

Crítica al enfoque de la enseñanza de la pronunciación en los programas comunicativos de inglés

María Eugenia Correa Breña
Instituto Anglo Mexicano de Cultura

El enfoque de la enseñanza comunicativa de la pronunciación es visto, aquí, dentro de un panorama histórico en el cual la reducción del acento extranjero ha jugado distintos papeles. El enfoque comunicativo, el más extendido hoy en día, descarta el interés en la disminución del acento y centra su atención en la inteligibilidad. Los argumentos y los datos experimentales en favor de esta postura parecen convincentes. Sin embargo, dos estudios llevados a cabo por la autora ponen en entredicho los enfoques que relegan la pronunciación a un plano secundario o que se desentienden del acento sin contemplar las necesidades de los estudiantes. El análisis de necesidades objetivas y subjetivas en un programa comunicativo condujeron a criticar seriamente la posición comunicativa considerando el bajo nivel de inteligibilidad en la pronunciación de los estudiantes así como las necesidades subjetivas manifestadas por ellos.

The Communicative Language Teaching pronunciation approach is regarded, in this article, within a historical overview in which accent reduction has played different roles. The communicative approach is very influential nowadays. It discards interest in accent reduction and focuses on intelligibility. The reasons and experimental data in favor of this point of view seem convincing. Nevertheless, two studies carried out by the author recently question the approaches and methods in which accent reduction is discarded without taking into account the learners' necessities. A subjective and objective needs analysis carried out in a communicative program at college level question the communicative approach considering the low scores in intelligibility of pronunciation and the learners' needs concerning accent reduction.

Introducción

Todos los métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera que han dado cierta o mucha importancia a la pronunciación han tenido como objetivo la inteligibilidad de quienes aprenden el idioma, como es lógico suponer. Algunos, además, se han propuesto hacer hablar a sus estudiantes con una pronunciación equiparable o próxima a la de un hablante nativo. El enfoque comunicativo se ha inclinado por preparar individuos con una pronunciación inteligible, considerando poco realista la adquisición de un acento comparable al de un hablante nativo del inglés (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996). Entre los académicos que sostienen este punto de vista, algunos reconocen la necesidad de poner énfasis en la enseñanza de la pronunciación sólo cuando se prepara a: i) los asistentes de profesores extranjeros que laboran en universidades donde se habla inglés, ii) extranjeros que trabajan en el área técnica o de negocios en países de habla inglesa, iii) personas dedicadas al comercio internacional y diplomáticos que hacen uso del inglés como *lingua franca*, iv) profesores de inglés que no son hablantes nativos de este idioma, vi) guías, meseros, personal de hoteles, agentes de migración que trabajan en distintos países ofreciendo servicios a turistas que hablan inglés (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996).

La posición de la enseñanza comunicativa respecto a la pronunciación tiene como antecedente la postura de Abercrombie expuesta desde 1949. Entonces, él reconoció innecesario que los estudiantes de una lengua extranjera adquirieran una pronunciación perfecta. Bastaba en su concepto, tener una pronunciación que no implicara un esfuerzo consciente del hablante nativo para ser entendida (Abercrombie 1956, reimpresso en Brown 1991; Munro y Derwing 1995). Desde esa fecha, hasta ahora, muchos estudiosos han adoptado este punto de vista (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996; Grant 1993; Kenworthy 1987; Morley 1991; Munro y Derwing 1995; Tench 1981). La enseñanza comunicativa ha tenido la inteligibilidad como meta y, al mismo tiempo, ha dejado de lado la reducción del acento.

De hecho, hasta hace muy poco se carecía de datos experimentales que avalaran el enfoque comunicativo. Munro y Derwing (1995) aportaron los primeros datos experimentales en 1995. Su investigación ratificó lo que los educadores habían creído por años (Munro y Derwing). De sus resultados se desprende que la enseñanza de la pronunciación está bien centrada en la inteligibilidad y se reitera que la reducción del acento extranjero es innecesaria. Sin duda, estos criterios pueden ser aplicables en muchos cursos y para muchos estudiantes. No obstante, las necesidades subjetivas acerca del aprendizaje de la pronunciación pueden variar considerablemente. Asimismo, cabe la posibilidad de que un número representativo de estudiantes quieran mejorar su pronunciación reduciendo el acento porque no quieren hablar el idioma que están aprendiendo con acento extranjero, sin pertenecer a ninguno de los grupos señalados por Morley (1987), Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996).

Para saber cuáles son las expectativas de los alumnos en cuanto al aprendizaje de la pronunciación, es necesario preguntarles qué esperan. Ni Munro ni Derwing (1995) lo

hicieron y, hasta donde sé, nadie lo ha hecho antes. Para subsanar esta carencia Correa (1995 y 1997) realizó dos estudios dentro de un contexto universitario. Obtuvo datos sobre las necesidades subjetivas (o expectativas) de los estudiantes en ambos casos. En su más reciente investigación efectuada en un programa comunicativo, al análisis subjetivo de necesidades sumó un análisis objetivo, el cual consistió en evaluar la inteligibilidad y la intensidad del acento extranjero desde la perspectiva de los hablantes nativos del inglés. Los datos obtenidos conducen a una crítica de la enseñanza comunicativa de la pronunciación, por un lado. Y, por el otro, hacen manifiesta la importancia de realizar análisis de necesidades para poder plantearse objetivos académicos adecuados y satisfacer las expectativas de los estudiantes de manera apropiada.

Definición de los conceptos centrales

Hay algunos términos empleados a lo largo del texto que conviene definir antes de entrar de lleno a la exposición de los enfoques relacionados con la enseñanza de la pronunciación y de las investigaciones en torno a la inteligibilidad y la reducción del acento extranjero.

En primer término, es importante precisar qué se entiende por *pronunciación*. La pronunciación consiste en la producción de sonidos de una lengua. Los sonidos usados comprenden fonemas (unidades mínimas del sistema sonoro de una lengua) o segmentos (sonidos vocálicos y consonánticos que forman sílabas, palabras, frases y oraciones), así como, suprasegmentos (acento, ritmo, volumen, tono y la calidad de la voz). La combinación de fonemas y los patrones de los rasgos suprasegmentales son sistemáticos y siguen reglas fonológicas en cada lengua y acento. Por su parte, *cento* es la característica de la pronunciación determinada regionalmente y socialmente, cuando nos referimos a una primera lengua, o por influencia del sistema fonológico de una primera lengua al hablar una segunda lengua. En este caso también intervienen procesos relacionados con el desarrollo individual de los sujetos que aprenden la segunda lengua y procesos seguidos en el aprendizaje. No hay duda que, el objetivo de la producción de sonidos lingüísticos es la comunicación, la cual lleva implícita la comprensión. Sin embargo, en la interacción de individuos con diferentes acentos, especialmente con acentos extranjeros, la comprensión puede fallar. De tal modo, la pronunciación puede ser inteligible (comprensible) o ininteligible (no comprensible).

Inteligibilidad en la pronunciación es una característica de la pronunciación que la hace comprensible o inteligible para el escucha. En la enseñanza de una segunda lengua, el objetivo de acuerdo a Abercrombie (1956), es una pronunciación cómodamente inteligible, como se dijo con anterioridad.

