

UNA APROXIMACIÓN AL ENFOQUE ORAL PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN DEL E/LE

Marta Giralt Lorenz

School of Languages, Literature, Culture and Communication. University of Limerick

marta.giralt@ul.ie

Resumen:

Este artículo presenta una breve aproximación a los resultados de un estudio en el que se investiga la aplicación de un enfoque oral para la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del español como lengua extranjera. A partir de la implementación de una acción didáctica basada en el enfoque oral a estudiantes de nivel inicial, se recogieron datos para crear un corpus en el que se trabajó con un diario de clase, cuestionarios y grabaciones de los alumnos. Los resultados que se obtuvieron ponen de manifiesto cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje y de adquisición de la pronunciación del e/le cuando se sigue un enfoque oral, así como las dinámicas que se desprenden de una didáctica de la pronunciación basada en la oralidad.

Palabras clave: Pronunciación; Lengua oral, Español lengua extranjera, Enfoque oral

Resum:

Aquest article presenta una breu aproximació als resultats d'un estudi en el que s'investiga l'aplicació d'un enfocament oral per l'ensenyament i l'aprenentatge de la pronunciació de l'espanyol com a llengua estrangera. A partir de la implementació d'una acció didàctica basada en l'enfocament oral a estudiants adults de nivell inicial, es van recollir dades per a la creació d'un corpus en el que es treballa amb un diari de classe, qüestionaris i gravacions realitzades als alumnes. Les conclusions a les que s'arriba posen de manifest la manera en que es desenvolupen els processos d'aprenentatge i adquisició de la pronunciació de l'espanyol com a llengua estrangera mentre es segueix un enfocament oral, així com les dinàmiques que emergeixen d'una didàctica de la pronunciació basada en la oralitat.

Paraules clau: Pronunciació, Llengua oral, Espanyol llengua estrangera, Enfocament oral

Abstract:

This article presents the results of a study based on the application of an oral based approach for teaching and learning SFL pronunciation. After the implementation of a teaching action based on an oral approach to beginner students, data was collected to create a corpus which included a classroom journal, student questionnaires and student oral recordings. The research shows the development of oral skills and acquisition processes of SFL pronunciation when following an oral based approach, and the dynamics that emerge when the teaching of the pronunciation is orally based.

Keywords: *Pronunciation; Oral language; SFL; Oral based Approach*

1. JUSTIFICACIÓN / INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende ser una breve aproximación a una investigación en la que el punto de partida es la enseñanza de la pronunciación a través de un enfoque basado en la oralidad. A raíz de la falta de propuestas innovadoras en el área de la enseñanza de la pronunciación del E/LE, nuestro estudio trata la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral desde la propia lengua oral: la oralidad desde la oralidad. Creemos que enseñar pronunciación se corresponde con enseñar lengua oral. Enseñar a pronunciar no puede desligarse del acto de habla como tal, en cuanto a elemento del proceso de comunicación y, por tanto, solamente va a poder adquirirse una competencia fónica cuando se use la lengua oral en procesos de comunicación significativos.

Así, la manera que proponemos para trabajar la pronunciación va a ser un enfoque oral que prescindiera de la mediación lecto-escritora, es decir, planteamos un enfoque para la enseñanza de la lengua oral y la pronunciación basado totalmente en la oralidad.

En este artículo describiremos cuáles fueron nuestros objetivos de investigación, la metodología que se siguió para el estudio y el tipo de datos con los que se trabajó. En cuanto a los resultados, debido a cuestiones obvias de extensión, hemos optado por exponer los resultados obtenidos únicamente a partir de un único tipo de datos: el diario de la profesora. A pesar de que es una aproximación fragmentada, nos va a servir como muestra para el acercamiento al enfoque oral. Las conclusiones van a responder solamente a los resultados que hemos seleccionado para esta aproximación y se corresponden solamente con los datos presentados.

