

LA INSTRUCCIÓN FORMAL COMO CONTRIBUCIÓN A LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE PERCEPCIÓN DEL INGLÉS COMO LE

Ana María Muñoz Mallén

Universidad de Córdoba

Resumen

El presente artículo analiza el papel de la percepción en la enseñanza de la pronunciación de la LE (inglés) a hablantes de español. En este estudio aspectos tales como la calidad vocálica y la acentuación se consideran elementos fundamentales para alcanzar un mínimo de inteligibilidad.

El estudio práctico implementado a través de una prueba de percepción y dirigido a distintos alumnos adultos españoles, unos que conforman el grupo de control y otros el grupo experimental, pone de manifiesto el papel fundamental que desempeña la instrucción formal específica en pronunciación. Los resultados de este estudio muestran como la enseñanza de los elementos asociados con la realización de la acentuación influye positivamente en la percepción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada en las palabras, en las secuencias más amplias y en el habla conexas.

Palabras claves: enseñanza de la pronunciación, calidad vocálica, acentuación, inteligibilidad, percepción.

Abstract

The present article analyses the role of perception in the FL pronunciation teaching (English) to speakers of Spanish. In this study aspects such as the vowel quality and the accentuation are considered essential elements to achieve intelligibility.

The practical study implemented through a perception test and addressed to different adult Spanish students, some who make up the control group and others who make up the experimental group, highlights the main role which the specific formal instruction in pronunciation plays. The findings show how the teaching process of elements related to the carrying out of accentuation impacts positively on the perception of vowel quality in stressed and unstressed syllable in words, in longer sequences and in connected speech.

Keywords: pronunciation teaching, vowel quality, accentuation, intelligibility, perception.

1. Introducción

El hecho de que el proceso de enseñanza debe ser dirigido hacia propósitos comunicativos ha provocado a menudo que los profesores olviden aquellas actividades encaminadas a la práctica específica de la pronunciación (Bartolí, 2005; Giralt, 2006). En este contexto, el aprendizaje fonológico ha sido relegado debido al hecho de que éste dificulta la práctica de las actividades comunicativas en la clase. Sin embargo, tal y como afirman Morley (1991) y Romanelli (2009) en los años noventa resurgió la preocupación por el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación en el campo de la enseñanza del inglés como LE (TESL, en inglés). En la actualidad, se considera a la pronunciación “inteligible” como un componente esencial de la competencia comunicativa en LE (McLaren, Madrid y Bueno, 2005; Usó, 2008; Walker, 2010; Cauldwell, 2013; Valcke y Pavón, 2015).

La enseñanza de la pronunciación no debe limitarse a la práctica de los sonidos aislados (aspectos segmentales) y a la práctica de la acentuación y entonación (aspectos suprasegmentales) en las palabras de forma aislada sino que debe hacerse presente en contextos más amplios del habla conexas (enunciados), dando cabida a la unión entre pronunciación y significado en el nivel del discurso. Asimismo, de acuerdo con Melgarejo (2006: 251) y Rubio y Martínez (2012: 156), se constata la necesidad de satisfacer tales exigencias con la ayuda de un profesor cualificado con dominio instrumental de la LE, puesto que es la principal forma de contacto y vínculo de unión entre el alumnado y la lengua.

Nuestro estudio se enmarca en el interés por analizar cómo se produce la enseñanza de la pronunciación del inglés como LE. En particular, se encuadra en el interés por investigar los modelos de enseñanza de la pronunciación del inglés como LE a hablantes de español como L1. De forma más específica, se acerca a la enseñanza de un rasgo prosódico como es la acentuación y a los aspectos segmentales relacionados con la calidad¹ vocálica en sílaba acentuada y no acentuada, sobre los que recae en gran parte la consecución de la inteligibilidad y la comprensibilidad de las palabras (Hancock y Pavón, 2005: 22; Gimson, 2008: 274; Roach, 2009: 194). Este trabajo parte de la premisa de que, si queremos que los aprendices de inglés sean, como mínimo, en un principio inteligibles debemos intentar conseguir que perciban aquellos aspectos sonoros que contribuyen realmente a un uso correcto de la dimensión sonora de esta lengua, y entre ellos dirigimos nuestra atención al uso apropiado de la acentuación en palabras y a la

¹La calidad vocálica se caracteriza por ser un factor que depende de la posición que adopten los diferentes órganos articulatorios y resonadores.

correcta identificación de la calidad vocálica en sílabas acentuadas y no acentuadas.

Aunque la pronunciación debe ser enseñada desde el principio para evitar, como afirma Gimson (2008), los errores de pronunciación “fosilizados” en la lengua de los aprendices, la atención no debe centrarse solamente en la pronunciación, puesto que la excesiva atención a cualquiera de los aspectos lingüísticos provoca que el aprendiz considere que el objetivo final no es la comunicación. Sin embargo, como señala Rivers (1981), el tipo de instrucción variará dependiendo de la edad del aprendiz. Cuando el aprendiz es un niño, el profesor debe utilizar actividades basadas en el desarrollo de habilidades imitativas más que en la explicación de tipo articulatorio. Para un aprendiz adulto, la enseñanza de la pronunciación resulta provechosa porque tiene la capacidad de usar una habilidad analítica. Aunque los aprendices adultos no han adquirido unas habilidades imitativas tales como aquellas de los niños, los aprendices adultos son capaces de usar las ventajas de la instrucción formal en pronunciación (Pardo, 2004; Kissling, 2013).

Este artículo establece como propósito intentar demostrar que la instrucción formal desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de la fonología de una LE y que la instrucción formal en pronunciación ayuda a mejorar su uso. En lo que respecta a este estudio, la instrucción formal tiene lugar en el contexto de la clase y se encuentra relacionada con la formación de reglas, y el interés se centra en averiguar si existe una relación directa entre el conocimiento de la naturaleza del acento en inglés, la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada y el conocimiento de los símbolos fonético-fonológicos y de los segmentos acentuales, y la formación de reglas que permite a los aprendices percibir mejor estos fenómenos fonológicos.

Este trabajo comienza con un análisis sobre el papel que desempeña la percepción del habla en la enseñanza de la pronunciación del inglés. A continuación, se aborda la investigación atendiendo a los objetivos, el diseño metodológico y experimental, y la metodología. Posteriormente, se procede al análisis, interpretación y discusión de los datos de esta manera dando respuesta a los objetivos del estudio planteados para, finalmente, terminar con las conclusiones a las que permita llegar este estudio.

2. El papel de la percepción del habla en la enseñanza de la pronunciación de la LE

Krashen y su input hypothesis se considera el mayor exponente de la audición en la adquisición de la LE. Él afirma que la interlengua (IL) del aprendiz se

desarrolla como resultado directo de la cantidad de input comprensible que recibe. Según Ribé (1995: 28), Krashen defendió que la exposición al input comprensible fue el único requisito para el aprendizaje de la lengua.

Según Celce-Murcia, Brinton y Snow (2013: 82), la destreza de comprensión oral se utiliza más que cualquier otra destreza de la lengua en la vida normal ordinaria. Por término medio, esperamos escuchar dos veces tanto como hablamos, cuatro veces más de lo que leemos, y cinco veces más de lo que escribimos. La importancia de la destreza de la escucha no puede ser subestimada; ésta no debe ser tratada trivialmente en los planes de estudio de la LE.

De acuerdo con Hewings (2004: 16), la pronunciación se considera un aspecto importante de tanto el habla como de la audición. En cuanto a la escucha, tal y como afirmó Underwood (1989), citado por Cerezal (2005: 86): “No one knows exactly how listening works and how people learn to listen and understand. It is a skill which seems to develop easily for mother-tongue listening, but requires considerable effort where listening on a foreign language is concerned”, pero merece la pena mencionar que para entender lo que oímos necesitamos ser capaces de dividir el flujo del habla en unidades e interpretar su significado. Con frecuencia en el flujo del habla, los cambios se presentan de tal manera que las palabras pueden variar sustancialmente de sus formas contraídas, y de otros cambios y supresiones de sonidos aislados. Resulta necesario recordar que tales cambios no son “habla descuidada” sino rasgos naturales del inglés formal. Sólo los consideramos “descuidados” si juzgamos el habla utilizando los niveles que adoptamos para la lengua escrita formal. Determinados rasgos de pronunciación, incluyendo las formas débiles y las características del habla conexas fueron de mayor importancia que otros rasgos que, aunque los aprendices los produjeran de forma equivocada, no solían causar dificultades en la comunicación. Asimismo, estimamos necesario hacer estudios en esta área en un curso de la lengua para ayudar a los aprendices a decodificar habla rápida y desarrollar sus destrezas de audición. Resulta probablemente más importante para los aprendices menos avanzados reconocer y entender tales rasgos que producir estos en su propia habla. A menudo se piensa que los aprendices necesitan ser capaces de percibir (Underwood, 1993; Casserly y Pisoni, 2010); Cauldwer, 2013) y discriminar entre los rasgos de pronunciación antes de poder producirlos en su propia habla.

Derwing y Munro (2005: 388) entre otros afirman que si nuestros estudiantes no aprenden a escuchar efectivamente, serán incapaces de tomar parte en la comunicación oral. Según Alcaraz y Moody (1983: 11) aprender a “oír” el inglés significará, en parte, crear unas nuevas pautas fonológicas complementarias de las de nuestra L1, y para ello es imprescindible que el profesor ayude al alumno en la tarea de audición y establecimiento de las nuevas pautas, o sistemas fonológicos”.

