

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

**UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA POR TELEVISIÓN DE LA
PROSODIA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
LINGÜÍSTICA APLICADA**

**PRESENTA
TERRENCE NEVIN SIDERS VOGT**

**DIRECTOR DE TESIS
MAESTRO LEONARDO HERRERA GONZÁLEZ**

MÉXICO, D.F.

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

En primer lugar debo un agradecimiento a mi asesor Leonardo Herrera González porque él cree en el proyecto y los postulados, y porque me animó permanentemente a seguir. Dedicó incontables horas a la ampliación y la corrección de la obra que ahora el lector puede apreciar.

Al programa SEPAInglés y a cada miembro integrante del equipo creativo de los programas de la teleasesoría. Asimismo, al programa de Telesecundarias que solicitó el trabajo y permitió la libertad de cátedra aplicada a los productos de esta obra de investigación y análisis.

De igual forma extiendo mi gratitud al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México, específicamente a las y los sinodales que leyeron y ofrecieron comentarios que mejoraron esta tesis: a la Doctora Alina Signoret Dorcasberro, Directora del mismo CELE y a la Doctora Alma Gabriela Dzib Aguilar, docente de la Facultad de Psicología de la UNAM y la Universidad Pedagógica Nacional. Ambas son psicolingüistas que revisaron el aspecto neurolingüístico. A la Doctora Laura García Landa, Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada del CELE, quien cuidó la parte pedagógica del estudio. Al Maestro Francisco Brambila Rojo, docente de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, quien aportó sus conocimientos de la enseñanza de segundas lenguas.

A la Universidad Pedagógica Nacional y al Cuerpo Académico Educación de Personas Jóvenes y Adultas, instituciones que merecen mi agradecimiento por permitir la prestación del año sabático en el 2009 con la finalidad de terminar esta tesis. Conocimiento personal de éste último ayudó en la elaboración del capítulo que expone los contextos de la intervención pedagógica.

Por otra parte, deseo expresar también mi más alto respeto y aprecio para la Doctora Vercamer, a quien considero una docente noble y sabia con una entrega profesional intachable.

Inicialmente trabajé una tesis sobre otro tema y habría querido seguir con ella si el tema que desarrollé aquí hubiera quedado dentro de su ámbito investigativo.

A la Doctora Alma Dzib Aguilar por ofrecer, en repetidas ocasiones, su entusiasmo por el tema y la orientación bibliográfica sobre los aspectos lingüísticos.

A Argelia Domínguez Rosado, María Elena Madrid y Shélick García Galván por la gran ayuda voluntaria en la corrección de estilo, en particular con los capítulos del estado del conocimiento.

Al Cuerpo Académico Didáctica de la Lengua, así como a los profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, ambos de la Universidad Pedagógica Nacional cuya sabiduría está muy presente en estas páginas.

A Paloma Varela Álvarez por la resolución de un problema, sin la cual la carrera profesional —además de la vida— hubiera quedado tronca y este proyecto jamás habría salido a la luz. Ella también merece un reconocimiento por algunas de las ideas sobre las adaptaciones del instrumento que se presenta en esta obra.

A Koen van Landeghem y Alejandro Martínez, quienes dieron el impulso e inquietud intelectual sobre la cuestión del aprendizaje de la lengua.

A mi mamá y a mis hijos por su paciencia durante el tiempo dedicado a esta obra y porque me animaron a perseverar.

A la *Humanistic Language Teaching Magazine* agradezco la publicación del artículo *Stressed Out*, que representa ahora la parte sustancial de los capítulos que contienen la propuesta didáctica.

Preludio

Este trabajo de investigación inició como respuesta a una inquietud surgida de la necesidad de aplicar la lingüística a un problema pedagógico; deriva de una duda que emergió en la misma práctica profesional. El autor de estas líneas se encontró en una encrucijada inesperada y a la vez una oportunidad para sustentar sus postulados. Dicha encrucijada y oportunidad se presentaron en el programa SEPAInglés, en el 2005, donde éste colabora como Asesor Académico. En cierta ocasión el sistema de Telesecundarias, dependencia de la Secretaría de Educación Pública de México, pidió a SEPAInglés que se adaptara el diseño de la asesoría que acompaña los cursos regulares al medio televisado, con el fin de transmitirlo a sus docentes a través del uso de la infraestructura existente. La Coordinación General de SEPAInglés convocó a tres asesores y a quién escribe como responsables para articular dicha respuesta: debíamos crear los guiones y presentarlos en el estudio en un plazo de semanas contadas.

Con base en la experiencia profesional de los otros y mi propio conocimiento lingüístico y pedagógico, construimos una secuencia para cada lección o episodio que abarcaba, entre otros factores, el tema de la pronunciación, el cual me correspondió abordar por tres razones: por ser el único nativohablante de la lengua meta; por los conocimientos que poseo sobre la interrelación entre el tono y el ritmo y porque, en aquel momento, era el único que expresaba empatía por el uso de la tecnología.

Por la premura de tiempo y la confianza en el proyecto pretendía yo buscar algún patrón de lecciones en línea y adaptarlas, pero no encontré ninguna. Me encontré en el dilema que en inglés se expresa con el proverbio: “La necesidad es la madre de la inventiva”¹. Entonces me dediqué a crear los gráficos que se presentan en los siguientes capítulos, como ejemplos concretos de los

¹ Del proverbio en inglés: *Necessity is the mother of invention.*

principios lingüísticos, pedagógicos y didácticos que fueron necesarios aprender y adaptar a esta situación específica de modalidad televisada, con población docente que aprende una lengua extranjera a nivel principiante, bajo la apremiante necesidad de fungir como asesores en la materia de inglés, todo hecho a ritmo de marcha forzada.

Así que el objeto de este estudio radica en una investigación bibliográfica que busca establecer una posible fundamentación para una práctica profesional específica y concreta: una intervención que emplea la prosodia como medio pedagógico, tanto verbal como visual, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro del marco del enfoque comunicativo.

Tomando inspiración de la metáfora musical que sustenta la propuesta didáctica que se desglosa en esta tesis, este breve prefacio se nombró como el Preludio. En paralelo a la estructura de la sinfonía, el Preludio es seguido por la obertura en un ritmo *allegro*, que en este caso es representado con el Planteamiento del problema. El lugar de los movimientos *despacio* y *minueto* se observa en los Capítulos 1 y 2 que resumen el estado del conocimiento lingüístico y pedagógico de la prosodia, respectivamente. Se toma un *intermezzo* en el Capítulo 3 para considerar los contextos de la intervención pedagógica.

Las veces de movimientos *ternario* y *rápido* se ejecuten en los Capítulos 4 y 5 que presentan con todo detalle la construcción de la propuesta didáctica, en el primero, y en el segundo las posibles aplicaciones, donde también se asientan lecciones de índole pragmática de la intervención educativa con el fin de preservarlas para las futuras generaciones y así prevenir o evitar la repetición de errores.

El *clímax* se consuma en el Capítulo 6 con la discusión y reflexión de lo anterior, desde una perspectiva primordialmente educativa, que de alguna forma tiene un contrapeso con el *desenlace* o *anticlímax* en las Conclusiones. En éstas se retoman todos los contenidos a través de una óptica

lingüística, sintetizados los aprendizajes y el camino por seguir en cuanto a la pedagogía de la entonación.

Al final, el epílogo en forma de Coda expresa nuestra inquietud para ubicar correctamente el eje central de la ciencia de la lingüística: desde una óptica pedagógica y en pos de la misma, donde conviene tratar a la prosodia como un rasgo íntimamente lingüístico y no como un rasgo paralingüístico.

Índice

Agradecimientos	i
<i>Preludio</i>	iii
Introducción	xi
Planteamiento del problema: <i>obertura: allegro</i>	xiv
Capítulo Uno: <i>movimiento 1: despacio</i> :	
Estado del conocimiento lingüístico de la prosodia	1
1.1 Introducción	1
1.2 Lingüística de la entonación	2
1.2.1 El oído	3
1.2.2 La amígdala	5
1.3 Los órganos de la fonación.....	8
1.4 La frecuencia fundamental	9
1.5 La percepción categorial	11
1.6 Patrón de entonación de la lengua inglesa	13
1.7 El ritmo y compás de la lengua inglesa	14
1.8 Una confluencia entre la sintaxis y la prosodia: <i>Phrasal Verbs</i>	18
1.9 Investigación digital sobre la entonación	19
1.10 Observaciones sobre el estado del conocimiento lingüístico	19
1.11 Conclusiones sobre el estado del conocimiento lingüístico ..	25
Capítulo Dos: <i>movimiento 2: minueto</i> :	
Estado del conocimiento pedagógico de la prosodia	29
2.1 Didáctica de la prosodia	29
2.2 Psicología evolutiva y cognitiva del adulto	30
2.2.1 Intersección entre la enseñanza de lenguas extranjeras y la historia de la educación de adultos	33
2.3 Contexto y modalidad	38
2.4 Aprendizaje, planeación y secuencia didáctica	41
2.4.1 Teoría de aprendizaje I: Simplificación	42
2.4.1.1 Presentación comparativa de autores	49
2.4.2 Teoría de aprendizaje II: Inteligencia musical	53
2.4.3 Planeación	55
2.4.3.1 Planeación I: Libros de texto para estudiantes	55
2.4.3.2 Planeación II: Libros de ejercicios para estudiantes	58
2.4.3.3 Planeación III: Investigación	60
2.4.3.4 Planeación IV: Propuesta de entonación comparativa entre español e inglés	62
2.4.3.5 Planeación V: Plan de estudios	65
2.4.3.6 Planeación VI: Materiales y asesoría de SEPAInglés	66
2.5 La secuencia didáctica	69
2.6 Conclusiones sobre el estado del conocimiento pedagógico ...	72

Capítulo Tres: <i>intermezzo</i> :	
Contextos de la intervención pedagógica	77
3.1 Problemática metodológica	77
3.2 Quiénes: la población destinataria	78
3.3 La población específica: los asesores de Telesecundaria, el porqué y para qué	79
3.4 Dónde, cuándo, cómo, con qué	81
3.4.1 Bajo qué instancias	82
3.4.2 Cuáles son sus necesidades	83
3.4.3 En qué consisten las diversas posturas de los autores	83
3.4.4 Experiencias y productos	85
3.4.5 Qué objetivos se alcanzaron	85
3.5 Conclusiones	86
Capítulo Cuatro: <i>movimiento 3: ternario</i> :	
La propuesta didáctica	89
4.1 Introducción	89
4.2 Descripción del diseño de las telesaseorías: Inicio	89
4.3 El razonamiento	91
4.4 Los colores	92
4.5 Las medidas, la ubicación de la letra y el tipo de letra	94
4.6 El último detalle: la flecha	99
4.7 Comparativo de técnicas	100
4.7.1 La notación lingüística	101
4.7.2 La notación del movimiento tonal	103
4.7.3 La facilidad para el diseñador	105
4.8 Conclusión	106
Capítulo Cinco: <i>movimiento 4: rápido</i> :	
Aplicaciones del recurso gráfico	109
5.1 Introducción	109
5.2 Ajuste entre sílabas tónicas y no tónicas	109
5.3 Apoyos quinestésicos	110
5.4 El sustantivo compuesto	112
5.5 El verbo en frase	112
5.6 La pausa	113
5.7 Sílabas no tónicas al ataque y coda discursiva	115
5.8 Ejercicio en pirámide	116
5.9 Permutaciones no musicales	118
5.10 Aplicación musical	119
Discusión: clímax	121
D.1 La meta a cumplir	121
D.1.1 La prosodia	121
D.1.2 Metáfora del pentagrama	122

D.1.3 Recepción	122
D.1.4 Refutación de la conjetura	123
D.1.4.a	123
D.1.4.b	123
D.1.4.c	123
D.1.4.d	124
D.2 La formación docente en lengua extranjera	124
D.3 Tecnología aplicada a la educación a distancia	129
D.3.1 Ventajas	129
D.3.2 Limitaciones	132
Reflexiones pedagógicas sobre la prelectura	137
Graficar el ritmo	137
Graficar los movimientos entonacionales	139
Reflexiones	140
Conclusiones: <i>anticlímax</i>	141
I. Teorías de la lengua	141
II. Funcionamiento fonarticulatorio	143
III. El compás y el ritmo del inglés	145
IV. La educación de adultos	146
V. Conclusión	146
<i>Coda</i>	149
Referencias bibliográficas	151

Encabezados de tabla

Capítulo Uno: Estado del conocimiento lingüístico de la prosodia	
1.1: Ejemplos de ritmos <i>sílabo-crono</i> versus <i>isócrono</i>	16
1.2: Ejemplo de palabras fusionadas mediante la elisión de vocales	17
1.3: Hallazgos documentales	20
Capítulo Dos: Estado del conocimiento pedagógico de la prosodia	
2.1: Rejilla comparativa de recomendaciones pedagógicas	50
Capítulo Cuatro: La propuesta didáctica	
4.1: Rejilla comparativa de propiedades de los gráficos	101

Pies de figura

Capítulo Uno: Estado del conocimiento lingüístico de la prosodia	
1.1: Cinco aspectos del estudio lingüístico de la prosodia	2
1.2: La “asombrosa” sensibilidad del oído humano	4
1.3: Sensibilidad del oído humano al tono	5
1.4a: De localización de la amígdala	6
1.4b: De caminos neuronales a la memoria permanente	6
1.4c: Localización de la amígdala	6
1.4d: Diagramas esquemáticas de las conexiones cerebrales de entrada y salida	7
1.5: Gráfico alusivo al pentagrama musical	13
1.6: Gráfico analítico de los constituyentes del ritmo	15
Capítulo Dos: Estado del conocimiento pedagógico de la prosodia	
2.1: Aspectos pedagógicos que intervienen en la docencia de la prosodia	38
2.2: Aspectos que construyen el contexto donde ambos lados se equilibran	39
2.3: Contexto con peso desplazado hacia la modalidad	40
2.4: Mezcla de teoría de aprendizaje, planeación y secuenciación didáctica para formular los materiales y actividades de aprendizaje	41
2.5 Aprendizaje de la prosodia	42
2.6: Gráfico en Wong (1987: 56) que ilustra la metáfora del puente en un estilo parecido al de Bolinger, donde los picos señalan las sílabas tónicas	44
2.7: Gráfico de Bradford con notaciones difíciles de entender	45
2.8: Gráficos en Celce-Murcia <i>et al.</i>	46
2.9: Gráficos en Celce-Murcia <i>et al.</i>	47
2.10: Gráfico en Celce-Murcia <i>et al.</i> con trazo que presenta los cambios tonales	48
2.11: Gráfico alusivo al pentagrama musical	49
2.12: Gráfico alusivo al ritmo musical	49
2.13: Trazo de voz: modelo superior, producción estudiantil inferior	52
2.14: Planeación de la docencia de la prosodia	55
2.15: La sílaba tónica en una presentación que combina la neuma de la nota musical con la arsis o tesis sobre el pentagrama musical	59
2.16: La notación de la métrica de la poesía	60

2.17: La “representación diagramática” de los patrones de entonación del inglés: las flechas se ubican en cuadros por arriba del texto	61
2.18: Dos ejemplos del “ejercicio en pirámide” donde se aprecia la manera en que se inicia el ejercicio repitiendo la última palabra para ir agregando las otras, en grupos de pensamiento, hacia el inicio de la oración	61
2.19 Esquema de secuencia didáctica para los conocimientos procedimentales	69

Capítulo Cuatro: **La propuesta didáctica**

4.1: Diapositivas incluidas en sesión 3	90
4.2: Cuatro bandas, barras o bloques	92
4.3: Líneas verticales equidistantes	94
4.4a: Tipo de letra Times New Roman con patines comparada con Arial sin patines ...	95
4.4b: Mismas letras a tamaño 28	95
4.4c: Mismas letras a tamaño 28 con negrita	95
4.4d: Mismas letras a tamaño 28 con negrita y sombra	95
4.5: Sobrecribir las palabras o sílabas en las filas correspondientes	96
4.6a y 4.6b: Palabras escritas en celdas conexas versus escritas en cuadros de texto ...	97
4.7a y 4.7b: Frases presentadas con escritura estilizada, tal y como suena al oído del hispanohablante	99, 107
4.8: Flechas detrás del texto	99

Capítulo Cinco: **Aplicaciones del recurso gráfico**

5.1: Las sílabas <i>no</i> acentuadas se alargan para que las acentuadas coincidan con el ritmo	109
5.2: <i>Contractions</i> : sílabas no acentuadas se compactan para que las acentuadas coincidan con el ritmo	110
5.3: Imagen de metrónomo sobrepuesto a cada marcador de medida	110
5.4: Portada de Sesiones 8 y 9	111
5.5: Serie de gráficos con mímica de remo	111
5.6: Sustantivo compuesto	112
5.7: <i>Phrasal verbs</i>	113
5.8: Silencios	114
5.9: Concientización de pausas en inglés equivalentes a conectores adverbiales en español.....	115
5.10: Gráficos con sílabas no tónicas a la coda	116
5.11: Serie de gráficos con la técnica <i>Back-Building</i>	117
5.12: Colores combinados con letras agrandadas	118
5.13: Colores combinados con letras agrandadas	118

Reflexiones pedagógicas sobre la prelectura

RP.1: Propuesta iconográfica infantil que presenta el concepto del compás en la fase de prelectura	138
RP.2: Propuesta de adaptación infantil del cuadrigráfico en la fase de prelectura donde se sustituyen las palabras por íconos alusivos a animales	139

Introducción

Esta tesis de maestría en lingüística aplicada da cuenta de una aplicación de principios lingüísticos a la resolución de un problema didáctico en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera, de manera específica a la aplicación de la prosodia. Dicha necesidad se presentó en SEPAInglés, programa desarrollado en México que desde 1997 enseña inglés a adultos por medio televisado con asesorías presenciales optativas. En 2006 la institución educativa de Telesecundarias solicitó a SEPAInglés cursos de didáctica vía televisión para sus asesores (docentes).

A partir de las consideraciones y preguntas de investigación planteadas, el trabajo que el lector tiene en sus manos se organiza en seis capítulos para dar coherencia a las ideas y la lógica de la secuencia argumentativa. A continuación se describe a grandes rasgos la distribución de los contenidos.

La primera tarea planteada es la de averiguar qué es la prosodia y su relación con la entonación y el ritmo. En primera instancia acudí a la *Enciclopedia del Lenguaje* de Crystal (2003), así como a Ladd (1980) y a Bolinger (1986), ampliamente citados en el capítulo correspondiente al marco teórico lingüístico. En la búsqueda en línea de autores actuales que trabajan la prosodia, encontramos que constantemente se rescata a estos mismos autores, pero también me brindó información sobre un sinfín de investigaciones psicológicas sobre la lingüística contrastiva, el aprendizaje de lenguas extranjeras y especialmente los trastornos de lenguaje. Esta exploración se llevó a cabo de manera documental, así como en línea y en la modalidad presencial, consistente ésta última en entrevistas con la doctora Dzib, especialista del campo. Esta tarea monográfica se reporta en el primer capítulo: Estado del arte lingüístico.

La tarea paralela que me propuse fue la de investigar el aspecto pedagógico de esta cuestión: la enseñanza de lenguas extranjeras en general y el papel específico que juegan la prosodia y la entonación en la pronunciación en la lengua meta. Puesto que el tema específico es la didáctica de la prosodia, se dará cuenta de los hallazgos bibliográficos encontrados en cuanto a la formación docente en la disciplina. Esta tarea se expone en el segundo capítulo: Estado del arte pedagógico.

Con base en estos dos fundamentos —lingüístico y pedagógico—, se pasará al tercer capítulo el cual plantea el escenario en donde se realizó la intervención, que es la educación para adultos a distancia en México, es decir, el contexto de la intervención educativa.

El cuarto capítulo se dedica a la presentación de la propuesta didáctica para la televisión educativa; en éste se desglosan las formas, ventajas y limitaciones que se preveían, así como los hallazgos aprendidos sobre la marcha.

El capítulo cinco consiste en un breve informe de algunas aplicaciones adicionales de la didáctica propuesta, por ejemplo la concientización prosódica dentro de la formación continua del docente.

El sexto capítulo profundiza los planteamientos teóricos y pragmáticos, incluyendo reacciones a las observaciones y los comentarios de los sinodales de este estudio. Huelga mencionar que el aspecto más problemático de esta tesis era decidir cómo organizar sus partes para terminar con una presentación coherente: el tema contiene tantas facetas de igual importancia que su articulación planteó diversos problemas por el asunto que se trata, hasta conseguir la cohesión que explique dicho fenómeno y su inclusión entre las acciones de enseñanza de la lengua extranjera.

Abundaremos en las Conclusiones sobre este proceso de aprendizaje, acompañados con una Coda que toma nota de aprendizajes en la dimensión personal.

Notas Benes:

(a) El estilo aplicado al diseño de página, a las citas, tablas y notas, así como a los encabezados, es el de la Universidad Nacional Autónoma de México (documentado por Herrera González, 2007), salvo cuando éste no incluye indicaciones se utiliza el de la Asociación Norteamericana de la Psicología (APA).

(b) Adicional a lo anterior, cabe aclarar que las ilustraciones presentadas en esta obra son de mi creación, salvo cuando se acreditan a otro autor.

(c) Las citas originalmente en inglés fueron traducidas por mí, que son los casos de los autores Nava, Crystal, Bolinger, Slade, Lai *et al*, Chew, Wolf, Pinker, Singh, Celce-Murcia, Patel y Balaban, Ross y Monnot, Mayer *et al.*, Scrivener, Dalton y Seidlhofer, Wong, Stibbard, Berlinski, Hevesi, Adams, Harajová, Estrada Belmont, Underhill, Shea, Hunt, Schön *et al*. La única excepción es cuando agradezco la cooperación de Gerardo Pérez por traducir a Pinker (2007: 530).

obertura: allegro: Planteamiento del problema

Esta tesis de maestría en lingüística aplicada da cuenta de una aplicación de principios lingüísticos a la resolución de un problema didáctico en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera, de manera específica a la prosodia. El trabajo de investigación deriva de una duda surgida en la práctica profesional: el autor de estas líneas se encontró en una encrucijada inesperada que presentó una oportunidad, pero a la vez la necesidad, de sustentar sus postulados.

Dicha encrucijada se presentó dentro del programa para adultos de aprendizaje abierto, SEPAInglés, donde el autor de este trabajo labora en el papel de asesor académico, cuando ésta recibió la solicitud de Telesecundarias para un curso de didáctica vía televisión para sus asesores. En el momento de diseñar las actividades de pronunciación, la libertad de cátedra presentó una oportunidad de ir más allá de la pronunciación de fonemas y palabras sueltas, e incorporar la prosodia, aspecto atendido en muy pocos cursos a pesar de la atención que recibe en cursos de formación docente en la enseñanza de la lengua inglesa.

El objeto de estudio de la presente investigación consiste en determinar cuál es la base teórica que sustenta la didáctica de la prosodia, un rasgo indispensable para la pronunciación del inglés entre estudiantes adultos que aprenden por medio de la televisión.

La obra que el lector tiene en sus manos presenta los resultados de una investigación sobre las siguientes preguntas estrechamente relacionadas: ¿Por qué es importante la prosodia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera? y ¿Cómo se puede ofrecer la oportunidad de aprender dicha prosodia a adultos en la modalidad de educación a distancia?

La investigación actual favorece la postura de que el componente prosódico forma parte esencial de la lingüística, a pesar de que su estatus fue relegado al nivel *suprasegmental* —o sea

—arriba² de lo lingüístico”—, o *paralingüístico* —es decir —al margen de³ lo lingüístico”—. Esta tendencia se dio durante el periodo estructuralista en el siglo XX ya que se reconocía a la fonética y fonología como las bases sonoro-articulatorias del lenguaje. Hoy en día se reconoce el hecho de que todas las formas de comunicación están motivadas por una intencionalidad determinada, y que en inglés ésta es expresada precisamente a través de la prosodia, que es la combinación de la entonación con el ritmo.

En concordancia con esta postura el presente trabajo sostiene como un concepto básico la postura defendida por todos los lingüistas estudiados en este trabajo —sin excepción— de que todo acto de comunicación necesariamente surge con el propósito de convencer al receptor usando la persuasión. La única característica que queda por aclarar es que, en el caso del lenguaje humano, la mayor parte de la función pragmática se ejecuta a través del rasgo prosódico, y que éste es en parte innato y en parte aprendido. La parte innata es la tendencia a persuadir *por medio de* la prosodia; por ejemplo, el llanto del bebé conmueve a todos, pero es en la niñez temprana cuando aprende en su lengua materna el componente pragmático.