2. OBJETIVOS

Tanto en épocas anteriores como en la actualidad, el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera ha estado totalmente ligado al desarrollo de las destrezas lecto-escritoras así como al de la destreza oral, estando siempre esta última supeditada a las primeras; ¿Sería posible iniciarse en una lengua, en nuestro caso el español, siguiendo un proceso de enseñanza / aprendizaje en un medio no natural como es el aula, sin la mediación lecto-escritora?

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

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

Así, una vez realizada la primera parte de la experiencia didáctica, se introduce el código escrito, y una vez los alumnos han tomado contacto con la lengua escrita, se van intercalando sesiones en las que se alterna entre el enfoque oral y un enfoque mediado por la lecto-escritura donde también se trabaje la lengua oral pero siempre con el soporte escrito. De esta forma, va a ser posible probar si existe alguna diferencia entre la motivación, auto-reflexión y dinámica de aprendizaje que los alumnos experimentan al trabajar mediante el enfoque oral o al hacerlo mediante un enfoque mediado por la lengua escrita. Finalmente, el último objetivo que se plantea la investigación va a ser comprobar en qué medida el enfoque oral potencia la adquisición de la lengua oral y la pronunciación.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

En cuanto a la metodología de investigación, el estudio se basó en el modelo de la investigación-acción, como una de las alternativas posibles de las que el profesor dispone, para llevar a cabo investigación en el aula (Brown & Rodgers, 2002). La metodología específica que se siguió, dado que la investigación-acción no posee una metodología propia (Cohen & Manion, 1990), fue en su mayoría de carácter cualitativo, aunque como apuntaremos más tarde, también se utilizaron herramientas y datos pertenecientes a una investigación cuantitativa. La combinación de herramientas y datos cuantitativos y cualitativos es una práctica investigadora que se ha llevado a cabo en numerosos estudios relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de las segundas

lenguas (Ross, 1992; Lynch, 1992), demostrándose su eficacia y capacidad de ofrecer múltiples perspectivas para dar explicación a un mismo fenómeno de aula.

A lo largo del desarrollo de la acción didáctica se recogieron diferentes tipos de datos, datos estos de diferente naturaleza y que, por tanto, requirieron diferentes tipos de instrumentos para su recogida. El diario de clase fue una de las fuentes de recogida de datos, y precisamente van a ser los resultados provenientes de éste los únicos que se presentan en este artículo. Su elaboración se realizó a lo largo de la acción didáctica. La profesora, a lo largo de cada sesión y al final de éstas, fue elaborando un diario con cada uno de los grupos con los que se llevó a cabo la acción didáctica. En los diarios se pretendía incluir observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones (Kemmis & McTaggart, 1988). Las fichas de los alumnos y los cuestionarios de auto-evaluación y reflexión son la segunda fuente de datos con la que se trabajó. Primeramente, el primer cuestionario que es una ficha de alumnos. Esta ficha de cada uno de los alumnos se completó el primer día de clase. A partir de cada ficha se pretendía obtener información que hiciera posible dibujar un perfil del alumnado con el que se estaba trabajando. Junto con las fichas del perfil del alumnado, manejamos también datos provenientes de otra fuente de información. Tanto al finalizar las seis primeras sesiones en las que se trabajó únicamente a partir del enfoque oral, como en la última sesión de curso, los alumnos realizaron un cuestionario de auto-evaluación y auto-reflexión. Con los cuestionarios es posible cuantificar las observaciones, interpretaciones y actitudes de los alumnos (Elliot, 1991), al mismo tiempo que ofrecen la oportunidad de analizar más cualitativamente los comentarios que algunos de los alumnos puedan aportar.