Para entender la comunicación de un acto de habla y explicar los errores cometidos por un hablante no nativo, debemos ser capaces de describir los sonidos del habla desde dos puntos de vista diferentes: cómo son articulados (las señales físicas) y cómo son oídos (las categorías perceptuales).

El reto de los profesores de LE es facilitar este proceso de interpretación al ayudar a los aprendices a utilizar su conocimiento del mundo y de la lengua, al procesar información a través de la percepción. Debido a esto resulta necesario que los profesores sean conscientes del papel principal que desempeña la comprensión oral.

En cuanto a la audición, Underwood (1993: 9) expone que el uso de largos periodos intentando distinguir entre pares mínimos (palabras que difieren de las demás en apenas un sonido) es poco probable que lleve a los estudiantes a mejorar su habilidad para entender lo que los hablantes dicen. Se considera mejor tratar cualquier dificultad cuando surja y tener la oportunidad de dar explicaciones y proveer una pequeña práctica. La etapa del *post-listening* se identifica como el momento en el que las discusiones de problemas tales como estos pueden ser tratados.

Por último, no debemos olvidar el trabajo fundamental de Jenkins (2000, 2013) en la fonología del inglés como una lengua internacional que consistía en estudiar qué rasgos fonológicos causaban una ruptura en la comunicación cuando dos hablantes no nativos del inglés se comunicaban. También divulgó la noción de qué rasgos específicos de pronunciación debían ser dominados para que el hablante fuera entendido. Jenkins (2002) denomina estos rasgos mínimos de pronunciación el *núcleo de la lingua franca*. Los profesores de adultos que aprenden inglés deberían ser conscientes de que el objetivo para mejorar la pronunciación para muchos aprendices adultos se considera la mutua inteligibilidad, pero no la perfección.

3. Investigación

3.1. Objetivos e hipótesis

3.1.1. Objetivos generales

Resulta necesario apostar por una mejor enseñanza en el aula de LE incentivando la enseñanza de la pronunciación con la finalidad de que los aprendices de la LE sean inteligibles en aspectos de percepción y como resultado en aspectos de producción de la LE. Más concretamente debemos prestar atención a los aspectos suprasegmentales que han recibido escasa atención en la enseñanza de la pronunciación. Es por este motivo por el que este estudio ambiciona mostrar

cómo la instrucción formal pedagógica teórico-práctica en pronunciación produce efectos beneficiosos en el aprendizaje de la acentuación y la calidad vocálica en aprendices de inglés como LE. El objetivo general de este estudio es conocer la incidencia de la instrucción formal pedagógica teórico-práctica en el aprendizaje de la calidad vocálica en sílaba acentuada-no acentuada.

Estimamos necesario mencionar que nuestra hipótesis de partida es que aquellos sujetos de estudio que han recibido un tratamiento pedagógico teórico-práctico durante el primer cuatrimestre del primer curso de Grado de Estudios Ingleses pueden conseguir mejores resultados que aquellos que no han recibido instrucción alguna. No obstante, no siempre es así puesto que no todos los alumnos en etapas anteriores a las universitarias han recibido un buen tratamiento de los aspectos fonético-fonológicos.

3.1.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos pretenden desglosar el interés del objetivo general por investigar si los aprendices, unos habiendo recibido una instrucción teórico-práctica sobre pronunciación y otros no, son capaces de percibir la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada en la palabra de forma aislada o en contextos más amplios, produciéndose así una mejora en la competencia oral de la lengua inglesa.

Esta investigación de corte analítico concreta su interés de estudio en los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1. Determinar si existe una relación directa o indirecta entre la instrucción formal específica sobre pronunciación y la percepción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada.

Objetivo 2. Valorar en qué medida la asignación del acento léxico determina la percepción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada.

Objetivo 3. Analizar cómo la percepción de la calidad vocálica se ve afectada por el número diferente de años de instrucción formal en el aprendizaje de la lengua inglesa.

3.2. Diseño de la investigación

Nuestra investigación se caracteriza por ser analítica, deductiva e inductiva (Nunan, 1992: 12), cuasi-experimental y cuantitativa en su diseño y metodología. De acuerdo con lo establecido con Hatch y Lazaraton (1991), nuestra investigación se puede considerar cuasi-experimental ya que, aunque los datos son cuantitativos

y los procesos de toma de datos son altamente explícitos, el control de las variables no podría ser considerado de alto nivel ya que el contexto en el que tiene lugar es un contexto académico. La investigación es llevada a cabo con grupos reales debido a las condiciones reales del entorno académico, la universidad. Los grupos de aprendices seleccionados para el estudio eran aprendices españoles matriculados en el 1º curso de Grado de Estudios Ingleses de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba. Se escogieron dos grupos diferentes de alumnos del primer curso de esta titulación, un grupo lo constituyó el grupo de alumnos de instrucción experimental del curso 2011-2012 y otro lo formó el grupo de control del curso 2012-2013. Los primeros recibieron tratamiento pedagógico dentro del entorno de la clase y al final de dicha instrucción en el 1º curso académico 2011-2012 de Estudios Ingleses se expusieron a una prueba de percepción. Mientras que los segundos no recibieron dicho tratamiento pedagógico sobre pronunciación, sino que solo contaron con el conocimiento que habían adquirido previamente en estudios anteriores a los universitarios y se expusieron a principio del curso a la misma prueba que había realizado el grupo experimental el año anterior.

3.3. Metodología

3.3.1. Muestra

De 84 alumnos matriculados en ambos años, se hizo una selección más exhaustiva de los alumnos. La principal razón que motivó la selección fue que se partía de un grupo muy amplio con, aproximadamente, la misma edad, el mismo tiempo de aprendizaje de inglés y, sobre todo, una misma y evidente presencia de motivación en cuanto al interés por conseguir un dominio de esta lengua. Este grupo tan amplio de características aparentemente similares debía ser reducido con el propósito de conseguir una mayor homogeneidad entre sus miembros. Para ello, el proceso de selección se realizó en tres fases: en primer lugar, respondieron un cuestionario de características personales, aptitud y motivación (véase anexo I); en segundo lugar, realizaron una prueba para determinar su nivel de inglés con lo cual aquellos aprendices que mostraron una alta competencia en la lengua inglesa superior al nivel de B1, fueron excluidos del grupo final de los sujetos de estudio; y en tercer lugar, se les preguntó si daban su consentimiento para participar en el estudio.

De esta selección realizada la asistencia a clase del alumnado no fue continua y no siempre venían todos, es por este motivo por el que los alumnos del grupo experimental que realizaron la prueba de percepción fueron 54, mientras que los alumnos del grupo de control que realizaron esta prueba fueron 69.

En cuanto a aspectos tales del cuestionario no existen varianzas significativas entre los dos grupos. Se trata de un aprendiz adulto de procedencia española de lengua materna castellana, todos estudiantes de Grado de Estudios Ingleses. Entre ellos encontramos más mujeres que hombres y la mayoría empezó a estudiar inglés en los estudios primarios. Más del 50% había recibido algún tipo de enseñanza sobre la lengua inglesa en instituciones diferentes a las oficiales, más del 50% no había estado nunca en un país de habla inglesa. La mayoría había seguido el método de aprendizaje gramatical seguido, pero en menor porcentaje, por el método comunicativo. El aprendizaje de estos sujetos de estudio se ha producido principalmente a través de la escritura. Sus principales objetivos son el convertirse en profesor o traductor de inglés, poder comunicarse con otros hablantes de esta lengua y alcanzar un nivel suficiente que les permita optar a un puesto de trabajo donde se exija dominar esta lengua. No suelen utilizar el inglés a diario. También se trata de un alumnado motivado para el aprendizaje de la LE, pues suele escuchar música, ver películas en inglés y leer libros. Se caracteriza por ser un alumnado bastante dotado para el aprendizaje de LE. La mayoría cree tener un nivel intermedio de inglés y es así. Le interesa la cultura y la historia de los países de habla inglesa. No muestra un apreciable “ego lingüístico”. Es consciente de sus problemas y limitaciones a la hora de utilizar la lengua inglesa. Considera que poseer una correcta pronunciación es realmente importante. Cree que se puede mejorar algún aspecto (o todos) de la pronunciación mediante una instrucción específica basada en la explicación fonética y fonológica, y aunque normalmente no ha recibido instrucción específica en pronunciación, se encuentra motivado ya que el uso de esta actividad es altamente beneficioso.