Resulta conveniente aclarar que la inteligibilidad del discurso depende de varios factores incluyendo la pronunciación, pero no se restringe a ésta, ya que el oyente puede contar con otros elementos lingüísticos, tales como, el vocabulario, la sintaxis y la organización textual. Una pronunciación no nativa, ya sea de palabras u oraciones, no impli-

ca necesariamente la incomprensión del mensaje, aunque la pronunciación sea por sí misma ininteligible, debido a que ésta se puede beneficiar por la inteligibilidad de otros componentes del discurso y ser descifrada. Esto permite distinguir entre la inteligibilidad con un sentido amplio y la inteligibilidad de la pronunciación que tiene un sentido específico.

Acento extranjero es, según se señaló previamente, una característica de la pronunciación causada por la transferencia de sonidos de una lengua a otra, entre otros factores. De acuerdo con Politzer (1954), el acento extranjero se produce:

...by the speech sounds of one language through another. By applying to the foreign language the system of analyzing or sorting the sounds of one's own language, one misinterprets the foreign sounds and, as a result, mispronounces them (p. 20-21) ¹.

Politzer sugiere que la causa primordial del acento extranjero es la transferencia de sonidos de la primera lengua. Sin embargo, la pronunciación también es afectada por procesos de desarrollo o por procesos de sobregeneralización de las reglas fonológicas de la segunda lengua (Ioup y Weinberger 1987).

La transferencia, los procesos de desarrollo y la sobregeneralización pueden llevar a incurrir en errores de pronunciación. Otras causas de pronunciación incorrecta puede ser la distracción, el cansancio, el nerviosismo y el olvido momentáneo. Ejemplos de la pronunciación incorrecta producida por estos cuatro factores son considerados “faltas”, mistakes, y no errores, *errors*, por algunos autores, tales como Underhill. Para Underhill (1994: 133) una falta implica que el hablante tiene un criterio propio para llevar a cabo la autocorrección y un error ocurre cuando el criterio para la autocorrección no existe. Para los propósitos de este trabajo la distinción entre faltas y errores no es relevante. Aquí se considerará que un *error de pronunciación* designa indistintamente a errores y faltas, ambas pronunciaciones inadecuadas de la segunda lengua. Los errores pueden afectar la comprensibilidad o pueden ser compensados por el escucha sin que se produzca un problema de entendimiento.

El concepto de *necesidades de pronunciación del estudiante* no ha sido definido cabalmente en la literatura todavía. Pero, las necesidades generales del estudiante con respecto a la lengua sí han sido definidas. Brindley (1994) marca una diferencia entre necesidades objetivas y necesidades subjetivas.

Define necesidades objetivas como “the gap between current and desired ‘general’ proficiency level” (Brindley (1994: 66)². Este nivel, generalmente, es determinado por

¹ por usar los sonidos de una lengua al hablar otra. Por aplicar a la lengua extranjera el sistema de analizar o seleccionar los sonidos de la lengua propia, uno malinterpreta los sonidos extranjeros y, como resultado, uno los pronuncia mal.

² “la distancia entre el nivel real alcanzado y el nivel general de aprovechamiento deseado”.

los diseñadores de los programas de estudio. Por su parte, las necesidades subjetivas se definen de la manera siguiente:

... the cognitive and affective needs of the learner in the learning situation derivable from information about affective and cognitive factors such as personality, confidence attitudes, learner's wants and expectations with regard to the learning of English and their individual cognitive style and learning strategies. (Brindley 1994: 70)³.

Partiendo de estas definiciones, las necesidades objetivas de pronunciación *del estudiante* serán consideradas como la distancia entre el nivel de pronunciación real y el nivel de pronunciación determinado por quienes estructuran los programas de estudio. El nivel que deben alcanzar los estudiantes terminando un programa comunicativo es el de una pronunciación inteligible, ya que, la inteligibilidad en la pronunciación es el objetivo de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL). Las *necesidades subjetivas de pronunciación de los estudiantes* serán vistas aquí como actitudes, deseos y expectativas concernientes al aprendizaje de la pronunciación.

Berwick (1994) señala que la enseñanza comunicativa ha utilizado análisis de necesidades (una herramienta para detectar y medir las necesidades objetivas y/o subjetivas de los alumnos para diseñar o programar cursos) desde sus comienzos, esto es, desde los años setenta. Sin embargo, después de una revisión bibliográfica cuidadosa, es claro que este enfoque no ha empleado sistemáticamente este tipo de análisis para detectar las actitudes, los deseos y las expectativas de los estudiantes con respecto a la pronunciación. De manera un tanto excepcional, Grant (1993), en su libro de pronunciación de inglés para avanzados, incluye un análisis de necesidades con el fin de que el profesor tenga elementos para estructurar su curso. Dadas las características de la ECL, era de esperarse un uso más frecuente de este tipo de análisis. Los programas comunicativos se centran en el estudiante (Nunan 1988) y sus necesidades, en teoría, son importantes para la elaboración de planes de estudio y apertura de cursos. No obstante, en la práctica, las necesidades de los estudiantes concernientes a la pronunciación no han sido suficientemente analizadas.

Enseñanza de la pronunciación

Si se quiere entender cuál es la posición de la ECL en lo referente a la pronunciación es necesario tener presentes las formas en que dicha habilidad ha sido considerada, desarrollada y corregida en otros métodos de enseñanza.

³ las necesidades afectivas o cognitivas del estudiante en la situación de aprendizaje derivadas de la información acerca de factores afectivos y cognitivos, tales como, personalidad, confianza, actitudes, deseos del estudiante, expectativas con relación al aprendizaje de inglés, estilo cognitivo y estrategias de aprendizaje.

La pronunciación ha sido tratada y valorada de diferentes maneras en la historia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Ha sido relativamente relevante en algunos métodos y en otros no ha tenido importancia. En el siglo pasado fue ignorada en gran medida, sólo hasta finales de esa centuria adquirió un papel central. En la primera mitad del siglo XX recibió bastante atención y posteriormente ha ido perdiendo interés.

En el método de “Gramática-Traducción” (Grammar-Translation), que dominó en la instrucción de lenguas extranjeras de 1840 a 1940, la pronunciación fue prácticamente ignorada (Richards y Rodgers 1986). En esta época se hacía lectura en voz alta pero no había insistencia en una pronunciación precisa. Se ponía énfasis en el uso apropiado de la gramática, en la concordancia de las traducciones y en la escritura correcta, mas no en la pronunciación. La comunicación oral no era prioritaria en este método. El objetivo era aprender la lengua para leerla, no para hablarla. Por lo mismo, no había necesidad de poner atención en la producción sonora de la lengua (Moy 1986).

