más íntimamente ligados a la consecución de la inteligibilidad. Como objetivos específicos, nos hemos propuesto los siguientes:

- 1) ¿Qué aspectos de la pronunciación son tratados?
 - a) Aspectos segmentales: sonidos vocálicos y consonánticos.
 - b) Aspectos suprasegmentales: i. acento léxico; ii. acento en la oración/prominencia; iii. habla conexas: formas débiles.
- 2) ¿Las actividades de comprensión oral prestan atención a estos aspectos de la pronunciación?
- 3) ¿Está la pronunciación integrada plenamente o es añadida adicionalmente al final de la unidad o incluso al final del libro de texto?
- 4) ¿Está explícitamente expuesta la pronunciación en la tabla de contenidos?
- 5) ¿Se encuentra la pronunciación mencionada explícitamente en la guía del profesor o en la introducción?

2.2. Materiales analizados

Las razones por las que han sido escogidos estos libros de texto son las siguientes: 1) algunos de los manuales seleccionados se utilizan en el contexto de las clases de Bachillerato como recursos didácticos para la preparación de contenidos de inglés a nivel de Bachillerato y como antesala a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) y 2) otros manuales que se han seleccionado están orientados a la preparación de la prueba de nivel B1, una prueba demandada por las universidades españolas al final de la carrera para alcanzar la cualificación universitaria correspondiente. Esta prueba se impone de acuerdo con los principios marcados por el MCERL que divide a los aprendices en tres grupos y que a su vez pueden ser divididos en seis niveles: A Hablante Básico (A1, A2), B Hablante Independiente (B1, B2), C Hablante Competente (C1, C2). Aquí nuestros estudios están centrados en el nivel B1/B1+.

Los manuales seleccionados para su análisis son los siguientes:

Burke, K. y Rowdon, B. 2001. *Wavelength*. Londres: Longman.

Cotton, D., Favey, D. y Kent, S. 2008. *Language Leader Coursebook*. Londres: Pearson Longman.

Downie, M., Gray, D. y Jiménez, J.M. 2008. *Tune In 2*. España: Richmond Publishing.

Dubicka, I. y O'Keefe, M. 2010. *Lifestyle: English for work, socializing and travel*. Londres: Pearson Longman.

Fidalgo, A. 2001. *Made Easy*. Londres: Richmond.

Heyderman, E y May, P. 2010. *Complete Pet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hughes, J. 2008. *Language Leader Workbook*. Harlow: Pearson Longman.

Maggs, P. y Quintana, J. 2006. *Move*. Oxford: Macmillan.

Mann, M. 2008. *Laser B1*. Oxford: Macmillan.

Oxenden, C. y Lathan-Koening, C. 1997. *New English File*. Oxford: Oxford University Press.

Rea, D. y Clementson, T. 2001. *English Unlimited. English for Spanish Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Redston, C. y Cunninham, G. 2006. *Face to Face: Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C. 2001. *New Interchange*. Cambridge: Cambridge University Press.

2.3. Protocolo de análisis

Para realizar el análisis de los diferentes libros de texto, hemos adoptado el procedimiento recomendado por Dalton y Seidlhofer (2000:153), que se caracteriza por seguir el estudio de la pronunciación de acuerdo con la percepción y producción de los sonidos y del acento. Asimismo, hemos añadido aspectos de procedimientos sugeridos por Burgess y Spencer (2000:214) quienes apuestan por prestar más importancia a los aspectos suprasegmentales que a los segmentales. Hemos revisado los libros de texto citados más arriba de acuerdo con los siguientes aspectos: la frecuencia de aparición de actividades relacionadas con la enseñanza de la pronunciación; los elementos de la pronunciación tratados (sonidos: vocales y consonantes, acento léxico, el acento en la oración y las formas débiles); las actividades de pronunciación particularmente relacionadas con la comprensión oral; la integración de las actividades de pronunciación en la secuencia general de actividades por unidad o lección; la especificación de las actividades de pronunciación en la tabla de contenidos junto a la gramática y el léxico; y por último, si la pronunciación se presenta de manera explícita en la guía del profesor o en la introducción del propio manual. Una vez analicemos todos estos aspectos en los manuales sometidos a revisión, se procederá a su identificación y evaluación de forma específica.