Una de las preguntas que surgieron a la hora de planificar este experimento fue qué tipo de pronunciación iba a servir de sustento para valorar la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada en palabras inglesas. Se decidió que el modelo de pronunciación que se iba a utilizar era la pronunciación RP, no porque se considerase que era mejor o peor, o que era más fácil o menos fácil de entender que otros, sino porque se trataba del modelo de pronunciación más asequible para el aprendiz de nuestro entorno educativo. De hecho, según Roach (2009: 4), RP es el acento que ha sido utilizado como modelo de pronunciación en muchos libros de texto y diccionarios de pronunciación. Se trata de un modelo que es utilizado por muchos profesores de inglés. De esta manera se evitaba que el aprendiz se encontrara en una situación en la que la pronunciación utilizada no fuera la acostumbrada y, así, añadir un elemento más de dificultad al proceso, ya de por sí complejo, de comprensión de una LE que pudiera afectar a la habilidad que se pretendía estudiar, es decir, la percepción de la calidad vocálica dentro de una palabra ya sea en sílaba acentuada o no acentuada. El hablante elegido era el mismo profesor español que imparte las clases del curso de Grado de Estudios

Inglés, no nativo, con un dominio avanzado de la pronunciación R.P. equiparable a un nivel C2 dentro del MCREL. Profesor Titular de la Universidad de Córdoba, especialista en Fonética y Fonología Inglesa que ha impartido las asignaturas de la “Pronunciación de Inglés I” y “La Pronunciación del Inglés II” durante 20 años.

Para que la fuente oral no variase en todo momento fue este profesor el que pronunció las palabras, oraciones y textos de las actividades de la prueba. Antes de la puesta en marcha de cada una de las actividades, se establecían los criterios básicos que tenían que ser los mismos que debían regir la pronunciación de todas las actividades: velocidad de habla, énfasis en el acento léxico para evitar que en algunas palabras se viese enmascarado por las reglas que rigen la acentuación en la oración, pausas entre los elementos de las pruebas y entre las pruebas.

3.3.2. Prueba

La prueba de percepción consta de 5 actividades (véase Anexo I) diseñadas específicamente para este estudio, y la duración de la prueba fue de una hora y media. Las palabras han sido escogidas de los trabajos de Alcaraz y Moody (1984), Fudge (1984), Poldauf (1984), Monroy (1992), Hancock (2003), Downie *et al.* (2008) y sus pronunciaciones se han contrastado con las ofrecidas por los diccionarios de pronunciación de Wells (2008) para comprobar que no existe divergencia alguna con la pronunciación que, como palabras aisladas tienen en la variedad de pronunciación escogida como modelo, la pronunciación R.P.

El propósito con esta prueba era identificar la calidad vocálica (en algunos casos rodear y en otros casos escribir) el símbolo fonético vocálico en cada par mínimo en los límites de la palabra y en el habla conexa, y reconocer e identificar por medio de la percepción si la sílaba acentuada tenía un sonido vocálico o dos sonidos vocálicos (diptongo).

En esta prueba la única manera de saber cómo un determinado elemento lingüístico es percibido por los sujetos es preguntárselo a ellos, por lo que la utilización de material escrito resulta una forma simple y clara de obtener esa información. En las actividades de esta prueba escrita los aprendices tenían a su disposición la lista de palabras y pares mínimos de palabras sobre las que debían decidir cuál es la calidad vocálica ya sea en sílaba acentuada o no acentuada en contexto aislado, o en el contexto del habla conexa como son los textos. El número total de palabras en los cinco ejercicios está en torno a las 328 palabras. Las palabras que se utilizan en las actividades de pares mínimos de palabras son palabras que forman parte de la misma familia léxica. En la actividad 1 se debe rodear la calidad vocálica de la sílaba acentuada o no acentuada representada por

el símbolo fonético-fonológico que creen correcto en 36 pares mínimos de palabras. En la actividad 2 se observa 50 pares mínimos de palabras y se debe escribir la calidad del sonido vocálico (el símbolo fonético-fonológico) que se perciba. En la actividad 3 se debe insertar cada una de las 101 palabras enunciadas y percibidas en la columna correspondiente teniendo en cuenta la relación ortografía-pronunciación. En la actividad 4 se debe rodear el sonido vocálico de la sílaba acentuada en una selección de 12 palabras que pronuncia el profesor en el contexto de diferentes oraciones. Y, por último, en la actividad 5 el profesor lee 8 textos y los sujetos de estudio deben rodear el sonido vocálico de la segunda sílaba de las palabras enunciadas que en algunos casos son acentuadas mientras que en otros casos no lo son.

Con el propósito de ser objetivos, no solo tuvimos en cuenta la simplicidad de los datos, es decir, si un error se produce al comprobar cuál es la sílaba acentuada erróneamente, sino que también comprobamos si una palabra, aislada o dentro del contexto de una oración o un texto, había sido correctamente discriminada y percibida de acuerdo con un determinado patrón acentual.

Otro factor que resulta fundamental mencionar es el tiempo durante el cual se desarrolla el estudio. En nuestro trabajo existe una comparación del comportamiento de dos grupos en relación con la variable de enseñanza. El resultado alcanzado en la prueba es diferente en los experimentos con los dos grupos. El grupo experimental ha sido expuesto con anterioridad a un tratamiento pedagógico sobre los rasgos fonético-fonológicos como son la calidad vocálica en sílaba acentuada-sílaba no acentuada. El otro grupo, el grupo de control, está expuesto a realizar dichas pruebas a principios del curso de 1º de Grado de Estudios Ingleses y no ha tenido tiempo de recibir instrucción alguna, solo parte de los conocimientos preuniversitarios que adquirieron con anterioridad. Pero también resulta fundamental saber cuál es el periodo de tiempo durante el cual el grupo experimental ha recibido una instrucción pedagógica. La instrucción pedagógica a la que se ha sometido el grupo experimental ha durado desde octubre hasta marzo del 2012 que es cuando han realizado dichas pruebas. El grupo de control partió de cero en cuanto a la recepción de instrucción alguna, mientras que el grupo experimental recibió una instrucción pedagógica teórico-práctica sobre aspectos fonético-fonológicos y suprasegmentales. Por lo tanto, cabe resaltar que los resultados que se obtendrán de cada grupo van a ser diferentes, puesto que la diferencia la marca el hecho de que un grupo tiene conocimientos teóricos y prácticos de pronunciación mientras que el otro parte de los conocimientos de pronunciación adquiridos con anterioridad a los estudios universitarios sin ser sometidos a ninguna instrucción pedagógica.

3.3.3. Tratamiento experimental

Los aprendices que formaban parte del grupo experimental habían recibido una instrucción pedagógica y específica, no sólo teórica sino también práctica sobre los siguientes contenidos y como Pavón (2000: 408) explicó los contenidos que daba en sus clases, a continuación, los exponemos:

- a) Representación, percepción y producción de los símbolos fonético-fonológicos ingleses con reconocimiento de la calidad vocálica de sílabas acentuadas o no acentuadas en las palabras ya sea en los límites de la palabra o en los límites del habla conexas.
- b) Naturaleza de la acentuación inglesa: la estructura silábica, componentes asociados a la producción y a la percepción de la acentuación.
- c) Niveles de acentuación: sílaba acentuada/sílaba no acentuada, acento primario, acento secundario, etc., sílaba fuerte y sílaba débil.
- d) Tipos de acento: acento léxico, acento rítmico y acento melódico.
- e) Patrones acentuales: las reglas básicas sobre la colocación del acento léxico en inglés.
- f) Importancia de la acentuación: incidencia del acento léxico en la producción y percepción de mensajes comunicativos y naturaleza de los errores que afecta a este tipo de acento.

Estos aprendices se vieron expuestos a los 12 sonidos vocálicos y a los 8 diptongos en contextos acentuados y no acentuados por medio de prácticas de audición encaminadas a trabajar específicamente las características de la acentuación del inglés, la diferente naturaleza de sus componentes y la comparación con el español.

3.4. Análisis e interpretación de los datos

En primer lugar, se compararán los resultados de las actividades del grupo experimental y del grupo de control.

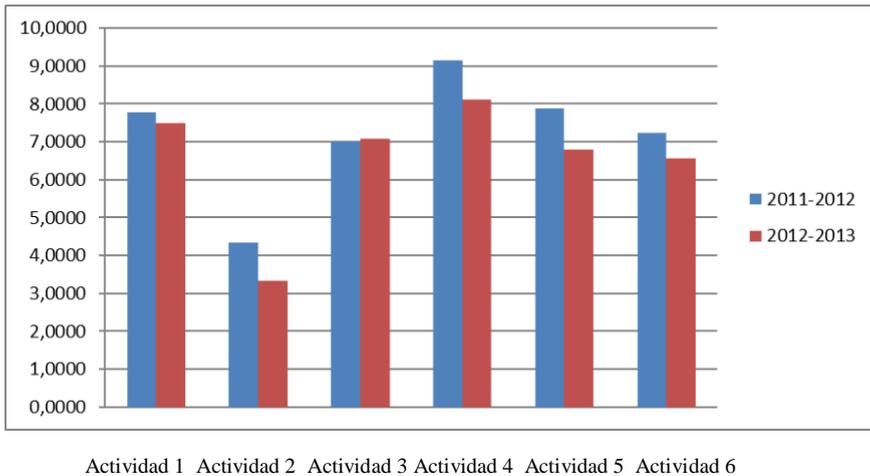
En la primera actividad, el aprendiz debe elegir en pares mínimos de palabras entre dos símbolos fonéticos para comprobar si reconoce la calidad vocálica de la sílaba acentuada.

Al comparar los resultados por actividad que muestra el grupo experimental después de haber recibido una instrucción pedagógica teórico-práctica sobre pronunciación y el grupo de control que no ha recibido instrucción pedagógica alguna, las diferencias en su comportamiento son evidentes. Después de la

instrucción el grupo experimental comete menos errores en términos absolutos y relativos con respecto a los que comete el grupo de control.