De 1890 a 1960 hubieron varios métodos y enfoques donde la pronunciación adquirió gran relevancia. Entonces, la pronunciación próxima a la de un hablante nativo se convirtió en un objetivo de la enseñanza y la reducción del acento extranjero se volvió prioritaria. El Movimiento de Reforma (Reform Movement) se inició en 1880 con la participación de lingüistas como Sweet, Viétor y Passy quienes aportaron elementos teóricos para reformar la enseñanza de las lenguas extranjeras. Con su influencia la fonética, así como el alfabeto fonético, empezaron a emplearse en los programas de formación de profesores. Para los exponentes de este movimiento la lengua hablada era crucial. Los estudiantes tenían que escuchar primero la lengua hablada antes de ver la versión escrita (Richards y Rodgers 1986). Estas ideas fueron adoptadas por algunos métodos que surgieron posteriormente, como por ejemplo, el Método Directo (Direct Method).

El Método Directo que surgió a fines del siglo pasado, y que tuvo auge a principios de este siglo, dio especial atención a la expresión oral incluyendo la pronunciación (Richards y Rodgers 1986). En esta época, los maestros y los estudiantes creían en la necesidad de una enseñanza exhaustiva de la pronunciación. El sistema de sonidos de la lengua que se estaba aprendiendo era enseñado desde el principio, usando para ello el Alfabeto Fonético Internacional (International Phonetic Alphabet) (Moy 1986). También, era común que los estudiantes tomaran dictado empleando dicho alfabeto. Los errores de pronunciación debían ser evitados y corregidos de inmediato por el profesor. La reducción del acento era un aspecto sustancial. En este método la pronunciación alcanzó el papel más importante en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras (Moy 1986).

El Audiolingüismo (Audiolingual Method), que surgió en los Estados Unidos a fines de los años cincuenta y que perduró hasta los años sesenta, ponía énfasis en la pronunciación (Moy 1986). Su objetivo era desarrollar la habilidad oral, dando a la pronunciación un papel central como lo hacía el Método Directo. La enseñanza audiolingüal pretendía que los estudiantes adquirieran una pronunciación como la de los hablantes nativos. Ellos eran introducidos al sistema sonoro de la lengua muy pronto. Con este fin se usaban diálogos, ejercicios de imitación y pares mínimos (minimal pairs). La reducción o más bien la eliminación del acento era un tarea a realizar. Los errores eran consi-

derados hábitos indeseables que el profesor debía corregir inmediatamente (Richards y Rodgers 1986).

Otro método que valoró ampliamente la enseñanza de la pronunciación fue el Enfoque Oral (Oral Approach). Este método fue diseñado por especialistas en lingüística aplicada. Tuvo popularidad desde los años sesenta y se siguió empleando hasta los años ochenta (Richards y Rodgers 1986). El propósito del método era enseñar el manejo de las cuatro habilidades (oral, auditiva, lectura y escritura). Buscaba el uso preciso de la gramática y la pronunciación (Richards y Rodgers). Pretendía desarrollar en quienes aprenden el inglés un acento igual al de un hablante nativo. La repetición coral, la imitación individual y el aislamiento de palabras, tanto como de sonidos, fueron técnicas empleadas en el contexto de este enfoque. Reducir o eliminar el acento fue entonces una práctica normal. Los errores trataban de evitarse al máximo. La corrección corría a cargo del profesor o de otros compañeros de clase (Richards y Rodgers).

Los métodos y los enfoques surgidos después de 1960, con excepción del Modo Silencioso (Silent Way) han puesto escaso énfasis en la pronunciación, si se les compara con los métodos recién expuestos. Por ejemplo, la Enseñanza del Código Cognitivo (Cognitive Code Learning) se puede considerar entre estos casos. Este tipo de enseñanza empezó a tener influencia a raíz de la crítica al estructuralismo y al conductismo por parte de Chomsky. Siguiendo las ideas de este lingüista, se considera impropio que la mayoría de quienes aprenden una segunda lengua deban ser instruidos para hablar sin acento extranjero. Aquí, la pronunciación recibe una atención limitada. Se recurre a las explicaciones, diagramas y modelado cuando es conveniente. Pero, hay cuidado en no enfatizar la enseñanza de la pronunciación, pues en ningún momento se pretende erradicar el acento extranjero. Es claro que en el marco de la Enseñanza del Código Cognitivo la pronunciación adquirió mucho menor importancia (Moy 1986).

Respuesta Física Total (Total Physical Response) es un método introducido por Asher a mediados de los años sesenta en el que la pronunciación recibe muy poca atención. Su objetivo es el manejo de la forma oral, a nivel principiante. Escuchar y responder a peticiones e instrucciones con acciones es fundamental desde el principio. Cuando los estudiantes han completado 120 horas de instrucción se recurre a los diálogos para desarrollar el aspecto oral. Antes de emplear el inglés conversacional, surgen un gran número de errores en pronunciación y en gramática, los cuales son tolerados totalmente (Richards y Rodgers 1986). Sobre la amplia tolerancia de errores en este método, Omaggio (1986) señala que puede afectar negativamente el progreso de los estudiantes a la larga.

El Modo Silencioso (Silent Way) es un método introducido por Gattegno en los años sesenta que se hizo popular hasta los años setenta (Moy 1986). Otorga especial atención a la pronunciación. Se interesa en desarrollar el hábil manejo de los rasgos fonéticos y fonológicos de la lengua y algunas de sus actividades se orientan a reducir el acento. Se distingue de los métodos que conceden atención a la pronunciación citados con anterioridad, por no usar el alfabeto fonético ni información lingüística explícita (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996). De hecho, antes de introducir al estudiante a expresiones significativa se le pone en contacto con el sistema sonoro de la lengua. Para

ello, se usan materiales especiales como una carta con colores para cada sonido y cartas que relacionan la ortografía con los sonidos (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin). Moy (1986) señala que el Modo Silencioso no busca desarrollar en sus estudiantes una pronunciación igual a la de un hablante nativo del inglés. Pero, es factible pensar que una pronunciación próxima a la del hablante nativo esta en la mira del método introducido por Gattegno, luego de haber leído información sobre el tema en Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996), Moy (1986), Omaggio (1986) y Richards y Rodgers (1986).

El Aprendizaje de la Lengua de la Comunidad (Community Language Learning) fue un método introducido por Curran a principio de los años setenta (Richards y Rodgers 1986). El objetivo de este tipo de aprendizaje radica el desarrollo de la habilidad comunicativa de la lengua teniendo como pretensión el uso del idioma en una forma cercana al del hablante nativo (Moy 1986). Por otra parte, el trabajo de pronunciación tanto como en los demás aspectos del idioma es generado y controlado por los clientes (los estudiantes) (Moy 1986). En este método el profesor juega el papel de conocedor (knower) o consejero (counselor). Comportándose como una computadora humana, el conocedor repite las frases alimentadas por los clientes. Ellos imitan al conocedor y así practican la pronunciación. La computadora humana dice una frase, una pregunta o una oración tantas veces como los clientes quieren (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996; Moy 1986). De acuerdo con esta metodología, los errores no se corrigen en un principio. Toma tiempo a los clientes aceptar la crítica. Solamente cuando ya están listos para ella, el conocedor empieza a corregirlos (Richards y Rodgers 1986).