Por lo antes expuesto, la propuesta didáctica que presentaremos en capítulos posteriores se sustenta en la combinación del postulado del modelo psicológico de la *percepción categorial* del nivel fonético al nivel tonal (Radford 2000: 180-1), con el fenómeno llamado por la lingüística como *isócrono* (Crystal 2003: 171) donde las sílabas acentuadas (*stress*) se distribuyen de manera uniforme en el tiempo, con la consecuencia sobre las sílabas no tónicas de fusión y elisión.

Lo anterior es una postura en consonancia con la perspectiva chomskiana que postula una *gramática universal* (citado en Pinker 2007, 2005 y 1995). La teoría de la gramática universal se ubica dentro de la tendencia filosófica *innatista*, cuya hipótesis es que la especie humana está

² Real Academia Española (2010)

³ ob. cit.

predispuesta a adquirir el lenguaje como uno de sus principales modos de sobrevivencia, pero el sujeto tiene que aprender los rasgos específicos de cada lengua en su niñez.

Ya esbozados los propósitos y la orientación del trabajo, pasaremos al análisis preciso del estado del conocimiento lingüístico del fenómeno de la prosodia.

Capítulo Uno

movimiento 1: despacio: Estado del conocimiento lingüístico de la prosodia

–Science is about making the invisible, visible”: Burns (2010)

1.1 Introducción

El epígrafe es acertado para este capítulo porque —al igual que los fenómenos astronómicos a los que se refería Burns (2010)— estamos inmersos en la prosodia, que tiende a pasar desapercibida a pesar de su ubicuidad. Por ello debemos recurrir a los elementos que la lingüística ofrece para tener un análisis y comprensión más profundos de la prosodia.

Antes de comenzar a estudiar sobre el papel de la entonación, con base en mi formación y práctica profesional, mi orientación inicial fue investigar sobre los factores y rasgos que intervienen en la misma como son: la percepción humana, el número de tonos, el ritmo en la prosa y su interacción con la dinámica tonal entre palabras y dentro de ellas. Mi primer aprendizaje resultó ser la distinción entre *entonación* y *prosodia*, siendo la segunda el término más amplio. A partir de eso presento lo siguiente.

El presente capítulo se dedica a la presentación y reflexión sobre el estado del conocimiento del fenómeno lingüístico de la prosodia, a partir del cual sustenta nuestra propuesta didáctica. Analizaremos en primer lugar los aspectos anatómicos y fisiológicos de la prosodia, que se encuentran relacionados con la manifestación del timbre en cada individuo, a lo que denominamos *frecuencia fundamental*. En un segundo momento examinaremos una teoría que concibe la prosodia de forma análoga con la percepción del *fonema* en fonología, la cual postula que el tono está acorde con un modelo de percepción del *tonema*. El último rasgo que se presenta es el ritmo en la lengua inglesa, seguido por algunas conclusiones tentativas.

El capítulo actual presenta también hallazgos que hemos encontrado acerca del tema de la prosodia. La investigación en línea muestra más de trescientos mil documentos digitales de investigaciones y publicaciones que abordan dicha cuestión, sin embargo, cuando uno empieza a leer estas contribuciones uno se encuentra con que sus objetos de estudio son examinados para un público general o bien con una especialización que no nos compete. Lo que se expone aquí tiene particular deuda con la orientación permanentemente ofrecida por la nombrada doctora Dzib, colega de la Universidad Pedagógica Nacional, Doctor en Neurociencias de la Universidad de Moscú y asesora de la Administración Nacional de la Aeronáutica y el Espacio Exterior (NASA) en proyectos neurolingüísticos.

1.2 Lingüística de la entonación

La siguiente Figura 1.1 nos introduce al estado del conocimiento sobre la fisiología de la prosodia, (ésta y todas en el sentido de las manecillas del reloj). En él exponemos cinco aspectos que conforman la misma materia para el inglés. De esta manera hablaremos sobre el oído y el cerebro, los órganos de articulación, la frecuencia fundamental, un modelo teórico sobre la percepción del tono y finalmente el ritmo de la lengua inglesa.

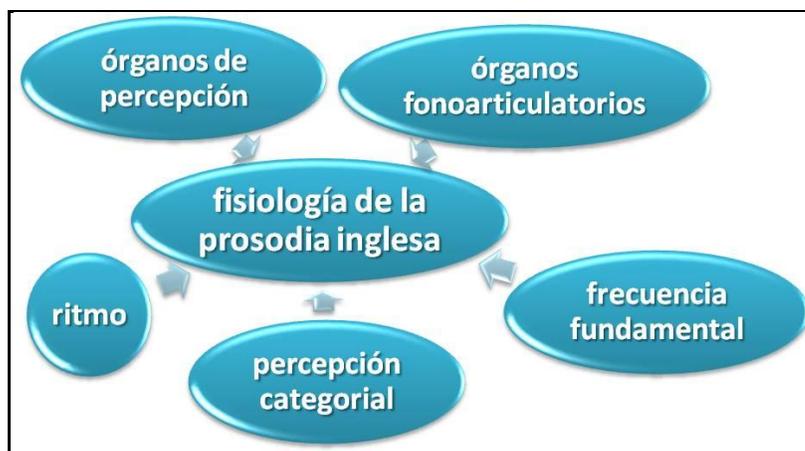


Figura 1.1: Cinco aspectos del estudio lingüístico de la prosodia

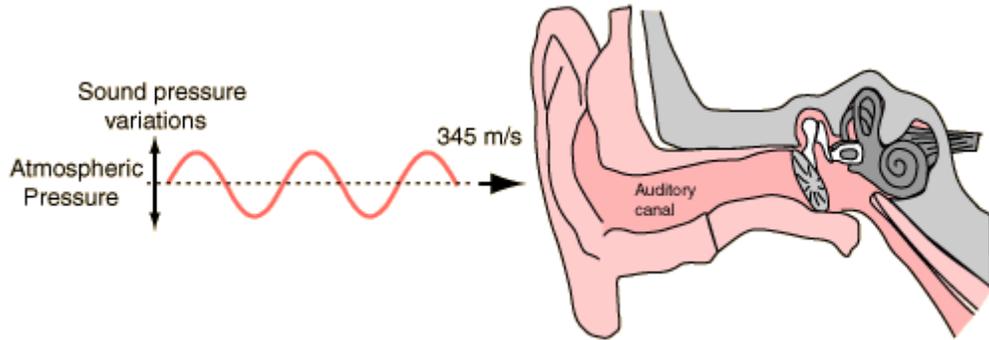
La Figura 1.1 señala los cinco aspectos anatómicos y fisiológicos que retomaremos sobre la percepción y producción de la entonación. Primeramente nos referiremos al estudio del estado del conocimiento sobre el oído y el cerebro, que funcionan en forma concertada para comprender la señal lingüística. En segundo lugar hablaremos sobre la anatomía de la fonación: las cuerdas vocales que hacen sonar las cajas de resonancia que producen el fenómeno del tono. Considerando que las cavidades de resonancia de cada persona tienen una calidad única, en un tercer momento revisaremos la investigación en torno a la percepción del timbre, con particular atención a los postulados de Prieto (s/f). Posteriormente se cierra el círculo, retomando el tema de la percepción para proponer un modelo de cómo el ser humano entiende el mensaje transmitido a través de un mecanismo que combina los tonos con el ritmo.

1.2.1 El oído

El oído es un órgano de percepción complejo y sensible dentro de su rango de alcance, dicha sensibilidad es calificada como *asombrosa* según el libro de texto digital de Nave (2005), el cual señala que el oído humano tiene un alcance de las 10^{-12} (mil millonésimos) hasta 10^{13} (diez mil millones) de presiones atmosféricas: por un rango de dimensiones astronómicas de 10^{25} (un uno con veinticinco ceros a la derecha), es decir, desde la centésima parte del proverbial susurro hasta más allá del ruido de los aviones supersónicos, como se muestra a continuación en la Figura 1.2.

Sensibilidad del oído humano

El oído humano responde a variaciones ínfimas en presión atmosféricas dentro del rango de frecuencias audibles, aprox. 20Hz-20kHz.



The ear has incredible sensitivity

Threshold of hearing I_0 **less than one billionth of atmospheric pressure.**

and an incredible power range of operation!

Threshold of pain $10^{13} I_0 = 10,000,000,000,000 I_0$

[El oído] tiene la capacidad de detectar variaciones en presión de menos de un mil milésima de la presión atmosférica. El umbral de la audición corresponde a vibraciones equivalentes al décimo del diámetro de un átomo. Esta sensibilidad increíble se incrementa por medio de la amplificación eficaz por las estructuras del oído externo y medio. Mecanismos protectores contribuyen a incrementar el rango dinámico de la audición humana, mecanismos que atenúan la respuesta a los sonidos muy fuertes. La intensidad de los sonidos por todo este rango se expresa normalmente en decibeles.

Figura 1.2: de La "asombrosa" sensibilidad del oído humano (Nave: 2005)

El extracto de Nave reproducido en el Figura 1.2 indica que las frecuencias referidas corresponden al "tono" (*pitch* en inglés), el cual es el principal aspecto del sonido que se maneja para conformar la entonación como parte del habla. Ésta es percibida por la cóclea (véase la siguiente Figura 1.3), la cual contiene mecanismos de amplificación, como es su morfología en espiral.

Resolución de tono

El tamaño extremadamente reducido del caracol en combinación con la resolución sumamente sensible en la percepción humana de... tonalidad. Unos datos típicos:

Cóclea: $2\frac{3}{4}$ vueltas de aprox. 3.2 cm en longitud. Resuelve aprox. 1500 tonos distintos a través de 16,000-20,000 células fónicas.

... El oído humano sano detecta la diferencia entre 440 Hz y 441 Hz.

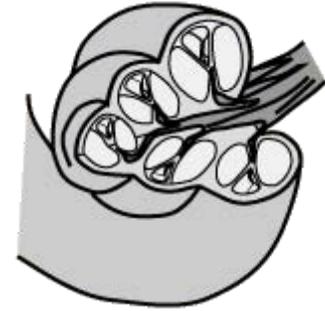


Figura 1.3: de Sensibilidad del oído humano al tono (Nave: 2005)

Sin embargo el oído no es el único órgano que interviene en la percepción de la entonación, ya que el cerebro también interviene, porque la sofisticación y especialización del oído queda a la sombra de la complejidad del cerebro que culmina el proceso perceptivo. En los libros de texto que se editan para la formación inicial en lingüística (como por ejemplo Radford *et al.* 2000), se presentan las áreas de Wernicke y Broca como las zonas especializadas en la comprensión y producción del lenguaje; pero esto representa sólo el inicio del estudio de la localización de determinadas funciones lingüísticas.

1.2.2 La amígdala

Además hay una estructura cerebral que ha cobrado la atención de los lingüistas en décadas recientes: la *amígdala* (p.e. Wolf 2007: 58; Pinker 2007: 332-335). En la serie de Figuras 1.4a-1.4d se aprecia la cercanía anatómica y funcional que esta estructura tiene con la percepción en los sentidos visual y olfatorio, el funcionamiento de la memoria permanente, así como con el dolor.

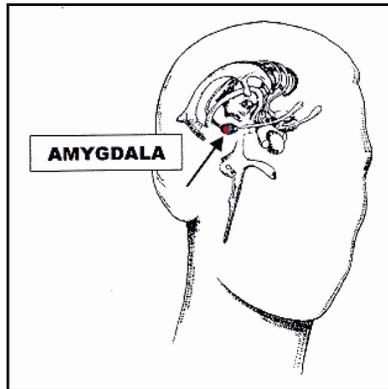


Figura 1.4a: de Localización de la amígdala (Slade: s/f) (vista desde el frente)

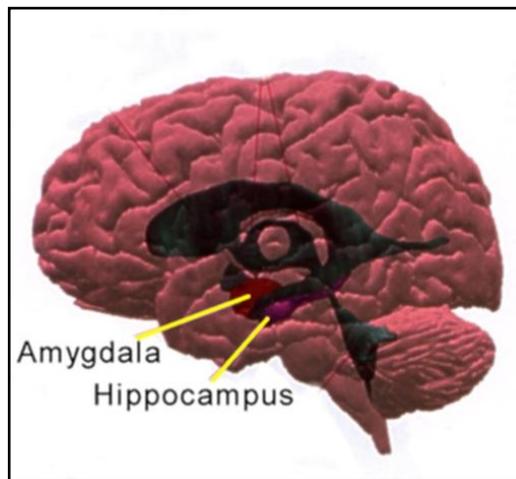


Figura 1.4b: de Caminos neuronales a la memoria permanente (Lai *et al*: s/f) (vista desde el lado izquierdo)

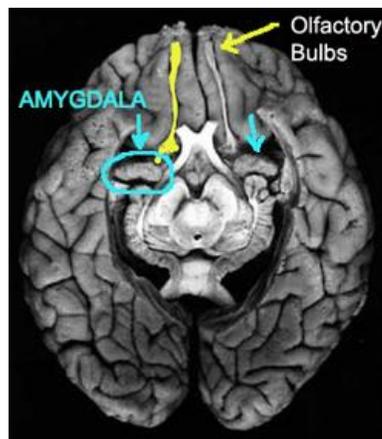


Figura 1.4c: Localización de la amígdala (Slade: s/f) (vista desde abajo)

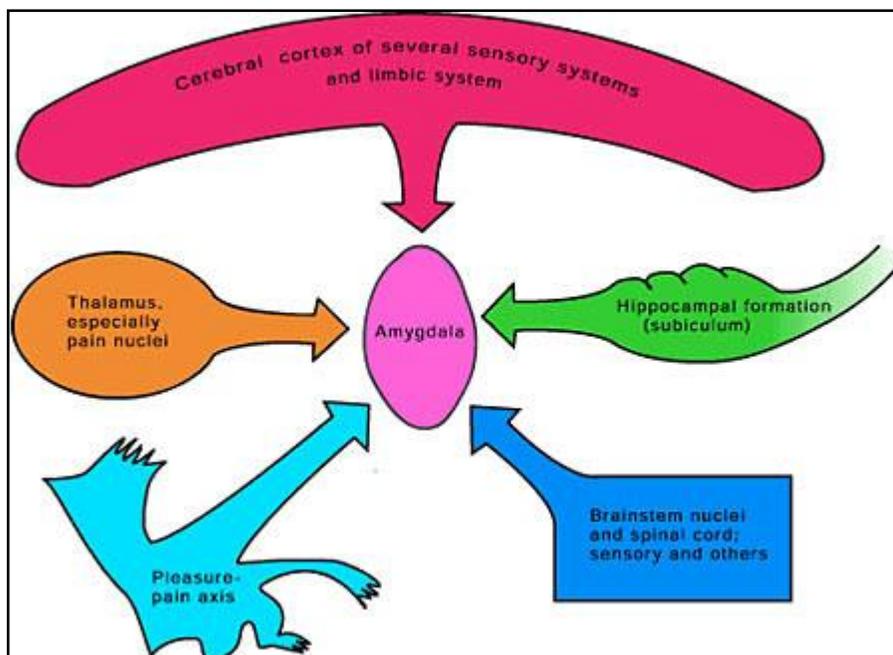


Figura 1.4d: de Diagramas esquemáticas de las conexiones cerebrales de entrada y salida (Chew: 2009) *En rojo:* Corteza cerebral de varios sistemas sensoriales y sistema límbico. *En verde:* Formación del hipocampo (subiculum). *En azul fuerte:* Núcleo del tallo del cerebro y cordón de la columna espinal, sensorial y otros. *En azul cielo:* Eje de goce y dolor. *En naranja:* Tálamo, especialmente núcleos de dolor. *En violeta:* Amígdala.

Desde décadas atrás la amígdala ha llamado la atención de los psicólogos de la educación especial, porque los daños en esa estructura están relacionados con el autismo. Este hecho es importante para el lingüista porque, cuando se presenta en un grado severo, el sujeto carece de la capacidad de ponerse en el lugar de otro locutor. En el caso del autista, éste no interpreta las emociones, el lenguaje ritualístico, el sarcasmo y las ofensas, las relaciones representadas a través de articuladores adverbiales (típicamente las preposiciones)... y tampoco la entonación que las expresa (Wolf 2007: 58; Pinker, 2009: 371-372, Dzib 2010). De estos estudios psiconeurológicos se puede concluir que la comprensión de la prosodia y las emociones se procesan en una sola localización y función cerebral. Considerando que la intencionalidad opera en función de comunicarse con otro, la *otredad*, entonces debemos reconocer que la prosodia es un rasgo fundamental en la comunicación en el que intervienen aspectos fisiológicos, cognitivos de

percepción y, sobre todo, afectivos. En otras palabras: sin intencionalidad, no hay comunicación y, como sostiene Pinker (2009: 421), “las intenciones provienen de las emociones”.

Es preciso señalar el hecho de que la entonación es un aspecto de naturaleza física en la comunicación que tiene valor tanto cognitivo como afectivo. Y, como complemento anatómico de la comprensión lingüística, existen los órganos que se encargan de llevar a cabo la función productora de la misma, por lo que a continuación hablaremos de ellos.

1.3 Los órganos de la fonación

El siguiente aspecto anatómico que interviene sobre la entonación es la capacidad productora de los órganos fonoarticulatorios —pulmones, tráquea, laringe, lengua y cavidades oral y nasal—, que deriva primordialmente de la sonoridad resultante de su uso como cajas resonadoras, replicando la vibración de las cuerdas vocales. En este trabajo, queremos subrayar que la clave para la producción radica en la capacidad de la *resonancia*, un rasgo percibido por los órganos de percepción arriba analizados.

Cada uno de los órganos que intervienen en la cadena de respiración implica un espacio vacío que permiten al aire ir y venir múltiples veces, es decir, *reverberar*, en una *caja de resonancia*. En sí los cuerpos huecos no tienen mucho sonido, sin embargo en el cuerpo humano las *cuerdas vocales* desempeñan la misma función que las cuerdas de una guitarra (Radford *et al.* 2000: 56-7) que accionan las cajas de resonancia. Considerando que cada individuo tiene una herencia genética diferente y por tanto crece de forma única, en combinación con el hecho de que encuentra sus propias oportunidades y tropiezos durante su trayectoria de vida, la naturaleza y la crianza se confabulan para dotar a cada persona de su distintiva voz con su particular e irreplicable calidad o bien como se dice en el lenguaje común: el *timbre de voz*. Es esta propiedad de la interacción entre el tamaño y grosor de las cuerdas vocales y las múltiples cajas de resonancia

que cada uno tiene genéticamente, lo que constituye la base de dónde surge la *frecuencia fundamental*, como se denomina en la lingüística.

1.4 La frecuencia fundamental

Una vez considerada la anatomía de la percepción y producción de la prosodia, el siguiente tema corresponde a la *frecuencia fundamental*, que comúnmente entendemos como el *timbre de voz*, el cual es particular en cada individuo.

Para comprender mejor en qué consiste dicha frecuencia fundamental, como característica acústica, recurrimos a la descripción de Pinker (2007: 530):

La sensación humana de afinación [*pitch*] es determinada por la frecuencia de las vibraciones de onda del sonido. En la mayoría de los géneros musicales, la relación es lineal entre las notas de la escala y la frecuencia. Cuando un objeto es puesto en vibración continua, (una cuerda es pulsada, un objeto hueco es percutido o una columna de aire vibra), vibra con diferentes frecuencias al mismo tiempo en una serie de armónicos. La frecuencia más baja (o *grave*) y por lo regular la más intensa (o fuerte en volumen) —la fundamental— generalmente determina la afinación (o *altura*) que escuchamos, pero el objeto al mismo tiempo vibra al doble de la frecuencia fundamental o *primer armónico* (aunque por lo general no tan intenso), también al triple de la frecuencia fundamental o *segundo armónico* (aun menos intenso), al cuádruple de la fundamental o *tercer armónico* (menos intenso aún) y así sucesivamente. A estas vibraciones simultáneas se les llama *armónicos*. No son percibidas como tonos distintos del fundamental, pero cuando son escuchados en conjunto dan color o *timbre* característico de ese sonido.

Así vemos que el tono de voz y la prosodia están íntimamente ligados, por ello la mayor parte de las y los autores que analizamos sobre la prosodia en el lenguaje se sustentan en los postulados de Crystal, que define la frecuencia fundamental como la “frecuencia por segundo del tono primario de la laringe” (1976: 108), postura que nos lleva a concluir, al igual que Crystal (*ibid*: 140), que cada individuo maneja su propio rango de tonos a partir de la línea base delimitado psicológicamente por su frecuencia fundamental propia.

En la última década, otros investigadores manejan concepciones que incluyen detalles más precisos sobre lo que es la frecuencia fundamental. Por ejemplo la de Cantero Serena (2002), quien explica que la frecuencia fundamental es el punto de unión de la anatomía con la fisiología.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la voz es un fenómeno exclusivamente tonal: en el proceso de “fonación” (o producción de la voz) el aire vibra a su paso por la laringe, y genera una serie de frecuencias: la frecuencia fundamental (F_0) o tono, y las frecuencias secundarias o armónicos [*sic*]. El timbre, por tanto, es un fenómeno tonal derivado, producido después de la fonación, durante la “articulación” de la voz: los resonadores superglóticos (las cavidades faríngea, bucal y nasal) potencian unos armónicos u otros, y moldean el timbre de la voz (Cantero Serena 2002: 15).

Por otra parte la descripción de Prieto (s/f: 5, negritas en original) precisa que: “El **campo tonal** es específico para cada hablante y depende de la fisiología de sus cuerdas vocales”. Aún cuando no es preciso para la lingüística, el término *campo tonal* coincide con el concepto de la frecuencia fundamental. De este modo, dicha propiedad acústica es particular de cada persona y funciona como su propia base, conformándose en el punto de partida de donde sus interlocutores perciben su ubicación pragmática relativa al tema, al objeto y, sobre todo, entre sí: los sujetos que intervienen en la comunicación. De este modo el oyente identifica rápidamente la voz de su interlocutor para —inconscientemente— reconocer y ubicar su frecuencia fundamental. En el siguiente apartado consideraremos la importancia que la frecuencia fundamental tiene, dado que se construye a partir de la tonalidad única de cada hablante.

1.5 La percepción categorial

La percepción lingüística es *categorial*, término que maneja Radford (2000: 180-1, cursivas y negritas en original) en la dimensión fonética del lenguaje:

los oyentes pueden discriminar las categorías fonéticas sonoro frente a sordo muy bien, pero no pueden oír las diferencias *dentro* de estas categorías. Este tipo de percepción es conocida como **percepción categorial**, porque el oyente percibe a partir de las categorías (sonoro o sordo) y no a partir de las graduaciones en milisegundos del sonido.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta didáctica que presentaremos en capítulos posteriores se sustenta en el postulado de aplicar el modelo psicológico para el aprendizaje de la percepción categorial del nivel fonético al nivel entonativo.

De este modo, considerando que, en el nivel fonético se maneja el concepto de la unidad mínima de significado llamada *fonema*, por extensión, en el nivel tonal se utilizará el concepto paralelo de *tonema* (o bien *prosodema* en Crystal 1976: 49), es decir, la unidad tonal mínima tal y como lo manejan Jessem y Hall (1952 y 1959 respectivamente, citados en Crystal 1976: 41).

Otra manera de describir el mismo concepto de tonema es la que señala Prieto (s/f: 5): el *campo tonal* –es específico para cada hablante y depende de la fisiología de sus cuerdas vocales”. El campo tonal representa una zona dentro de la cual cierta significación impera, funciona como un límite; aunque este límite se fija de forma arbitraria y convencional de una lengua a otra, cobra sentido dentro de los sistemas fonético, fonológico y tonal de cada lengua.

El concepto del campo tonal descrito por Prieto resulta congruente con el postulado que señala que en todo enunciado hay una intención persuasiva: –Parece imposible pronunciar cualquier enunciado de manera que se interprete como totalmente carente de actitud” (Crystal 1976: 272). En el mismo sentido Bolinger dice (1986: 13, cursivas en original): –~~d~~ado el hecho

de que ningún enunciado humano puede existir totalmente al margen de la emoción, nunca se puede afirmar con absoluta certeza dónde termina su *gramática* y dónde empieza su *emoción*". Más reciente es la observación de Singh (2008: 1-2): "La entonación es el aspecto de mayor peso en la pronunciación" y cita la investigación de Mehrabian que muestra que el 55% de la comunicación se realiza vía el lenguaje corporal mientras el 38% involucra los tonos de la voz y sólo siete por ciento es a través las palabras". Todas estas afirmaciones permiten concluir que cada tono pueda funcionar dentro de su zona o campo fijado de acuerdo con la lógica interna de cada lengua.