A continuación, procederemos a analizar las diferencias entre los dos grupos con respecto a los valores medios y la nota media de cada actividad de la prueba. Para ello vamos a presentar un gráfico que expone brevemente los valores medios y la nota media de dicha prueba.

Gráfico 1. Valores medios y nota media de cada actividad de la prueba



Si observamos el gráfico 1, podemos observar algunas diferencias en cuanto a los valores medios obtenidos en las actividades de cada grupo. Las series 1 representadas en azul hacen referencia a las medias obtenidas por el grupo experimental (del curso 2011-2012). Por otro lado, las series 2 representadas en rojo hacen referencia a las medias obtenidas por el grupo de control (del curso 2012-2013). Una vez realizado dicho estudio podemos llegar a unas conclusiones tras realizar una comparación según los resultados obtenidos en cada grupo. Mientras que en la primera actividad la media en el grupo experimental es de 7,7, la media en el grupo de control es de 7,4. En la segunda actividad, la media en el grupo experimental es de 4,3, mientras que en el grupo de control es de 3,3. Esta actividad ha sido problemática tanto para los aprendices del grupo experimental como para los del grupo de control que han realizado esta prueba. No obstante, observamos una vez más que existen puntuaciones diferentes entre ambos grupos, en este caso podemos observar una diferencia de 1 punto puesto que el grupo experimental ha recibido una instrucción pedagógica teórico-práctica de la pronunciación de la lengua inglesa recibiendo así un tratamiento de cuáles son los símbolos fonético-fonológicos de la lengua inglesa y cómo se contextualizan

dentro de la palabra de forma aislada, en los límites de la oración y en los límites de contextos más amplios como son los textos, mientras que los aprendices del grupo de control no han recibido tratamiento alguno al respecto.

En la tercera actividad, la media en el grupo experimental es de 7,01 y en el grupo de control es de 7,07. En la cuarta actividad, la media en el grupo experimental es de 9,15, mientras que en el grupo de control es de 8,11. En la quinta actividad, la media en el grupo experimental es de 7,8, mientras que en el grupo de control es de 6,7. En esta actividad de nuevo encontramos una diferencia que dista en 1 punto y 1 décima a favor del grupo experimental. Todo esto nos lleva a obtener una nota final de un 7,2 en el grupo experimental y de un 6,5 en el grupo de control con una diferencia de 7 décimas. Es por este motivo por el que los componentes del grupo experimental tienen más capacidad para reconocer por medio de una marca el acento léxico y por medio de un símbolo fonético-fonológico la calidad vocálica gracias al tratamiento recibido con anterioridad a la realización de las pruebas consistente en una instrucción teórico-práctica sobre la acentuación y la calidad vocálica en inglés.

En cuanto a las actividades que han resultado más problemáticas para los aprendices tanto del grupo experimental como del grupo de control, se encuentran las actividades 1, 2 y 5 (véase anexo II), en estas actividades el porcentaje de palabras (con error) donde los sujetos de estudio han cometido errores son los más altos.

En la actividad 1 donde el aprendiz debe elegir en pares mínimos de palabras entre dos símbolos fonéticos para comprobar si reconoce la calidad vocálica de la sílaba acentuada, las palabras de las series que muestran mayor frecuencia de error en ambos grupos son las siguientes:

Tabla 1. Porcentaje de errores en cada grupo

PALABRAS	% ERRORES DEL GRUPO EXPERIMENTAL	% ERRORES DEL GRUPO DE CONTROL
drama	63%	69,57%
dramatist	39%	42%
imbecile	55%	62,32%
imbecility	61%	62%

En DRAMA el aprendiz en un porcentaje muy alto ha escogido el símbolo fonético /æ/ (variable perteneciente al modelo de inglés americano) en vez del

símbolo /a: / (variable perteneciente al modelo de inglés británico). Esta segunda variable no se considera errónea, pero puesto que el modelo escogido es el británico la opción correcta sería /a: /. Sin embargo, en DRAMATIST la sílaba acentuada tiene una calidad vocálica representada por el sonido /æ/ y esta calidad ha sido identificada por un mayor número de aprendices. En el par IMBECILE-IMBECILITY, la palabra que presenta más problemas es la segunda IMBECILITY donde la calidad vocálica de la sílaba acentuada es representada por el símbolo fonético /ɪ/ en vez de /i: /. Sin embargo, para los aprendices del grupo de control las dos palabras presentan los mismos problemas. En ambas la mayoría ha cometido errores a la hora de reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada que es representada por el símbolo fonético /ɪ/ en vez de /i: /. En ambos casos, la sílaba subrayada (en la primera es una sílaba no acentuada y en la segunda la acentuada) se pronuncia con el mismo sonido. Los aprendices cometen este error al pensar que estamos hablando de dos tipos diferentes de calidades vocálicas, una en sílaba acentuada y la otra en sílaba no acentuada.

En la actividad 2, el aprendiz debe reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada y escribir el símbolo fonético para comprobar si reconoce correctamente la calidad vocálica de la sílaba acentuada.

Las palabras de las series que muestran mayor frecuencia de error en ambos grupos son las siguientes:

Tabla 2. Porcentaje de errores en cada grupo

PALABRAS	% ERRORES DEL GRUPO EXPERIMENTAL	% ERRORES DEL GRUPO DE CONTROL
decrease (n.)	96%	26%
decrease (v.)	94%	32%
exchange (n.)	27%	31%
exchange (v.)	30%	49%

La palabra que ha tenido una frecuencia de error mayor por parte de los sujetos de estudio tanto del grupo experimental como del grupo de control es la palabra DECREASE como sustantivo en el par de palabras DECREASE (n.)-DECREASE (v.). En el sustantivo la primera sílaba es la acentuada y es representada por medio del símbolo fonético /i: /. Muchos aprendices tienden a cometer el error de escribir el sonido corto /ɪ/ en vez del largo /i: /, sin embargo, no cometen tantos errores de reconocimiento del símbolo fonético de la sílaba acentuada en el verbo. Por otro lado, en el par mínimo EXCHANGE (n.)-

EXCHANGE (v.), en la primera palabra que es el sustantivo se muestra menos frecuencia de error que en el verbo siendo en ambos casos la calidad vocálica de la sílaba acentuada representada con el símbolo fonético /æ/. No sólo no se produce cambio acentual, sino que tampoco se produce cambio en la calidad vocálica de la sílaba acentuada en ambos casos.

En la actividad 5, las palabras aparecen con la sílaba que se debe percibir, identificar y analizar subrayada. La sílaba subrayada algunas veces es la sílaba acentuada y en otras la sílaba no acentuada. Por medio de la percepción el sujeto de estudio debe averiguar y reconocer si la sílaba subrayada está o no acentuada y, una vez reconocida la calidad vocálica en cuestión rodear el símbolo fonético correspondiente, en algunos casos va a ser un sonido fuerte y en otros casos va a ser un sonido débil como por ejemplo la *schwa*.

Las palabras que muestran mayor frecuencia de error en ambos grupos son las siguientes:

Tabla 3. Porcentaje de errores en cada grupo

PALABRAS	% ERRORES DEL GRUPO EXPERIMENTAL	% ERRORES DEL GRUPO DE CONTROL
recognized	70%	80%
patron	65%	69%
Ireland	50%	62%

La mayor frecuencia de error se muestra en las siguientes palabras: RECOGNIZED, PATRON e IRELAND. En las palabras RECOGNIZED, PATRON e IRELAND la sílaba subrayada es la siguiente a la acentuada. Los aprendices del grupo experimental cometen errores, pero menos que los aprendices del grupo de control, que no han recibido en la mayoría de los casos conocimientos teórico-prácticos relacionados con los aspectos de acentuación y con la calidad vocálica en sílaba acentuada y en sílaba no acentuada y que no reconocen excepto en algunos casos (un 20%) que la sílaba subrayada debe ser pronunciada con el sonido *schwa* en vez de con /ɔ: / o /e/.

Las actividades que presentan menos problemas puesto que el número de errores por palabras es menor son las actividades 3 y 4.

En la actividad 3, el aprendiz debe insertar en una columna de cuatro cada una de las palabras según el sonido o sonidos que se producen en la sílaba

acentuada de cada palabra teniendo en cuenta que la grafía puede ser de dos vocales mientras que el sonido puede ser simple y no diptongo o viceversa.

Palabras que muestran una frecuencia de error mayor del 50% en los aprendices del grupo de control son las siguientes:

Tabla 4. Porcentaje de errores en cada grupo

PALABRAS	% ERRORES DEL GRUPO EXPERIMENTAL	% ERRORES DEL GRUPO DE CONTROL
classify	56%	71%
score	31%	57%
bridge	26%	47%
youth	26%	52%

Respecto a las palabras que muestran mayor frecuencia de error, observamos palabras como: CLASSIFY, SCORE, BRIDGE, THIRTEEN. En la palabra 'CLASSIFY la sílaba acentuada tiene tan solo una vocal y el símbolo fonético es un solo sonido vocálico /æ/, pero se presta a confusión, pues el símbolo fonético /æ/ no es fácil de reconocer por nuestros aprendices. En la palabra BRIDGE a nivel de pronunciación observamos una sola sílaba y por lo tanto existe solo una calidad vocálica siendo esta /ɪ/. Así mismo, palabras como SCORE, SKIRT y THIRTY en las que la sílaba única o acentuada contiene una vocal seguida de una -R, siguen el modelo de pronunciación británico según el cual la -R- no se pronuncia, pero si ocasiona que se alargue la vocal que le precede, por ejemplo: /skɔ:/, /skɜ:/, /θɜ:/ tɪ/. Por último, la palabra YOUTH es un tanto problemática para los aprendices del grupo de control puesto que tienden a correlacionar la grafía OU con la representación fonético-fonológica /əʊ/ y sin embargo el sonido que corresponde a esta grafía dentro de esta palabra es /ʌ/.