La Sugestopedia (Suggestopedia) es un método introducido por Luzanov en 1978. Tiene como objetivo desarrollar una capacidad conversacional avanzada en poco tiempo. Una técnica muy importante es la lectura de diálogos por parte del instructor (el profesor). La pronunciación del instructor debe ser muy buena aunque la enseñanza explícita de la pronunciación no está contemplada. Los estudiantes están en contacto con la pronunciación de un texto varias veces ya que el instructor lee diálogos largos, con mucha frecuencia, y por lo menos, dos veces cada uno (Moy 1986, Richards y Rodgers 1986).

El Enfoque de Comprensión (Comprehension Approach) considera la comprensión como el factor más importante en el proceso de aprendizaje. En el marco de este enfoque, la comprensión auditiva tiene un papel central pero la pronunciación se deja desarrollar por sí misma, sin que se haga nada especial por mejorarla (Moy 1986).

El Enfoque Natural (Natural Approach) fue introducido por Terrel en 1977. En él se presta atención muy limitada a la pronunciación. Se propone instruir a los alumnos para hacerlos pasar del nivel de principiantes al de avanzados. Pone énfasis en la habilidad auditiva mientras que el aspecto oral se deja surgir espontáneamente. Los errores son vistos como algo natural (Richards y Rodgers 1986). En tanto la precisión no es importante en este enfoque, la fosilización puede surgir con facilidad (Omaggio 1986). En breve, se puede decir que la pronunciación no tiene relevancia en este enfoque y, por lo tanto, la reducción del acento no tiene cabida.

La ECL, que tiene por objetivo central la comunicación, se introdujo a mediados de los años setenta (Richards y Rodgers 1996) y cobra gran importancia en los años ochenta.

ta (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996). En la enseñanza comunicativa, la pronunciación no recibe un énfasis especial. La precisión esta relacionada con el contexto. Ser inteligible en una situación particular es lo importante (Moy 1986). Se busca lograr una pronunciación comprensible o inteligible en el estudiante (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996; Moy 1986). Como menciona Moy, la pronunciación recibe poca atención si se le compara con aquélla que reciben otras habilidades. Por tal motivo, prácticamente no se llevan a cabo ejercicios de pronunciación. Tampoco se espera que los estudiantes adquieran un acento como el de un hablante nativo. La pronunciación no es un aspecto totalmente ignorado pero es vista “as a small part of linguistic competence, which itself is a small part of communicative competence” (Moy 1986: 82)⁴. La reducción del acento, como ya se ha explicado antes, queda fuera de los objetivos de la ECL. Únicamente hasta mediados de los ochenta se empezó a gestar, en el ámbito de la enseñanza comunicativa, una nueva forma de abordar la enseñanza de la pronunciación, desarrollando actividades comunicativas (Pica 1984, Handschuh y Simounet de Geigel 1985, Celce-Murcia 1987). Hace más de diez años, Celce-Murcia (1987) reconocía la falta de materiales para enseñar la pronunciación con énfasis en la comunicación. Esta autora publicó recientemente un libro sobre pronunciación con un concepto comunicativo (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin 1996). En 1998, se puso en circulación un texto de Hewings y Goldstein (1998) también con ejercicios de pronunciación en contextos comunicativos. Sin embargo, estas publicaciones parecen no tener todavía mucha incidencia en los cursos de preparación de profesores ni en los programas de inglés como segunda lengua. Por otra parte, en la observación de clases de programas comunicativos se puede notar la ausencia de corrección de errores o una corrección muy limitada. En esta clase de cursos, la autocorrección, la corrección de los compañeros o la corrección del profesor son factibles, siendo las dos primeras formas las más comunes.

De todos los métodos, enfoques y movimientos la ECL es la más extendida hoy en día. Muchos maestros y diseñadores de programas de estudio se adhieren a ella y, por lo mismo, dan un papel secundario a la pronunciación. Con esto, buscan lograr la inteligibilidad de los alumnos y evitan incurrir en la reducción del acento.

Actualmente, hay algunas publicaciones dedicadas a la enseñanza de la pronunciación, por ejemplo, Handschuh y Simounet de Geigel (1985); Dale y Poms (1985, 1986), Orion (1988); Grant (1993); Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996) y Hewings y Goldstein (1998), pero se carece de investigación sobre la efectividad de las técnicas que utilizan. Macdonald, Yule y Powers (1994) realizaron un estudio en torno a este tema. Compararon cuatro prácticas pedagógicas: i) ejercicios tradicionales que consistían en diez minutos de repetición de palabras y oraciones siguiendo a un instructor que las modelaba; ii) estudio con grabaciones, por treinta minutos, en los cuales los estudiantes escuchaban y repetían vocabulario en un laboratorio de lenguas, iii) actividades interactivas que implica-

⁴ “como una pequeña parte de la habilidad lingüística, que a su vez, es una pequeña parte de la habilidad comunicativa”.

ban el aprendizaje de vocabulario a través de la negociación del significado con un hablante nativo durante un periodo de diez minutos y iv) una condición de control de no intervención en la cual los estudiantes tomaban notas en mini-presentaciones para clarificar aspectos de la pronunciación con un instructor especialmente entrenado para ello. Al final, los resultados revelaron que ninguna de las técnicas era más eficiente que las otras.

Existen otras técnicas para enseñar pronunciación. Moy (1986) menciona otras doce: (1) combinación de imitación y lectura oral, (2) rimas, poemas y canciones leídas o memorizadas, (3) trabalenguas, (4) lectura y/o memorización de diálogos, (5) ejercicios de discriminación auditiva, (6) información fonética tales como punto y manera de articulación, (7) pares mínimos, (8) predicción de sonidos de segmentos y suprasegmentos, (9) cantos (chants), (10) visualización de patrones suprasegmentales con la ayuda de un osciloscopio, (11) uso de letras más tenues y otros signos para enseñar rasgos fonéticos, (12) hipnosis. A esta relación pueden agregarse otras cuatro técnicas que citan Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996): (13) ayudas visuales: diagramas, etc., (14) ejercicios elaborados considerando el proceso de desarrollo de la lengua en los hablantes nativos, (15) práctica de cambios de vocal o de acento y (17) grabación de la producción oral de los estudiantes.

Aún más, a esta lista se pueden sumar las actividades comunicativas como las presentadas por Pica (1984), Handschuh y Simounet de Geigel (1985), Celce-Murcia (1987), Grant (1993), Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996) y Hewings y Goldstein (1998). En estas actividades, el énfasis está en la comunicación del mensaje “rather than on practicing sounds in isolation” (Pica 1984: 333)⁵ Pero como se dijo antes, no se sabe aún cuan eficaces son.

La falta de evaluación de la mayor parte de las técnicas que se emplean para enseñar pronunciación indica que para afrontar de una manera científica este aspecto de la enseñanza se requiere de mayor investigación.

Datos experimentales en favor del enfoque comunicativo de la enseñanza de la pronunciación

Munro y Derwing (1995) investigaron la relación entre inteligibilidad y acento extranjero y llegaron a una conclusión que ratifica la pertinencia del enfoque comunicativo con respecto a la pronunciación. De hecho, estos son los primeros datos experimentales que indican la necesidad de centrarse en la inteligibilidad y eludir la reducción del acento.