Lo anterior nos remite de nuevo al hecho notado desde los años ochenta del siglo XX que "el procesamiento afectivo y prosódico ocurre en las mismas zonas del cerebro" (Kent 1982, citado en Bolinger, 1986: 195), hecho que ya señalamos arriba sobre la amígdala en el apartado 1.2.2.

No obstante lo antes expuesto, cabe señalar la existencia de otra tradición en el estudio de la prosodia, que es el *modelo del núcleo*, sustentado por el principio psicológico del *arquetipo*⁴. Uno de los exponentes del modelo del núcleo es Crystal, que desde hace medio siglo se mantiene firme en la siguiente definición sobre el concepto de *núcleo tonal* (*nucleus* 1976: 208): "mínimamente una unidad tonal debe constar de una sílaba, y esta sílaba debe contener un movimiento de determinado tipo".

De acuerdo con lo ya señalado sobre el modelo del campo tonal (Prieto: s/f) que plantea la existencia de tonos en inglés, es necesario dedicar el siguiente momento a la revisión del aspecto cuantitativo de dicho modelo.

⁴ RAE 2009: "m. *Psicol.*: representación que se considera modelo de cualquier manifestación de la realidad"

1.6 Patrón de entonación de la lengua inglesa

A continuación hablaremos sobre el *modelo del campo tonal* (Prieto: *ob. cit.*) que postula la existencia de dichos tonos —o niveles de tono—,⁵ por lo que dedicaremos este apartado al examen del aspecto cuantitativo.

Desde la perspectiva de la descripción lingüística, Bolinger y Crystal citan largas tradiciones que reconocen que el inglés contiene un patrón de entonación con cuatro elementos. Para el primer autor: “Cuatro ha sido el número predilecto a lo largo de los años; Gage 1958: 125 agrega un quinto” (Bolinger 1986: 28-9). Para Crystal (1976: 47), en una nota a pie de página, menciona que los “académicos americanos” concuerdan en identificar cuatro *niveles de tono*.

El hecho de que la estructura tonal de la lengua inglesa se conforma de cuatro niveles de tono también es destacado, por su importancia pedagógica, por las autoras del libro para formación de maestros *Teaching Pronunciation*, Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996: 184). En su tratamiento sobre los cuatro niveles de tono, las autoras incluyen el gráfico, reproducido a continuación en la Figura 1.5, empleando la metáfora de la música.

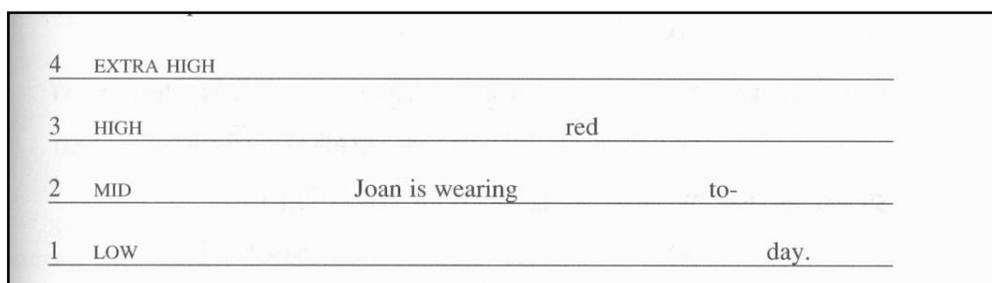


Figura 1.5: Gráfico alusivo al pentagrama musical (Celce-Murcia *et al.* 1996: 193) que nos muestra los cuatro campos tonales que conforma el patrón entonativo de la lengua inglesa, que va desde el tono “1”, que es el más bajo o grave, hasta el “4”, que es el más alto o agudo.

⁵ Con la finalidad de evitar confusiones lingüísticas, se hace la aclaración que ni el inglés ni el español son lenguas tonales. En una *lengua tonal* el tono tiene un valor fonológico, es decir, demarca fonemas (Brambila Rojo 2010).

En la Figura 1.5 se aprecia cómo se puede aplicar el concepto del *campo tonal* a un ambiente gráfico en una forma visualmente accesible para un público no especialista. Una hipótesis central de este trabajo se fundamenta en que el nivel más bajo —el campo tonal numerado con \rightarrow — coincide con la frecuencia fundamental del hablante, que funciona como el punto de partida anatómica donde inicia su propia escala tonal.

Planteada la tendencia que postula cuatro tonos en la lengua inglesa, es oportuno relacionar un aspecto complementario de la metáfora de la música aplicada al lenguaje: el ritmo.

1.7 El ritmo y compás de la lengua inglesa

El último tema que investigué sobre la lingüística de la prosodia fue el ritmo en inglés, para entender el fenómeno conocido como *stress-timed* y el papel que éste puede tener, en conjunto con la tonalidad, en la pronunciación de palabras.

Una definición sencilla del ritmo proviene de García Salazar (2011): “Distribución simétrica y periódica de los sonidos al hablar o al cantar, también puede referirse a los sonidos de una composición musical, estos sonidos pueden ser altos o bajos, largos o cortos.” Dado que la presencia de algo en un lugar significa su ausencia en otro, en el caso de la ausencia del golpe es percibida como la *pausa*.

Cole (1999: 181) hace hincapié en los estudios de bebés recién nacidos revisados por Karmiloff-Smith (1992). Éstos demuestran cómo entre sus preferencias por los sonidos del habla está el ritmo natural de las lenguas humanas. Cole y Karmiloff-Smith coinciden en el principio comunicativo que el ritmo representa un elemento central para la expresión humana, a la par con la duración de vocales, el acento lingüístico y otros rasgos.

Por su parte, Crystal (2003) delinea el conjunto de elementos que componen el *ritmo*: el tono, el volumen y el tempo, ver Figura 1.6:

$$\text{tono} + \text{volumen} + \text{tempo} = \text{ritmo}$$

Figura 1.6: Gráfico analítico de los constituyentes del ritmo (Crystal 2003: 171)

Para los fines de este estudio, se entiende *ritmo* como sinónimo del *tempo*, porque la tonalidad y el volumen son elementos con significados sociales distintos. Esto se debe a que el mensaje puede cambiar drásticamente si varía el tono o volumen de las palabras o frases de algún enunciado, mientras que el tempo fuera estable.

Mientras que la gran mayoría de las lenguas del mundo (incluso el español) es *sílabo-crono*, es decir, que cada sílaba dura igual en el tiempo (aproximadamente), Crystal (*idem*) explica que el ritmo del inglés se caracteriza lingüísticamente como “isócrono” (en inglés: *isochorinous*), conocido dentro del magisterio como “*stress-timed*”, lo cual significa que las sílabas acentuadas (*stress*) se distribuyen de manera uniforme en el tiempo.

Lo confuso o difícil para el estudiante es esta propiedad isócrona del ritmo de la lengua inglesa, ejemplificado en la Tabla 1.1, en donde se aprecia que varias sílabas (de una palabra o muchas) se juntan para integrar un solo golpe rítmico. Se ofrecen a continuación ejemplos de canciones dado que, con una canción, se puede apreciar de forma contrastiva los mecanismos que se utilizan en dos lenguas diferentes para acomodarse a una misma frase musical. El español (de hecho de la misma forma que la mayoría de las lenguas del mundo) se ajusta al compás musical a través de un mecanismo de acoplamiento de sílaba en sílaba —por su derivación *sílabo-crona*—, mientras el inglés se acopla de sílaba tónica en sílaba tónica —por su derivación *isócrona*—.

Tabla 1.1: *Ejemplos de ritmos sílabo-crono versus isócrono* (Frank 2009, Siders 2009⁶)

Glosa	Golpes rítmicos	Detalle de golpes
Tengo un clavo en el zapato	8	Ten/go / un / cla/vo / en / el / za/pa/to
Que me rompe el calcetín.	8	Que /me /rom/pe /el / cal/ce/tín.
In me shoe got a nail,	2	In me SHOE / got a NAIL,
Tears to shreds me socks smelly.	3	Tears to SHREDS /me SOCKS /smel-LY.

Letra de la canción infantil *Do Re Mi* en la columna izquierda, acompañada con el desglose del número de golpes rítmicos y el detalle de cada uno señalado con un diagonal. También las sílabas tónicas del inglés se muestran con letra mayúscula.

La Tabla 1.1 ejemplifica las diferencias rítmicas entre el español y el inglés, conformadas por un determinado conjunto de rasgos que agrupa a una o varias sílabas en un mismo golpe rítmico. Si recordamos el sonido de un metrónomo (*tac-tac-tac*), es necesario realizar un ajuste para cada lengua: el ritmo del español es rápido e impulsa la emisión de cada sílaba (por lo general), mientras el del inglés es de los más lentos del mundo, frecuentemente impulsando la emisión de varias palabras en un solo golpe. Para el caso del inglés las sílabas tónicas son las que coinciden con los golpes rítmicos y las no tónicas necesariamente se presentan con algún grado de elisión.

En las líneas de las canciones presentadas en la Tabla 1.1, las diagonales (/) indican las separaciones entre los golpes. A partir de esta muestra lingüística, puede observarse que los primeros dos renglones correspondientes al español tienden a coincidir con las sílabas —siendo las excepciones los casos de los artículos que se fusionan con sílabas adyacentes— dando un total de ocho golpes en cada línea. En el caso del inglés en los renglones inferiores, a simple vista apreciamos que el número de golpes es menor, sólo dos y tres respectivamente en dichas líneas, y que éstas coinciden con las sílabas tónicas incluidas en una frase gramatical completa.

⁶ Ambos en edición. Cabe señalar que se transcriben los golpes tal y como son pronunciados en la grabación, y no según algún patrón idealizado de la métrica del español, conforme a la cual las sílabas se agruparían de la siguiente forma: con un total de ocho golpes en la primera línea, y siete golpes más uno (por tratarse de un sílaba aguda) en la segunda.

Este fenómeno es uno de los factores que hace tan difícil la comprensión auditiva del inglés: a raíz de las famosas “contracciones” (*contractions*) o palabras fusionadas mediante la elisión de vocales, mismas que se muestran a continuación en la Tabla 1.2.

Tabla 1.2: *Ejemplo de palabras fusionadas mediante la elisión de vocales* (Siders 2009⁷)

Glosa	Elemento de elisión	Realización
Before dawn comes work like bees!	be	<u>For</u> DAWN c <u>omes</u> / work lək BEES!
It is me cobbler, cobbler it is me,	i	<u>’Tis</u> me COBblr, / COBblr <u>’tis</u> me,

Letra de la canción infantil *Do Re Mi* en la columna izquierda, acompañado con el desglose del elemento suprimido y la tercera columna con la dicción final donde dicho elemento es señalado con un apóstrofo.

La columna derecha en la Tabla 1.2 muestra cómo los rasgos que combinan con las sílabas tónicas y el ritmo lento en la Tabla 1.1 son la causa de la elisión en las sílabas *no* tónicas. En las *no* tónicas las vocales tienden a neutralizarse en la *schwa*, (escrita en el Abecedario Internacional Fonética (IPA) con el símbolo /ə/). Este fenómeno de neutralización impera a tal grado que sílabas enteras se desvanecen, como es el caso en este extracto de los pronombres y el prefijo *be-* que desaparecieron por completo; y el pronombre neutro en significado se fusiona con el verbo de existencia (*be*) para crear la apariencia de una palabra nueva, *’tis*, vocablo que es muy común en los villancicos en inglés. Por ello deduzco que el fenómeno de la elisión de las vocales (las *contractions*) resulta ser un efecto del ritmo, puesto como lo he corroborado en mi experiencia docente.

Antes de cerrar este apartado es preciso hacer el señalamiento que, mientras los lingüistas teóricos no exploran la posible interacción entre el ritmo y la elisión (y que representa una de las preguntas que motiva esta investigación), algunos autores de libros de formación docente sí

⁷ En edición. Cabe recordar, al igual que ocurre en los ejemplos del gráfico anterior, que se transcriben los golpes tal y como son pronunciados en la grabación, y no según los patrones entonativos del español.

llegan a esta conclusión, pero —al igual que con el caso de la entonación— sin citar sus fuentes de información. Una vez más, el mejor ejemplo es Celce-Murcia *et al.* (1996): a lo largo de su libro hay ejemplos de elisión pero, a pesar de los muchos casos que presenta, en ningún momento menciona cuál sería la posible relación causa-efecto. Por lo anterior, resulta necesario revisar las aportaciones de autores dedicados a las diversas líneas de investigación lingüística en el laboratorio, así como los textos de formación docente.

1.8 Una confluencia entre la sintaxis y la prosodia: *Phrasal Verbs*

En la lengua inglesa existe una construcción particular derivada de su origen fusionado de raíces germánica y céltica (McWhorter, 2008: 51-61): los verbos en frase o *phrasal verbs*. Su inclusión en este trabajo cobra relevancia teórica por su naturaleza de ser una construcción que combina los rasgos semántico, tonal y rítmico, así como por su importancia práctica por ser un tema que se enseña a nivel principiante.

La clave para distinguir los varios tipos de verbo compuesto radica justo en la pronunciación: “en el caso de un verdadero verbo en frase, el acento tónico cae sobre la partícula” (Shea 1993). Característica de éstos es una especie de “elasticidad” sintáctica que permite a un pronombre y a veces a sustantivos intercalarse entre los dos elementos. Ejemplos de esta característica que se enseñan a principiantes son: *pick it up, pick the car up (from the mechanic)*.

1.9 Investigación digital sobre la entonación

Al realizar la búsqueda en línea sobre “entonación”, “prosodia” y sinónimos relacionados con estas palabras clave para conocer las recientes investigaciones en el estudio lingüístico de la prosodia, la mayoría de los documentos digitales que encontramos son resultado de cuestiones sobre afasias, autismo, trastornos y problemas del habla y audición. Aun cuando se descartan éstos, el grueso de publicaciones y periódicos digitales notoriamente se adhiere a esta corriente neurolingüística en cuanto a sus objetos de estudio y forma de expresión.

Ejemplos de lo anterior son Patel y Balaban (2001), Ross y Monnot (2007) y Mayer *et al.* (2002) con los títulos llamativos, respectivamente: *La percepción humana del tono se evidencia en la sincronización de las actividades corticales estimuladas*; *Neurología de la prosodia afectiva y su organización funcional-anatómica en el hemisferio derecho*; y *Prosodia, producción y percepción: Evidencias convergentes de los estudios con la fMRI*. Los resúmenes de estos tres estudios presentan resultados interesantes sobre lateralización en el procesamiento de la prosodia, procesamiento neurolingüístico en el hemisferio cerebral izquierdo y afectivo en el derecho, con el apoyo de tecnologías nuevas como la tomografía y la resonancia magnética. Estos estudios tecnológicos son muy promisorios y el tema merece mayor investigación y análisis a futuro, especialmente por las implicaciones educativas que podrían tener.

1.10 Observaciones sobre el estado del conocimiento lingüístico

A modo de conclusión de este capítulo que resume el estado del conocimiento lingüístico de la prosodia, y con fines de formación docente, en particular la docencia, es necesario uniformar la diversidad que predomina en la nomenclatura: hecho señalado mas no resuelto por Crystal y Bolinger. En la Tabla 1.3 se ofrece una sinopsis de los hallazgos documentales para dar cuenta del estado del conocimiento lingüístico del fenómeno prosódico.

Tabla 1.3: *Hallazgos documentales*

Tópico de investigación		Autor				
Naturaleza de prosodia:	anatomía y fisiología	Crystal 1976	Bolinger 1986	Nave 2005		
	significado	Crystal 1976	Bolinger 1986			
Frecuencia fundamental		Crystal 1976	Bolinger 1986	Cantero 2002	Pinker 2007	
Percepción categorial o campo tonal		Radford 2000	Prieto s/f			
Localización de percepción categorial en amígdala		Wolf 2007	Pinker 2007	Slade s/f	Chew 2009	Ross y Monnot 2007
Número de campos tonales en inglés		Crystal 1976 (no es concluyente)	Bolinger 1986 (no es concluyente)	Celce-Murcia 1996 (son 4)		
Dinámica tonal intrasilábica		<i>ningún autor</i>				
Ritmo	constituyentes principales	Crystal 1976	García Salazar (en pub.)			
	el inglés es isócrono	Crystal 1976	Karmiloff-Smith 1992	Pinker 2007		
	causa de elisiones y fusiones	<i>ningún autor</i>				
Simplificar con fines didácticos		Crystal 1976	Bolinger 1986			

El cuadro sinóptico muestra las obras consultadas sobre los rasgos de la entonación que me propuse investigar en cuanto a la naturaleza de la prosodia, la tonalidad y el ritmo, así como la interacción que tienen entre sí.

Es la combinación del tono con el ritmo la que conduce directamente al uso de la metáfora de la música en la lengua cuando el objetivo es la enseñanza. Aun cuando Crystal y Bolinger, por ejemplo, no estén de acuerdo con ella a nivel de la descripción lingüística, no se oponen a su uso con fines pedagógicos, (Crystal, 1976: 39, 210, 212; Bolinger, 1986: 28-9), señalamiento que nos lleva al siguiente capítulo, el cual presentará el estado del conocimiento sobre la pedagogía de la prosodia.

Respecto a la naturaleza de la prosodia, el cuadro sinóptico en la Tabla 1.3 presenta casos recientes de destacados lingüistas, como Radford (2000) y Prieto (s/f), que han refinado los

conceptos propuestos por Crystal (1976) y Bolinger (1986), quienes a su vez delinearon los aspectos anatómicos y fisiológicos de la producción, acústica y significación de la prosodia.

Anatómicamente la prosodia es producida por la acción de las cuerdas vocales (Crystal 1976 y Bolinger 1986) que activan las cajas de resonancia existentes en el tracto respiratorio (pulmones, garganta, boca y senos nasales), mismas que se modifican con la posición del músculo más fuerte de todo el cuerpo humano: la lengua.

La prosodia es acústicamente percibida por un oído muy sensible (Nave 2005), y cognitivamente comprendida por una estructura claramente localizada en el cerebro: la amígdala (Wolf 2007, Pinker 2007, Slade *s/f*, Chew 2009, Ross y Monnot 2007). Lo que da por resultado algo particularmente curioso: mientras la amígdala es muy *localizada*, no se *especializa* únicamente en el procesamiento lingüístico, ya que también tiene funciones psicológicas importantes relacionadas con la socialización; razón por la cual los daños a la amígdala resultan en la falta de comprensión del punto de vista de cualquier otro interlocutor, padecimiento conocido como el autismo (Chew 2009). Reuniendo los hallazgos de las secciones 1.2.2 sobre la amígdala y 1.5 sobre la percepción categorial, la conclusión es que el significado de la entonación en el habla es la forma de referencia a la otredad, la cual consiste en la capacidad de ubicar a los interlocutores entre sí y en relación con el mundo, por lo tanto la entonación se debe comprender como el papel de la intencionalidad emotiva y, por tanto, comunicativa, que marcan diversos grados de cercanía y distancia, atracción y repulsión, en una palabra, la *pragmática*.

Un ejemplo del funcionamiento de la entonación en lo pragmático podría ser la manera en que un sujeto respondiera a una denuncia. Si replicara con “~~no~~ me acUSes” —con la entonación fuerte puesta en la misma sílaba que lleva el acento tónico—, haría referencia al sentido legalístico de la palabra *acusar*, acercando así a los dos interlocutores a un entorno jurídico: les coloca en los papeles de las partes demandante y demandado. Pero si se enunciara la misma frase

cambiando la fuerza entonacional al pronombre —~~no~~ ME acuses”—, la oración pierde parcialmente la referencia al ámbito del derecho para señalar una relación más íntima entre dichos interlocutores, abriendo la posibilidad e incluso permitiendo acciones distintas a la de acusar. Y finalmente llevando la fuerza entonacional hacia la negación —NO me acuses”—, señala un intercambio entre conocidos iguales que amenaza una represalia inmediata, e incluso violencia física (distinto de la fuerza de ley indicada en la primera versión).

En lo tocante a la frecuencia fundamental, Crystal y Bolinger encontraron problemático dicho concepto porque postularon que tendría que haber una misma entonación para todos los hablantes, uniformidad sin la cual faltaría un sustrato común, a partir del cual se construye una comunidad de usuarios. La descripción del fenómeno de Pinker (2007) permite a la teoría lingüística superar el vacío dejado por los autores antes mencionados en cuanto a la manera de fijar el patrón de niveles entonatorios ante la falta de una descripción precisa y concreta de la frecuencia fundamental. Para ellos era un problema complejo e irresoluble porque cada persona posee una anatomía única —que es resultado de la combinación de herencia y azares de la vida— y a la que somos sumamente sensibles, ya que por estas sutiles diferencias acústicas nos identificamos con un —soy yo” en la expectativa de ser reconocidos por los demás por el timbre de voz único. La solución, manejada por Pinker (*ob. cit.*), radica en invertir el orden de los factores: la frecuencia fundamental es única en cada persona, por lo cual el tono más bajo es distinto en cada hablante. Todos conocemos a personas que hablan con una voz fuerte, débil, chillona, baja o grave, etcétera; lo esencial es tener la paciencia por unos cuantos segundos para empezar a conocer a dicha persona y detectar —dentro de *su* rango de voz o timbre— cuando está hablando fuerte, susurrando, está enojada, bromea, etcétera. Con el calificativo —suyo”, se puede saber *qué es* la frecuencia fundamental: sinónimo de —timbre de la voz” en la jerga común. Es esa cualidad única de la cuerda vocal, faringe y cavidad bucal que le da a cada quien su

distintivo timbre de voz. Por pronunciar con un timbre muy alto se denomina “falsete” y por debajo de él lo designamos “muy bajo” o “grave”. Para los fines pedagógicos de este trabajo, podemos concluir que la conceptualización de la frecuencia fundamental planteada por Cantero Serena (2002) tiene mayor compatibilidad con la teoría de la *percepción categorial*.

La teoría de percepción categorial, como la definen Radford (2000) y Prieto (*s/f*) y revisada en la sección 1.5 —especialmente en la versión del segundo autor, quien la considera como *campo tonal*—, se engarza de modo pertinente con el objetivo didáctico de simplificar para el estudiante fenómenos lingüísticos que son de considerable complejidad y sutileza.

En referencia a cuántos niveles de tonalidad tiene la lengua inglesa, Crystal, Bolinger y Celce-Murcia *et al.* presentan diversas posturas en relación al número de tonos en esta lengua. Crystal toma distancia de la postura de la corriente que él califica como *americana*, que afirma la existencia de cuatro niveles en la lengua inglesa. Del mismo modo que Crystal, Bolinger refiere al número cuatro, tomando distancia de las aseveraciones de otros autores, pendiente de una posible descripción lingüística que pueda confirmar el dato. Aun en el contexto de una ausencia de pruebas lingüísticas a favor o en contra de cualquier número específico, los libros de formación docente —como el de Celce-Murcia *et al.*—, también mencionan cuatro niveles sin citar la fuente de donde obtuvieron el dato.

Concerniente a las descripciones del movimiento tonal *dentro* de la sílaba, no encontré descripciones lingüísticas del fenómeno. Esto es lamentable porque al escuchar se percibe la dinámica tonal intrasilábica, por lo que sería importante saber si la onda sonora tiene una realidad acústica o sólo perceptiva. De este modo habría que retomar este punto antes de continuar la investigación en relación a la docencia de la entonación.

En la sección 1.7 revisamos el ritmo de la lengua inglesa —lo que se presenta al magisterio en formación con el término en inglés *stress-timed*— rasgo lingüístico al que se responsabiliza

por la disminución y elisión⁸ de vocales no tónicas, con la consecuente fusión consonántica entre sílabas que crean las palabras comprimidas o *contractions*. Crystal describe con toda claridad el rasgo isócrono en donde las sílabas tónicas son pronunciadas con el ritmo, pero sin describir el efecto secundario que esto tenga en las no tónicas. Por su parte, Bolinger hace mención de la extensión y contracción de las sílabas para ajustarse al ritmo, fijándose en la variabilidad del número de sílabas y palabras que se ajustan en un golpe rítmico (1986: 39-47, 139).