2.4. Presentación y análisis de los datos

De acuerdo con los objetivos y protocolo de análisis marcados, procedemos a presentar y analizar los datos que aparecen en los libros de texto seleccionados. Estos datos se han recogido a partir de las anotaciones que se han realizado sobre lo que se ha ido encontrando.

En la tabla 1 se muestra el número de actividades de pronunciación que se presentan en cada manual según los aspectos segmentales relacionados con los sonidos vocálicos y los sonidos consonánticos:

Tabla 1. Número de actividades según el rasgo vocálico y consonántico

Título del Manual	Sonidos vocálicos	Sonidos consonánticos	Total
<i>Move</i>	0	3	3
<i>English Unlimited</i>	10	7	17
<i>Complete Pet</i>	0	0	0
<i>New English File</i>	3	6	9
<i>Face to Face</i>	8	8	16
<i>Tune In 2</i>	0	2	2
<i>Made Easy</i>	3	8	11
<i>Laser B1</i>	11	6	17
<i>Lifestyle</i>	0	0	0
<i>Wavelength</i>	0	0	0
<i>New Interchange</i>	0	0	0
<i>Language Leader Coursebook</i>	0	2	2
<i>Language Leader Workbook</i>	4	2	6
Total	39	44	83

Podemos observar que si prestamos atención al tratamiento que se le ha dado a los sonidos vocálicos y sonidos consonánticos en los libros de texto seleccionados, encontramos 7 libros de texto que no presentan ninguna actividad relacionada con el rasgo vocálico y 4 que no presentan ninguna actividad relacionada con el rasgo consonántico. El tratamiento que se le otorga a los sonidos consonánticos en los manuales es más regular que el tratamiento que se le otorga a los sonidos vocálicos. No obstante, la atención mostrada a los aspectos segmentales es escasa.

En la tabla 2 se muestra el número de actividades de pronunciación que se presentan en cada manual y la proporción de actividades segmentales en comparación con las suprasegmentales:

Tabla 2. Número de actividades segmentales y suprasegmentales en cada manual

Título del Manual	Número de actividades segmentales	Número de actividades suprasegmentales	Total
<i>Move</i>	3	4	7
<i>English Unlimited</i>	17	7	24
<i>Complete Pet</i>	0	5	5
<i>New English File</i>	9	12	21
<i>Face to Face</i>	16	19	35
<i>Tune In 2</i>	2	5	7
<i>Made Easy</i>	11	5	16
<i>Laser B1</i>	17	3	20
<i>Lifestyle</i>	0	0	0
<i>Wavelength</i>	0	14	14
<i>New Interchange</i>	0	18	18
<i>Language Leader Coursebook</i>	2	9	11
<i>Language Leader Workbook</i>	6	15	21
Total	83	116	199

Según la distribución de las actividades segmentales y suprasegmentales, existe un mayor número de manuales que presentan un enfoque suprasegmental. De los 13 manuales, se observan 8 que presentan un enfoque suprasegmental a través de actividades que principalmente trabajan con la acentuación en la palabra y en la oración. 3 de los 13 manuales otorgan más importancia a las actividades segmentales teniendo en cuenta los sonidos vocálicos y consonánticos. Y finalmente, 1 manual no presenta ninguna actividad segmental ni suprasegmental, por lo tanto, este no trabaja la pronunciación.

El hecho de que encontremos más actividades de aspecto suprasegmental que segmental es algo muy positivo, pues la metodología actual que apuesta por un enfoque comunicativo aboga por una atención creciente a los aspectos suprasegmentales en detrimento de los segmentales (Derwing y Munro 2005; Setter y Jenkins 2005). De acuerdo con Lozano (2005:9): “el acento, el ritmo y la entonación constituyen la personalidad de la lengua, más allá de la mera pronunciación de los segmentos, porque se identifican como aquellos que permiten producir discursos orales coherentes y llenos de sentido”.