Continuamos ahora con la descripción de la tercera fuente de datos: las pruebas orales y la prueba escrita. Las pruebas orales se efectuaron en los cuatro grupos de Inicial 1 en los que se llevó a cabo la acción didáctica. Al finalizar las tres primeras unidades en las que no se usó el soporte escrito, se realizó una prueba oral para empezar a evaluar el nivel de lo aprendido / adquirido durante las seis primeras sesiones. Esta prueba evaluadora consistió en una tarea final en la que los alumnos dramatizaron un diálogo en parejas, intercambiando la información personal de un personaje ficticio o famoso que ellos mismos habían creado. La segunda prueba oral, también se registró en grabadora siguiendo el mismo procedimiento. Los alumnos de nuevo tenían que escenificar un diálogo, no solo intercambiando su información personal sino que podían intercambiar información sobre otros contenidos trabajados durante el curso. Estas segundas grabaciones se realizaron en la última sesión de curso y los alumnos escenificaron el mismo diálogo en los cuatro grupos. A partir de los datos que las pruebas orales nos aportaron, se valoraron los atisbos de adquisición de pronunciación y lo que las producciones de los alumnos dejaban entrever. La prueba escrita fue un dato más con el que contamos para poder verificar que los alumnos que participaron en la acción didáctica alcanzaron los objetivos relacionados con la destreza escrita y lectora, al mismo tiempo que lograron consolidar los conocimientos lingüísticos que se les exigía para poder pasar de nivel. Los estudiantes efectuaron el examen obligatorio del nivel Inicial 1 del Instituto Cervantes de Dublín.

4. RESULTADOS

Los resultados que hemos seleccionado para este artículo provienen del análisis del diario de clase. Para exponer los resultados, vamos a seguir los tres bloques temáticos que se tuvieron en cuenta durante el análisis: funcionamiento de las sesiones de la acción didáctica; reflexiones y sensaciones de la profesora; registro de anécdotas.

4.1. Funcionamiento de las sesiones de la acción didáctica

Para este bloque es importante recalcar que los datos objetivos recogidos en el diario de clase demuestran como en los cuatro grupos con los que se llevó a cabo la acción didáctica se alcanzaron los objetivos de aprendizaje programados.

Los cambios o modificaciones que se produjeron a lo largo de la acción didáctica en todos los grupos fueron por necesidades de los propios grupos: ritmos, estilos y dinámicas que cada grupo dictaba para su proceso de aprendizaje. Por tanto, el enfoque oral respetó el ritmo y estilo de cada uno.

Las modificaciones y cambios que quedaron reflejados en el diario de clase como hechos objetivos, coinciden y muchas veces hallan su explicación en la parte de reflexiones de la profesora, dónde se da una explicación partiendo de la percepción que ésta tuvo de dichas modificaciones, las cuales estuvieron sujetas al ritmo, la interacción de los alumnos y el desarrollo de las actividades en el aula.

4.2. Reflexiones y sensaciones de la profesora

Este bloque presenta distintos ejes temáticos que vamos a ir presentando a continuación. El primero de ellos gira en torno a la *dinámica*, cuestión que ya se ha mencionado al hablar del funcionamiento de las sesiones del enfoque oral. De nuevo podemos afirmar que los propios grupos fueron los que iban dictando su propio *ritmo de aprendizaje*, ritmos que eran consecuencia tanto de causas inherentes al grupo (tipo de aprendientes, estilos de aprendizaje de éstos...) como a causas externas (horario, momento en el curso; cansancio de los estudiantes...).

Otra cuestión sobresaliente, que aparece en este apartado, es la constatación por parte de la profesora de que las prácticas libres que se realizan en el aula basadas en la oralidad promueven los intercambios comunicativos ya que motivan y desinhiben a los estudiantes. Asimismo, los juegos utilizados en clase permiten cooperación y co-construcción en el aprendizaje mientras que el uso de la imagen es un estímulo que potencia y fomenta la producción oral. La naturaleza oral del enfoque oral otorga mucho dinamismo al proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en el aula de enseñanza, así como la variedad de *materiales didácticos* y de contenidos.

Por tanto, en relación al tema de la dinámica que se desarrolla en el aula al trabajar mediante el enfoque oral, puede apuntarse que ayuda a los aprendientes a desarrollar estrategias de comunicación y a tomar un papel activo en el proceso de aprendizaje de la lengua oral.

Otra cuestión que incluimos en el tema de la dinámica de aula está relacionado con la *autorregulación del propio aprendizaje* del que los alumnos son responsables, y que en el caso que nos ocupa, queda reflejado en el uso que los alumnos hacen del CD (*input* auditivo de los contenidos trabajados en clase) fuera del aula durante las seis primeras sesiones de curso.