En este capítulo conduje al lector por un campo de conceptos y conceptualizaciones lingüísticas con el objetivo de comprender la producción y percepción de los tonos y cómo éstos se conjugan para crear el fenómeno de la entonación o prosodia. Al paseo lo calificamos como *laberinto* porque no fue ni directo ni del todo conclusivo. Para atar los cabos sueltos, regresemos al principio para ubicar los puntos en sus debidas dimensiones.

Las definiciones que los reconocidos estudiosos de la prosodia Crystal y Bolinger presentaron, con su propia admisión, quedaron incompletas, contando más bien como descripciones fenomenológicas o funcionales que como definiciones rigurosas. Prieto, con casi medio siglo de ventaja, cambia el término a “campo tonal” pero presenta algo más útil para entender la frecuencia fundamental de cada persona, la cual podría entenderse como el sustrato o piso de donde los interlocutores entienden si uno habla con tono alto, medio o bajo.

Las confusiones conceptuales no terminaron allí: proseguían en la siguiente parte que consistía en tratar de elucidar lo que es el tono y la tonalidad. Este trabajo aboga a favor de una uniformidad terminológica que pueda servir al magisterio de la enseñanza de la lengua inglesa, porque existe un vacío en la formación para los maestros. Muy pocos materiales de formación docente incluyen la prosodia. Mientras hay incontables ejemplos o explicaciones sobre la

⁸ –En fonética sintáctica, [la elisión] consiste en la pérdida de una vocal o grupo de vocales en el final de una palabra situada ante otra palabra que empieza por vocal” (Dzib 2010).

pronunciación, pero la gran mayoría se concentran en fonemas y palabras, (como son Rogerson y Gilbert 1990; Dalton y Seidlhofer 1994; Underhill 2005). Sólo encuentro tres que atienden a la prosodia, *Pronunciation, Learning Teaching y Teaching Pronunciation*, pero desafortunadamente dos de los tres lo hacen de forma sumaria. Es por lo anterior que entre las conclusiones se argumenta a favor de establecer las bases o lineamientos de la teoría que subyace a estos conceptos.

1.11 Conclusiones sobre el estado del conocimiento lingüístico

La postura de este trabajo insiste en la inclusión de una didáctica de la entonación a través de la revisión de dos aspectos: el compás y los campos tonales. Tal postura puede parecer, inicialmente, que coincide con los otros maestros de lengua que utilizan la metáfora musical con fines didácticos, como es el caso de Celce-Murcia, ex presidenta de la asociación mundial de maestros de inglés (TESOL). La diferencia radica en la inclusión explícita del ritmo y la inclusión de un código de colores.

Argumentamos a favor de un renacimiento de la notación musical como herramienta didáctica en la enseñanza de idiomas, especialmente para la lengua inglesa, para presentar y tomar conciencia sobre la confluencia del ritmo con la sílaba tónica y los niveles de tonalidad o, en otras palabras, transformar su isocronía en un concepto útil, ameno y comprensible.

Mi postura al respecto es que parece que no se ha reconocido la importancia *primordial* que tiene el compás para el aprendizaje de la lengua inglesa. En mi experiencia docente, son innumerables las ocasiones en las cuales los estudiantes reaccionan a la descripción y práctica del fenómeno isócrono con sorpresa y admiración: “¡ahora entiendo!”. Crystal y Bolinger no prestaron suficiente atención al rasgo de ritmo y su importancia en la enseñanza de otras lenguas, en particular el caso de la lengua inglesa. Una tesis central de este trabajo —distinta a la de los

anteriormente citados autores— es que el ritmo debe considerarse como el rasgo más importante de todos en la enseñanza de la lengua inglesa. Las palabras tónicas y sus respectivas sílabas tónicas tienen que ajustarse al ritmo, y no a la inversa.

No hay hasta ahora una descripción hecha por un lingüista que sustente teórica y experimentalmente la razón por la que el alumno no logra pronunciar las combinaciones consonánticas hasta incorporar el rasgo rítmico; sin embargo, mi experiencia empírica áulica me lo demuestra a diario. Se comprueba que: la comprensión auditiva y la producción oral se facilitan de modo extraordinario cuando se pronuncian de acuerdo con el patrón rítmico relativamente lento del inglés.

Una conclusión importante que responde a las preguntas iniciales de esta investigación es que no hay suficientes estudios de la enseñanza del ritmo del inglés como lengua extranjera. Aunque hay ocasiones en que los libros de formación magisterial se dirigen al tema de la elisión —como es la sección entera en Celce-Murcia *et al.* (1996: 230-240) dedicada al tema de las “reducciones” (*reduced speech*) y además un apéndice sobre la reducción de las palabras de función— ni este libro ni otros explican la interacción entre ésta y el ritmo. Las necesidades surgidas en el aprendizaje de la lengua inglesa señalan la urgencia en abrir una línea de investigación y diseminación de conocimiento sobre la configuración, percepción y enseñanza de este rasgo lingüístico.

Recuerdo cómo en mi formación profesional en los setenta y ochenta la subdisciplina de la pragmática fue vista como algo exótico y poco comprensible. Ahora, al cierre de la primera década del siglo XXI la retórica y el análisis del discurso han cobrado su debida importancia con paradigmas que se acercan a una buena explicación científica de la intencionalidad, la proximidad y la otredad, expresadas en gran medida a través de la prosodia, es decir, la combinación de la entonación con —particularmente en el caso del inglés— el ritmo.

Todo lo anterior puede significar un gran avance en el estado del conocimiento que, durante una gran parte de siglo XX, le dio mayor importancia y atención a las subdisciplinas estructuralistas de la lingüística (fonética, fonología, morfología, sintaxis), sin otorgar la misma atención y consideración a los aspectos creativos y semióticos que se presentan en la dimensión pragmática. Una consecuencia de esta división fue que las primeras fueron bien delineadas y desarrolladas de modo independiente. El costo de esta escisión categórica fue muy alto: se quedó al margen de toda capacidad explicativa el cómo el signo lograba significar, ya que los rasgos expresivos fueron relegados a una amorfa dimensión “paralingüística”. Afortunadamente las corrientes interaccionista y sociocultural ya han cobrado suficiente fuerza para superar el rezago y darle a la prosodia su debida atención: ya no en la periferia de cada disciplina, sino como el punto de encuentro de todas. La prosodia representa un tronco convergente de las diferentes ramas de la lingüística por ser la parte genética y originaria de la comunicación. Por ello el siguiente capítulo analiza el estado del conocimiento de la pedagogía de la prosodia.

Capítulo Dos

movimiento 2: minueto: Estado del conocimiento pedagógico de la prosodia

El capítulo anterior, que presentó el estado del conocimiento lingüístico del fenómeno de la prosodia —la combinación de la entonación con el ritmo—, afirma que los fines pedagógicos pueden justificar la simplificación de su estudio teórico en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo tanto, en el presente capítulo nos dedicaremos a la cuestión didáctica de la entonación entre los adultos que aprenden el inglés como lengua extranjera.

2.1 Didáctica de la prosodia

Entre los elementos de estudio que encontramos para la pedagogía de la lengua están: el lingüístico ya presentado; la psicología evolutiva de los sujetos (estudiantes, maestros y otros actores); los contextos y las modalidades de enseñanza y aprendizaje (escuela, hogar y trabajo; en presencia y a distancia; el uso de la tecnología); los medios y materiales (libros de texto; recursos visuales; repositorios de conocimiento; ejercicios); y la planeación y secuenciación de dichos medios y materiales. Todo lo anterior se investiga, prepara, instrumenta y evalúa con base tanto en teorías psicológicas del aprendizaje y de la conducta humana, así como en la investigación que se realiza de acuerdo con el enfoque imperante y los intereses de los estudiosos.

A continuación, nuestro análisis presentará elementos de la psicología y las características del adulto para, más adelante, centrarnos en cómo la propuesta didáctica se inserta en los diversos componentes de la enseñanza de la prosodia para adultos.

2.2 Psicología evolutiva y cognitiva del adulto

La formación del adulto constituye un campo de especialización en las ciencias de la educación porque las personas en esta fase de la vida cuentan con características particulares. En el plano cognitivo, el adulto es distinto al infante, niño o adolescente que enfrenta el reto del pensamiento lógico, ya que cuenta con la capacidad de elaborar e implementar *esquemas mentales* complejos: “Conforme los procesos mentales de un individuo se vuelven más organizados y se desarrollan nuevos esquemas, la conducta también se vuelve más compleja y más adecuada al ambiente” (Woolfolk 2006: 30). Cuando la persona madura más allá de la adolescencia, en casi cualquier campo disciplinario su cognición permite la ejecución de operaciones formales: “Áreas mentales vinculadas con el pensamiento abstracto y la coordinación de distintas variables... [a la puesta en práctica de] un sistema mental para controlar conjuntos de variables y que funcione a través de un conjunto de posibilidades” (*ibid*: 37-8). Lo que el sujeto aprenda en una ocasión requiere pocas repeticiones para establecerse en su memoria y conducta, aspecto que le da una relativa ventaja en su solidez y velocidad de aprendizaje. La operación formal permite una siguiente ventaja que probablemente es privativa del humano adulto: hacer el ejercicio mental de ser y no ser, imaginar posibilidades no experimentadas, que de nuevo vuelve eficiente el aprendizaje de nuevos datos y conceptos porque evita las consecuencias personales y materiales del aprendizaje a través del proceso de ensayo y error.

La combinación del pulgar opuesto, la corteza cerebral y el lenguaje liberaron al imaginario humano de funcionar meramente en razón de la sobrevivencia adaptativa, y en consecuencia la humanidad se volvió capaz de conocer y explorar hasta el cosmos y domar la materia misma. Al citar a Woolfolk de nuevo: “El foco del pensamiento cambia de lo que *es* a lo que *podría ser*.... La

base de las operaciones formales: el **razonamiento hipotético-deductivo**⁹. Dicha forma de razonamiento es relevante para la educación de los adultos porque representa la “estrategia de resolución de problemas en las operaciones formales, donde un individuo empieza identificando todos los factores que podrían afectar un problema y, después, deduce y evalúa sistemáticamente soluciones específicas” (*ibid*: 37-8).

Por otra parte, la teoría socioconstructivista del desarrollo humano también contribuye a la fundamentación psicológica que sostiene una didáctica de la resolución de problemas. Los adultos pueden elaborar *esquemas* muy sofisticados y complejos: “El esquema nos indica qué características son típicas de una categoría, es decir, qué esperar de un objeto o una situación. El patrón tiene ‘huecos’ que se llenan con información específica conforme aplicamos el esquema a una situación en particular.... [Por ejemplo] el esquema [de categorización] de un coleccionista de antigüedades... [o] la gramática de historias” (*ibid*: 250-1).¹⁰

Irónica y desafortunadamente, toda la potencia cognitiva del adulto resulta parcialmente truncada al emprender el aprendizaje de una nueva lengua, porque mientras se puede generalizar que el adulto no aprende de la misma forma que el niño, esta generalización se manifiesta de manera diferenciada. Es en las facetas con significados *deícticos* —el léxico y la pragmática— donde la lógica de la operación formal se emplea con mayor precisión, porque el adulto tiene la paciencia para entender una explicación como la siguiente: “si en la nueva lengua no se expresa tal o cual idea de la misma forma que en la suya, entonces veamos cómo se expresa de cierta manera alterna”¹¹.

⁹ *ibid*: 37-8, cursivas y negritas en original

¹⁰ La didáctica de la resolución de problemas diseñados para promover la construcción de esquemas (en lugar de, digamos, interiorizar y automatizar conductas) se aplica en algunos de los ejercicios que se presentan más adelante en los capítulos que contienen la propuesta didáctica.

¹¹ Esta capacidad analítica se explora en la propuesta didáctica, al inicio de ciertas lecciones cuando se utiliza la técnica de las lenguas en contraste.

Desafortunadamente, la operación formal no se despliega con tanta eficacia en la sintaxis, fenómeno donde la llamada “interferencia lingüística” juega un papel importante y, en consecuencia, da nacimiento al fenómeno lingüístico conocido como el *interlenguaje*.

La dimensión en donde la operación formal ayuda en menor grado es la pronunciación. Aquí la creencia usual de que el adulto aprende de la misma manera que el niño vuelve a cobrar un sentido negativo. Mientras el adulto es capaz de aprender miles de palabras en el tiempo que el niño aprende docenas, jamás podrá pronunciarlas todas como nativohablante; siempre le quedará algún rasgo de acento extranjero. En la pronunciación el infante (antes de los dos años de edad) tiene toda la ventaja, capacidad que se desvanece, curiosamente, justo durante la transición de las fases de desarrollo de operaciones concretas en la pubertad. Y esta tesis se dedica a investigar justo esta problemática: la pronunciación de una segunda lengua entre adultos.

La educación de jóvenes y adultos es diferente a la educación de infantes y niños, no sólo en la dimensión de la cognición, sino también en otros aspectos. Debido a la combinación de sus más amplias capacidades de aprendizaje, su independencia y su mayor carga de responsabilidades existe el potencial para que, adicional a la enseñanza presencial, se dé lugar al aprendizaje semipresencial y a distancia, las cuales atienden todas las vertientes de la enseñanza: general, teórica, técnica y vocacional. Dentro de la educación básica de adultos se suele encontrar a personas que tienen un historial de fracaso escolar y que ahora vuelven al estudio, llevado a cabo dentro de los más diversos ámbitos sociales: urbano, urbano marginal, rural, migrante, en rehabilitación social, en reclusorios y particularmente en el trabajo (*cf.* Siders 2008a, 2007c). La educación a distancia se ofrece en las más diversas modalidades: presencial, semipresencial, radial, en línea, por correspondencia y en el contexto televisivo, modalidad en que se llevó a cabo este estudio.

2.2.1 Intersección entre la enseñanza de lenguas extranjeras y la historia de la educación de adultos

Sin ninguna pretensión de ofrecer una reseña histórica, una tarea pendiente en la educación de adultos exige la necesidad de examinar la problemática que se presenta con la enseñanza de lenguas extranjeras a personas jóvenes y adultas. De igual modo, numerosos estudios realizados sobre la enseñanza de lenguas extranjeras prestan su atención a la disciplina conforme a los propósitos de atención educativa a sujetos de diversas edades. No sería provechoso reiterar las historias de estas dos disciplinas; lo que es preciso para este trabajo es entretrejerlas. Esta tarea es importante en el momento actual por dos razones: por una parte en relación a la educación en lenguas, el análisis puede arrojar luz sobre por qué la didáctica de la prosodia ha quedado al margen de la enseñanza de las lenguas; por la otra, en lo referente a la educación de adultos, ésta se encuentra en una encrucijada sobre cuál es su cometido y sobre qué elementos debe actuar y responsabilizarse, con particular atención al debate de si la enseñanza de lenguas extranjeras tiene cabida o no en el ámbito de la educación de adultos, como es el caso de las tesis producidas en la Universidad Pedagógica Nacional.

Mientras el *aprendizaje* de segundas lenguas es un hecho tan antiguo como el género humano con sus guerras y migraciones, su *enseñanza* es más reciente y más localizada. Stern (1983: 51, 78-87) cuenta que los archivos históricos constatan que desde hace dos y medio milenios los romanos ya estudiaban el griego antiguo como una lengua clásica. Durante la Edad Media los europeos aprendieron latín con el mismo fin: conocer una lengua clásica. La principal diferencia de esta historia radica en que el griego y el latín eran lenguas *muertas*, por lo cual la única forma de acercamiento para el estudiante era una enseñanza explícita y deductiva, motivo por el cual la presentación a través de la traducción y la atención a la gramática daban al alumno la oportunidad de aprender cómo escribir estas lenguas sin oralidad.

El fenómeno social que Stern deja al margen es el hecho que las comunidades de aprendizaje fueron muy reducidas: sólo un puñado de personas tuvieron acceso a la escritura. La clase letrada se constituía por el gobernante y algunas personas en su familia y la corte, más uno o dos sacerdotes, monjes y escribanos; los demás ciudadanos no tenían ni permiso ni necesidad de acceder a la letra escrita.

Durante la colonización árabe en África desde el siglo VIII y la europea de Asia y América iniciada en el siglo XV hasta la actualidad, los pueblos conquistados fueron obligados a aprender árabe, portugués, español, francés, holandés, alemán y actualmente inglés. Fueron segundas lenguas impuestas económica y militarmente a las diversas poblaciones del mundo, no fueron ni son lenguas extranjeras aprendidas por voluntad propia. Las lecciones que la época colonialista puede ofrecer a la enseñanza de lenguas extranjeras son numerosas en la dimensión de técnicas empleadas y su eficacia. Pero desafortunadamente se sabe muy poco sobre una enseñanza humanista. Personas como Bartolomé de las Casas y Bernardino de Sahagún (filólogo), que aprendieron las lenguas con el propósito de conocer más acerca de los pueblos conquistados, fueron casos excepcionales y pertenecieron también a las castas privilegiadas donde sólo unas cuantas personas gozaron de la escolaridad formal.

La esclavitud fue abolida en América en el periodo iniciado con la independencia de Haití y que se cierra con la Guerra Civil de los Estados Unidos de Norteamérica, con la consecuencia de la liberación de millones de personas adultas que deberían integrarse a un mercado laboral. Programas educativos fueron lanzados con fines laborales en la mayoría de los países americanos, acciones que se multiplicaron a finales del siglo XIX. Como consecuencia de las victorias sindicales se abolió el trabajo infantil y se abrieron las primeras escuelas públicas que tuvieron una matrícula masiva proveniente de las clases dominadas. Durante la segunda mitad del mismo siglo, casi todas ellas tuvieron planes de estudios que ofrecían alfabetización inicial y

capacitación laboral con el propósito de que sus egresados pudieran insertarse en las nuevas fábricas y labores diversificadas.

El supuesto fin humanitario de estas instituciones educativas era una *educación compensatoria*: se buscaba ayudar a los adultos (varones) a obtener los conocimientos y habilidades que no se proveyeron en su momento oportuno; es decir, como no gozaron la escuela cuando niños, ahora como adultos se buscaba compensar esa falta social.

Desde su concepción, la enseñanza de la lengua —con especial atención a la lectura— ha figurado como piedra angular en la educación básica. Es de señalarse que la lengua materna o la de la clase dominante figura en los planes de estudio casi siempre como obligatoria; el aprendizaje de una lengua segunda, extranjera o de minorías todavía distaba mucho de presentarse en el escenario histórico de los planes de estudio en la educación pública a nivel básico, con excepción de algunos cuantos indígenas que recibieron educación formal en monasterios de la Nueva España.

Stern (*idem*) relata que esta situación persistió en el mundo hasta bien entrado el siglo XX. Por una parte, en la incipiente ciencia de la psicología —así como en su rama de la psicología educativa— el conductismo revolucionó, con una cobertura asombrosa en casi la totalidad de los psicólogos educativos en los Estados Unidos, las formas y contenidos de cómo entender el proceso de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje de la lengua. Entendido el proceso de aprendizaje como el ajuste o la adecuación del sujeto a las conductas aceptadas de una comunidad, se buscaba analizar la conducta para ver cómo se podía hacer que el aprendiz la repitiera hasta internalizarla.

En consonancia con su atención casi exclusiva a la técnica, se dio desde ese momento el surgimiento de una gama creciente de métodos aplicados a la enseñanza de lenguas que, por otro

lado, fue transformada debido a otro suceso histórico sin antecedentes: su fuerte impacto en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Al igual que ocurrió en los casos referidos —aunque con diferentes fines—, los representantes del imperio norteamericano han aprendido las lenguas de los pueblos que dominan. A partir de su expansión en los años treinta y cuarenta del siglo pasado, sus agentes y soldados dedicaron largas horas a aprender la lengua oral y, con su característico eficientismo al estilo de Taylor, se experimentó con técnicas y métodos como el Natural y el Directo para aprender lo más en el menor tiempo posible, es decir, para minimizar la inversión en proletarios uniformados. Por supuesto este enfoque de enseñanza recibió un gigantesco impulso con la expansión del poderío estadounidense durante la Segunda Guerra Mundial.

Al llegar a la segunda mitad del siglo XX, se entretajan los hilos de la educación básica y laboral para adultos y la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación básica pública. La diversificación de métodos fue impulsada merced al movimiento cognitivista (Ohta, 2000: 51-2; Roebuck, 2000: 80-1; Kramsch, 2000: 152), una tendencia nacida en los años cincuenta como rechazo al enfoque conductista. Uno de los preceptos metodológicos del conductismo era el no preguntarse sobre lo que sucedía dentro del cerebro del sujeto, sino el limitarse a observar la conducta externa; el cognitivismo rechaza este precepto e indaga activamente en los procesos cerebrales implicados en el razonamiento.

Es difícil subestimar el daño que la ola de diversos métodos hizo —y hace— a la profesión magisterial; la competencia comercial provoca que se exageren algunas a la vez de disimular otras diferencias filosóficas, científicas y prácticas que, en no pocas ocasiones, sólo sirven para confundir a los docentes en formación y en servicio. Por ejemplo, el humanismo individualista característico del conductismo no siempre se distingue de un humanismo igualitario de otras tendencias psicológicas que parten de la interacción en la comunidad para entender al individuo.

En el segundo lustro de la década de los cincuenta, Chomsky dio el tiro de gracia al positivismo y su sustento teórico. Pero ahora, medio siglo más adelante, muchos de sus practicantes todavía no han captado el mensaje: el cognitivismo también puede ser aplicado con fines mercantiles en institutos de idiomas como, por ejemplo, Interlingua o Quick Learning donde los planes de estudio giran en torno a la gramática y las secuencias didácticas se asemejan al modelo Presentación-Ensayo-Producción (mejor conocido por sus siglas en inglés: *PPP*) pero dejan un espacio para que el alumno reflexione antes de la repetición.

Otra señal que indicaba que el positivismo había llegado a su fin fue el plantearse dos corrientes inicialmente antagónicas, el *constructivismo* y el *enfoque sociocultural*, ahora casi fusionadas en el *socioconstructivismo*. El humanismo visto desde estas perspectivas tiene que ver con entender a las personas y ayudarles a realizar sus objetivos, no necesariamente los que imponen sus profesores. Y aún más, estas corrientes rechazan que el aprendizaje se logre por internalizar conductas, sino afirman que el aprendizaje se logra al internalizar lecciones, datos, procedimientos y actitudes.

En conclusión, el debate teórico milenario vio nacer en el siglo XX a nada menos que cuatro revoluciones en la psicología: el conductismo, el constructivismo, el cognitivismo y el socioculturalismo. En las últimas décadas de aquella centuria la educación de adultos incluía la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente el inglés, bien con fines vocacionales o bien con fines de cultura universal.

Una vez revisados de manera breve algunos aspectos de la historia de la educación de adultos y la importancia que tiene para su mejor comprensión, pasemos a examinar los criterios que se manejan en la preparación de cursos para adultos. Como podemos observar en la Figura 2.1, los aspectos que intervienen en la docencia de la prosodia —agrupados temáticamente por

colores— son, por un lado, el conjunto de contexto y modalidad de enseñanza y, por el otro, la combinación del aprendizaje, la secuencia didáctica y la planeación del aprendizaje.