Dichos investigadores llevaron a cabo un estudio sobre pronunciación del inglés, en el que participaron diez hablantes de mandarín (estudiantes de posgrado de la Universidad de Alberta) y dos hablantes nativos del inglés (estudiantes de posgrado de la misma universidad). El discurso de los sujetos fue grabado mientras narraban una historia,

5 “en lugar de practicar los sonidos de manera aislada”.

en inglés, teniendo como estímulo una tira cómica. Las grabaciones fueron escuchadas por 18 hablantes nativos del inglés (también estudiantes de la Universidad de Alberta) quienes evaluaron la inteligibilidad, la comprensibilidad y el acento extranjero. La inteligibilidad fue medida por los evaluadores escuchando tres fragmentos de la narración y transcribiendo aquello que entendían. La comprensibilidad fue evaluada poniendo un círculo alrededor de un número dentro de una escala del 1 al 9, donde 1 era igual a extremadamente fácil de entender y 9 imposible de entender. El acento se calificó usando también una escala del 1 al 9, donde 1 era la ausencia de acento extranjero y 9 un acento muy marcado.

Los resultados obtenidos por Munro y Derwing (1995) mostraron que los sujetos evaluados eran realmente inteligibles, a pesar de su acento extranjero. La relación entre las calificaciones de inteligibilidad y acento extranjero se midió estadísticamente con una correlación. Así, se encontró una correlación significativa entre inteligibilidad, la comprensibilidad y el acento extranjero de tipo moderado, puesto que no se registraron correlaciones perfectas. La correlación entre inteligibilidad y acento resultó ser más marcada que la correlación entre acento y comprensibilidad. Los evaluadores pudieron transcribir perfectamente expresiones con un acento moderado al igual que con un acento marcado.

La principal implicación de los resultados antes señalados para la enseñanza de lenguas extranjeras es que el acento debe considerarse como un asunto de menor importancia. En cambio, la inteligibilidad aparece como el aspecto fundamental. Desde esta perspectiva, la reducción global del acento no tiene porque contemplarse en los cursos de idiomas.

Reacción de los estudiantes ante programas que otorgan poca importancia a la pronunciación

El enfoque comunicativo no es el único que dispensa poca atención a la pronunciación. Desde un comienzo se señaló la existencia de varios métodos y enfoques donde la pronunciación juega un papel secundario. Correa (1995) investigó los intereses de los estudiantes de un programa de inglés para propósitos específicos (ESP program), a nivel licenciatura en la Universidad de las Américas-Puebla (UDLA) de México, y detectó importantes necesidades subjetivas con respecto a la pronunciación, en un programa que casi desatendía esta habilidad por completo. En el estudio se midió, por medio de un cuestionario, el interés de los estudiantes en siete módulos optativos que, en principio, se ofrecerían el siguiente semestre. Los módulos o cursos servirían para acreditar el último semestre del programa de inglés. El programa constaba de 4 semestres con 4 clases de 50 minutos 4 días a la semana. La duración de cada módulo optativo sería de un mes, por lo cual, cuatro módulos conformarían un semestre escolar. Los módulos contemplados eran: i) conversación, ii) pronunciación, iii) habilidad auditiva, iv) escritura, v) lectura, vi) gramática y vii) cultura.

Los resultados revelaron que había un gran interés en el módulo de pronunciación. Este módulo fue el segundo en orden de interés, solamente el módulo de conversación lo

sobrepasó. El módulo de gramática no fue muy popular, quedó en la sexta posición entre los siete módulos. Otro resultado de llamar la atención fue el marcado interés por reducir el acento extranjero. De 92 sujetos que contestaron el cuestionario, 63% quería reducir su acento y sólo 47% se preocupaba por la inteligibilidad⁶. Esto indica que los estudiantes estaban más preocupados por reducir su acento que por ser inteligibles.

La investigación de Correa (1995) confirma aquello que Macdonald, Yule y Powers (1994) dicen respecto a la investigación sobre las preferencias relacionadas con la pronunciación cuando expresan necesidades subjetivas: “learners consistently give extremely high priority to mastery of pronunciation of the target language when opinions and preferences are investigated” (p.76)⁷.

Investigación que pone en tela de juicio el enfoque comunicativo de la pronunciación

Correa (1997), dos años después, hizo un estudio más amplio sobre pronunciación en la UDLA dentro de un programa comunicativo. Tuvo entonces la oportunidad de evaluar los efectos que tiene el enfatizar la inteligibilidad y negarse a reducir el acento. En esta investigación se reconsideraron los resultados de Munro y Derwing (1995) y se llevaron a cabo dos tipos de análisis de necesidades. Un análisis objetivo, consistente en la evaluación de la inteligibilidad y del acento extranjero por parte de hablantes nativos del inglés. Y un análisis subjetivo de necesidades con el fin de detectar las expectativas de los estudiantes con respecto al aprendizaje de la pronunciación.

Hipótesis

Las hipótesis de la investigación de Correa (1997) fueron las siguientes:

- 1) Considerando que el enfoque comunicativo tiene efectos positivos en todas las habilidades, se hipotetizó que la mayoría de los estudiantes que estaban terminando un programa de inglés serían considerados por los hablantes nativos del idioma como mayoritariamente inteligibles por su pronunciación.
- 2) Teniendo en cuenta el hecho de que hay poco énfasis en la reducción del acento en los programas comunicativos, se hipotetizó que los estudiantes, al finalizar un programa de este tipo, serían percibidos por los hablantes nativos como sujetos con un acento que podría oscilar entre un acento muy marcado y un acento medio.

⁶ La suma de los porcentajes de las razones para el mejoramiento de la pronunciación es mayor al 100% porque, en este caso, los estudiantes podían escoger más de una opción

⁷ “los estudiantes consistentemente dan una gran prioridad al dominio de la pronunciación de la lengua extranjera cuando se piden opiniones y se indagan las preferencias.

- 3) Considerando la investigación de Correa (1995) referida en la sección anterior fue hipotetizado que a la mayoría de los estudiantes que concluían un programa comunicativo de inglés les gustaría mejorar su pronunciación reduciendo su acento extranjero.

Las dos primeras hipótesis se relacionan con el análisis objetivo de necesidades y fueron estructuradas para verificar si los resultados de Munro y Derwing (1995) se podían ratificar. La tercera hipótesis está relacionada con el análisis subjetivo de necesidades. Esta última, contradice lo que Munro, Derwing (1995) y otros expertos en pronunciación recomiendan, esto es, que la enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras no debe empeñarse en la reducción del acento extranjero.