Otra de los núcleos temáticos que encontramos en este bloque gira en torno a cuestiones relacionadas con el *enfoque oral*, propiamente dicho, y a cuestiones sobre *pronunciación*.

Partiendo de varios comentarios y referencias que la profesora realiza en el diario, podemos afirmar que al seguir una enseñanza y aprendizaje mediante el enfoque oral se potencia y fomenta el aprendizaje de la lengua oral. Dado que el enfoque oral basa su dinámica en la oralidad y en la producción de los alumnos, éstos se olvidan de la *mediación lecto-escritora* y se centran exclusivamente en sus producciones orales, tomando un rol totalmente activo en lo que a las producciones orales se refiere, al mismo tiempo que focalizan en la pronunciación. Por tanto, tanto el dinamismo como el papel centrado en la actuación oral del alumno permiten que cuando se trabaja mediante el enfoque oral se desarrollen *dinámicas de cohesión de grupo* al mismo tiempo que se fomenta la *monitorización* y *focalización* en la pronunciación.

Otra cuestión relevante que aparece en el diario es la que hace referencia a la posibilidad de potenciar la *reflexión gramatical* a través de la oralidad, e incluso desarrollar dinámicas de aula para conseguir la sistematización gramatical. A pesar de que la lengua escrita juega un papel muy importante y destacado en este área, en el diario de la profesora se menciona que el enfoque oral también puede ser el medio por el que se aprenda una lengua de forma oral ya que los aprendientes también llevan a cabo reflexiones relacionadas con la gramática, y al mismo tiempo, aunque presente más dificultad que si se hiciera a través de la lengua escrita, las sistematizaciones gramaticales también son posibles.

Podría afirmarse que mediante el enfoque oral el aprendiente bifocaliza en la forma sonora y en el significado, para más tarde hacerlo en la forma gramatical. Con un enfoque en el que se hace uso de la lengua escrita, el alumno invierte el orden y bifocaliza primero en la forma gramatical y el significado, para pasar después a la focalización en la pronunciación. Hasta aquí podríamos considerar que todo lo que hemos ido recopilando pertenecería a lo que hemos denominado reflexiones de la profesora. En cuanto a las sensaciones, la mayoría de ellas son positivas, pudiendo definir las como sensaciones de satisfacción, motivación o entusiasmo y alegría. Así pues, las sensaciones más personales y subjetivas de la docente a lo largo del desarrollo de la acción didáctica parecen ser positivas al mismo tiempo que en algunos casos muestran la parte humana del día a día de la tarea docente.

4.3. Registro de anécdotas

El último bloque que compone los resultados del diario de clase es el del registro de anécdotas. Primeramente, en este bloque encontramos todas las anécdotas relacionadas con las reflexiones de los alumnos. Éstas demuestran como los alumnos en todo momento de la acción didáctica fueron conscientes de su desarrollo y proceso de aprendizaje. Fueron conscientes de la efectividad de muchas de las actividades y de sus propios estilos de aprendizaje. Por tanto, podríamos afirmar que el enfoque oral promueve un alto grado de *reflexión en el aprendiente* en cuanto a la manera en cómo se está desarrollando su proceso de aprendizaje.

Los ejemplos y anécdotas registradas en relación a los procesos reflexivos que hacen algunos de los alumnos pueden relacionarse con cuestiones diversas: reflexiones relacionadas con las estrategias de aprendizaje (en lo concerniente a la pronunciación:

estrategias de asociación de un nuevo sonido de la lengua meta y los conocimientos previos del aprendiente; asociación de un sonido que han percibido en español con la correspondencia grafía-sonido de su lengua); reflexiones relacionadas con la pronunciación que demuestran como el alumno no percibe el español como una *lengua fonética*; reflexiones relacionadas con cuestiones gramaticales... Por tanto, la existencia de todas estas reflexiones demuestra como el enfoque oral promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje y fomenta el aprendizaje.