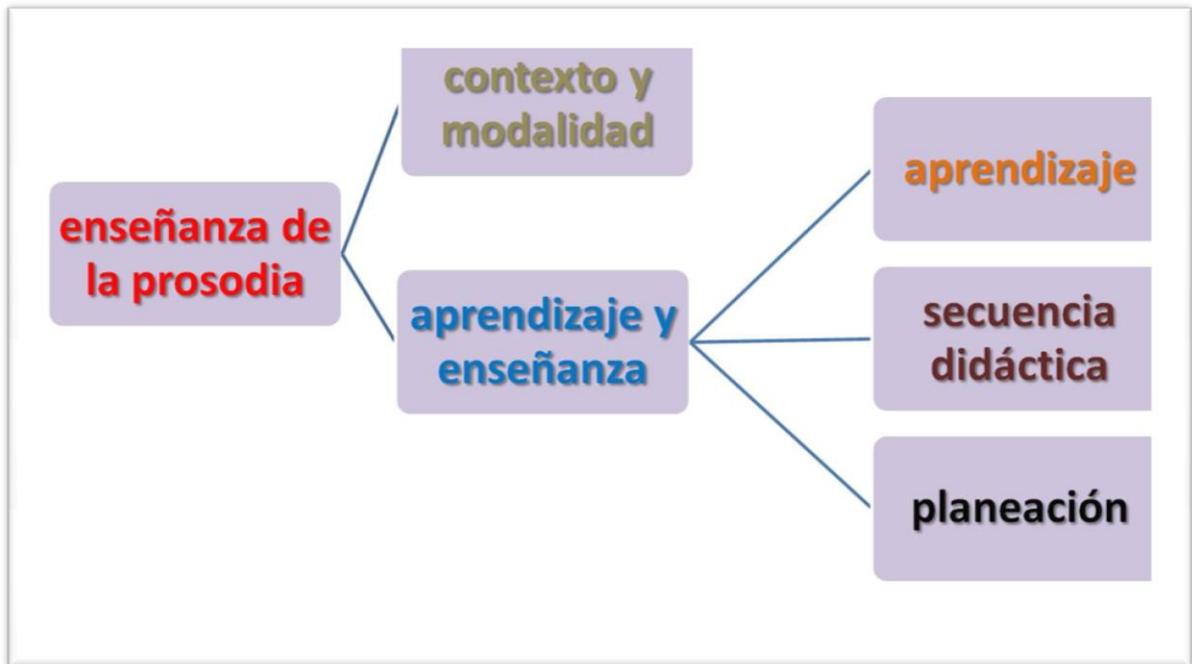


Figura 2.1: Aspectos pedagógicos que intervienen en la docencia de la prosodia

A continuación, los siguientes apartados procedemos a analizar la actualidad de la enseñanza de adultos en lo concerniente a sus dimensiones contextuales, entendidos a través de la lente de un caso específico: el de SEPAInglés.

2.3 Contexto y modalidad

Entre los principales factores que participan en una intervención educativa, después de los actores y el objeto de conocimiento, son el lugar en donde se lleva a cabo y la manera de proceder en su aplicación.

Reunido en la siguiente Figura 2.2, se puede apreciar cómo el contexto del acto de aprendizaje consta de estos dos factores básicos: la población y la modalidad. El primer factor, población, incluye a las personas que aprenden y enseñan, en nuestro caso los adultos en la

sección 2.2, y el lugar físico y social donde esto ocurre. El otro factor, modalidad, se conecta no sólo con su aplicación presencial o no, sino también con la tecnología involucrada y sus materiales.



Figura 2.2: Aspectos que construyen el contexto donde ambos lados se equilibran

En una situación educativa ideal, la persona y la adecuación a su entorno serían los aspectos fundamentales, caracterizados en la misma Figura 2.2; sin embargo la realidad es diferente, y particularmente en el ámbito de la educación a distancia. En ésta la tecnología suele tomar el primer lugar, lo cual es una característica del caso que se analiza en este trabajo concerniente al proyecto institucional SEPAInglés. El objetivo de SEPAInglés es enseñar inglés como lengua extranjera a adultos en una modalidad de autoestudio que es apoyado con programas transmitidos por televisión dos veces por semana en un canal educativo. Dicho autoestudio también se refuerza con asesorías presenciales pero optativas en el centro de trabajo cuando los cursos son contratados por una institución. En estos casos los programas de televisión se proyectan dentro de la asesoría. Los materiales que recibe el usuario son una versión mexicana de un libro de texto

británico y los programas de televisión se basan en los videos del mismo curso complementados con escenas grabadas en México.

Retomando el tema del contexto y la modalidad en la educación de adultos, decíamos que en la práctica suele darse mayor preferencia a la tecnología. La primera decisión que se toma es sobre la modalidad —presencial o a distancia—, aspecto que determina cuáles tecnologías y materiales se pondrán a disponibilidad. Sólo después, si es que se considera que debe tener algún valor, se toma en cuenta a los educandos y sus contextos sociales y personales. En suma, si se pretende representar las verdaderas proporciones que muestran estos factores en la realidad de la planeación educativa en México, ambos lados de la balanza en la Figura 2.2 tendrían que desplazarse, quedando como se muestra esquemáticamente en la siguiente Figura 2.3:

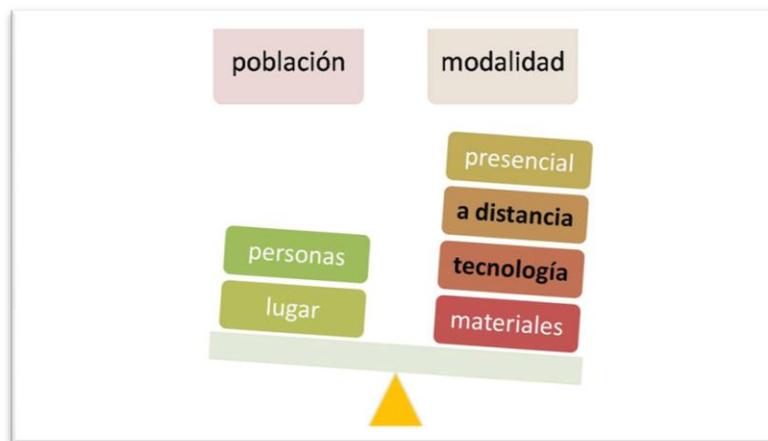


Figura 2.3: Contexto con peso desplazado hacia la modalidad

Las consideraciones de la psicología evolutiva y cognitiva anteriormente presentadas, combinadas con los factores de contexto y modalidad, deben conjugarse para fundamentar el enfoque educativo, en el cual las ventajas y las limitaciones existentes se puedan resolver de la mejor manera con referencia a la teoría de aprendizaje, así como también la planeación de la

intervención educativa y la selección y ordenamiento en la secuencia didáctica, los cuales permitan la creación y selección de los materiales didácticos (véase Figura 2.4).

2.4 Aprendizaje, planeación y secuencia didáctica

Este apartado presenta tres aspectos de importancia primordial en la intervención educativa. El aspecto orientador es la teoría de aprendizaje, mismo que toma cuerpo en la planeación del *currículo* y es realizado en una secuencia didáctica específica. Como mostramos en la Figura 2.4, el colofón de estos aspectos se concretiza en los materiales y las actividades que se eligen para un curso en particular.



Figura 2.4: Mezcla de teoría de aprendizaje, planeación y secuenciación didáctica para formular el plan de estudio, los materiales y las actividades de aprendizaje

El primero de los aspectos trazados en la Figura 2.5 del que nos ocuparemos es la teoría de aprendizaje.

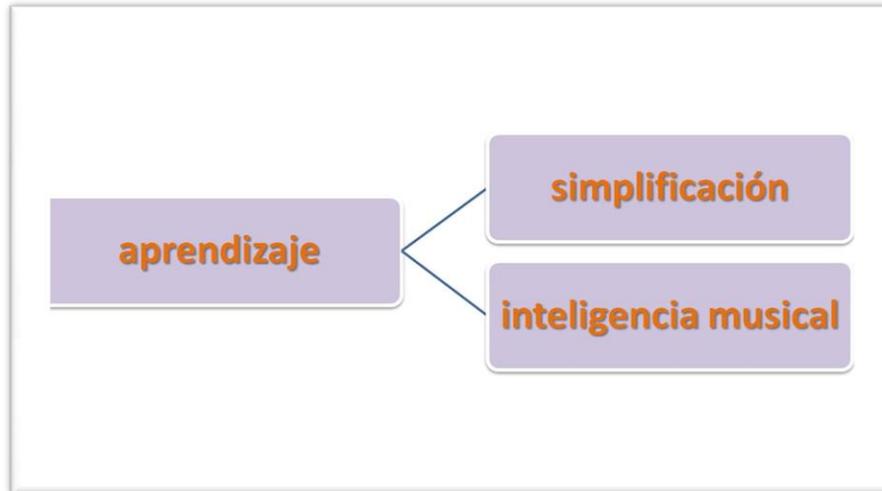


Figura 2.5: Aprendizaje de la prosodia

2.4.1 Teoría de aprendizaje I: Simplificación

Como señalamos anteriormente, Crystal afirma que es comprensible que el contexto pedagógico requiera la selección y simplificación del contenido lingüístico, (1976: 39). Y Bolinger está totalmente de acuerdo con este planteamiento (1986: 28-9): “Incluso las personas que se oponen a la notación en niveles [de la prosodia] reconocen las ventajas pedagógicas de un sistema numerado como son, por ejemplo, las aproximaciones que se muestran en un libro de texto para la enseñanza de una lengua extranjera”.

En los años sesenta, detalla Crystal (*ibid*: 236): “Los libros de texto británicos típicamente ofrecieron una ejemplificación detallada con ejercicios con tonos, tonalidades, etcétera, suplementada con ejercicios adicionales en un apéndice sobre el habla continuo”, incluyendo ejercicios basados en la repetición, cuyo propósito es crear hábitos de pronunciación (y la posible inclusión de rasgos prosódicos), como es la finalidad del Método Audiolingual. Cabe mencionar que la historia de la metodología de la entonación que relata no tiene ninguna relación con las metodologías más generales de enseñanza de la lengua extranjera. En el mismo párrafo recalca que su experiencia docente le mostró que, no obstante la riqueza reportada en materiales de

autoaprendizaje: “esto es insuficiente para el alumno extranjero. El salto es demasiado grande desde las unidades tonales individuales o en pares al habla continua”. En el mismo sentido Crystal afirma que, en referencia a numerosos intentos de simplificar utilizando notaciones musicales:

ninguno de estos sistemas, tal y como se presentaron, fueron adecuados a la tarea que nos enfrentamos, bien sea porque los principios que sustentaron el sistema eran de dudoso origen (como en el caso de las transcripciones basadas en pentagramas musicales o niveles numerados), o bien porque la notación abarca demasiados detalles (como es el caso de la frecuencia fundamental), o por la falta de suficiente detalle que presente la manera en que la gama *completa* de las variables tonales deben notarse (*ibid*: 17, cursivas en original).

Independientemente de si estas propuestas fueron hechas por maestros de la lengua o de la música, para esta investigación es necesario entender por qué los numerosos ensayos que aplicaron la notación musical a lo largo de medio siglo no fueron suficientes. Podemos afirmar que, en la formación docente, no faltan referencias al tema; hay diversos libros dirigidos al maestro que mencionan su importancia, especialmente en inglés debido a su estructura isócrona, incluso algunos de los autores promueven la metáfora musical. No obstante estas advertencias de Crystal, se manejan técnicas más o menos sencillas como son varias técnicas gráficas de poner “bolitas” arriba o debajo de una sílaba acentuada, encerrarla en un círculo, etc. Estas técnicas siguen siendo niveles de análisis demasiado sofisticados y analíticos para ser comprendidos por la mayoría de los alumnos, independientemente de su lengua materna. Desafortunadamente, dichas técnicas son implementadas a nivel léxico, rara vez con la oración, y nunca dentro del discurso continuo. Es de notar que sólo unos cuantos libros de formación docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Celce-Murcia *et al.* 1996) utilizan la técnica de trazar una línea sobre la oración. Si el maestro en formación no tiene la suerte de que se le asigne uno de estos pocos libros, estará en las mismas condiciones que los alumnos a los que pretende enseñar.

Una excepción a lo anterior es el excelente libro para maestros en servicio pero sin formación profesional de Scrivener que afirma:

En ocasiones se refiere a la entonación como la música de la lengua, y la usamos como una especie de equivalente oral de la puntuación escrita. Está íntimamente relacionada con la prominencia, porque el movimiento fundamental de la entonación empieza desde la sílaba tónica.... La entonación tiene un efecto determinante sobre el significado y, además, nos da información acerca de la actitud del hablante (Scrivener, 2005: 295-6).

Desafortunadamente, Scrivener no es consistente con lo que dice y sólo ofrece un párrafo adicional, seguido por nueve viñetas con consejos como: -#2 marcar los patrones de entonación en los diálogos; #3 cantar/silbar la oración sin antes decirla con palabras; ... #6 indicar la entonación con gestos de las manos, movimientos en undulaciones, etc.” (*idem*).

Entre las propuestas didácticas ya existentes se encuentran Celce-Murcia *et al.* (1996); Dalton y Seidlhofer (1994); Scrivener (2005); y Wong (1987). En apoyo al profesor de inglés como lengua extranjera, estos libros de texto se dirigen a habilitarlo para enseñar la pronunciación. Son bastante parecidos en su tratamiento de diversas temáticas, con el acotamiento de que Wong se apega a las descripciones y metodologías de Bolinger, (*cf.* p. 56).

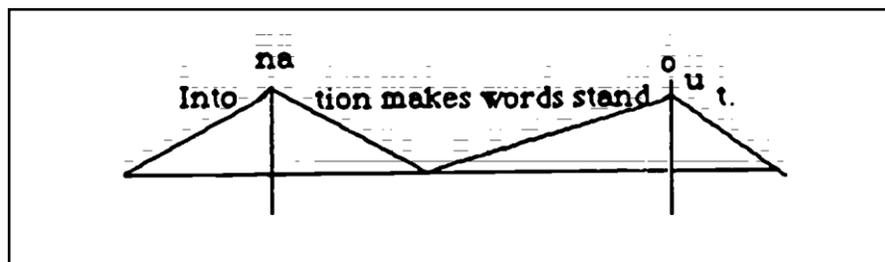


Figura 2.6: Gráfico en Wong (1987: 56) que ilustra la metáfora del puente en un estilo parecido al de Bolinger, donde los picos señalan las sílabas tónicas

Dalton y Seidlhofer (1994) y Wong (1987) incluyen secciones que presentan el tema de la entonación, acompañado de algunas sugerencias de ejemplos y actividades para sus estudiantes.

Dalton y Seidlhofer admiten sus limitaciones así (*ibid* 73): –Parece haber una problemática aquí para la pedagogía: la prominencia, los tonos y la clave... son de suma importancia en el discurso en cuanto permiten a los interlocutores negociar sus relaciones e indicar su enfoque respecto al tema en debate. No obstante su importancia, éstos son particularmente complicados de enseñar”. Ninguno de los tres autores pone suficiente énfasis en la uniformidad rítmica del habla. Es problemático entender por qué dicen que el acento tónico (*word stress*) y la entonación en la frase (*sentence stress o intonation*) son el mismo fenómeno pero utilizan términos diferentes.

Dalton y Seidlhofer (1994) y Wong (1987) tampoco ofrecen suficientes gráficos para apoyar sus explicaciones. Los de Dalton y Seidlhofer son en realidad difíciles de comprender (véase extracto de Bradford que reproducen en Figura 2.7); pretenden aclarar al estudiante dónde quedan las pausas con las diagonales, y señalan las subidas y bajadas con flechas.

4.2 Listen to this example:
 B: // \^Tm G^oing to the THEatre // \on SATurday//
 This is a suitable response in a context like this:
 A: Let's go to the theatre.
 B: // \^Tm G^oing to the THEatre // \on SATurday//
 where the theatre is an idea already shared by A and B.

Now go on in the same way. A and B have finally arranged to meet. But they haven't decided what to do. Whatever A suggests B has either done already or is going to do it soon.

i) A: Let's go to the sports centre, then.
 B: // \^ // \toMORrow //

ii) A: Would you like to see a film?
 B: // \^ // \this EVENing //

iii) A: Shall we visit Janet? She keeps inviting us.
 B: // \^ // \next MONday //

iv) A: We could try the new Italian restaurant.
 B: // \^ // \last SATurday //

v) A: Why don't we drive to the coast?
 B: // \^ // \on THURsday //

vi) A: Well let's just stay in and listen to some music.
 B: // \^ // \LAST night //
 That's what we always do in the end!

Bradford 1988: 12, 15–16

Figura 2.7: Gráfico de Bradford con notaciones difíciles de entender (reproducido en Dalton y Seidlhofer 1994: 85)

La contraparte en Celce-Murcia *et al.* (1996) es más extensa y variada en gráficos para apoyar la concientización del estudiante. Las principales formas recomendadas para la sílaba tónica son círculos, mayúsculas y bolitas, reproducidas en la Figura 2.8. Encerrar en un círculo la sílaba tónica es la primera opción. La técnica de la mayúscula consiste en escribir la tónica con mayúsculas o versales, dejando el resto de la palabra en minúsculas normales. Las bolitas semejan a “seguir la bolita” (al estilo karaoke), presentadas en dos tamaños para diferenciar el acento primario del secundario.

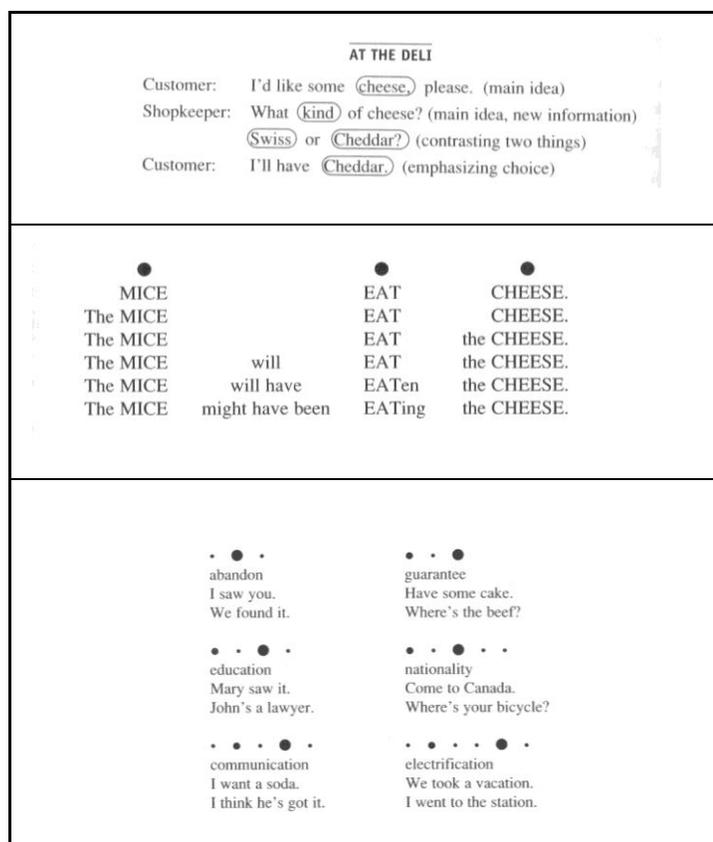


Figura 2.8: Gráficos en Celce-Murcia *et al.* (1996: 182, 155, 152, respectivamente)

Estas técnicas para la sílaba tónica son combinadas con otras para resaltar la entonación. Una de estas técnicas combina los círculos, mayúsculas y bolitas con las diagonales que indican las

pausas, (véase Figura 2.9), notación que crea un aspecto que resulta enigmático por no decir casi incomprensible para el alumno.

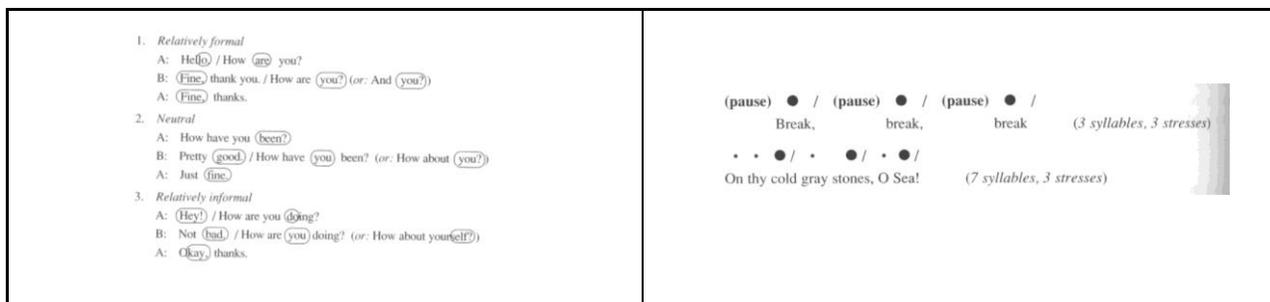


Figura 2.9: Gráficos en Celce-Murcia *et al.* (1996: 182, 152, respectivamente)

Otra opción presenta la entonación con un trazo que se acerca a una representación más visual de los cambios tonales, dibujando un trazo sobrepuesto a la frase (véase Figura 2.10). Esta técnica tiene la ventaja de mostrar la amplitud del movimiento tonal, además de los cambios *dentro* de la sílaba, un aspecto que no es posible presentar en las técnicas anteriores. Es loable el mejoramiento con esta técnica, porque logra recalcar la continuidad en el habla. No obstante sus desventajas son dos: que habrá que prestar mucha atención para notar que existen más de dos tonos y, porque al estar ausente el ritmo, se requeriría demasiada explicación para dar un sentido a la fuerza y distancia entre las sílabas tónicas.

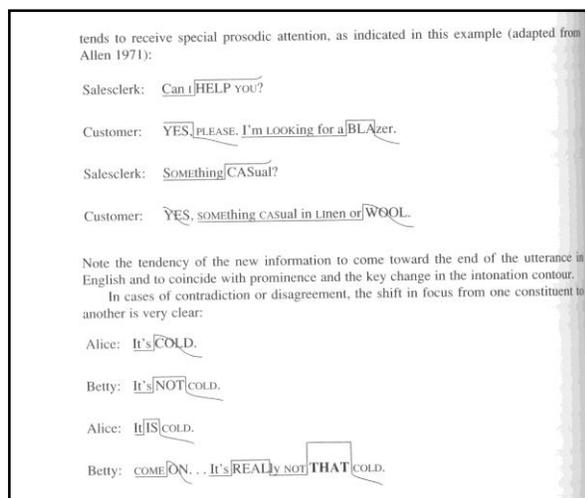


Figura 2.10: Gráfico en Celce-Murcia *et al.* (1996: 210) con trazo que presenta los cambios tonales

Ahora pasamos al enfoque del cual se desprende la propuesta didáctica estudiada aquí. Celce-Murcia *et al.* lo nombra como “patrón” y “entorno” (*pattern* p. 184, *contour* p. 185), semejante a la descripción de Bolinger. Celce-Murcia *et al.* afirman que la lengua inglesa distingue cuatro “niveles de tono fonético”, numerados de bajo (uno) a extra alto (cuatro) (p. 184) y que la conversación normal se mueve entre dentro de los campos tonales números dos y tres: el medio y el alto. Finalmente dice que el tono bajo tiende a señalar los finales de frase y las conjunciones o disyunciones de una serie, y el extra alto suele reservarse para las emociones fuertes (*idem*).

Sea cual sea su fuente, en la página 193 (véase Figura 2.11) encontré una ilustración que maneja la misma lógica que aplicamos en las ilustraciones en el ya referido programa de televisión. Celce-Murcia *et al.* también sugieren el pentagrama musical, ubicando verticalmente los cuatro tonos con líneas horizontales trazadas, a manera de representar las divisiones entre los campos tonales. Si se subieran y bajarán las letras a la manera en que Bolinger lo hizo con la

máquina de escribir, sería casi idéntica al enfoque que apliqué (como se presentará en el capítulo con la propuesta didáctica).

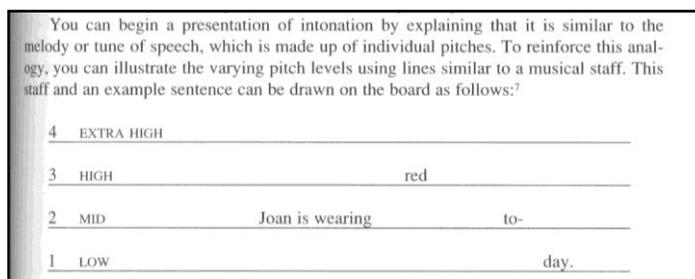


Figura 2.11: Gráfico alusivo al pentagrama musical (Celce-Murcia *et al.* 1996: 193)

Hay otro aspecto de la postura ofrecida por Celce-Murcia *et al.* que es necesario señalar: la técnica presentada no muestra el compás con toda su importancia como rasgo central y fundamental para la pronunciación del inglés. A pesar de que lo indica en varias ocasiones, sólo lo ejemplifica para el caso de la poesía (véase Figura 2.12). La notación no incluye ninguna representación gráfica del ritmo en sí, sino tan sólo el consejo de que el profesor debería explicarlo.