Metodología

En esta sección, se reseñará brevemente la metodología empleada: el perfil de los sujetos involucrados, el material y los procedimientos seguidos. Para una información más extensa, véase la segunda investigación de Correa (1997). El análisis de necesidades involucró a 23 estudiantes de licenciatura que estaban terminando el programa comunicativo de inglés a nivel intermedio, de acuerdo a las medidas y objetivos institucionales. El programa comprendía tres cursos semestrales. Cada curso constaba de cuatro clases semanales con una duración de 50 minutos cada una. Los alumnos seleccionados habían estudiado dos cursos a nivel intermedio-bajo en la UDLA y estaban estudiando su último semestre en uno de los tres cursos de habilidades ofrecidos por la universidad (habilidad oral, lectura y escritura), también a nivel intermedio. Con el fin de evaluar verdaderamente los efectos del programa se excluyeron los estudiantes que habían vivido en una población cercana a la frontera con los Estados Unidos por más de un año o que habían vivido en un país de habla inglesa por dos meses o más. Los alumnos con las características antes señaladas fueron seleccionados por medio de un cuestionario. La población total en estas condiciones sumó 24 individuos. Finalmente, sólo una estudiante quedó excluida de la investigación por no haber asistido al estudio de grabación. Para poder evaluar su pronunciación, se les grabó diciendo una historia corta en un estudio profesional de grabación. Las narraciones fueron escuchadas posteriormente por cinco canadienses cuya lengua materna era el inglés y que tenían menos de dos meses en México dentro de un programa de intercambio universitario.

En adelante, se hará referencia a los materiales y a los procedimientos seguidos en la investigación. Primero, los estudiantes que estaban finalizando el programa comunicativo de inglés llenaron una forma para elegir a los estudiantes con el perfil antes señalado. La forma fue escrita en español para evitar interpretaciones erróneas. En segundo lugar, los alumnos fueron citados uno por uno en el estudio de grabación de la universidad. Ahí, se les dio una tira cómica con el texto en inglés para ser leído en silencio. La tira cómica fue tomada de un libro para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a nivel principiante, con el fin de manejar una gramática y un vocabulario que resultara fácil para los sujetos

del estudio. Después, se grabó a los alumnos narrando la historia con sus propias palabras, teniendo las figuras de la tira cómica como estímulo, ya sin el texto. Para grabar las voces, se utilizó equipo de alta fidelidad en un estudio a prueba de ruidos. A manera de control se incluyeron cuatro narraciones con las voces de hablantes nativos del inglés. En la cabina, los alumnos recibieron instrucciones orales en español para llevar a cabo la grabación. Al terminar de grabar su narración, se aplicó a cada estudiante un cuestionario sobre necesidades subjetivas respecto a la pronunciación, se optó por escribir el cuestionario en español, con el fin de facilitar su solución lo más posible. Con el objeto de establecer los mecanismos y las escalas de evaluación, se realizó una sesión piloto. En ella, se utilizaron narraciones grabadas similares a las que se emplearían posteriormente en el análisis de necesidades con las voces de alumnos de licenciatura de la UDLA y de hablantes nativos del inglés. Entonces, tres estudiantes de posgrado del programa de maestría en lingüística aplicada se desempeñaron como evaluadores. Por último, cinco evaluadores participaron en la evaluación propiamente dicha. Ellos eran hablantes nativos del inglés originarios del Canadá que tenían menos de dos meses en la universidad donde estudiaban español en un programa de intercambio. En su país, ellos no habían tenido contacto con el español, por lo cual estaban poco familiarizados con este idioma. Para tener una participación adecuada en la investigación, recibieron entrenamiento para distinguir la inteligibilidad de la pronunciación de la inteligibilidad en un sentido amplio y para discriminar entre inteligibilidad de acento extranjero. Para ello, se usaron varias grabaciones de entrenamiento así como las escalas diseñadas para el estudio con el fin de probar su efectividad. La sesión piloto se desarrolló un mismo día y tuvo una duración de hora y media. Las sesiones de entrenamiento y de evaluación con los evaluadores reales se intercalaron. Las sesiones dedicadas a la inteligibilidad duraron una hora cada una y se desarrollaron en dos días diferentes. Pasados dos días, las sesiones de evaluación de acento extranjero tuvieron lugar. Dichas sesiones duraron 20 minutos cada una y se efectuaron el mismo día con un descanso de 5 minutos entre entrenamiento y la evaluación.

Resultados

Análisis de Necesidades Objetivas

El análisis objetivo de necesidades, consistente en la evaluación de la inteligibilidad y el acento extranjero, arrojó algunos resultados inesperados. Con el objeto de facilitar la comprensión de los mismos, se proporcionará la escala de cada uno de los aspectos evaluados antes de las cifras registradas.

ESCALA DE INTELIGIBILIDAD DE LA PRONUNCIACIÓN

- 1 Narración llena de errores de pronunciación. Casi totalmente ininteligible.
- 2 Errores frecuentes en la pronunciación que afectan la comprensión. Muy ininteligible.

- 3 Varios errores de pronunciación afectan la comprensión. Parcialmente ininteligible.
- 4 En general, buena pronunciación con errores ocasionales. Ocasionalmente ininteligible.
- 5 Escasos errores de pronunciación que afectan la comprensión. Mayoritariamente ininteligible.
- 6 Si existen errores de pronunciación no dificultan la comprensión. Perfectamente ininteligible.

Los resultados relacionados con la inteligibilidad son los siguientes:

La media de inteligibilidad	3.6
La calificación mínima de inteligibilidad	2.4
La calificación máxima de inteligibilidad	4.8

La media se localizó entre dos puntos de la escala: parcialmente ininteligible y ocasionalmente ininteligible. La mínima calificación fue muy ininteligible y la máxima mayoritariamente ininteligible.

No hubo sujetos evaluados con calificaciones al principio y al final de la escala, casi totalmente ininteligible (1) y perfectamente ininteligible (6). Solamente tres estudiantes recibieron una evaluación de mayoritariamente ininteligible (5). Para alcanzar el objetivo de inteligibilidad del programa comunicativo, los estudiantes en su mayoría deberían haber sido considerados como mayoritariamente ininteligibles, tal y como fue hipotetizado. De tal forma, se puede decir que el grado de inteligibilidad en la pronunciación fue más bajo de lo que se esperaba. Así, se pudo determinar que el objetivo del programa comunicativo con respecto a la pronunciación no se había logrado de manera satisfactoria.

Para evaluar el acento extranjero se utilizó la siguiente escala:

ESCALA DE ACENTO EXTRANJERO

- 1 Un acento extranjero muy marcado.
- 2 Un acento extranjero marcado.
- 3 Un acento extranjero medio.
- 4 Un acento extranjero ligero.
- 5 Un acento cercano al de un hablante nativo.
- 6 Un acento igual al de un hablante nativo.

Los resultados de la evaluación del acento extranjero ratifican plenamente la hipótesis sobre este aspecto de la pronunciación. Las cifras obtenidos aparecen en seguida:

La media de acento extranjero	2.6
La máxima calificación de acento extranjero	4
La mínima calificación de acento extranjero	1.2

La media se localizó entre dos puntos de la escala: un acento extranjero marcado (2) y un acento extranjero medio (3). La máxima calificación en este rubro (4) fue un acento extranjero ligero y la mínima fue un acento extranjero muy marcado (1.2). No se encontró ni un acento igual al de un hablante nativo ni un acento cercano a este tipo de hablante. El 91% de las calificaciones quedaron registradas entre 1.2 y 3.49. Esto significa que casi todos los estudiantes tenían un acento extranjero que variaba entre un acento muy marcado y un acento medio. Estos resultados ratifican plenamente la segunda hipótesis de esta investigación y son absolutamente congruentes con el enfoque comunicativo de la pronunciación.