Además de las reflexiones propiamente dichas que los alumnos llevaron a cabo y que la profesora registró en el diario, hallamos una serie de temas que aparecen a partir de preguntas que los alumnos realizaron en las sesiones de la acción didáctica. Los temas son: los *estilos de aprendizaje*; *creencias* de los *alumnos* ante la ortografía; *estrategias* y *procesos* de aprendizaje relacionados con el aprendizaje y adquisición de la pronunciación; *sonidos* que presentan *dificultad* a los *anglófonos* en la iniciación al español; *fonética perceptiva*; *interferencias del código escrito* en la *pronunciación*. (véase tabla 1 donde aparecen algunos fenómenos relacionados con estos temas).

Junto a las preguntas que realizaron los alumnos y todas las cuestiones que de éstas se desprenden, nos encontramos con todas las situaciones referidas a la interacción entre alumnos que también quedaron registradas en el diario. Estas anécdotas se complementan totalmente con las que acabamos de mencionar provenientes de las preguntas, sobre todo en lo referido a los siguientes temas: *dificultades de pronunciación* que se les presentan a los aprendientes en la iniciación al español; *fonética perceptiva*; *interferencia de la lengua escrita* en la pronunciación.

Por último, dos cuestiones más que también nos parecen altamente significativas y que se desprenden del anecdotario de las situaciones de interacción entre los alumnos, son las que dejan entrever como el *enfoque oral* ofrece una gran gama de actividades y dinámicas que orientan la interacción de los alumnos a la producción oral. Al mismo tiempo que promueve la interacción en el aula, parece que fomenta que los alumnos produzcan y utilicen la lengua meta de manera creativa.

<u>TEMA</u>	<u>FENÓMENO</u>
Estrategias y procesos de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje y adquisición de la pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> -Una alumna pregunta si el sonido de “haces” es el mismo que el de “diez”. La alumna llega a esta conclusión a partir de lo que ha percibido, es decir, realiza una hipótesis ante la similitud de dos sonidos. Es un ejemplo que por un lado muestra la capacidad de realizar hipótesis relacionadas con la pronunciación, y por otro lado, demuestran como al no ver las palabras por escrito los alumnos no sufren la interferencia de las grafías. - Una alumna pregunta si 47 son 3 palabras o 2. Lo interesante de esta pregunta es el proceso de segmentación fónica que está desarrollando la aprendiente, proceso que indica un avance en el estadio de adquisición fónica de una lengua. - Procesos de asociación de un sonido en español con la grafía de su lengua: [θ] como “th”.
	<ul style="list-style-type: none"> -Las preguntas más frecuentes en relación a la articulación de ciertos sonidos fueron sobre estas palabras: “Reloj”; “Cerezas”; “Vieja”; “Egipcio”; “aeropuerto”. La explicación a estos fenómenos podemos hallarla a partir de la

<p>Sonidos que presentan dificultades a los anglófonos en la iniciación al español</p>	<p>fonética contrastiva (por ejemplo, el sonido [x] causa dificultad por no existir en la L1 de los aprendientes) y de las características fónicas (por ejemplo, la tendencia a la diptongación) de la lengua 1 de los aprendientes, que en nuestro caso es mayoritariamente el inglés.</p> <p>El caso del sonido [θ], a pesar de que existe en inglés, podríamos aventurarnos a decir que presenta dificultad a los aprendientes por dos motivos: por un lado, a causa de la grafía mediante la cual queda reflejada en la palabra escrita (c+e,c+i); por otro lado, en la variante del inglés de Irlanda, y debido a la influencia del gaélico, un gran número de hablantes no realizan el sonido como fricativo sino que lo convierten en un sonido oclusivo.</p>
<p>Fonética perceptiva</p>	<p>-Una alumna pregunta por la pronunciación de la palabra “rizado”. Después de la producción que realiza la profesora, haciendo énfasis en la [r], la alumna escribe “disado”.</p> <p>- Un alumno pregunta, <i>¿Cómo se escribe “bibo” o “bivo”?</i>. La profesora le dice que lo escriba según lo percibe, y el alumno escribe “bibo”.</p> <p>- Un alumno pregunta si “bolígrafo” se escribe con “b” o “p”.</p> <p>- Un alumno le ha preguntado a la profesora si podía escribir una frase en la pizarra. Se ha sentido un poco extraño cuando le ha dicho que podía tomar notas a partir de lo que escuchara. Por <i>¿De dónde eres?</i> ha escrito [detonderes]. Lo más significativo de esta anécdota es que demuestra como el alumno está en sus estadios iniciales de percepción de la lengua meta, y por eso todavía no es capaz de segmentar lo que oye, percibiéndolo todo como un <i>continuum</i>.</p>
<p>Interferencia del código escrito en la pronunciación</p>	<p>Confusión entre las grafías b / v:</p> <p>a) Al presentar los números, varios alumnos preguntaban si 20 era con <i>v</i> o <i>b</i>.</p> <p>b) Aidan tiene problemas para pronunciar la palabra “valencia” al verla escrita. Le digo que la pronuncie con <i>b</i>, y la pronuncia correctamente, superando las dificultades iniciales.</p> <p>Todos estos casos presentan confusión en los alumnos debido a que las grafías <i>v</i> y <i>b</i> presentan diferentes realizaciones en inglés.</p>