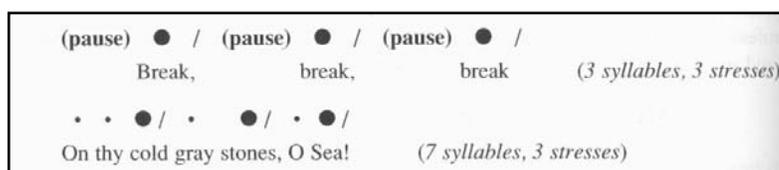


Figura 2.12: Gráfico alusivo al ritmo musical (Celce-Murcia *et al.* 1996: 152)

2.4.1.1 Presentación comparativa de autores

Conviene ahora resumir lo expuesto hasta aquí con un gráfico comparativo con las recomendaciones pedagógicas de las y los autores que han abordado el estudio de la prosodia en

la clase de inglés como lengua extranjera. Lo primero que apreciamos entre los elementos incluidos en la Tabla 2.1 es un alto grado de coincidencia entre los tres textos de amplia circulación en la formación docente inicial.

Tabla 2.1

Rejilla comparativa de recomendaciones pedagógicas

	Celce-Murcia <i>et al.</i> 1996	Scrivener 2005	Dalton y Seidlhofer 1994	Adams 1979	Stibbard 1996
metáfora del pentagrama	✓	✓	✓		
gestos	✓	✓			
bolitas	✓	✓	✓		
rayitas	✓	✓	✓		
pentagrama	✓				
ritmo	✓				
flechas	✓		✓	✓	
frecuencia fundamental					✓

Celce-Murcia *et al.*, Scrivener, y Dalton y Seidlhofer están de acuerdo en describir la prosodia como parecida a la “música” del lenguaje, y recomiendan elementos gráficos y de movimiento corporal para lograr su representación y comprensión. Viendo hacia abajo en la rejilla en la Tabla 2.1, sólo Celce-Murcia *et al.* llevan la metáfora misma hasta la representación gráfica con una ilustración esquemática de cómo podría realizarse. Sin embargo es importante señalar que no integran la notación del ritmo con una notación de tonos.

Como señalamos arriba, la característica de cuatro niveles de tono es la que siempre hemos escuchado desde la formación profesional. Sin embargo, en el periodo de escritura de los programas televisivos no se encontraba ninguna publicación que lo confirmara. La necesidad de investigar al respecto resultó ser una de las motivaciones para esta tesis, por lo que es sumamente desafortunado que Celce-Murcia no citara la fuente de dicho dato. Por la manera en que lo expresa deducimos que se habrá basado en Bolinger, pero ésta es una mera conjetura.

Celce-Murcia *et al.* coinciden con Dalton y Seidlhofer y con Adams en utilizar flechas para trazar los movimientos tonales. Pero, una vez más, la propuesta queda aislada de la representación de los niveles tonales, presentándose sobre oraciones normales.

Finalmente, Stibbard (1996) se queda solo con su experimento de utilizar el trazador de voz como herramienta de retroalimentación para el alumnado. El cuadro superior de los tres reproducidos en la Figura 2.13 presenta el modelo o meta a que el estudiante debe aspirar, y el cuadro inferior muestra su producción verdadera. De este experimento hay que tener muy presente algunas de las recomendaciones que ofrece en sus conclusiones. Uno de los problemas que Stibbard menciona es el ruido ambiental, el cual casi imposibilitó el ejercicio en una sala de cómputo normal. Otro es la advertencia implícita de la falta de formación informática de los docentes (específicamente el sujeto no. 6 en su estudio), y esta “tecnofobia” coincide con mis intervenciones informales con docentes usando un trazador de sonido como *Audacity* (Mazzoni *s/f*), programa informático disponible gratuitamente en línea.

Otro problema es que la limitación en tiempo del trazo en su programa es muy corta; no podría trazar más de cinco segundos. Por su parte, *Audacity* permite grabaciones de gran longitud, pero de todas formas el resultado es ilegible. Como se aprecia en la Figura 2.13, aun cuando se trazan menos de cinco segundos la cantidad de detalles mostrada excede la capacidad analítica de un estudiante principiante o incluso avanzado. Debemos suponer que el alumnado necesitaría varias clases para acostumbrarse al equipo y la comprensión del gráfico; en otras palabras, se contraviene el principio pedagógico fundamental de simplificar el dato y el manejo para hacerlo comprensible al alumno. De nuevo, esta fue la reacción de docentes que practicaron con *Audacity*. En una palabra, repite la experiencia ya criticada por Crystal de que, para estudiantes que están aprendiendo una lengua extranjera por primera vez, el uso de la notación de

la frecuencia fundamental representa un exceso de detalles irrelevantes para ser comprendidos o usados en su aprendizaje (*ob. cit.*: 17).

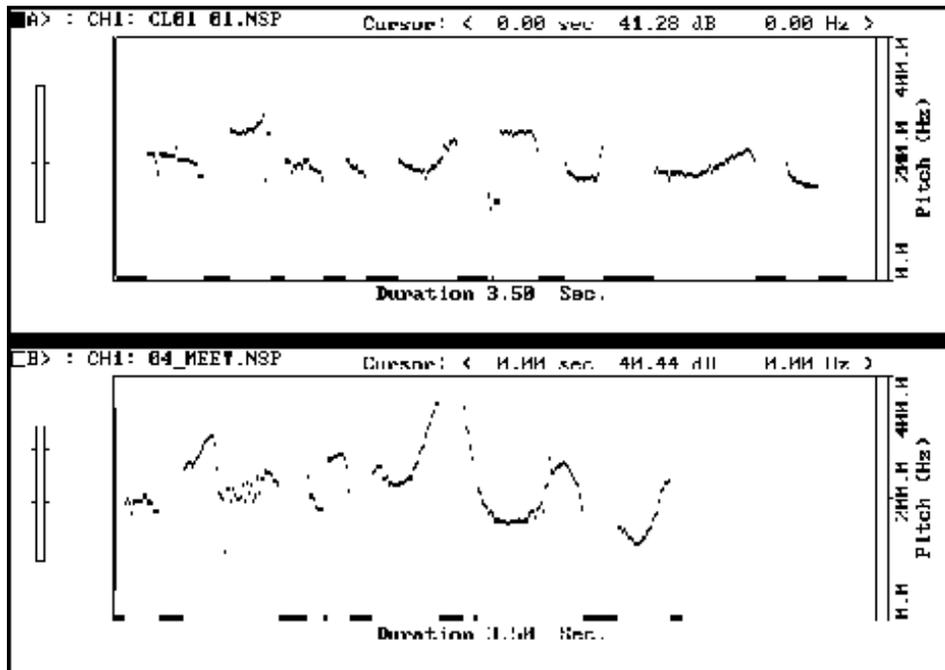


Figura 2.13: Trazo de voz: modelo superior, producción estudiantil inferior (Stibbard 1996)

Curiosa y afortunadamente, durante la elaboración de esta tesis se publicó un artículo sobre una técnica llamada la “autoritmia”, que comparte buena parte de los sustentos teóricos que fundamentan este trabajo. En dicho artículo Hevesi (2009: 3) explica la centralidad del imaginario —entendido como el conjunto de los sentidos y la mente para extrapolar lo posible o imposible—: “Por lo general nos acercamos al significado de una palabra o frase por medio de nuestras imaginaciones, movimientos, emociones, pensamientos y memorias”, por lo que la “experiencia de imágenes internas, los elementos prosódicos (ritmo, melodía), mientras se escucha un texto, nos ayudan a ubicarnos en el aquí y ahora del texto”. Lo anterior se basa en el siguiente principio: “Cada lengua tiene su ritmo y melodía muy propios de ella. El ritmo es uno de los elementos prosódicos de mayor relevancia de una lengua y puede jugar un papel central en

su comprensión. Para decirlo con precisión: es clave para comprender la conformación de los contornos auditivos de la lengua” (*ibid*: 4). De lo anterior se desprende que el aprendizaje del compás representa una pieza clave para la construcción del conocimiento de una lengua meta.

Lo desalentador en la experiencia que tuve con profesores en formación, la reacción negativa que mostraron a manejar *Audacity*, se derivó de que esta solución tecnológica viola el otro precepto, el de simplificar y aterrizar el trazo de voz sumamente abstracto y complejo (incluso para los mismos lingüistas) en un gráfico sencillo para alumnos principiantes, y también relativamente fácil de hacer por los docentes. En un ejemplo concreto: el patrón entonacional constitutivo de los verbos en frase (véase sección 1.8) sería sumamente difícil descifrar en el gráfico de dispersión presentado por los trazadores de voz.

Sin quitar el dedo del renglón de la teoría de aprendizaje, haremos un viraje hacia otro aspecto del mismo tema que consideramos central: el posible papel que la inteligencia musical pueda tener en el aprendizaje de la lengua.

2.4.2 Teoría de aprendizaje II: Inteligencia musical

Mi propuesta didáctica también se alimenta del gusto universal por la música. El ritmo o *compás* representa la condición necesaria y suficiente para la existencia de la música y, es más, opera de forma semejante en el lenguaje: (Pinker, 2007: 535) —La estructura métrica de alternancia entre los golpes fuertes y débiles, el contorno variante de la subida y bajada tónica, así como el agrupamiento jerárquico de frases son mecanismos que funcionan básicamente de manera semejante en el lenguaje y la música.”

Tomando en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples universales postulada por Gardner (1993), una de ellas es la —~~int~~eligencia musical”, la cual implica —además del canto, tocar un instrumento o componer— un cierto grado de apreciación musical. A citar:

Inteligencia Musical. Capacidad de entender y desarrollar técnicas musicales; aprenden a través de la música; escuchan música, tararean o chiflan melodías; generalmente, leen y escriben música. Es así como se le otorga a la inteligencia musical, que tradicionalmente era solamente tomada como habilidad específica, un estatus propio en el desarrollo cognitivo integral del ser humano (reproducido en Morán Martínez, 2009: 6, negrita en original).

No es posible sobredimensionar la semejanza entre la descripción del funcionamiento de la música con la del constructo lingüístico:

La creación, la ejecución y la apreciación de la música obedecen fundamentalmente a la capacidad humana para descubrir patrones de sonido e identificarlos en ocasiones posteriores. Sin los procesos biológicos de percepción auditiva y sin consenso cultural sobre lo percibido, entre por lo menos algunos oyentes, no pueden existir ni música ni comunicación musical. Por tanto, en la música el tono, el compás, la intensidad, el timbre y los sonidos concurrentes son todas partes integrantes del conjunto musical. Independientemente de que puedan aislarse, la experiencia musical se da gracias a su integración (Morán Martínez, 2009: 4-5).

Hasta aquí hemos examinado la bibliografía relevante al tema para profesores de inglés en formación. Un postulado central que impulsa este trabajo es el hecho de que, sin intencionalidad no hay acto de expresión alguno: en cada acto de expresión siempre hay un componente emocional. Este aspecto es afín a la música. Puesto que en la música es notable el manejo de las emociones para suscitar y expresarlas, podemos afirmar que esta semejanza estructural entre la música y el lenguaje es su mecanismo expresivo. Aún en ausencia de denotación, la música abarca un repertorio muy amplio de emociones exclusivamente a través de la connotación.

La música tiene una notación, codificación que ha permitido su creación, ejecución y preservación a lo largo de los siglos. Este lenguaje escrito es el puente que permitiría su aplicación a la clase de lengua como instrumento valioso en la intervención sobre la prosodia.

Ahora pasemos a revisar la planeación de dicha intervención educativa y sus constituyentes, mismos que se aprecian a continuación en la Figura 2.14.

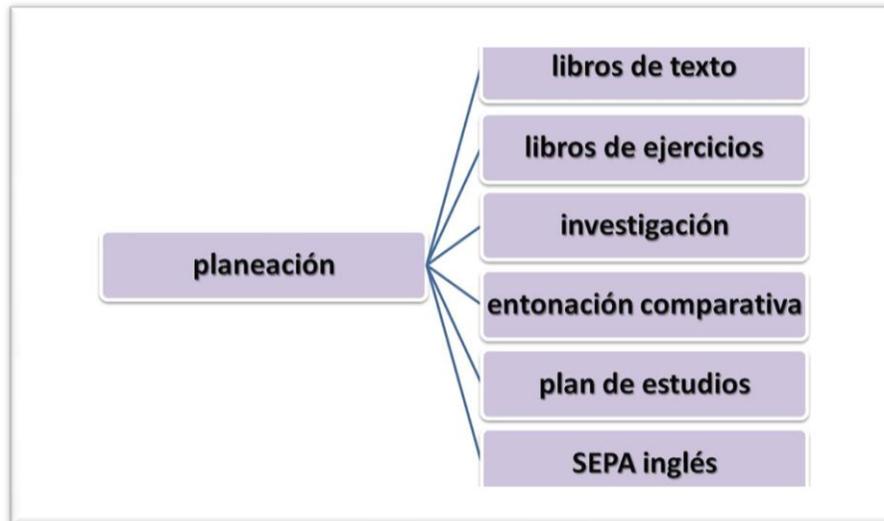


Figura 2.14: Planeación de la docencia de la prosodia

2.4.3 Planeación

El diseño de lecciones, cursos y currícula es una serie de tareas que abarca desde las actividades didácticas hasta los materiales, la preparación del docente y la ubicación e interacción entre un contenido y los demás. En esta sección veremos qué tanto se atiende el aspecto prosódico —o bien sus constituyentes de ritmo y entonación— en los libros de texto y de ejercicios comerciales disponibles en la actualidad. Después pasaremos a considerar la necesidad para la investigación y uno de los posibles métodos de enseñanza.

2.4.3.1 Planeación I: Libros de texto para estudiantes

Una de las principales motivaciones para la realización de la presente investigación fue el hecho constatado de que muy pocos de los libros de texto en circulación incluyen alguna referencia, presentación o ejercicio sobre la entonación (incluso los materiales del mismo proyecto SEPAInglés). De vez en cuando se puede encontrar una lección sobre la entonación de la pregunta, pero son casos extraordinarios y están casi siempre catalogados bajo el rubro de pronunciación, o sea agrupados con las lecciones a nivel fonético. Un punto de referencia es la famosa serie *Interchange* que, desde su primera edición (Richards *et al.* 1990), dio lugar a toda

una generación de imitadores en la década pasada y la actual. En mi búsqueda y con la esperanza de encontrar innovaciones didácticas en obras más recientes, me propuse realizar un breve muestreo aleatorio de los libros de texto disponibles para el ciclo escolar 2009-2010.

De manera casual, el primer día hábil de agosto del año 2009 entré a la librería comercial Meeting Point, en la sucursal de Avenida Miramontes, en la Ciudad de México, para investigar qué se estaba ofreciendo como surtido de libros de texto a tres semanas antes del inicio del ciclo escolar para las escuelas públicas. La mayor parte del surtido presentado en los estantes ese día fue de una sola editorial: Macmillan.

Todas las series *Backpack* (Herrera y Pinkley 2005), *Next Stop* (Cant y Charrington 2009), *Brainstorm* (Pavlik y Harris 2006), *All Aboard* (Davies 2004) y *Smile* (Pritchard 2004) fueron creadas para niños de nivel preescolar y primario; sólo una estaba dirigida a jóvenes y adultos. La revisión mostró que los pocos ejercicios de pronunciación que incluían prestaban atención a los sonidos del inglés difíciles para hispanoparlantes, especialmente los fonemas /θ/ y /ð/. Ninguna de estas series incluye un solo ejercicio dedicado a la prosodia, ni siquiera la tradicional lección de cómo entonar una pregunta. Lo que sí incluyen son canciones, por lo cual deduzco una de tres posibilidades, en orden descendiente de credibilidad: a) la más probable es que las y los autores y sus editores creen que es suficiente con presentar la prosodia utilizando canciones acompañadas de su transcripción y grabaciones de las lecturas; b) por mi experiencia en el ámbito editorial puedo asegurar que son pocos los autores que cuentan con una formación pedagógica, entonces es concebible que en muchos casos desconocen los elementos teóricos y pedagógicos de la pronunciación; c) no quiero creer simplemente que este hecho les tiene sin cuidado, dado la gran inversión en tiempo y dinero que representa sacar una serie de libros de texto.

Las mismas tres posibles conclusiones se pueden atribuir a la serie *Cornerstone* (Chamot *et al.*, *sf*), única serie que incluye, en cada unidad, un ejercicio donde las y los estudiantes releen el

texto tres veces, con el fin de reproducirlo de manera adecuada en voz alta, con la instrucción de leer “con la debida emoción” (*with feeling: Cornerstone A* pp. 81, 183, etc.). En sí esta instrucción representa un avance, en particular porque incluye la crucial fase de tomarse el debido tiempo de comprensión y reflexión antes de producir el resultado esperado. Las instrucciones consisten en cuatro pasos, presentados en un agradable y caricaturesco diagrama de flujo dispuesto en el siguiente orden: a) “leer en silencio”, b) “leer en voz alta”, c) “recibir comentarios”, d) “leer en voz alta de nuevo” (*ibid*). Según su sitio en internet, existen grabaciones en un disco CD, y las guías para la maestra hacen énfasis en la lectura diaria con fluidez (Daily Oral Reading Fluency Activities, s/f).

De las series para secundaria revisadas —*Cambridge English for Schools* (Littlejohn y Hicks 1997), una de las primeras publicadas desde el enfoque de la resolución de problemas—, incluye sólo cuatro pequeñas presentaciones de la entonación. Es más, éstas se encuentran concentradas hasta su tercer nivel, ninguno antes.

La misma situación predomina en los libros de texto para adultos jóvenes: el libro 1 de la serie *World Link* (Stempleski *et al.* 2005) no tiene más que un ejercicio breve que pide al estudiante notar que se pronuncian las palabras importantes con más fuerza.

2.4.3.2.1 Resultado de la exploración informal en librerías. A juzgar por los productos en exhibición en el periodo previo al ciclo escolar, encontré que el panorama se mantiene estático en cuanto al trato de la prosodia, desde el nivel de primaria hasta niveles dirigidos a adultos. Casi sin excepción el tratamiento de la pronunciación se restringe al nivel del fonema, complementado excepcionalmente con una presentación o análisis de la sílaba tónica dentro de la palabra. Lecciones dedicadas al tema de la entonación son escasas; las mencionadas en los párrafos de este apartado son las excepciones. Por esto es alentador hallar la serie *Cornerstone*, la cual se dirige directamente a ella a través de conferir un sentido y sentimiento a las historias. Se debe

señalar que, mientras tener grabaciones es una gran ayuda en los constantes apuros de la clase con niños, si la maestra no tiene una formación previa en esta compleja estructura isócrona del inglés, lo más seguro es que el desconocimiento conducirá a que esta valiosa herramienta didáctica no sea aprovechada.

2.4.3.2 Planeación II: Libros de ejercicios para estudiantes

Hay un gran número de libros con ejercicios de pronunciación del inglés, la gran mayoría de ellos dedicados exclusivamente a las vocales y consonantes. Algunos se extienden más allá del mero fonema para tratar la sílaba tónica dentro de la palabra. Son escasos los que tienen más de dos lecciones para tratar la entonación de frases y oraciones.

Entre estas notables excepciones encontramos Trager y Henderson (1956), libro que dedica una sección entera a la sílaba tónica (*stress*). Tal y como señalan Crystal y Bolinger, la vertiente docente de la lingüística tiende a afirmar que el inglés cuenta con cuatro grados, y éstos equivalen al volumen (*loudness* p. 17, reproducida en Figura 2.15). También recurre a la técnica de la bolita pintada arriba de la palabra para señalar este volumen: cuatro neumas de tamaño cada vez mayor a medida que se incrementa el volumen (*ibid* p. 45, reproducida en Figura 2.15).

Crystal Ballerina
 Pronunciation Drill 17
 3. Intonation

Intonation is the tune of what we say, or the way our voices go up and down as we speak. In English there are four significant levels of pitch. Pitch means the highness or lowness of the voice. We can represent the four pitches in English in this way:

The lowest pitch (represented on line 1) is usually used at the end of sentences. A higher pitch (represented on line 2) is usually used at the beginning of sentences. In a long sentence, most of the words will be spoken on this pitch. A still higher pitch (represented on line 3) is also used. The strongest stress usually occurs with the highest pitch in a sentence, but this is not always true. The highest pitch of all (represented on line 4) is not used as often as the other three. It has a special connotation such as emphasis, surprise, or emotion.

The most frequent intonation pattern in English is the 2-3-1 pattern. That is, the sentence begins on pitch two, goes up to pitch three, and goes down to pitch one at the end. This rise or fall, to or toward another pitch, may occur in one syllable. We call this a glide. Glides usually occur with the strongest stress.

Below are some examples of sentences having the 2-3-1 intonation pattern.

1. What's this? 2. It's a book. 3. What's that? 4. It's a blackboard.
 5. This is a piece of chalk. 6. That's a piece of paper. 7. That's a chair.
 8. Where's the hotel? 9. Where is it? 10. It's on the corner.

51

6. How much do I owe you? 7. Where is your wife now?
 8. What time does the lecture start? 9. Where do you want us to meet you?
 10. And what do you want to drink: coffee, tea, or milk?

Below are some statements with the 2-3-1 intonation pattern.

1. I'm going to the movies this evening. 2. The class begins at nine o'clock.
 3. Your living room is very attractive. 4. Our home is on the other side of the city.
 5. This is a single room with a private bath. 6. I have two tickets to the baseball game next Saturday.
 7. I can use the telephone in that drugstore over there.
 8. There's a dance at the International Student House Friday night.
 9. I'd like some orange juice, two eggs, bacon, and toast.
 10. He wants to find an American roommate so he can practice his English.

Figura 2.15: La sílaba tónica en una presentación que combina la neuma de la nota musical con la arsis o tesis sobre el pentagrama musical (Trager y Henderson 1956)

En seguida pasa a la entonación, explicando que ésta también tiene cuatro niveles pero llamándolos tonos (*pitch*). Utiliza las líneas del pentagrama en una clara alusión a la musicalidad del habla, pero se presentan con mayor detalle que las notas musicales: en el mismo estilo de Crystal haría en años subsecuentes, a las *neumas* (la “bolita” en la parte inferior de la nota) en ocasiones se acompañan con *arsis* o *tesis* (las “eolitas” que se extienden a la derecha de la neuma y curvas hacia arriba o rectas hacia abajo, respectivamente) en representación de la dinámica interna de la sílaba.¹²

Debe señalarse que solamente esta obra de Trager y Henderson (1956) y las que se presentan en seguida de Adams (1979) representan gráficamente esta dinámica intrasilábica.

¹² La terminología de *neuma*, *arsis* y *tesis* consultada con el maestro de música Mejía Montiel (2010): “El rasgo agudo (hacia arriba) representa un impulso, mientras el rasgo tético claramente representa un reposo conclusivo”, alusivos a la “subida y bajada de la mano del conductor”.

2.4.3.3 Planeación III: Investigación

Buscando en línea se encuentran diversos ensayos y tesis hechos por maestros en formación sobre la enseñanza de la pronunciación. Pero una vez más me encuentro con el triste resultado de que casi todos son monografías sobre la importancia del tema y que se limitan a la pronunciación de fonemas y sílabas tónicas. Caso típico es la tesis de Eddine (2006) que se sustenta en Celce-Murcia *et al.* para elaborar su marco teórico.

Pocos autores son los que reseñan experimentos en el aula con alumnos, como es el caso de Adams (1979), reportado en una tesis, estudio en el cual se presentó a los alumnos la entonación mediante varias formas gráficas: símbolos rescatados del análisis de la poesía que conforman una diagramación de la métrica (*ibid* 170-1, en Figura 2.16), flechas —pero con las palabras en una línea— (*ibid* 140, 184, en Figura 2.17), así como el llamado “ejercicio en pirámide” (*ibid* 17, en Figura 2.18).