Una vez revisados los manuales de Enseñanza Secundaria Obligatoria y los manuales de nivel B1 aprobados por el MCERL prestando atención a los aspectos segmentales y suprasegmentales, el siguiente paso consistirá en analizar el tratamiento que estos manuales dan a la acentuación de forma más pormenorizada. Prestaremos atención al tratamiento que se le da al acento tanto en contextos aislados como en contextos más amplios y al tratamiento de las formas débiles como la reducción vocálica a *schwa* y acortamiento de la vocal no acentuada (Kenworthy 1997; Pavón 2000; Gimson 2001; Barrera 2003).

La tabla 3 reúne el conjunto de actividades dedicadas al acento léxico, al acento en la oración y a las formas débiles en cada manual.

Tabla 3. Número de actividades según el tipo de acento y formas débiles en cada manual

Título del manual	Número de actividades de acento léxico	Número de actividades de prominencia	Número de actividades de formas débiles	Total
<i>Move</i>	1	0	3	4
<i>English Unlimited</i>	1	5	1	7
<i>Complete Pet</i>	3	0	2	5
<i>New English File</i>	3	8	1	12
<i>Face to Face</i>	4	6	9	19
<i>Tune In 2</i>	2	1	2	5
<i>Made Easy</i>	1	1	3	5
<i>Laser B1</i>	3	0	0	3
<i>Lifestyle</i>	0	0	0	0
<i>Wavelength</i>	0	13	1	14
<i>New Interchange</i>	2	7	9	18
<i>Language Leader Coursebook</i>	5	0	4	9
<i>Language Leader Workbook</i>	5	6	4	15
<i>Total</i>	30	47	39	116

Excepto un manual que no contiene ninguna actividad relacionada con el acento o con cualquier aspecto de pronunciación, el resto de los manuales se encuentran clasificados en dos grupos. Por un lado, observamos 6 manuales que contienen actividades de acentuación en contextos aislados de la palabra. Por

otro lado, otros 6 manuales contienen un gran número de actividades relacionadas con la prominencia en el contexto de la oración y en el contexto del diálogo o de la conversación.

Asimismo, el tratamiento que se le da a las formas débiles es reducido, tan solo en 2 manuales se le otorga un mayor tratamiento con 9 actividades en cada uno de ellos. Los manuales que muestran actividades relacionadas con las formas débiles sólo prestan atención al fenómeno de la reducción vocálica que consiste en el hecho de que el sonido vocálico central, *schwa*, aparece en la mayoría de las sílabas reducidas y no acentuadas en inglés y por lo tanto aparecen en contextos más amplios como pueden ser la oración, diálogo o conversación. De este modo, se presta atención al acortamiento vocálico de palabras monosilábicas en aquellas actividades donde un número de palabras funcionales como pueden ser *and*, *does* o *can*: a) se muestran tanto en su forma fuerte como reducida de forma aislada y b) se analizan dentro de un contexto más amplio como es la oración valorando si existe una reducción vocálica en estas palabras.

Cuando describimos y analizamos las formas débiles, estamos tratando uno de los rasgos más importantes de la pronunciación del inglés, el proceso de “gradación” (Gimson 2001:252), que se considera uno de los aspectos que más problemas puede llegar a presentar a los hablantes de español. La gradación es un fenómeno que consiste en la existencia de dos o más pronunciaciones diferentes de las palabras denominadas “funcionales” (artículos, demostrativos, preposiciones, verbos auxiliares, pronombres, etc.) del inglés. Estas palabras pueden presentar una forma fuerte y una o más formas débiles (e.g. *and* presenta la forma fuerte /ænd/ y las formas débiles /ənd/, /ən/, /n/).

El tratamiento que se da en los manuales analizados a las formas fuertes y formas débiles se encuentra ligado a dos aspectos que son esenciales en la enseñanza de la pronunciación en general: a) la necesidad de aportar una contextualización apropiada en las actividades y b) la necesidad de relacionar las actividades sobre las formas fuertes y débiles con la enseñanza de la acentuación.