En la actividad 4, las palabras que debemos analizar según la calidad vocálica de la sílaba acentuada son palabras escogidas de una serie de oraciones. En estas palabras la sílaba acentuada debe ser identificada y percibida claramente para así reconocer la calidad vocálica de la sílaba acentuada.

Palabras que muestran una frecuencia de error mayor en los aprendices del grupo de control son las siguientes:

Tabla 5. Porcentaje de errores en cada grupo

PALABRAS	% ERRORES DEL GRUPO EXPERIMENTAL	% ERRORES DEL GRUPO DE CONTROL
transport	11%	45%
permit	9%	38%
insult	12%	32%

TRANSPORT es un verbo y como tal es acentuado en la segunda sílaba siguiendo las reglas de acentuación. Una vez percibida esta palabra dentro de los límites de la oración se percibe la sílaba acentuada y según esta se elige la acertada entre las dos posibles. En este caso la acertada es /ɔ: / y se reconoce una vez que identifican cuál es la sílaba acentuada que no es difícil de descubrir pues el profesor pronuncia cada oración. La segunda palabra PERMIT es un sustantivo, los aprendices la identifican una vez que el profesor pronuncia la oración por lo tanto deducen que la calidad vocálica de la sílaba acentuada en esta palabra es /ɜ: /. En definitiva, los aprendices deducen si es una calidad vocálica u otra gracias a la acentuación que marca el profesor a la hora de pronunciar las palabras dentro de cada oración. Por último, la palabra INSULT es un verbo puesto que es acentuado en la segunda sílaba. En esta actividad se observa si los aprendices escogidos como sujetos de estudio logran distinguir el tipo de palabra según su acentuación y a partir de ahí reconocer e identificar el sonido en cuestión de los dos presentados.

A continuación, se procede a comparar los resultados en la prueba del grupo experimental y del grupo de control.

Tabla 6. Análisis de varianza de un factor en la prueba

Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza
2011-2012	54	390,607322	7,23346892	0,97256801
2012-2013	69	452,551746	6,55872096	1,11197492

Tabla 7. Análisis de varianza en la prueba

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	13,791798	1	13,791798	13,1236424	0,00042736	3,9194644
Dentro de los grupos	127,16039	121	1,0509123			
Total	140,95219	122				

En este resumen se presentan los dos grupos: el grupo experimental (del curso 2011-2012) y el grupo de control (del curso 2012-2013). Se establece la cuenta que es el número de aprendices escogidos como sujetos de estudio en cada uno de los grupos, el grupo experimental ha contado con 54 sujetos de estudio, mientras que el grupo de control con 69 sujetos de estudio. La suma que es el total de errores cometidos por los 54 sujetos en el grupo experimental indica un total de 390,607322 errores, mientras que en los 69 sujetos del grupo de control indica un total de 452,551746. El promedio es la nota media obtenida en la prueba por cada grupo siendo esta en el grupo experimental de 7,2 puntos y en el grupo de control de 6,5 puntos. Y por último la varianza que es la media de las distancias al cuadrado de los datos con respecto a la media, se usa para ofrecer una idea de la variación que se produce en los errores cometidos por los alumnos. Una menor varianza significa que se ha producido un comportamiento más homogéneo de los sujetos en cuanto al número de errores.

Si observamos el análisis de varianza, podemos afirmar que puesto que F (estadístico F del análisis de la varianza) es mayor que el valor crítico para F existe una diferencia significativa entre los dos grupos (series).

3.5. Discusión de los datos

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

En relación con el objetivo general que se plantea, se ha constatado que: a) la instrucción específica (teórico-práctica) sobre un elemento altamente específico como es la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada mejora su percepción y su producción; b) esta mejora tiene un efecto global en la mejora de

la pronunciación y en particular en la consecución de la inteligibilidad dado que estos elementos son pieza crucial en la comprensión de los mensajes; c) la prueba ha medido lo que sería el “micronivel” de la pronunciación (en palabras aisladas) y el “macronivel” (frases y textos más extensos).

En relación con los objetivos específicos, hemos constatado que:

Objetivo específico 1. Determinar si existe una relación directa o indirecta entre la instrucción formal específica sobre pronunciación y la percepción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos concluir de forma inequívoca que, como podía esperarse, existe una relación directa entre la instrucción formal específica sobre pronunciación y la percepción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada, aún cuando se trate de elementos que no se trabajen de forma específica.

La instrucción teórico-práctica que recibieron los aprendices del grupo experimental atiende a los siguientes contenidos:

Representación, percepción y producción de los símbolos fonético-fonológicos ingleses con reconocimiento de la calidad vocálica de sílabas acentuadas o no acentuadas en las palabras ya sea en los límites de la palabra o en los límites del habla conexas; naturaleza de la acentuación inglesa; niveles de acentuación; tipos de acento; patrones acentuales; importancia de la acentuación: incidencia del acento léxico en la producción y percepción de mensajes comunicativos y naturaleza de los errores que afecta a este tipo de acento.

Estos aprendices se vieron expuestos a los 12 sonidos vocálicos y a los 8 diptongos en contextos acentuados y no acentuados por medio de prácticas de audición encaminadas a trabajar específicamente las características de la acentuación del inglés, la diferente naturaleza de sus componentes y la comparación con el español.

Debido a esta instrucción los aprendices del grupo experimental han adquirido un mejor conocimiento de todos los rasgos fonético-fonológicos asociados con la acentuación del inglés, han conseguido crear una imagen mental más correcta de las realizaciones vocálicas que aparecen en posiciones acentuadas y no acentuadas; y, por lo tanto, han mejorado su capacidad para reconocerlas y para percibir las. Y no solo en palabras aisladas, sino también en constructos más extensos como oraciones y textos orales cortos, lo que nos lleva a afirmar que han mejorado de forma particular su capacidad para percibir y reconocer enunciados y, en general, su capacidad comunicativa.

El conocimiento de los rasgos suprasegmentales relacionados con la

acentuación del inglés y por consiguiente de la calidad vocálica es un área fundamental para formar a futuros profesores en el área de trabajo bilingüe donde el contenido expresado a partir de la lengua inglesa es entendido y producido de forma inteligible gracias al estudio y conocimiento por medio de la instrucción pedagógica de los rasgos fonético-fonológicos de la lengua inglesa.

Objetivo específico 2. Valorar en qué medida la asignación del acento léxico determina la percepción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada.

Debido a la estrecha relación entre los aspectos suprasegmentales y segmentales relacionados con la percepción de la calidad vocálica en las sílabas acentuadas y no acentuadas, anticipamos que el aspecto segmental de la calidad vocálica es percibido después de reconocer el patrón acentual de las palabras. Esto es equivalente a lo expuesto por Dalton y Seidlhofer (2000: 73), para quienes el acento en la palabra es decisivo para reconocer la calidad de los sonidos individuales; y con McCarthy (1978: 88-89) y Hancock y Pavón (2005: 22), quienes afirman que una incorrecta colocación del acento en la palabra provoca errores relacionados con la utilización de formas fuertes en lugar de las débiles o viceversa y con la ausencia de reducción vocálica en sílabas no acentuadas provocando resultados negativos con respecto a la consecución de la inteligibilidad.

Este razonamiento sobre la anticipación de los rasgos suprasegmentales para reconocer la calidad vocálica en las palabras se pone de manifiesto y toma impulso a finales de los años setenta con la llegada del Método Comunicativo, cuyo principal propósito en la enseñanza del lenguaje es la comunicación oral. Para que se produzca la comunicación, se debe alcanzar un mínimo de inteligibilidad del componente oral del lenguaje (componente suprasegmental del acento y el componente segmental de la calidad vocálica), en caso contrario no habría comunicación.

Para concluir, de acuerdo con Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996), en la actualidad vemos indicios de que la pronunciación está derivando del tradicional debate segmental/suprasegmental hacia una visión más equilibrada donde ambos aspectos son importantes en la enseñanza de la pronunciación. Esta visión reconoce que tanto la incapacidad de distinguir los sonidos que llevan una carga alta funcional (como /ɪ/ en LIST y /i:/ en LEAST) como la incapacidad de distinguir los rasgos suprasegmentales pueden tener un impacto negativo en la comunicación oral, así como en las habilidades de comprensión auditivas de los hablantes no nativos del inglés. Los sonidos no deben ser enseñados de forma aislada porque si el profesor está haciendo referencia a la pronunciación de una palabra, tendrá que prestar atención no sólo a los sonidos vocálicos y consonánticos (los aspectos segmentales) que aparecen en la palabra sino también

a los aspectos prosódicos (o suprasegmentales) como el acento, el ritmo y la entonación (McNervey y Mendelsohn, 1992; Walker, 2010; Cauldwell, 2013).