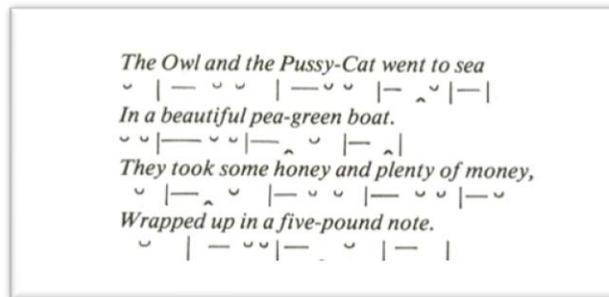


Figura 2.16: La notación de la métrica de la poesía (Adams 1979: 171)

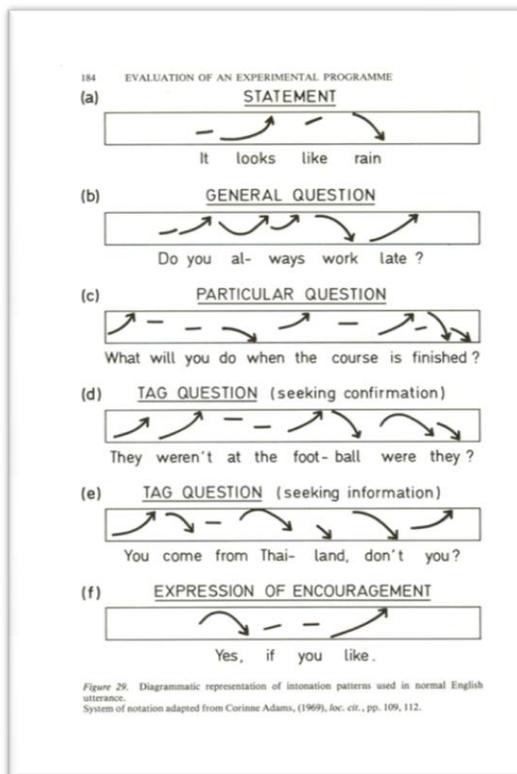


Figura 2.17: La “representación diagramática” de los patrones de entonación del inglés: las flechas se ubican en cuadros por arriba del texto (Adams 1979: 184)

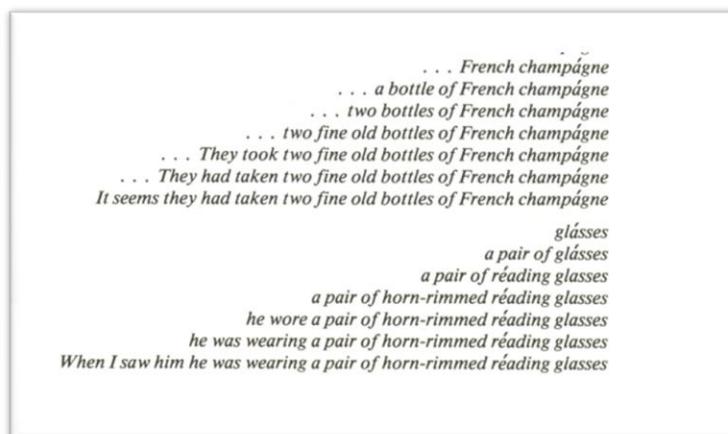


Figura 2.18: Dos ejemplos del “ejercicio en pirámide” donde se aprecia la manera en que se inicia el ejercicio repitiendo la última palabra para ir agregando las otras, en grupos de pensamiento, hacia el inicio de la oración (Adams 1979: 17).

Esta técnica en pirámide me fue presentada por única ocasión en la clase de métodos durante mi formación profesional con el nombre de “construcción desde atrás hacia adelante” (*back*

building). No obstante, debo reconocer que siempre me ha servido como una herramienta clave en la práctica de la pronunciación de frases y oraciones. Al inicio del ejercicio a muchos estudiantes les parece poco intuitivo. Puede requerir del alumno unos segundos de paciencia comprender las indicaciones “~~de~~ atrás hacia adelante”, pero una vez que se relajan y cooperan resulta maravillosa y reconocen en el mismo momento cómo de repente la producen con toda fluidez. No es fácil explicar por qué funciona esta técnica ya que ningún otro autor menciona el caso, pero a la luz de cientos de aplicaciones deduzco que su funcionamiento gira en torno a la capacidad de dominar el final, o sea la meta, dato que reduce la carga de procesamiento cognitivo; se requiere investigación áulica sobre este punto desde un enfoque socioconstructivista.

El último punto a tratar dentro de este apartado es el reconocimiento del creciente papel de la tecnología en la docencia, especialmente en la educación a distancia. Un ejemplo reciente es Harajová (2008: 1), que concluye: “~~La~~ *percepción motivada [por la] información...* deviene del principio relacionado con la eficiencia de la percepción compleja. Percepción de información basada en multimedia que influye directamente en su almacenamiento porque, de esa manera, podemos observar la inclusión simultánea de vista, sonido, comunicación y trabajo activo para terminar una actividad exitosamente”.

2.4.3.4 Planeación IV: Propuesta de entonación comparativa entre español e inglés

Un elemento clave para las teorías cognitivista y constructivista es el conocimiento previo que el estudiante tenga respecto al tema a aprender.

Las mentes de nuestros alumnos distan mucho de parecerse a pizarras limpias, y la concepción constructivista asume este hecho como un elemento central en la explicación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula. Aprender cualquiera de los contenidos escolares supone, desde esta concepción, atribuir un

sentido y construir los significados implicados en dicho contenido. Ahora bien, esta construcción no se lleva a cabo partiendo de cero, ni siquiera en los momentos iniciales de la escolaridad. El alumno construye personalmente un significado (o lo reconstruye desde el punto de vista social) sobre la base de los significados que ha podido construir previamente. Justamente gracias a esta base es posible continuar aprendiendo, continuar construyendo nuevos significados (Miras 1993: 47-8. *cf.* Woolfolk 2006, Bruning *et al.* 2004).

En cuanto a la problemática de esta investigación, la enseñanza de la entonación de una lengua extranjera, el estudiante ya posee el conocimiento de la contraparte en su lengua materna, el español en el caso de los usuarios de SEPAInglés. Sin embargo, ni *Look Ahead* ni ningún otro libro de texto hecho en un país de habla inglesa puede instrumentar una didáctica basada en la comparación de lenguas porque se dirigen a todo el mundo, es decir, a hablantes de todas las lenguas posibles. Pero los maestros que conocen la lengua del estudiante tienen esta gran ventaja: pueden anticipar cuáles serán los puntos de encuentro y desencuentro, para prestar mayor atención a los posibles puntos de conflicto, también conocido entre lingüistas como “interferencia” o “transferencia negativa”. De hecho, en la actualidad la atención a la llamada transferencia negativa representa la estrategia principal para la enseñanza de segundas lenguas autóctonas mexicanas (Pérez López, 2008 a 2009).

Hay que reconocer que hay tendencias, principalmente en los institutos de lengua con fines comerciales, que se oponen al uso de la primera lengua del alumno como herramienta o andamiaje para el aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante el anterior argumento, nuestra propuesta no afectaría la competencia docente al introducir una didáctica contrastiva como apoyo y complemento al material básico. Sostengo que el posible uso de la comparación entre la lengua conocida y la nueva representa un apoyo de gran alcance, por las siguientes cuatro razones.

- a) La lengua materna es un conocimiento previo, requisito necesario para aprender algo nuevo.
- b) Si no hubiera dicho punto de referencia para el aprendizaje, el conocimiento de la nueva lengua constituiría una mera abstracción (de hecho sería casi imposible).
- c) Al inicio de un proceso de aprendizaje no hay manera de conceptualizar dentro de esta nueva cultura/lengua, por lo cual la traducción crea la única forma posible de captar e introducirse en las ideas que se expresen.
- d) Cuando en algún aspecto una diferencia entre la L1 y la L2 es mínima, suele pasar desapercibida si no se la señala o explica.

Mientras esta justificación podría extenderse para entrar en sutilezas con fines teóricos, presentarla a los alumnos en el salón de clase no tendría sentido. Como señalamos anteriormente al principio de la primera sección de las teorías del aprendizaje, Crystal (1976) y Bolinger (1986) están de acuerdo con que la presentación didáctica debe ser breve —unos cuantos segundos—, pero de todas maneras contundente. Típicamente consiste en no más de una o dos oraciones tales como: “En el libro viste que dijeron [tal cosa]. En español se dice la misma cosa [así], pero no funciona de la misma forma en inglés. Lo dicen [así] porque... Ahora pasamos a practicar para que veas cómo funciona”. Una presentación hecha de esta forma es tan rápida que ningún alumno tiene tiempo para objetar que efectivamente es dicho así en español.

La propuesta que presento aquí funciona para la investigación lingüística, y con adecuaciones o ajustes también se puede utilizar como herramienta didáctica. De hecho es de lo más natural que el alumno pregunte “¿Por qué lo dicen así?”, pues su imaginario queda atrapado dentro de los parámetros prosódicos de su propia lengua y todavía no visualiza los mecanismos de la nueva que está aprendiendo. Sostengo que la comparación de los niveles de entonación se podría presentar gráfica y sencillamente con la yuxtaposición de dos ilustraciones, una de cada

lengua, con una grabación de audio que dé evidencia de sus rangos relativos, incluyendo sus respectivas divisiones o *campos* tonales. Así como el comparativo del compás, el cual también se puede demostrar con una técnica contrastiva, utilizando la combinación de un metrónomo con una grabación donde se escucha la diferencia rítmica.

2.4.3.5 Planeación V: Plan de estudios

El plan de estudios, también conocido como *currículum* o *silabo*, es la herramienta pedagógica con la que se implementan una teoría de aprendizaje y un enfoque de enseñanza para orientar la construcción de una metodología (Littlejohn, 1998: 1-3; cf. Pansza 1997, Cassany *et al.* 1994: 61).

El caso del plan de estudios del programa SEPAInglés nos permite constatar ciertos problemas al implementar una teoría del aprendizaje o al menos ser consecuente con su enfoque de enseñanza. Por ejemplo, cuando la responsable de la Coordinación General de SEPAInglés entró en funciones, la elaboración del plan de estudios se había ya completado, incluyendo el periodo de piloteo del programa educativo. El plan de estudios estaba ya establecido, y de igual forma el banco de exámenes contaba con su estabilidad estadística (Arjona Rosado, 2005-2009). Actualmente queda fuera de tiempo y alcance del equipo de trabajo tratar de reconstruir las explicaciones y justificaciones que se elaboraron en aquel tiempo. Podemos constatar retrospectivamente que hay una coincidencia completa entre el plan de estudios y los contenidos de los libros y videos.

Éstas fueron las circunstancias del contexto institucional en que se preparó la intervención pedagógica analizada en el presente trabajo. Así, el plan de estudios de la teleasesoría fue construido y secuenciado acorde con lo que ya ofrecía el material didáctico, descrito en el siguiente apartado.

2.4.3.6 Planeación VI: Materiales y asesoría de SEPAInglés

Con la finalidad de aclarar el contexto específico dentro del cual operó el programa SEPAInglés —contexto en que se llevó a cabo la experiencia que se analiza en esta tesis—, pasamos ahora a considerar la teoría de aprendizaje que la sustenta, su planeación y las secuencias didácticas que implementó.

Resultó una tarea factible el reconstruir cuál fue la *teoría de aprendizaje* en que se basaron los materiales originales de SEPAInglés: el libro de texto británico con los audios y videos titulado *Look Ahead* (Secretaría de Educación Pública de México 1997). Dichos materiales fueron elaborados desde el enfoque cognoscitivista, en boga en la época de su creación durante los años noventa del siglo pasado. Dicho enfoque comparte ciertos rasgos con el enfoque socioconstructivista al que me suscribo, y aprendí durante el proceso de realización de la teleasesoría que ciertos aspectos del cognoscitivismo son más adecuados para la situación de aprendizaje a distancia que la visión socioconstructivista, la cual en principio supone la presencia del maestro que interviene en la zona próxima de desarrollo¹³.

Los conceptos y enfoques señalados en el anterior párrafo se exponen y comentan en numerosos libros de formación docente. Constituyen también un debate teórico que se extiende en tesis profesionales y de posgrado. Ejemplar entre los libros de formación docente inicial escritos con base en las teorías de aprendizaje cognitivistas son los escritos por Woolfolk (2006) y Bruning *et al.* (2004). Parece que todavía es asignatura pendiente el escribir un libro de texto para el profesor en formación profesional desde el enfoque sociocultural, especialmente uno que se dirija a la formación de competencias.

¹³ Existen dos formulaciones en español del concepto vigotskiano: la Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Próxima de Desarrollo. La primera se derivó de las traducciones del ruso al inglés y después al español, y la segunda de la traducción directa ruso-español (ejemplares en biblioteca personal del autor). En otros foros argumenté sobre las precisiones de las respectivas formulaciones.

Considero que es una tarea urgente considerando que desde el 2004 y 2006 el magisterio en servicio debe estar enseñando competencias a nivel preescolar y secundaria, respectivamente (Secretaría de Educación Pública, 2002: 9, 17, 19; Secretaría de Educación Pública, 2006a: 10, 14).

Durante el verano del 2009, una maestra del Colegio de Bachilleres, (Estrada Belmont 2009), me comunicó que allí también entraba en vigencia un plan de estudios basado en competencias generales para la vida (*Generic Competencies*) en el ciclo 2009-2010 (España *et al.* 2009: v; Secretaría de Educación Pública 2008) las cuales —según el taller para los maestros del Colegio al que asistió al inicio del ciclo escolar—, consisten en “capacidad, destreza, fortaleza, aptitud, dominio, ser competente, saber cómo, experiencia, conocimiento experto”, o también “cuando uno es verdaderamente capaz de realizar algo” (Estrada Belmont *ob. cit.*).

Actualmente la tendencia es que el enfoque por competencias abarque todos los niveles de la educación pública en el país. Este enfoque se basa en el Marco Común Europeo que especifica no solamente las competencias lingüísticas, sino también las de interacción social.

Retomando el tema del cognitivismo y el enfoque comunicativo aplicados a la enseñanza del lenguaje, debemos recordar que el enfoque *funcionalista* —particularmente influyente en los ochenta y noventa del siglo XX—, es el que retomó del Método Directo un anti-estructuralismo excesivo y aplicó una atención desmedida al aprendizaje inductivo, motivo por el cual evita hasta la última instancia presentar deductivamente al estudiante las estructuras —gramaticales y no gramaticales— de la lengua que aprende, aun cuando éste lo requiera.

De lo anterior se sigue que los materiales de SEPA inglés fueron producidos dentro de dicho marco funcionalista, porque no presentan explicaciones gramaticales, precepto que se extiende a todos los niveles estructurales del lenguaje, notoriamente la pronunciación. No encuentro ningún ejercicio dedicado a la pronunciación a lo largo de los cuatro libros de texto pero, esto sí, mucho

apoyo de audio en las cintas y videos donde un estudioso podría analizar y extraer conclusiones sobre la misma. En efecto, la realización de un análisis representa lo contrario del aprendizaje inductivo, aún en el autodidacta.

Independientemente del material que adopte, el programa SEPAInglés se presenta como una oportunidad para el autoestudio. Sus anuncios e instructivos para el usuario explican que el asistir a la tutoría es optativo: el único requisito para recibir la certificación es el de presentar con éxito los exámenes programados al final de cada curso semestral.

La Guía del Asesor (Secretaría de Educación Pública y Consejo Británico 1998) se adhiere al mencionado enfoque funcionalista del lenguaje (–se enfatiza la función, *uso*, del lenguaje”, *ibid*: 17) y se apega al modelo de aprendizaje inductivo del usuario (*ibid*: 149). Hace hincapié en que la asesoría debe ser distinta a la enseñanza presencial y la docencia tradicional, porque fomenta el autodidactismo y, para superar la –soledad académica”, tiende a ser una especie de foro abierto en donde el usuario pueda presentar sus dudas para la resolución y práctica (*ibid*: 14-16).

No obstante la orientación del programa hacia el autoestudio por parte del usuario y la consecuente enseñanza inductiva, el equipo de elaboradores de la teleasesoría frecuentemente practicó la enseñanza deductiva debido a la unidireccionalidad del medio televisivo. Para crear los materiales didácticos de la teleasesoría, inicialmente el equipo recurrió a utilería que llevábamos de casa, frecuentemente eran copias de ejercicios del acervo personal. Después de grabar varias sesiones, nos ofrecieron el uso de un televisor grande que podríamos utilizar como un pizarrón digital. Entonces nos dedicamos a usar PowerPoint para crear los apoyos visuales, y de inmediato dicha herramienta se volvió imprescindible para la presentación de la entonación.

2.5 La secuencia didáctica

“La programación de aula”, lo que llamamos en México la *secuencia didáctica*:

es el elemento más cercano a la intervención educativa directa y, como tal, el más versátil” porque “la programación de aula es la propuesta fragmentada en unidades de trabajo y temporizada, que tiene en cuenta todos los elementos necesarios para la intervención directa en el aula, con un maestro, unos alumnos, un tiempo, un espacio, unos materiales, etc., concretos y precisos.... La realidad del aula cambia constantemente, lo cual nos lleva a decir que [este] nivel es el más dinámico, porque necesita revisión y adaptación constantes (Cassany *et al.* 1994: 68-70).

En buena medida Cassany tiene la razón al considerar que en nuestra disciplina el conocimiento procedimental es el que predomina: “Lengua y Matemáticas, como materias instrumentales, requieren que el bloque de contenidos-eje de la programación sea el de los procedimientos” (*ibid*: 66), motivo por el cual: “Utiliza el bloque de hechos y conceptos como instrumento para desarrollar los procedimientos. Es de elaboración compleja por la novedad que comporta y por el desconocimiento de la fases de algunos procedimientos, y porque, en general, es una fórmula poco explorada y, por lo tanto, falta información y divulgación” (*ibid*: 68-70) y ofrece el siguiente gráfico idealizado (reproducido en Figura 2.19) de cómo los otros aspectos — el *qué* declarativo y las actitudes— alimentan la labor central de adquirir el *cómo*.

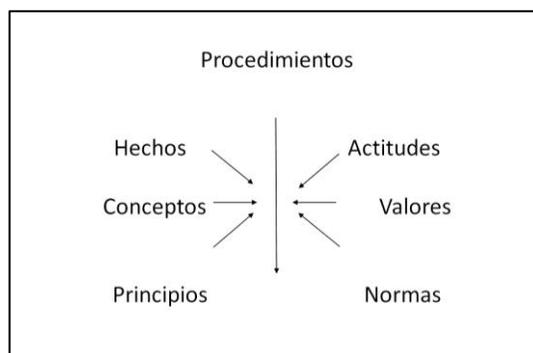


Figura 2.19: Esquema de secuencia didáctica para usar cuando los conocimientos procedimentales son el eje rector del proceso de aprendizaje (Cassany *et al.* 1994: 70)

La secuencia de la asesoría de SEPAInglés es descrita en la Guía del asesor (Secretaría de Educación Pública y Consejo Británico 1998: 9-10). Consiste en seis secciones dirigidas a la promoción y apoyo al autoestudio. La primera sección es “Objetivos y contenidos de la unidad”, donde se abren los temas a tratar en la lección. La segunda es la “Introducción a la sesión”, donde se recomienda retomar los temas de la lección previa e indagar en los usuarios qué problemas han encontrado en relación con la comprensión o formas de estudio. “Práctica” es la sección tres que intenta “producir la necesidad de comunicarse en inglés”; el logotipo de esta tercera sección es una caricatura de un televisor antropomórfico leyendo un libro, aun cuando el texto no menciona los videos en esta sección los asesores los reproducen. Es en esta tercera sesión donde es más adecuada la inserción de los patrones de entonación. En la sección cuatro, “Aspectos por consolidar”, se resuelven los problemas de “interferencia” para “detectar y resolver problemas gramaticales”. La penúltima sección es un momento de “Reflexiones sobre el aprendizaje”, que son los “problemas del aprendizaje a distancia”. Se cierra con la sección seis que está “Anticipando” y activando los conocimiento previos, “generalmente se trate de vocabulario” de la siguiente lección.

Es de notarse que en esta secuencia el asesor no presenta o introduce ninguna parte de los contenidos. Mientras la secuencia es hecha con base en el precepto de que las y los usuarios habrán visto el programa y escuchado sus audios varias veces, es un hecho que esto casi nunca sucede, motivo por el cual las y los asesores reproducen los videos en la sesión de asesoría como si fuera su propia presentación en una clase presencial normal.

Aun cuando ésta no es la conducta deseada por los diseñadores de SEPAInglés, nos sirvió como un modelo exacto para la creación de la secuencia de la teleasesoría en el contexto de la Telesecundaria, donde sus asesores recibirían el paquete completo en una sola transmisión.

(Habría sido agotador para todos si la teleasesoría se hubiera transmitido en un horario diferente al de los videos.)

A riesgo de decir una obviedad, el bagaje de conocimientos previos que trae el usuario a una lección de pronunciación de SEPAInglés incluye el conocimiento de cómo funciona la entonación, el conocimiento declarativo en vocabulario y gramática de las lecciones anteriores y la lección en curso, su capacidad analítica de las operaciones formales, más los esquemas que construyó para organizar todo esto. Es por ello que los enfoques constructivista y sociocultural, y mucho del cognitivo también, están de acuerdo en recomendar la didáctica de la resolución de problemas, que pretendo concertar y conjugar con los ejercicios de pronunciación en la teleasesoría.

Los ejercicios que diseñamos muestran gráficos que simplifican los movimientos tonales, e integran las flechas y la uniformidad rítmica entre las sílabas tónicas. Se utilizan líneas verticales alusivas a las medidas en la partitura musical (véase el capítulo con la propuesta didáctica). Lo que transforma a los apoyos gráficos en actividades comunicativas no es su morfología sino su aplicación. Con el apoyo gráfico es más factible que el alumno realice una exploración y note que, cuando se comunica con intencionalidad, las sílabas no tónicas se fusionan y ajustan para que las tónicas caigan en los golpes rítmicos.

Es desafortunado que casi ningún libro de texto de inglés como lengua extranjera presente la prosodia, más allá de una o dos breves ejercicios del ascenso o descenso al final de la pregunta. Una conjetura sobre la razón que contribuye a que los libros de lengua extranjera no abarcan el tema es que absolutamente ningún libro de texto para nativohablantes lo toca. Claro es que los nativohablantes del inglés no lo requieren porque es condición necesaria y suficiente que aprende la prosodia desde su primer año de vida, mucho antes de entrar a la escuela.

En relación a la cuestión de las bolitas y otras formas de notación, al agregar un poco de creatividad artística ejecutada con la tecnología digital se amplían las posibilidades de extender la metáfora del pentagrama musical, (que en este caso más bien es una *cuadrigrama*). La subida y descenso de tono se puede transformar gráficamente de varias formas, como por ejemplo:

- ubicar la partitura de cuatro barras arriba o debajo del texto, exactamente como se escribe la letra en canciones, con bolitas o manchas en representación del tono.
- situar el texto dentro del cuadrigama, ubicando las sílabas en su correspondiente banda.
- situar el texto dentro del cuadrigama, ubicando las sílabas en su correspondiente banda, incluyendo flechas de fondo para recalcar el flujo o continuidad.
- situar el texto dentro del cuadrigama, con las sílabas inclinadas hacia arriba, abajo o en curva de acuerdo con el flujo del contorno prosódico.
- hacer flechas en materiales desprendibles que se pueden adherir con cinta adhesiva, velcro, felpa o imanes.

Estas posibilidades se exploran y reproducen en el capítulo de aplicaciones adicionales de la propuesta didáctica.

2.6 Conclusiones sobre el estado del conocimiento pedagógico

La investigación educativa hoy está llegando a su madurez, indagando en todos los aspectos que participan en el binomio *enseñanza-aprendizaje*: quién, cómo, dónde, cuándo, por qué y para qué. Se investigan todos los sujetos que intervienen en el proceso: en primer lugar estudiantes y maestros, pero también directores y administradores, promotores, familiares de los aprendices, alumnos prospectos y graduados, potenciales empleadores, etcétera. Las más diversas técnicas y maneras de enseñar y aprender son propuestas y analizadas. Se investiga también sobre el contexto en el cual se lleva a cabo la práctica educativa, buscando la incidencia de todos los

elementos y recursos, con fines eficientistas para que el estudiante aprenda y retenga una información que a su vez deberá poner en práctica de manera cada vez más constante.

Este capítulo examinó el estado del conocimiento sobre la enseñanza de la prosodia. Presentó los elementos necesarios para el diseño educativo, agrupados en tres vertientes: (i) la psicología evolutiva de los sujetos educandos —jóvenes y adultos en el presente caso—, (ii) los contextos físicos y sociales del acto de aprendizaje, incluyendo la modalidad de aprendizaje y (iii) la teoría de aprendizaje y su realización en la secuenciación de enseñanza y planeación de cursos.

La primera vertiente condujo a una reseña de dos historias, la de la enseñanza de lenguas extranjeras y la otra la educación de jóvenes y adultos, que en su conjunto enmarcan la inserción de SEPAInglés en la historia educativa. Se enfatizó que el aprendizaje de lenguas extranjeras entre adultos es una tradición milenaria, distinta de las afirmaciones postuladas por ciertos protagonistas dentro del campo de la educación de adultos.