Del análisis global de las actividades segmentales y suprasegmentales se dependen los datos contenidos en la siguiente tabla.

Tabla 4. Total de actividades segmentales y suprasegmentales

	Número total de actividades de pronunciación	Número total de actividades segmentales	Número total de actividades suprasegmentales
Nivel B1	199	83	116

En la tabla que acabamos de mostrar (tabla 4) el número de actividades suprasegmentales sobrepasa al número de actividades segmentales. Sin embargo, en nuestra opinión, la metodología propuesta para enseñar y practicar los aspectos suprasegmentales no es la apropiada puesto que las actividades que tratan estos aspectos no van más allá de las etapas de presentación y de práctica mecánica, de ahí que la esencia del empleo de los aspectos suprasegmentales se pierda pues no se practican de forma realista.

De los manuales analizados, los que siguen los patrones establecidos por el MCERL son aquellos que presentan más actividades de pronunciación, mientras que en el otro extremo se encuentra un manual que no

sigue de manera fiel sus recomendaciones. Como ejemplo de esta diferente forma de abordar la pronunciación destaca por un lado el manual *Face to Face*, que sigue los patrones establecidos por los exámenes de la universidad de Cambridge ESOL y que presenta 35 actividades de pronunciación, precisamente 19 actividades suprasegmentales y 16 actividades segmentales. Mientras que en el otro extremo se encuentra el manual *Lifestyle* que aunque sigue los parámetros del MCERL, no presenta ninguna actividad de pronunciación, ni de tipo segmental ni suprasegmental.

2.5. Discusión de los datos

Una vez que hemos analizado los diferentes manuales, podemos decir que la mayor parte de las críticas que estimamos necesario realizar se encuentran relacionadas con el diseño de las actividades y la metodología utilizada. Excepto en uno de los libros de texto, las actividades dedicadas a la pronunciación, tanto de cualquier rasgo segmental como de cualquier rasgo suprasegmental, no han sido bien diseñadas si lo que se pretende es un objetivo comunicativo. Como hemos mencionado anteriormente, la mayoría de las actividades han sido diseñadas para presentar el rasgo fonológico y su práctica repetitiva y mecánica. En muy pocas ocasiones las actividades van más allá e integran este nuevo concepto de una forma más realista para simular una situación comunicativa auténtica. En realidad destacamos que un libro de texto de nivel B1 o de Bachillerato tiene que prestar atención a muchos aspectos lingüísticos y que, por lo tanto, no se puede pretender que las actividades de pronunciación tengan la misma calidad en términos del diseño y metodología que en libros de texto específicos de enseñanza de la pronunciación. No obstante, debería ser posible relacionar más aquellos rasgos fonológicos presentados en actividades específicas con el estudio de la comprensión oral (*listening*) y la expresión oral (*speaking*) establecida en cada unidad de cada manual.

En nuestra opinión, los aprendices necesitan instrucción seria y constante respecto a las preocupaciones relacionadas con el acento léxico, con la identificación de las sílabas fuertes y débiles, con la identificación de las sílabas prominentes y, así mismo, con la acentuación en la oración. De hecho, cuando observamos que las actividades relacionadas con las formas fuertes y débiles no están enmarcadas dentro de contextos más amplios, pensamos que estas actividades son ineficaces porque las formas fuertes y las débiles son tratadas de tal manera que no tienen una relación con la comprensión oral. Creemos asimismo que las formas fuertes y débiles no pueden ser enseñadas de forma aislada como se presentan en la mayoría de los manuales revisados, pues una vez que los aprendices han realizado las actividades en cuestión, entonces olvidan este fenómeno y no le prestan atención una vez que estos proceden en el proceso de aprendizaje (McLaren, Madrid y Bueno 2005).