Objetivo específico 3. Analizar cómo la percepción de la calidad vocálica se ve influida por el diferente número de años de instrucción formal en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Debemos enfatizar un aspecto que no por obvio deja de ser destacable, el hecho de que el conocimiento que los aprendices posean de la LE influye decisivamente en el desarrollo de la competencia fonético-fonológica y en el desarrollo de la IL. Cuanto mayor haya sido el número de años de aprendizaje más beneficios tendrá el aprendiz en percibir la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada. Un hecho que entronca con lo postulado por Selinker y Lamendella (1978) y Penfield y Roberts (2014), para quienes el mejor camino para dominar la pronunciación comienza con el aprendizaje de la LE en edad temprana.

En nuestro estudio observamos cómo, a pesar de que los aprendices del grupo experimental son los que se someten a una instrucción formal, existe un mayor porcentaje de aprendices del grupo de control que llevan aprendiendo inglés desde la guardería o primaria. Esto se corrobora con los siguientes porcentajes: los sujetos de estudio del grupo de experimental llevan aprendiendo inglés desde la guardería o primaria en un porcentaje del 65%, mientras que el porcentaje de aprendices del grupo de control que llevan aprendiendo inglés desde la guardería o desde secundaria lo forman un 88%. Este es el motivo por el que los resultados globales entre ambos sujetos de estudio en algunas ocasiones no son tan diferentes o equiparables.

En definitiva, si queremos pedir respuestas a nuestros aprendices debemos como profesores ser conscientes de la necesidad de formarnos adecuadamente en el área de la pronunciación. Especialmente debemos abordar la enseñanza de la pronunciación incidiendo en la importancia de los aspectos de acentuación y calidad vocálica, aspectos primordiales para acatar los problemas que los aprendices españoles de la lengua inglesa tienen a la hora de aprender a percibir palabras y enunciados en inglés puesto que es una lengua que a diferencia de la suya propia no es de carácter fonológico. Y, por último, las actividades que van predominando en los libros de texto actuales son las actividades sobre aspectos suprasegmentales en detrimento de las actividades sobre aspectos segmentales. Este cambio de paradigma supone un avance con respecto a la atención que tradicionalmente se le ha prestado a la pronunciación, puesto que, con el auge del enfoque comunicativo, el aspecto suprasegmental de la acentuación se convierte en un factor decisivo a la hora de reconocer la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada y como consecuencia para llegar a percibir palabras y enunciados de forma inteligible.

4. Conclusiones

La enseñanza de la lengua inglesa debe otorgar un papel esencial a la enseñanza de la pronunciación y, más concretamente a la enseñanza de aquellos aspectos de la pronunciación (la acentuación del inglés y la calidad vocálica) que son esenciales para poder establecer una comunicación oral con un grado de inteligibilidad.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos concluir de forma inequívoca que existe una relación directa entre la instrucción formal específica sobre pronunciación y la producción de la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada. Gracias a esto podemos concluir que una instrucción formal específica sobre pronunciación ayuda a los aprendices del grupo experimental a adquirir un mejor conocimiento de todos los rasgos fonético-fonológicos asociados con la acentuación del inglés, a conseguir crear una imagen mental más correcta de las realizaciones vocálicas que aparecen en posiciones acentuadas y no acentuadas; y, por lo tanto, a mejorar su capacidad para reconocerlas y para producirlas. Esta mejora se produce no solo en palabras aisladas, sino también en constructos más extensos como oraciones y textos orales cortos ya que la comunicación oral es fundamentalmente habla conexas, lo que nos lleva a afirmar que se mejora de forma particular su capacidad para expresarse oralmente y, en general, su capacidad comunicativa.

En definitiva, si queremos pedir respuestas a nuestros aprendices debemos como profesores ser conscientes de la necesidad de formarnos adecuadamente en el área de la pronunciación. Especialmente debemos abordar la pronunciación incidiendo en la importancia de los aspectos de acentuación y calidad vocálica, aspectos primordiales para acatar los problemas que los aprendices españoles de la lengua inglesa tienen a la hora de aprender a producir palabras y enunciados en inglés puesto que es una lengua que a diferencia de la suya no es de carácter fonológico. Y por último, se debe hacer hincapié en la enseñanza de la pronunciación de la LE en aspectos suprasegmentales en detrimento de los aspectos segmentales. Este cambio de paradigma supone un avance con respecto a la atención que tradicionalmente se le ha prestado a la pronunciación, puesto que, con el auge del enfoque comunicativo, el aspecto suprasegmental de la acentuación se convierte en un factor decisivo a la hora de reconocer la calidad vocálica en sílaba acentuada y no acentuada y de esta manera llegar a producir palabras y enunciados de forma inteligible.

WORKS CITED

- Alcaraz, E. y Moody, B. *Didáctica del Inglés: Metodología y Programación*. Alhambra: Alhambra Universidad, 1983.
- Bartolí, M. "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras." *Phonica* 1 (2005): 1-27.
- Cassery, E.D., y Pisoni, D.B. "Speech perception and production." *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(5) (2010): 629-647.
- Cauldwell, R. *Phonology for Listening: Teaching the Stream of Speech*. Birmingham, England: John Benjamins Publishing Company, 2013.
- Celce-Murcia, M., Brinton, M.D. y Snow, A.M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle y Heinle Publications, 2013.
- Cerezal, F. *De la Práctica a la Teoría: Reflexiones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Inglés*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2005.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Derwing, T.M. y Munro, M.J. "Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach". *TESOL Quarterly* 39 (2005): 379-397.
- Gimson, A.C. *Gimson's Pronunciation of English*. 7th edition revised by Alan Cruttenden. Londres: Edward Arnold, 2008.
- Giralt, M. "El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica." *Phonica*, 2, 2006. 1-26.
- Hancock, M. y Pavón, V. "Tonic stress. Underlining with your voice." *TESOL-Spain Newsletter*, 30, 2005. 22-23.
- Hewings, M. *Pronunciation Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Jenkins, J. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University, 2000.
- Jenkins, J. "A sociolinguistically-based, empirically-researched pronunciation syllabus for English as an international language". *Applied Linguistics* 23 (2002): 83-103.
- Jenkins, J. *English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy*. Abingdon, GB: Routledge, 2013.
- Kissling, E. M. "Teaching Pronunciation: Is Explicit Phonetics Instruction Beneficial for FL Learners?." *The Modern Language Journal*, 97(3) (2013): 720-744.
- McCarthy, P. *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005.
- Melgarejo Draper, J. "La selección y formación del profesorado: Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses." *Revista de Educación*, Extraordinario (2006): 237-262.
- Morley, J. "The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages." *TESOL Quarterly* 25 (1991): 481-520.

- Nunan, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- Pardo, D. B. "Can pronunciation be taught?: A review of research and implications for teaching." *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 17 (2004): 6-38.
- Penfield, W. y Roberts, L. *Speech and Brain Mechanisms*. Nueva York: Wiley y sons, 2014.
- Ribé, R. *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria: agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la ESO*. Madrid: Alhambra Longman, 1995.
- Rivers, W. *Teaching foreign-language skills*. Chicago [etc.]: Universidad de Chicago, 1981.
- Roach, P. *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. 3ª edición. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Romanelli, S. "Integración de la pronunciación con la habilidad de expresión oral y comprensión auditiva en el aula de español como lengua segunda y extranjera (ELSE): enfoque por tareas." Universidad de Mar Plata. *Phonica* 5 (2009): 74-91.
- Rubio, F.D y Martínez Lirola, M. "¿Qué pasa en España con el inglés? Análisis de los factores que inciden en el éxito del aprendizaje." *Plurilingualism: Promoting co-operation between communities, people and nations*. Eds. M. P. Díez, R. Place y O. Fernández. Bilbao: DeustoDigital, 2012. 143-150.
- Selinker, L. y Lamendella, J. "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning." *Interlanguage Studies Bulletin* 3 (1978): 143-191.
- Underwood, M. *Teaching Listening*. Londres: Longman, 1993.
- Usó Vicedo, L. "La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta." *Phonica* 4 (2008): 104-130.
- Valcke, J. y Pavón, V. "A comparative study on the use of pronunciation strategies for highlighting information in university lectures." *Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice*. Eds. R. Wilkinson and M.L. Walsh. Frankfurt-am-Main: Peter Lang, 2015. 323-341.
- Walker, R. *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

ANEXOS

ANEXO I: Cuestionario general

- 1.- ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo inglés?:
- 2.- ¿Has recibido algún tipo de enseñanza sobre la lengua inglesa en instituciones diferentes a las oficiales (por ejemplo, academias, cursos intensivos, etc.)? SI / NO
- 3.- ¿Has estado alguna/s vez/veces en un país de habla inglesa? SI / NO. En caso afirmativo, ¿durante cuánto tiempo en total?
- 4.- ¿Qué método ha sido el predominante durante tu aprendizaje de la lengua inglesa?
 - a) Gramatical. b) Natural. c) Audiolingüe. d) Comunicativo. e) Sin definir.
- 5.- ¿Sobre qué habilidad lingüística has recibido mayor énfasis durante tu aprendizaje?
 - a) Hablar. b) Entender. c) Leer. d) Escribir.
- 6.- Señala la/s razón/es por las que te interesa aprender inglés:
 - a) Para comunicarme con otros hablantes de inglés.
 - b) Para convertirme en un hablante bilingüe de español e inglés.
 - c) Para alcanzar un nivel suficiente que me permita optar a un puesto de trabajo donde se exija dominar esta lengua.
 - d) Para convertirme en profesor o traductor de inglés.
 - e) Para investigar en el futuro sobre algún aspecto de la lengua o la literatura inglesa.
- 7.- ¿Durante cuánto tiempo hablas inglés a diario? Señala el porcentaje más aproximado.
 - a) 0-20% b) 20%-40% c) 40%-60% d) 60%-80% e) 80%-100%
- 8.- Señala sí, en su caso, realizas alguna de las actividades siguientes para mejorar tu nivel de inglés:
 - a) Lectura de periódicos en inglés.
 - b) Conversaciones con hablantes nativos de inglés.
 - c) Ver películas o programas de TV en lengua inglesa.
 - d) Leer libros en inglés.

e) Escuchar música en inglés.