La relación estadística existente entre las calificaciones de inteligibilidad y acento extranjero se midió a través de una correlación. Como resultado se encontró una correlación débil. Sin embargo, cabe señalar que, el valor de la correlación (.409) no se encontraba muy lejos de ser una correlación significativa. De hecho, se requería de un valor de .413 para determinar la existencia de una correlación significativa. Después de todo, es posible decir que, las calificaciones de acento extranjero no predicen muy bien la calificaciones de inteligibilidad y viceversa.

Análisis de Necesidades Subjetivas

El cuestionario para detectar las necesidades subjetivas de los alumnos aparece en el apéndice que se anexa al final del artículo. Lo principales resultados del análisis subjetivo se relacionan con el interés de los estudiantes en la inteligibilidad así como en la reducción del acento extranjero. En relación a este punto, se encontró lo siguiente: el 91% de los estudiantes quería mejorar su pronunciación, 69% quería reducir su acento extranjero y 56% quería ser más inteligible. Por lo tanto, a la inversa de lo que muchos pensarían, los estudiantes universitarios llegan a tener una preocupación mayor por reducir su acento que por ser inteligibles ⁸.

Discusión

La evaluación de inteligibilidad de la pronunciación indica que el objetivo de los programas comunicativos puede quedar fuera del alcance, sin que uno se percate de ello, pues la pronunciación es, una habilidad que no se evalúa sistemáticamente y menos por hablantes nativos. Los sujetos, en este estudio, no fueron entendidos suficientemente por los

8 La leyenda de la nota 6 se aplica también aquí.

evaluadores, lo cual indica que el enfoque comunicativo puede llegar a ser un opción poco eficaz para la enseñanza de la pronunciación. Esto evidencia la necesidad de llevar a cabo un trabajo de pronunciación más constante y efectivo. Monitorear la pronunciación durante algunas actividades resulta insuficiente. Una solución a este problema podría ser la utilización de más y mejores ejercicios de pronunciación de tipo comunicativo.

Los resultados de la evaluación del acento extranjero, por su parte, confirmaron la segunda hipótesis planteada. Las calificaciones variaron entre un acento muy marcado y un acento medio. Este resultado era previsible debido a que el enfoque comunicativo de la enseñanza de la pronunciación no pone énfasis en la reducción del acento.

Los resultados del análisis subjetivo de necesidades casi son un réplica de los resultados que Correa (1995) obtuvo dos años antes al realizar un análisis del mismo tipo en un programa de inglés para propósitos específicos. En el estudio que aquí se reporta (Correa 1997), 69% de los estudiantes quería reducir su acento y 56% quería ser más inteligible. En el estudio anterior (Correa 1995) se encontró que el 63% de 92 sujetos quería reducir su acento y 47% se preocupaba por la inteligibilidad⁹. En ambos casos, los resultados parecen ser una reacción ante la escasa enseñanza de 1.a pronunciación.

Que los alumnos se hayan preocupado más por disminuir su acento que por la inteligibilidad se puede explicar considerando factores de tipo afectivo y sociocultural: i) los estudiantes pueden sentirse apenados por su acento, ii) un acento cercano al de un hablante nativo puede dar prestigio a los mexicanos frente a sí mismos y ante los hablantes nativos, iii) los estudiantes quieren sobresalir hablando con un acento cercano o como de un hablante nativo, iv) porque les gusta hacer las cosas bien y desean hablar apropiadamente, v) se identifican con los valores de la comunidad de habla inglesa, vi) pertenecen a una clase social (media o alta) la cual valora tener un acento cercano o igual a la de un hablante nativo. Por supuesto, para probar y medir la presencia de estas motivaciones se requiere de mayor investigación.

Un aspecto interesante de la investigación más reciente de Correa (1997) radica en la falta de correlación significativa entre inteligibilidad y acento extranjero. Munro y Derwing (1995) encontraron una correlación significativa entre ambos. No obstante, a pesar de su resultado reportaron: “foreign accent scores did not predict intelligibility very well” (p. 91)¹⁰. La ausencia de una correlación estadística significativa, en Correa, implica que la predicción de calificaciones puede ser más débil aún. Por lo mismo, haber considerado la inteligibilidad y el acento extranjero como dos factores separados uno del otro en el análisis objetivo de necesidades en Correa (1997) quedó justificado ampliamente. Con ello, también se reafirmó la conveniencia de haber diseñado una escala para cada factor.

Teniendo en cuenta los resultados de Munro y Derwing (1995) sobre la relación de la inteligibilidad y el acento extranjero, los resultados de Correa (1997) no resultan sorprendentes. Finalmente, es posible concluir que la relación entre los dos factores es com-

⁹ Se recuerda que la nota 6 opera para estos resultados.

¹⁰ “las calificaciones de acento extranjero no predecían la inteligibilidad muy bien”.

pleja. Se detectaron acentos extranjeros muy marcados con mediana inteligibilidad y acentos menos marcados con menor inteligibilidad. Esto demuestra que, un acento extranjero muy marcado puede ser inteligible y un acento menos marcado puede no aumentar necesariamente la inteligibilidad.

El análisis de necesidades subjetivas practicado por Correa (1997) se contrapone a la aseveración de Munro y Derwing (1995) de que la reducción del acento extranjero es innecesaria. Tener como objetivo una confortable inteligibilidad puede ser insuficiente. Los estudiantes, aparte de no ser mayoritariamente inteligibles, manifestaron aquí una preocupación marcada por mejorar su acento. Si los programas comunicativos se centran en el estudiante, las necesidades subjetivas planteadas por los universitarios deberían ser tomadas en consideración. Los diseñadores de programas de estudio, al igual que los profesores, tienen en los análisis de necesidades referidos datos para pensar seriamente en la reorientación de la enseñanza de la pronunciación, con el objeto de lograr mejores niveles de inteligibilidad y maximizar la reducción del acento en los cursos de inglés universitario que así lo requieran.

El análisis de necesidades objetivas y subjetivas sobre el aprendizaje del idioma, en general, y de la pronunciación, en particular, debería ser una herramienta indispensable para el diseño de planes de estudio y para la programación de cursos. Prescindir de dicha herramienta puede implicar que los objetivos no se estén cumpliendo y que, además, no nos estemos percatando de ello, como sucede con la inteligibilidad en el estudio de Correa (1997). Ahora bien, desatender las necesidades de los alumnos, cuando supuestamente el diseño de programas y cursos comunicativos debería girar en torno a ellas, es, a todas luces, incongruente. Pero con esa incongruencia operan, actualmente, los programas comunicativos, según se ha podido advertir.

Los alumnos de la UDLA se mostraron interesados en mejorar su pronunciación y en perfeccionar su acento. Partir de dichas motivaciones constituye una buena base. Los maestros y quienes elaboran los programas de estudio deberían aprovechar esta situación e instruir ampliamente a sus estudiantes en lo que respecta a la pronunciación. Con esta mentalidad, podrían trabajar para lograr dos cosas: i) la inteligibilidad en los alumnos y ii) el mejor acento posible en cada uno.