Estimamos fundamental, de acuerdo con Taylor (1993), que los aprendices trabajen las formas fuertes y débiles ya que estos fenómenos facilitan en gran medida la comprensión oral por parte de los aprendices. Estos fenómenos son desconcertantes para un aprendiz no instruido y pueden distraer su atención hasta el punto de que no entienda el mensaje. La dimensión suprasegmental de la acentuación es uno de los aspectos que junto al ritmo y la entonación se encuentra directamente relacionado con la expresión del significado y, por tanto, con la inteligibilidad, y por ello no debe ser soslayado en nuestra práctica diaria en las aulas, sino más bien al contrario, darle la importancia que merece puesto que constituye la base de una expresión natural y fluida (Hancock y Pavón 2005:22).

Los manuales deberían tratar las formas débiles y las fuertes desde las primeras etapas del aprendizaje y siempre que aparezcan una vez que procedamos a enseñar otros aspectos lingüísticos que estén integrados dentro del currículo de la lengua inglesa en el nivel B1. De acuerdo con el análisis realizado, creemos que en estos manuales no se ha trabajado las formas fuertes y débiles como es debido. De hecho, para trabajar explícitamente con las formas débiles es conveniente que los aprendices identifiquen qué palabras son léxicas y qué palabras son funcionales, ya que éstas últimas son las que contienen formas débiles en el habla conexas. Aunque puede que se haya trabajado este problema cuando se trata la acentuación, resulta conveniente que se tenga esta distinción bien clara (Gómez 2009; Cauldwell 2013).

Una vez analizado el tratamiento conferido a la pronunciación en estos manuales, resulta destacable la poca atención que se le ha prestado en la mayoría de ellos en comparación con la atención prestada a los otros aspectos de la lengua como pueden ser la gramática y el léxico. Esto es evidente debido a la ausencia de actividades específicas dedicadas a este aspecto lingüístico. 7 manuales de los 13 presentan menos de 20 actividades en su totalidad y 1 no trata el aspecto de pronunciación en absoluto. Los otros 5 manuales presentan 20 o más actividades. También llegamos a la conclusión de que el tratamiento otorgado a la pronunciación en estos 13 libros de texto presenta deficiencias según la calidad de este trabajo. Las actividades de pronunciación en estos libros de texto no van más allá de su mera presentación, pues no se establece ninguna conexión entre las actividades de pronunciación y las actividades de comprensión oral, ni tampoco existe relación de los conceptos presentados en las actividades de pronunciación con el trabajo sobre la expresión oral. Incluso ni siquiera ningún libro de texto analizado desarrolla estos conceptos en una actividad más realista de seguimiento (*follow-up*) como es el diálogo, las dramatizaciones, que podrían relacionar la práctica controlada llevada a cabo en la clase con las posibles ocasiones de comunicación en la vida real.

3. Conclusiones

En este epígrafe procedemos a dar respuesta a las cuestiones planteadas de acuerdo con los objetivos propuestos.

1) ¿Qué aspectos de la pronunciación son tratados?

De los 13 manuales escogidos, podemos establecer que 3 de ellos otorgan más importancia a las actividades segmentales teniendo en cuenta los sonidos vocálicos y consonánticos, 8 presentan un enfoque suprasegmental, 1 no trata la pronunciación en absoluto y 1 presenta un enfoque “mixto” con un número aproximado de actividades segmentales y suprasegmentales.

El análisis de estos manuales prueba la necesidad de que los profesores hagan mayores esfuerzos en lo que concierne a la enseñanza de la pronunciación. Debido al hecho de que estos manuales aquí tratados no son suficientes, debemos ofrecer a los aprendices material adicional una vez que estemos utilizando un libro de texto. Con el empleo de todos los materiales el profesor pretende conseguir que los aprendices sean inteligibles para entender y ser entendidos por otros. El empleo de las actividades de pronunciación resulta crucial para que los aprendices lleguen a interiorizar la imagen almacenada de los sonidos y sean capaces de

entender y producir sonidos de forma inteligible en el habla conexas prestando especial atención a los aspectos suprasegmentales (Morley, 1991: 493).