9.- ¿Te consideras especialmente dotado para el aprendizaje de lenguas extranjeras? Señala la opción más aproximada:

a) No. b) Un poco. c) Bastante. d) Mucho.

10.- En tu opinión, ¿cuál es el nivel de inglés oral que posees?

a) Bajo. b) Pre-intermedio. c) Intermedio. d) Intermedio-alto. e) Avanzado.

11.- ¿Te interesa la historia y la cultura de los países de habla inglesa? SI / NO.

12.- Si residieras en un país de habla inglesa, ¿intentarías retener tu acento extranjero como marca de identidad para diferenciarte de los demás hablantes?

SI / NO.

13.- Si has pasado algún periodo de tiempo más o menos prolongado en contacto con hablantes e una variedad de tu propio idioma, ¿has notado que se te ha “pegado” algún rasgo de su acento? SI / NO.

14.- Cuando utilizas el inglés para comunicarte, ¿qué opción/es describirías mejor cómo te sientes?

a) Incómodo. b) Dubitativo. c) Seguro. d) Ningún sentimiento especial.

15.- Cuando mantienes conversaciones con hablantes nativos:

a) No los entiendo casi nada.

b) Les entiendo con mucha dificultad.

c) A veces tengo algunos problemas.

d) No tengo dificultades para entenderlos.

16.- Imagínate que te encuentras hablando español con un extranjero y que encuentras serias dificultades para entenderlo. ¿Cuál es tu reacción?

a) Me molesta. b) Me es indiferente. c) Trato de ayudarlo.

17.- ¿Qué sientes cuando un extranjero se dirige a ti con una buena pronunciación de español?

a) Me es indiferente. b) Agrado. c) Admiración.

18.- ¿De cuál/cuales de los siguientes elementos crees que depende, en mayor medida, la comprensión de un mensaje?

a) De su correcta pronunciación.

b) De su correcta construcción sintáctica.

c) De la utilización del vocabulario adecuado.

d) Otras (no es necesario especificar).

19.- ¿Alguna vez has tenido la constancia de que tu pronunciación era la causa de que no fueses entendido por un hablante nativo de inglés? SI / NO.

20.- ¿Con cuál de estos grupos crees que es más importante mostrar una buena pronunciación? a) Hablantes nativos. b) Hablantes no nativos. c) Los dos.

21.- ¿Habías recibido alguna vez instrucción específica sobre la pronunciación del inglés antes de comenzar tus estudios universitarios? SI / NO.

22.- ¿Crees que la adquisición de la pronunciación se realiza de mejor manera mediante la exposición a la segunda lengua? SI / NO.

23.- ¿Crees que es posible mejorar algún aspecto (o todos) de la pronunciación mediante una instrucción específica basada en la explicación fonética y fonológica? SI / NO.

24.-En tu opinión, ¿cuáles son las dificultades más importantes que encuentran los hablantes de español en la pronunciación del inglés?

a) Las unidades sonoras distintivas (fonemas), ya sean vocálicas o consonánticas.

b) Las distintas realizaciones de esas unidades (alófonos).

c) Los patrones acentuales.

d) El ritmo.

e) La entonación.

Datos Personales:

1.-Nombre y Apellidos:

2.- Lugar de nacimiento:

3.- Lengua materna:

4.- Edad:

5.- Sexo:

6.-Ocupación actual/es:

ANEXO II: Prueba de percepción

Actividad 1. Escucha y rodea la calidad del sonido vocálico en las sílabas acentuadas subrayadas.

- 1 pollute /u:/ /ʊ/ / pollution /u:/ /ʊ/
- 2 Moron /ɔ:/ /ɒ/ / moronic /ɔ:/ /ɒ/
- 3 punitive /ʌ/ /ju:/ / punish /ʌ/ /ju:/
- 4 Canada /eɪ/ /æ/ / Canadian /eɪ/ /æ/
- 5 clear /ɪə/ /æ/ / clarity/ɪə/ /æ/
- 6 happy /æ/ /ɑ:/ / happiness /æ/ /ɑ:/
- 7 wise /aɪ/ /ɪ/ / wisdom/aɪ/ /ɪ/
- 8 grammar /æ/ /ɑ:/ / grammatical /æ/ /ɑ:/
- 9 explore /ɔɪ/ /ɔ:/ / exploratory /ɔɪ/ /ɔ:/
- 10 active /æ/ /ɪ/ / activity /æ/ /ɪ/
- 11 begin /i:/ /ɪ/ / beginning /i:/ /ɪ/
- 12 situate /eɪ/ /ɪ/ / situation/eɪ/ /ɪ/
- 13 architecture /ɑ:/ /e/ / architectural /ɑ:/ /e/
- 14 explain /eɪ/ /æ/ / explanatory /eɪ/ /æ/
- 15 profound /aʊ/ /ʌ/ / profundity /aʊ/ /ʌ/
- 16 linguist /i:/ /ɪ/ / linguistic /i:/ /ɪ/
- 17 appear /ɪə/ /εə/ /appearance/ɪə/ /εə/
- 18 join /ɔɪ/ /ʌ/ / junction /ɔɪ/ /ʌ/
- 19 drama /æ/ /ɑ:/ / dramatist /æ/ /ɑ:/
- 20 develop /ɪ/ /e/ / development /ɪ/ /e/
- 21 defence /ɜ:/ /e/ / defensive /ɜ:/ /e/
- 22 extreme /i:/ /e/ / extremity /i:/ /e/
- 23 method /ɒ/ /e/ / methodical /ɒ/ /e/
- 24 know/aʊ/ /ɒ/ / knowledge /aʊ/ /ɒ/
- 25 melody /əʊ/ /e/ / melodious /əʊ/ /e/
- 26 assume /u:/ /ʌ/ / assumption /u:/ /ʌ/
- 27 mystery /ɪə/ /ɪ/ / mysterious /ɪə/ /ɪ/
- 28 stupid /ju:/ /ɪ/ / stupidity /ju:/ /ɪ/

- 29 compete /i:/ /e/ / competitive /i:/ /e/
 30 obscene /i:/ /e/ / obscenity /i:/ /e/
 31 derive /aɪ/ /ɪ/ / derivative /aɪ/ /ɪ/
 32 fame /eɪ/ /ɑ:/ / famous/eɪ/ /ɑ:/
 33 singular /æ/ /ɪ/ / singularity /æ/ /ɪ/
 34 imbecile /i:/ /ɪ/ / imbecility /i:/ /ɪ/
 35 base /eɪ/ /æ/ / basic /eɪ/ /æ/
 36 pronounce /aʊ/ /ʌ/ / pronunciation /aʊ/ /ʌ/

Actividad 2. Escucha e indica en cada palabra la calidad del sonido vocálico en las sílabas acentuadas subrayadas.

- 1 promise (n.) / promise (v.)
 2 permit (n.) / permit (v.)
 3 contact (n.) / contact (v.)
 4 return / return / (v.)
 5 conflict (n.) / conflict (v.)
 6 copy (n.) / copy (v.)
 7 survey (n.) / survey (v.)
 8 pervert/(n.) / pervert (v.)
 9 answer (n.) / answer (v.)
 10 subject (n.) / subject (v.)
 11 comment (n.) / comment (v.)
 12 discount (n.) / discount (v.)
 13 transplant (n.) / transplant (v.)
 14 implement (n.) / implement (v.)
 15 insult (n.) / to insult (v.)
 16 overlay (n.) / overlay (v.)
 17 dictate (n.) / dictate (v.)
 18 attribute (n.) / attribute (v.)
 19 document (n.) / document (v.)
 20 defect (n.) / defect (v.)

- 21 ferment (n.) / ferment (v.)
- 22 exchange (n.) / exchange (v.)
- 23 resume(n.) / resume (v.)
- 24 record (n.) / record(v.)
- 25 contrast (n.) / contrast(v.)
- 26 enter(n.) / enter (v.)
- 27 export (n.) / export (v.)
- 28 object (n.) / object (v.)
- 29 forecast (n.) / forecast (v.)
- 30 produce (n.) / produce (v.)
- 31 protest (n.) / protest (v.)
- 32 rebel (n.) / rebel (v.)
- 33 annex (n.) / annex(v.)
- 34 suspect (n.) / suspect (v.)
- 35 convict (n.) / convict(v.)
- 36 import (n.) / import (v.)
- 37 imprint (n.) / imprint (v.)
- 38 transport (n.) / to transport (v.)
- 39 arrest(n.) / arrest (v.)
- 40 prospect (n.) / prospect (v.)
- 41 direct (n.) / direct (v.)
- 42 contract (n.) / contract (v.)
- 43 conduct (n.) / conduct (v.)
- 44 desert (n.) /desert (v.)
- 45 present (n.) / present(v.)
- 46 decrease (n.)/decrease (v.)
- 47 offer (n.) / offer (v.)
- 48 accent (n.) / accent (v.)
- 49 reproach(n.) / reproach (v.)
- 50 torment (n.)/ torment(v.)