Tabla 1. Preguntas de los alumnos y fenómenos relacionados con pronunciación.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se llegó después de realizar todo el estudio nos permitieron responder las distintas preguntas de investigación que nos planteamos al inicio. Podríamos extendernos e ir comentando cada una de las vertientes que componen la investigación pero nos centraremos únicamente en las conclusiones que se desprenden del análisis del diario de clase. En cierta manera, todas las cuestiones que afloran en el diario reflejan casi la totalidad de las preguntas de investigación, en mayor o menor medida.

Tanto el buen funcionamiento de la acción didáctica como las grabaciones obtenidas tras las cinco primeras sesiones del curso permitieron demostrar que es posible iniciarse a la enseñanza y aprendizaje del E/LE siguiendo un enfoque metodológico basado únicamente en la oralidad, y por tanto, prescindiendo de la lengua escrita.

Nuestro segundo objetivo era comprobar si, a pesar de seguir un nuevo enfoque metodológico que no estaba mediado por el código escrito, era posible alcanzar los

mismos objetivos de aprendizaje que se alcanzan en una iniciación que sí se basa en el código escrito. El diario de clase da testimonio, especialmente en el apartado sobre el funcionamiento de la acción didáctica, de que la iniciación sin mediación lecto-escritora permite alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje que se alcanzan en una iniciación con mediación lecto-escritora.

En cuanto a la motivación y el interés que suscita en el aprendiente trabajar siguiendo el enfoque oral, el diario de clase nos da diversas evidencias que muestran como la dinámica de clase, la naturaleza oral del enfoque y los materiales didácticos empelados permiten que el alumnos sigan motivados e interesado en el proceso de aprendizaje aunque no se use la mediación lecto-escritora.

Finalmente, ante nuestra última pregunta relacionada con la adquisición de la pronunciación, podemos afirmar que el enfoque oral fomenta la monitorización en el aprendizaje de la lengua oral y promueve la autorreflexión de los agentes implicados en dicho proceso. Ambas acciones son fundamentales para que arranquen los procesos de adquisición. Dichos procesos se ven afectados por muchos factores, entre ellos por el uso de la lengua escrita. Teniendo en cuenta únicamente los resultados del diario de clase, ya es posible dejar constancia de la interferencia que la lengua escrita supone en los procesos de aprendizaje y adquisición de la pronunciación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, J. D.; RODGERS, T. (2002): *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990): *Métodos de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- ELLIOT, J. (1991): *Action Research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (eds.) (1988): *The Action Research Planner*. 3ª ed., Geelong, Australia: Deakin University Press.
- LYNCH, B. (1992): «Evaluating a program inside and out?». En ALDERSON, J. C.; BERETTA, A. (eds.), *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSS, S. (1992): «Program-defining evaluation in a decade of eclecticism?». En ALDERSON, J. C.; BERETTA, A. (eds.), *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.