2) ¿Las actividades de comprensión oral prestan atención a estos aspectos de la pronunciación? En algunos manuales, las actividades de comprensión oral no están relacionadas con las actividades específicas de pronunciación y la mayoría de ellas, especialmente aquellas actividades que tratan los aspectos segmentales, se caracterizan por su ausencia de contextualización. En lo que respecta a los aspectos suprasegmentales, los manuales tratan los aspectos de pronunciación de forma aislada, en muy pocas ocasiones las actividades de pronunciación se contextualizan dentro del contexto de la oración o del diálogo. Este aspecto es crucial puesto que el aprendiz debe tratar el acento y la ausencia de acento no sólo en las palabras de forma aislada sino también en el habla conexas, lo que definitivamente ayuda a los aprendices a ser más inteligibles (McNervey y Mendelsohn 1992; Walker 2010; Cauldwell 2013).

3) ¿Está la pronunciación integrada plenamente o es añadida adicionalmente al final de la unidad o incluso al final del libro de texto?

La pronunciación se encuentra integrada en cada unidad de forma regular en 7 manuales, mientras que en 5 de estos manuales, la pronunciación no está integrada de forma regular en cada unidad. En estos 5 manuales los aspectos de pronunciación pueden aparecer cada dos unidades, o presentan actividades de pronunciación con un formato diferente al resto de las actividades. Por ejemplo, en el caso del manual *Tune In 2* las actividades de pronunciación se incluyen en un CD audio, pero no aparecen dentro de las distintas unidades del manual.

4) ¿Está explícitamente expuesta la pronunciación en la tabla de contenidos?

Exceptuando los manuales *Lifestyle* y *Tune In 2*, los demás manuales sí presentan un currículo de pronunciación en la tabla de contenidos junto a la gramática y al léxico. No obstante, como hemos observado, el número de actividades dedicadas a la pronunciación, en comparación con el total de actividades que presenta cualquier manual, es inferior a las actividades que trabajan los otros aspectos de la lengua, como pueden ser la gramática o el léxico. Podemos concluir, de acuerdo con ello, que para que la pronunciación no esté en clara desventaja debemos integrar más actividades de pronunciación procedentes de otros recursos y materiales adicionales en los libros de texto dentro de la programación de nuestra clase de LE.

5) ¿Se encuentra la pronunciación mencionada explícitamente en la guía del profesor o en la introducción?

La mayoría de las guías del profesor que acompañan los manuales hacen referencia a este aspecto de la lengua inglesa, sin embargo se trata siempre de una referencia breve y no muy específica.

Resulta evidente la importancia de la pronunciación para una buena comunicación oral, pero tanto los rasgos segmentales como los suprasegmentales no son tratados apropiadamente en los materiales didácticos porque no son enseñados de forma sistemática, y por lo tanto continúan pasando desapercibidos tanto para los profesores como para los aprendices. Esto significa que los aprendices no mejoran ni su pronunciación ni su competencia oral comunicativa. Según Gladys (2010:9), teniendo en cuenta que la pronunciación es la materialización de la lengua, la práctica de las destrezas orales debería realizarse con un apoyo exclusivamente oral, tal y como propone Bartolí (2005). Con ello lograríamos que los aprendices no se

fijaran en la ortografía y, en cambio, centraran su atención en los sonidos. Además, se trata de que nuestros alumnos aprendan a hablar, y para ello no podemos basarnos en la lengua escrita: la lengua oral y la lengua escrita son dos sistemas diferentes, con unas características y funciones también diferentes.

Finalmente, la impresión que obtenemos del análisis de los manuales seleccionados es que, en la mayoría de ellos, la pronunciación en el aula de LE se encuentra desvinculada de los planteamientos comunicativos, tan reivindicados en los diseños curriculares, y se halla, en cambio, más cercana a los métodos estructurales clásicos. Una de las deducciones de Llisterri (2003) al respecto es que este hecho ocurre porque entre los autores de los manuales, salvo escasas excepciones, existe una escasa presencia de profesionales en fonética y fonología y en pronunciación, así como la curiosa falta de coincidencia entre los autores de publicaciones sobre la enseñanza de la pronunciación en LE y los autores de manuales. Por eso resulta fundamental que los profesores evalúen los manuales y materiales existentes, para comprobar si están al nivel de sus necesidades y de su metodología, o bien que creen su propio material.