Para alcanzar tales objetivos, es factible pensar en la apertura de cursos especiales de pronunciación como una alternativa para el mejoramiento. Las necesidades detectadas son susceptibles de satisfacer en cursos generales de inglés o en cursos específicos de pronunciación. Es importante, que se considere la posibilidad de ofrecer ambas opciones en escuelas así como en universidades porque la buena pronunciación es una habilidad que los estudiantes valoran y desean adquirir.

En realidad, los análisis de necesidades en las instituciones educativas son el medio más adecuado para determinar si la reducción del acento debe contemplarse o excluirse. Sostener que la inteligibilidad es el objetivo de pronunciación de todo programa universitario de inglés y negarse a reducir el acento, sin conocer los requerimientos del estudiantado, como se hace en nombre de la ECL, puede resultar incongruente y arbitrario, si consideramos las necesidades de los estudiantes.

APÉNDICE

CUESTIONARIO

Nombre _____ Carrera _____

Semestre de la carrera que estudias _____ Edad _____

Sexo: F M

Curso de inglés que estás tomando actualmente _____

CONTESTA LAS PREGUNTAS PROPORCIONANDO LA INFORMACIÓN QUE SE TE PIDE. CUANDO TENGAS QUE SELECCIONAR ENTRE VARIAS OPCIONES ENCIERRA CON UN CÍRCULO LA LETRA QUE TIENE TU RESPUESTA. EN CASO DE QUE PUEDAS SELECCIONAR VARIAS OPCIONES A LA VEZ APARECE INDICADO EN EL CUESTIONARIO, ENTONCES HAZ LA SELECCIÓN MARCANDO CON UN CÍRCULO TODAS LAS LETRAS QUE CONTIENEN TUS RESPUESTAS.

1. ¿Cuántos años de inglés has estudiado en tu vida? _____
2. ¿A qué edad empezaste a aprender inglés? _____
3. ¿Cómo consideras tu pronunciación del inglés comparada con la de un hablante nativo del idioma (americano, británico, canadiense, etc.)?
a. excelente b. buena c. regular d. mala
4. ¿Cómo consideras tu pronunciación del inglés con respecto a tus compañeros de clase?
a. excelente b. buena c. regular d. mala
5. ¿Deseas mejorar tu pronunciación? a. sí b.no
Si contestaste la pregunta anterior de manera afirmativa, responde la siguiente pregunta . Si contestaste “no” pasa a la pregunta 7.
6. ¿Cuáles son los motivos por los que te interesa mejorar tu pronunciación?
Puedes seleccionar varias opciones.
a. Porque cuando hablo inglés, a veces, la gente no me entiende.
b. Quiero mejorar mi pronunciación mejorando mi acento.
c. Otro. Especifica _____

7. ¿Piensas que tu pronunciación ha sido corregida suficientemente en clase?
a. sí b. no
8. ¿Cómo logras saber la pronunciación correcta de nuevas palabras? Puedes seleccionar varias opciones.
a. Imagino cuál es la pronunciación correcta.
b. Le pregunto a mi maestro.
c. Le pregunto a un hablante nativo del inglés.
d. Consulto el diccionario.
e. Otro. Especifica _____
9. Entiendo los símbolos de pronunciación de los diccionarios.
a. sí b. no
10. En caso de no entender los símbolos de pronunciación, ¿te gustaría poder comprenderlos?
a. sí b. no
11. ¿Piensas que debería de haber un curso de pronunciación aquí en la UDLA?
a. sí b. no
12. Si respondiste “no” a la pregunta anterior, explica por qué.

Bibliografía

- ABERCROMBIE, D. (1956) "Teaching pronunciation". Reimpreso en: A. Brown (ed.) (1991) *Teaching English pronunciation*. London, Routledge, 87-95.
- BERWICK, R. (1994) "Needs assessment in language programming: from theory to practice". En R. K. Jhonson (ed.) *The second language curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press, 48-62.
- BRINDLEY, G. (1994) "The role of needs analysis in the adult ESL programme design". En: R. K. Jhonson (ed.) *The second language curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press, 63-78.
- CELCE-MURCIA, M. (1987) "Teaching pronunciation as communication". En: J. Morley (ed.) *Current perspectives on pronunciation*. Washington D.C., TESOL, 5-12.
- CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. Y GOODWIN, J. (1996) *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CORREA, M. E. (1995) *Reporte sobre la encuesta de módulos*. Manuscrito sin publicar.
- CORREA, M. E. (1997) *Adult Learners' pronunciation at the end of a communicative program: A needs analysis*. Tesis de maestría. México, Universidad de las Américas-Puebla.
- DALE, R Y POMS, L. (1985) *English pronunciation for Spanish speakers: vowels*. London, Prentice Hall Regents.
- (1986) *English pronunciation for Spanish speakers: consonants*. London, Prentice Hall Regents.
- GRANT, L. (1993) *Well said. Advanced English pronunciation*. Boston, Mass., Heinle & Heinle Publishers.
- HANDSCHUH, J. Y SIMOUNET DE GEIGEL, A. (1985) *Improving oral communication. A pronunciation oral communication manual*. London, Prentice Hall Regents.
- HEWINGS, M. Y GOLDSTEIN, S. (1998) *Pronunciation plus. Practice through interaction*. Cambridge University Press.
- IOUP, G. Y WEINBERGER, S. (EDS.) (1987) *Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system*. Cambridge, Mass, Newbury House Publishers.
- KENWORTHY, J. (1987) *Teaching English pronunciation*. London, Longman.
- MACDONALD, D., YULE, G. Y POWERS, M. (1994) "Attempts to improve English L2 pronunciation: the variable effects of different types of instruction". *Language Learning*, 44: 75-100.
- MORLEY, J. (1987) *Current perspectives on pronunciation*. Washington, D.C. TESOL.
- MORLEY, J. (1991) "The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages". *TESOL Quarterly* 25: 481-519.
- MOY, J. L. (1986) "Teaching ESL listening comprehension and pronunciation" *ERIC DE 347810*.
- MUNRO, M. Y DERWING, T. M. (1995) "Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners". *Language Learning*, 45: 73-79.
- NUNAN, D. (1988) *The learner-centred curriculum. A study in second language teaching*. Cambridge Cambridge University Press.
- OMAGGIO, A. C. (1986) *Teaching language in context*. Boston, Heinle & Heinle Publishers.

- ORION, G. (1988) *Pronouncing American English. Sounds, stress, and intonation*. New York, Newbury House Publishers.
- PICA, T. (1984) "Pronunciation activities with an accent on communication". Reimpreso en A. Brown (ed.) (1991) *Teaching English pwnunciation.London*. Routledge, 332-342.
- POLITZER, R. (1954) "Phonetics, phonemics and pronunciation theory". En: E. Pulgram (ed.) *Applied linguistics in language teaching*. Washington D.C., Georgetown University Press.
- RICHARDS, J. Y RODGERS, T. S. (1986) *Approches and methods in language teaching. A description and analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TENCH, P. (1981) *Pronunciation skills*. London, The Macmillan Press Limited.
- UNDERHILL, N. (1994) *Sound foundations: living phonology*. Oxford, Heinemann.