Actividad 3. Presta atención a las sílabas acentuadas de las siguientes palabras insertándolas dentro de una de las columnas.

ant, able, break, peak, light, calm, meat, sight, fear, try, talk, lead, explain, if, right, park, science, friend, hope, score, apply, student, thousand, bridge, key, phone, rain, school, night, pipe, why, law, leap, aid, own, tea, say, ace, ice, lance, March, left, birth, how, treat, pain, go, cloud, my, egg, eight, hair, sound, aunt, vet, warm, see, read, red, cook, exclamation, sandal, thought, trout, flight, button, bottom, congratulation, lentils, pace, path, pair, brave, numb, toe, cream, ceiling, classify, garden, radio, skirt, stair, soup, soap, steak, tie, teach, thirty, thirteen, sharpen, source, soul, cloy, wheel, wild, wind, hymn, rhyme, where, youth, zoo.

1st	2nd	3rd	4th
1 vowel = 1 sound	1 vowel = 2 sounds	2 vowels = 1 sound	2 vowels = 2 sounds

Actividad 4. Escucha y subraya las sílabas acentuadas en cada una de las palabras de una serie de oraciones e indica la calidad del sonido vocálico.

- 1 imports /ɪ/ /ɔ:/
- 2 insult /ɪ/ /ʌ/
- 3 object /ɒ/ /ɪ/
- 4 permit /ɜ:/ /ɪ/
- 5 present /e/ /ɪ/
- 6 progress /əʊ/ /e/
- 7 protest /əʊ/ /e/
- 8 rebel /e/ /ɪ/
- 9 subject /ʌ/ /ɪ/
- 10 survey /eɪ/ /ɜ:/

- 11 suspect /ʌ/ /e/
 12 transport /æ/ /ɔ:/'

Actividad 5. Las siguientes palabras aparecen en una serie de textos que van a ser leídos. Rodea el sonido vocálico producido de la segunda sílaba subrayada.

Text I

- 1 athlete /i:/ /ə/
 2 success /e/ /ə/
 3 encourages /ʌ/ /ə/
 4 coaches /e/ /ɪ/
 5 executives /e/ /ə/
 6 decisions /ɪ/ /ə/
 7 children /ɪ/ /ə/

Text II

- 1 technique /i:/ /ə/
 2 xpertise /ɜ:/ /ɪ/
 3 infant /ɪ/ /ə/
 4 reciting /aɪ/ /ə/
 5 retentive /ɪ/ /e/
 6 perform /ɔ:/ /ɒ/
 7 analyze /aɪ/ /ə/

Text III

- 1 recognized /ɒ/ /ə/
 2 patron /ɒ/ /ə/
 3 Ireland /ɑ:/ /ə/
 4 republic /ʌ/ /ə/
 5 Australia /eɪ/ /ə/

6	New <u>Z</u> ealand	/i:/	/ə/
7	lit <u>u</u> rgical	/ɜ:/	/ə/
8	ob <u>l</u> igation	/i:/	/ɪ/

Text IV

1	poss <u>i</u> bility	/i:/	/ə/
2	wand <u>e</u> ring	/i:/	/ə/
3	shrub <u>u</u> bery	/ɜ:/	/ə/
4	pen <u>e</u> trating	/ɜ:/	/ə/
5	quest <u>i</u> on	/e/	/ə/
6	dread <u>u</u> ful	/u:/	/ə/
7	consc <u>i</u> ousness	/ɜ:/	/ə/

Text V

1	thir <u>t</u> een guests	/i:/	/ə/
2	six <u>t</u> een toy soldiers	/i:/	/ə/
3	sevent <u>e</u> en	/i:/	/ə/
4	fif <u>t</u> een cigarettes	/i:/	/ə/
5	four <u>t</u> een kilos	/i:/	/ə/

Text VI

1	consist <u>e</u> nt	/ɪ/	/ə/
2	comm <u>i</u> ngles	/ɪ/	/ə/
3	super <u>b</u>	/ɜ:/	/e/
4	gen <u>e</u> tic	/e/	/ə/
5	increas <u>e</u>	/i:/	/ə/
6	direct <u>e</u>	/e/	/ə/
7	stimul <u>i</u>	/ɪ/	/ə/

Text VII

1	microscop <u>e</u>	/ɔ:/	/ə/
---	--------------------	------	-----

2	radiation	/ɪeɪ/	/ə/
3	magnified	/i:/	/ə/
4	revolutionized	/ɔ:/	/ə/
5	applications	/ɪ/	/ə/
6	ancient	/e/	/ə/
7	development	/e/	/ə/

Text VIII

1	utopia	/əʊ/	/ə/
2	cemetery	/z:/	/ə/
3	forefathers	/ɑ:/	/ə/
4	Vicinity	/ɪ/	/ə/
5	subsequently	/z:/	/ɪ/
6	nucleus	/ɪə/	/ə/
7	churchyard	/ɑ:/	/ə/

Textos leídos por el profesor en los que las palabras previas aparecen.

Text I

An athlete improves because he trains with a coach. A life coach can also guide you to success. A life coach encourages you to think not only about what you want, but also about how you are going to get it. Until now, life coaches have helped adults, for example business executives who need to make decisions or parents who want some advice on bringing up their children. Now it's the turn of our young people.

Text II

So the question is now one of technique. How can we create the kind of brain growth that leads to expertise in reading, Maths, gymnastics, and the like? Say you want to teach your six-month-old how to read. Write down a series of short, familiar words in large, clear letters on flashcards. Show the cards to your infant five or six times a day, simultaneously reciting the word written on each one. With his extraordinary retentive powers he'll soon be learning staggering mathematical

stunts, or to perform and thoughtfully analyze the works of the great Masters or the classical composers.

Text III

Saint Patrick's Day colloquially St. Paddy's Day, is an annual feast day that celebrates Saint Patrick (circa AD 387–493), the most commonly recognized of the patron saints of Ireland, and is generally celebrated on 17 March. The day is a national holiday of Ireland, a bank holiday in Northern Ireland and a public holiday in the Republic of Ireland. In United Kingdom (excluding Northern Ireland), Australia, New Zealand and Montserrat it is widely celebrated, while in the United States it is a public holiday. St. Patrick's feast day was placed on the universal liturgical calendar in the Catholic Church due to the influence of the Waterford-born Franciscan scholar Luke Wadding in the early part of the 17th century, although the feast day was celebrated in the local Irish church from a much earlier date. St. Patrick's Day is a holy day of obligation for Roman Catholics in Ireland.

Text IV

There was no possibility of taking a walk that day. We had been wandering, indeed, in the leafless shrubbery an hour in the morning; but since dinner he cold winter wind had brought with it clouds so sombre, and a rain so penetrating, that further out-door exercise was now out of the question. I was glad of it: I never liked long walks, especially on chilly afternoons: dreadful to me was the coming home in the raw twilight, with nipped fingers and toes, and a heart saddened by the chidings of Bessie, the nurse, and humbled by the consciousness of my physical inferiority to Eliza and John.

Text V

There were thirteen guests at the dinner table. They opened a box containing sixteen toy soldiers which were delivered one per person. Seventeen were celebrating the party. The owner of the house used to smoke at least fifteen cigarettes a day. He used to weigh fourteen kilos.

Text VI

After studying children for over forty years, Doman has developed an apparently

brilliant, internally consistent, and completely idiosyncratic brand of science that commingles developmental psychology, neurology and anthropology. He introduces the parents to his ‘89 Cardinal Facts for Making Any Baby into a Superb Human Being’. He says, for example: “Our individual genetic potential is that of Leonardo da Vinci, Mozart, Michelangelo, Edison and Einstein”. Doman claims that up until the age of six, when brain growth slows a child’s intellectual and physical abilities will increase in direct proportion to stimulation. Thus any child, given the proper stimuli, can become the next Leonardo.

Text VII

The microscope is an instrument that focuses light or other radiation through one or more lenses to form a magnified image of a specimen. The microscope has revolutionized the study of biology and medicine. The instrument has applications in all other scientific and technical areas as well. The electron microscope is analogous in principle to the light microscope. Magnification by simple lenses has been known from ancient times, but the development of the modern microscope dates from the construction of compound-lens systems, which occurred sometime in the period between 1590 and 1610.

Text VIII

The founders of a new colony, whatever Utopia of human virtue and happiness they might originally project, have invariably recognized it among their earliest practical necessities to allot a portion of the virgin soil as a cemetery, and another portion as the site of a prison. In accordance with this rule it may safely be assumed that the forefathers of Boston had built the first prison-house somewhere in the Vicinity of Cornhill, almost as seasonably as they marked out the first burial-ground, on Isaac Johnson's lot, and round about his grave, which subsequently became the nucleus of all the congregated sepulchers in the old churchyard of King's Chapel.