Referencias bibliográficas

- Barrera, D. 2003. *Self-Evaluation of Pronunciation Achievement*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Bartolí, M. 2005. “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”. *Phonica*, 1, 1-27. <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>.
- Brown, A. 1992. *Approaches to Pronunciation Teaching*. Londres: MacMillan Publishers Limited.
- Burgess, J. y Spencer, S. 2000. “Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education”. *System*, 28, 191-215.
- Cauldwer, R. 2013. *Phonology for Listening: Teaching the Stream of Speech*. Birmingham: www.speechinaction.org.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. y Snow, M.A. 2013. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Consejo de Europa 2001. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. 2000. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Derwing, T.M. y Munro, M.J. 2005. “Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach”. *TESOL Quarterly*, 39 (3), 379-397.
- Derwing, T.M. y Rossiter, M.J. 2003. “The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech”. *Applied Language Learning*, 13 (1), 1-17.
- Gimson, A.C. 2001. *Gimson's Pronunciation of English*. Londres: Edward Arnold.
- Giralt, M. 2006. “El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica”. *Phonica*, 2, 1-26. [Consulta: 19 de marzo 2009] Disponible en la web: http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica2/PDF/articulo_03.pdf.
- Gladys, P. 2010. La enseñanza de la pronunciación en ELE: Una asignatura pendiente. Memoria de Licenciatura. Universidad de Montreal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4508/Ahumada_Gladys_P_2010_these.pdf?sequence=2.
- Gómez, E. 2009. Perception and Production of Vowel Reduction in Second Language Acquisition. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Hancock, M. y Pavón, V. 2005. “Tonic stress: Underlining with your voice”. *TESOL-Spain Newsletter*, 30, 22-23.
- Kenworthy, J. 1997. *Teaching English Pronunciation*. Harlow: Longman.

- Llisterri, J. 2003. "La enseñanza de la pronunciación". *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), 91-114. http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Pronunciacion_ELE.pdf.
- Lozano, R. 2005. "Sobre el vocalismo y la pronunciación". *Phonica*, 1, 1-17. http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonical/PDF/articulo_01.pdf.
- McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. 2005. *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada.
- McNerney, M. y Mendelsohn, D. 1992. "Suprasegmentals in the pronunciation class: Setting priorities". En P. Avery y S. Ehrlich. *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press. 185-196.
- Mellado, A. 2012. "La pronunciación, un objetivo para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa". En J. Gil Fernández (ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen. 11-32.
- Morley, J. 1991. "The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages". *TESOL Quarterly*, 25 (3), 481-520.
- Morley, J. 1994. *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions*. Alexandria (Virginia): Teachers of English to speakers of other languages.
- Munro, M. y Derwing, T. 1999. "Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners". *Language Learning*, 49, 285-310.
- Pavón, V. 2000. *La enseñanza de la pronunciación del inglés*. Granada: Granada Lingüística.
- Setter, J. y Jenkins, J. 2005. "Pronunciation". *Language Learning*, 38, 1-17.
- Taylor, L. 1993. *Pronunciation in Action*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Usó Vicedo, L. 2008. "La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta". *Phonica*, 4, 104-130.
- Verdía, E. 2002. "Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas", en *Didáctica del español como lengua extranjera*. E/EL 5. Madrid: Fundación Actilibre (Colección Expolingua), 223-241.
- Villaescusa, I. 2009. "La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE". Ponencia presentada en I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10investigaciones_03.pdf
- Walker, R. 2010. *Teaching the pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

Ana María Muñoz Mallén es coordinadora y profesora de los cursos de inglés de preparación para la acreditación lingüística en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", abscrito a la Universidad de Córdoba. Actualmente prepara su tesis doctoral, centrada en la enseñanza de la pronunciación como contribución a la mejora de la competencia oral de la lengua inglesa.