La sección sobre los contextos y las modalidades de enseñanza hizo hincapié en que la organización de la enseñanza suele prestar más atención a las tecnologías que a los sujetos educandos, en particular cuando se trata de la educación a distancia. La sección sobre la planeación de los materiales hizo el señalamiento que SEPAInglés no es la excepción: los libros y el video fueron hechos en un país de habla inglesa para la distribución en cualquier parte del mundo. Fue en México donde acertadamente se tomó la iniciativa de traducir las instrucciones.

Los apartados sobre las teorías de aprendizaje presentaron los argumentos de parte de los especialistas a favor de simplificar los conceptos lingüísticos —que pueden ser tan complejos como sutiles— con fines de aprendizaje, y el potencial de la inteligencia musical para comprender el papel desempeñado por el compás y los niveles de tonalidad en el aprendizaje de una segunda lengua. Se presentó una variedad de técnicas empleadas en la notación de la

entonación del inglés, las cuales han sido probadas a lo largo de los años, principalmente basadas en el propósito de la creación de hábitos. Además de las consideraciones teóricas acerca de cada una, se concluyó con la postura de que el uso de la metáfora del pentagrama —en la representación tanto de los niveles de tono como de los golpes rítmicos—, en combinación con las flechas que representan los cambios en tonalidad, representa una notación accesible y manejable para el alumno principiante que, suponemos, posee la cognición analítica propia de las operaciones formales.

Es de notarse que la utilización de la computación todavía no está en el nivel adecuado para ser empleado en esta empresa por, irónicamente, su exceso de detalle en la detección y representación gráfica de los datos de la voz. Se puede postular que un algoritmo podría promediar y “suavizar” las líneas trazadas en la pantalla para tornarlos provechosas para el estudiante.

Las primeras dos secciones tocantes a la planeación de la enseñanza analizó los libros de texto y cuadernos de ejercicios en circulación reciente, y encontró que son aún escasas las lecciones sobre la prosodia y la entonación. El siguiente apartado tomó nota de que la investigación en el aula sobre el aprendizaje de la prosodia sigue siendo una tarea pendiente. Se propone, en la siguiente sección, una técnica didáctica que permita al estudiante explorar las diferencias prosódicas entre su lengua y la que está aprendiendo, que en otras palabras es un trabajo comparativo. Los planes de estudios deben incluir los elementos anteriormente explicados, y se observó que los materiales de SEPA inglés los tienen o se acoplan a ellos.

La sección que presenta en qué consiste la secuencia didáctica clausura este capítulo con recomendaciones de cómo se pueden combinar los gráficos del cuadrigráfico con el metrónomo en una herramienta poderosa para el aprendizaje comunicativo de la prosodia.

El siguiente capítulo dará cuenta de cómo estos elementos se presentan en el caso específico del programa educativo SEPAInglés. La propuesta didáctica que presentaremos se basa en el conjunto de planteamientos presentados en el capítulo previo, que resumió el estado del conocimiento *lingüístico* de la prosodia —el conjunto del ritmo con la entonación—, más los de este capítulo que sintetiza el estado del conocimiento *pedagógico* de la prosodia.

Capítulo Tres

intermezzo: Contextos de la intervención pedagógica

A la par de lo expuesto en los capítulos anteriores, los cuales se enfocaron en los elementos lingüístico y pedagógico de la cuestión que se investiga en esta disertación, el capítulo actual aborda el aspecto pedagógico, con la intención de caracterizar el escenario en donde se realizó la intervención, a saber: la educación de adultos a distancia en México. A continuación nos proponemos mostrar el contexto profesional del autor y la problemática metodológica de la intervención pedagógica.

3.1 Problemática metodológica

La exposición de la problemática metodológica que se busca atender nos lleva a presentar los fundamentos teóricos que guiaron el diseño de las actividades de intervención educativa. Nos limitaremos a la tradición de sistematizar el conocimiento a través de las *palabras que hacen preguntas: qué, quién, dónde, cuándo, cómo, con qué, y* —lo más importante de todo— *por qué y para qué*.

Tomando en cuenta que el primero de estos elementos, el *qué* —la prosodia y su papel en la comunicación humana— es considerado por el análisis lingüístico en el nivel suprasegmental, y como tal fue visto en los capítulos anteriores, pasaremos al estudio del *quién*: la población a la cual se dirige la intervención educativa.

3.2 Quiénes: la población destinataria

El Programa SEPAInglés es un programa de educación a distancia para adultos en México. Fue diseñado en los años noventa para atender a adultos mayores de 15 años, con secundaria terminada, que desean estudiar de manera independiente el inglés hasta un nivel intermedio.

La Coordinadora General del mismo programa afirma que fue diseñado de acuerdo con el modelo de *usuario*, quien es un aprendiz más autónomo que el estudiante presencial, uno que cuenta con no sólo un alto grado de motivación intrínseca, sino también con las herramientas y estrategias de estudio necesarios para la superación académica. Cabe señalar que parte del perfil clásico del “usuario” supone que la mayoría estudia “en y para el trabajo”, razón que en la actualidad constituye una de las piedras angulares en la educación para adultos, según entrevistas con el colegio de profesores de la Licenciatura en Educación de Adultos de la UPN (Pérez Sosa 2007 a 2009; Guerrero 2008).

Los destinatarios para los que fue diseñado principalmente son profesionistas que necesitan el inglés para realizar sus labores, personas que tienen en mira el emigrar a los EE.UU. (aunque esto no se mencione por motivos sociales); alumnos de inglés que requieren la certificación a nivel *Key English Test* o *Preliminary English Test*¹⁴, así como excepcionalmente trabajadores jubilados o amas de casa que toman el curso por interés personal.

A unos diez años de iniciar SEPAInglés, uno de sus principales clientes ha sido la Comisión Federal de Electricidad, la cual contrata cursos para sus funcionarios y empleados por requerir ellos algún conocimiento del inglés en su trabajo. Pero una muy buena parte de los usuarios han distado un poco del perfil que se pronosticó originalmente; la necesidad laboral

¹⁴ Exámenes aplicados por la Universidad de Cambridge correspondientes a los niveles A2 y B1 (University of Cambridge ESOL Examinations *sin fecha*), respectivamente, del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Centro Virtual Cervantes 2010).

suele expresarse también con un curso de capacitación como premio por un desempeño bueno, en vez de necesitar el inglés en algún momento dado.

Resultó inesperado que una de las poblaciones principales fueran alumnos de escuelas normales, jóvenes que cursan licenciaturas en la enseñanza del inglés, quienes son los más dedicados y que pretenden, con SEPAinglés, conseguir el conocimiento del objeto de estudio: la lengua inglesa, la cual no aprenden de modo efectivo en la misma escuela normal. Docenas de normalistas se inscriben año tras año y cursan de forma individual, y algunos planteles en los estados lo hacen de manera grupal. Este hecho resulta también crucial ya que buen parte de ellos serán habilitados como docente de inglés en sus respectivas instituciones normalistas.

Estas tres poblaciones —CFE, normalistas y magisterio de Telesecundaria— representan el grueso de la matrícula en el momento de escribir esta tesis. Sin menosprecio a ellas, hay otra población a la cual esta investigación tiene también en mente: el magisterio de la Telesecundaria.

3.3 La población específica: los asesores de Telesecundaria, el porqué y para qué

Además de varios proyectos en los cuales SEPAinglés y Telesecundaria se encontraron, no pasó inadvertido el hecho de que cada vez más alumnos normalistas y profesores de su propio sistema eligieran el programa SEPAinglés con el fin de tener un mayor conocimiento de la materia que son responsables de atender en sus espacios académicos.

El formato de la Telesecundaria sigue el plan de estudios oficial para la educación secundaria, incluyendo la asignatura de lengua extranjera. Transmite programas de 15 a 20 minutos para cada asignatura, cada uno acompañado con su respectivo libro de texto y guía de aprendizaje.

De acuerdo con el proyecto de Telesecundaria y con el perfil de contratación para las personas que están frente al salón, éstos son ~~asesores~~, no ~~maestros~~". En consideración de que

es en la educación rural donde se supone que existe una falta de recursos, especialmente los humanos, se contrata entonces a adultos que cuentan con el grado de licenciatura, en cualquier campo disciplinario. No obstante, a través de unos treinta años de experiencia, el sistema ha reconocido que dicho perfil no es suficiente, y la persona responsable necesariamente debe ser *maestro*, motivo por el cual en la actualidad casi todos los candidatos a obtener una plaza base para el puesto de asesor son normalistas y constituyen aproximadamente el 70% del plantel docente.

Tras reconocer que muchos de sus asesores toman inglés con SEPAInglés, en 2006 la Coordinación de Educación Básica de la Delegación 1 Norte del Estado de Guanajuato de Telesecundaria solicitó a este programa un taller para los asesores en cinco municipios rurales en el norte del estado de Guanajuato. Este taller se llamó *Metodología para la enseñanza del inglés en el ámbito de la Telesecundaria*, y tenía la doble finalidad de enseñar algo de inglés, así como mostrar técnicas de su enseñanza.

En el papel de Asesor Académico de SEPAInglés, en 2006 tuve oportunidad de diseñar e impartir, durante tres semanas, talleres de perfeccionamiento de inglés para dichos asesores en cinco cabeceras municipales de Guanajuato, cuando los directores y autoridades estatales me informaron de los datos arriba citados (Siders y SEPA Inglés 2006). Además, dichas autoridades con orgullo mencionaron que en su plantel docente se consigue cada vez más el grado académico de maestría. Pude percatarme de que, aún contratados en el puesto de Asesor, dichas personas desempeñan plenamente el papel de docente porque, entre otras responsabilidades, evalúan y califican.

Aprendí personalmente que los programas SEPAInglés y Telesecundaria tienen mucho en común: ambos son proyectos de educación a distancia, con la impartición de sus contenidos transmitidos a través del medio televisivo.

El sistema de la Telesecundaria consiste en una educación presencial, donde el alumnado asiste a clases en una escuela dentro de un horario estándar regular; la única variable es que la modalidad de enseñanza es a distancia. El Programa SEPAInglés se describe como una modalidad a *semidistancia*, porque la enseñanza principal es a través de un libro y recursos de audio, con asesorías optativas que se ofrecen dos veces por semana.

Una vez terminada la gira de trabajo, no se recibieron mayores noticias hasta el siguiente año, cuando SEPAInglés recibió, no de Telesecundaria sino de la Dirección General de Materiales de la Secretaría de Educación Pública Nacional, la sorprendente solicitud para realizar una tutoría televisada para asesores de las Telesecundarias más remotas en el estado de Chiapas, con el fin de que los mismos pudieran proveer una mejor asesoría al alumnado que cursa la Telesecundaria.

Esta tutoría no fue diferente a la del taller ofrecido en Guanajuato; ahora era encaminada a la totalidad de los cuatro cursos de SEPAInglés. De igual modo, el Asesor Académico estaría a cargo de los contenidos de los guiones, así como de ayudar con la dirección en el estudio y la edición posterior (o *postproducción*).

Una vez descritos los participantes en la intervención educativa, continuemos con la presentación de su contexto físico social.

3.4 Dónde, cuándo, cómo, con qué

El Programa consta de cuatro niveles; en cada nivel se entrega al alumno un libro de texto acompañado de dos audiocintas¹⁵. También se provee la programación para que los programas televisados de su nivel se transmitan dos veces por semana en el sistema EduSat, por el canal 22.

¹⁵ En el momento de la escritura de esta obra el personal de SEPAInglés investiga la factibilidad para cambiar el formato de cinta a disco óptico (CD).

Así que la labor principal está en manos del alumno, mediante el televisor que pueda ver en la escuela o la casa.

Otra instancia donde debe estar presente el mismo sujeto es el examen presencial que se programa semestralmente, el cual el estudiante (usuario) tiene derecho a presentar con sólo cubrir su cuota de admisión al inicio del curso.

Adicional al material didáctico, en el curso normal se ofrece una asesoría presencial dos veces por semana en el lugar de trabajo. Esta tutoría es optativa y, según algunos asesores, hay una buena proporción, aproximadamente 30%, de los usuarios que nunca asiste, adicionado a otro 30% aproximado que sólo asiste unas cuantas veces.

Esta es la diferencia principal con el medio que se investiga aquí: en este programa experimental a los maestros de Telesecundaria se les provee la asesoría a través de la televisión, mediante programas grabados. Esta asesoría incluye el programa en video original (ligeramente editado), que dura unos 28 minutos, además de unos 55 minutos para la teleasesoría que sustituye a la asesoría presencial. Así, el contexto físico es el salón de Telesecundaria, donde un asesor ve la transmisión una vez por semana después de su horario de clase. Inicialmente se proyectaba proveer una antología de actividades, pero casi de inmediato este aspecto se abandonó por falta de tiempo para su preparación, así como la falta de manera de distribución.

3.4.1 Bajo qué instancias

Como se mencionó anteriormente, la asesoría televisada se crea bajo las instrucciones de la Dirección General de Materiales (DGM) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en respuesta a la solicitud de Telesecundaria. Con base en una experiencia generalmente positiva de sus maestros y el Taller que se impartió en Guanajuato, Telesecundaria solicitó que SEP A inglés ajustara el programa completo de cuatro cursos —con la asesoría por televisión, en lugar de

presencial— para escuelas de difícil acceso en Chiapas. Antes de terminar el primer curso (y mucho antes de contar con una evaluación de él), para la segunda temporada se extendió la población de prueba a Telesecundarias en 10 estados, con una evaluación formal de los usuarios a la conclusión de cada episodio.

3.4.2 Cuáles son sus necesidades

Los Asesores de Telesecundaria que he conocido en las oficinas centrales y en Guanajuato, así como mediante las encuestas revisadas, informan que el principal motivo para tomar el curso es el de aprender inglés para posteriormente enseñarlo a sus alumnos.

Algunos comentan que es muy gratificante experimentar personalmente las técnicas de enseñanza, las cuales pueden aplicar con sus alumnos. Por supuesto, comentarios como éstos son los que han hecho valer la pena participar en este proyecto.

3.4.3 En qué consisten las diversas posturas de los autores

Look Ahead fue creado al inicio de los noventa bajo el enfoque inductivo, donde se pretende que el alumno pueda deducir o abstraer los principios con base en ejemplos bien seleccionados. Es por esto que carece de explicaciones. En la versión mexicana, hay pequeñas explicaciones en los márgenes como, entre otros: atender el modelo de “usuario”; ofrecer técnicas de estudio; preparación para el examen.

La teleasesoría para los cursos Inicial y Básico se planeó con siete secciones:

- ✓ Introducción / *Introduction*
- ✓ Video original
- ✓ Preguntas Frecuentes / *Questions & Answers*
- ✓ Uso del Inglés / *Use of English*
- ✓ Habilidades Comunicativas / *Communicative Skills*
- ✓ Escenificación / *Role Play*
- ✓ Habilidades de Estudio / *Study Skills*
- ✓ Enlace con el siguiente programa / *What's Next*

Asimismo, estaba incluida la pronunciación como parte de la sección Uso del Inglés, Habilidades Comunicativas o, excepcionalmente, Preguntas Frecuentes. En los materiales originales este aspecto del aprendizaje de la lengua quedó casi al margen. En el video sólo hay una breve repetición de unas tres o cuatro palabras o frases, sin comentario alguno. Nosotros, la Coordinadora General y los autores, pretendíamos completar este hueco. Entre los objetivos del autor de estas líneas estaba el de ayudar a los maestros a percibir la interacción entre la prosodia y la prominencia de las palabras de significado, y cómo en consecuencia las de función tienden a desvanecerse. Lo anterior sin desatender otros aspectos de igual importancia para la pronunciación como son los fonemas difíciles para hablantes del español (p.e., las consonantes /θ/, /dʒ/ y /ʎ/, así como el gran número de vocales especialmente /ə/), la prominencia de sílabas acentuadas, y la distinción de dialectos regionales (Reino Unido y Norteamericano).

Dos de los diseñadores de la teleasesoría, maestros contratados para ser asesores del programa, pretendían ofrecer una fundamentación gramatical para aprender la lengua, y otro diseñador siempre planteaba la necesidad de centrarse en lo que es “funcional para el usuario”. Éste último también se preocupó por la calidad durante el proceso de escritura, grabación y producción, motivo por el cual aportó, de su experiencia durante la grabación de los videos originales, copias de un libro de guionismo especializado (Secretaría de Educación Pública 1999) para televisión educativa.

En respuesta al pedido de Telesecundaria, en lo posible modelamos técnicas de enseñanza que el magisterio puede utilizar en sus asesorías.

Durante la escritura de esta tesis se amplió la población a nivel nacional, y simultáneamente se instrumentó una encuesta que un alto porcentaje responde a la conclusión de cada transmisión.

Es gratificante recibir comentarios que, sin solicitarlo, agradezcan precisamente este punto: que los asesores sientan que pueden utilizar estas mismas técnicas de presentación en sus clases.

3.4.4 Experiencias y productos

Los productos realizados son los cuatro cursos, consistiendo en un total de 60 lecciones más 12 repasos. En el Capítulo 5 se presentan las anécdotas de las experiencias y las enseñanzas que dejaron.

Un aspecto de la experiencia que no cabe mencionar allí es la baja retención de estudiantes en el nivel Inicial, en el primer ensayo, en el estado de Chiapas. Pero como no hubo forma de que los usuarios nos retroalimentaran, desconocemos cuál o cuáles serán los motivos del abandono. A partir del reinicio, o segunda generación, a Telesecundarias en diez estados y posteriormente en cobertura nacional, la retención fue alta: un aproximado de 90% de los usuarios entregaron encuestas después de cada episodio.

3.4.5 Qué objetivos se alcanzaron

El principal objetivo de la teleasesoría que los usuarios que presentaron el examen a nivel Inicial en Chiapas lo aprobaran.

Las encuestas devueltas de la transmisión a diez estados y a nivel nacional son generalmente favorables. El curso recibió suficiente acogida por parte de Telesecundaria, haciendo que se extendiera a nivel nacional.

Las encuestas incluyeron una pregunta para que el usuario indicara cuál sección y cuál asesor le agradaba más: mientras fueron más o menos afines las preferencias entre los asesores, fueron escasos los comentarios del porqué de su elección. Cabe señalar que, en cuanto a la enseñanza de la prosodia, ni las encuestas ni los exámenes lo presentan de forma explícita.

Debido a que el instrumento no incluyó reactivos sobre la prosodia, no fue posible sacar alguna conclusión o elaborar alguna hipótesis al respecto. En una futura emisión de dicha encuesta, así como en otras, será primordial incluir este aspecto.

3.5 Conclusiones

En este capítulo se describe la experiencia educativa y los logros principales de una aplicación de principios lingüísticos a la resolución de un problema didáctico en la enseñanza de la expresión oral en inglés en la modalidad a distancia televisada.

Al inicio de este capítulo que presenta los contextos de la intervención educativa, señalamos que este capítulo se organiza de acuerdo con la tradición que utiliza las *palabras que hacen preguntas: qué, quién, dónde, cuándo, cómo, con qué, por qué y para qué*. Por tal motivo a continuación resumimos los aprendizajes principales que ya mencionamos en este capítulo.

El *qué* consiste en enseñar la pronunciación del inglés a través de un enfoque novedoso que ubica al componente prosódico (llamado en las lecciones “entonación”) como rasgo central de la misma.

Quiénes y dónde: Los sujetos de la mencionada intervención fueron las y los asesores de Telesecundaria. Las primeras poblaciones fueron 40 asesores atendidos de manera presencial en cada una de cinco cabeceras municipales en el estado de Guanajuato. La siguiente población fue integrada por asesores individuales en Telesecundarias “de difícil acceso”, en diez municipios de Chiapas atendidos a través de la teleasesoría. Posteriormente el mismo programa televisivo fue retransmitido a asesores de Telesecundarias en 10 estados y después a los de Telesecundarias en toda la República Mexicana. Tras las teleasesorías, se logró que la población destinataria aprendiera la lengua inglesa con los conocimientos requeridos para aprobar los exámenes del mismo programa SEPAInglés.

La instancia que intervino para solicitar el cambio en la modalidad de *presencial* a *teleasesoría* fue la Dirección General de Materiales (DGM), dependencia a nivel federal de la Secretaría de Educación Pública en nuestro país.

Cuándo: El lapso de tiempo previsto para la totalidad del proyecto era un poco mayor a tres años. El inicio de los talleres en Guanajuato fue en septiembre del 2005, y la grabación de la última teleasesoría fue en noviembre del 2008.

La duración de cada uno de los cuatro cursos fue de cuatro meses y medio. Los tiempos de transmisión fueron en las tardes, para que las y los asesores pudieran ver la teleasesoría después de laborar en el turno matutino. Cada episodio se transmitía dos veces por semana.

Cómo y con qué: Antes de empezar el proyecto, tuvimos duda sobre la posibilidad de adaptar el libro de texto, *Look Ahead*, a los propósitos del curso, pero sobre la marcha nos percatamos que lo anterior sí era viable.

La secuencia didáctica descrita en este capítulo es un logro clave por estar lo suficientemente organizada para la elaboración de los guiones de cada episodio, y a la vez lo bastante flexible para acomodarse a las temáticas y las circunstancias de ellos. Respecto a la lección de pronunciación y prosodia (llamada en los programas “entonación” pero que combinaba el rasgo entonacional con el rasgo rítmico), se acomodaba en ocasiones en la Sección de Preguntas Frecuentes, en otras en Uso del Inglés y en otras en Habilidades Comunicativas, en función de los contenidos que se abordaron.

Por qué y para qué: La teleasesoría se realizó a solicitud de la DGM para las Telesecundarias, con la finalidad que sus asesores pudieran apoyar exitosamente la materia de Inglés al par de las otras. Una meta que el equipo de SEPAInglés logró fue el modelar técnicas de enseñanza sencillas y útiles en su práctica profesional, con las cuales se puede trabajar en el salón

de clase, incluyendo los ejercicios de la prosodia, como los que se desglosan en los siguientes dos capítulos.

Capítulo Cuatro

movimiento 3: ternario: La propuesta didáctica

4.1 Introducción

Nuestro interés por averiguar el posible sustento teórico para una propuesta didáctica se cumple en la exposición de esta tesis que es, en parte, la forma de demostrar lo que se ha aprendido Phillips y Pugh (2001: 54). Es por eso que este capítulo se presenta en forma descriptiva: se relatará lo que pretendía al inicio y cómo se fue modificando y adecuando de acuerdo con la experiencia que se logre al aplicarlo, y con el aprendizaje que obtuve durante mi estancia académica en la Maestría en Lingüística Aplicada, así como las retroalimentaciones que recibí durante el proceso. Este capítulo puede entenderse también como una suerte de exposición metodológica sobre la construcción teórica de la propuesta didáctica así como los aprendizajes sobre la marcha en cuanto a las herramientas tecnológicas utilizadas.

4.2 Descripción del diseño de las telesaseorías: Inicio

Con base en los principios acústicos y cognitivos abordados en los Capítulos 2 y 3, así como en consideración del medio televisado, emprendí una búsqueda en libros para el maestro y en materiales didácticos en línea, los cuales empleaban el recurso gráfico de la partitura como recurso metafórico para mostrar el ritmo de la lengua inglesa (o cualquier otro idioma). En ese momento mi intención era la de tomar algún ejemplo ya existente y adaptarlo (en caso necesario pidiendo del autor los derechos de uso), para añadirlo a mi repertorio como el conductor de la orquesta, el cual consiste en dirigir la clásica canción del abecedario: *My A, B, Cs*.

Tras un par de semanas, en las cuales el programa empezó y durante las cuales entregué a la Coordinación del Programa los primeros dos episodios, sin incluir la sección de pronunciación —

demora que me obligaba a tomar cartas en el asunto—, estaba familiarizado, de hecho casi diestro, con la “inserción” de “tablas” en *Word*. Éstas crean rejillas con filas y columnas que se pueden llenar con casi cualquier clase de contenido informático. Sabía que la selección de “una columna” crea celdas que se extienden por el ancho de la página, y en mi imaginario ya visualizaba cómo, mediante cuatro celdas encimadas, podría hacer una aproximación de esta idea de las tonalidades de la prosodia. Antes no lo intenté por temor a que fuera poco comprensible, torpe en su manejo y también poco vistoso. Primero probé crear una tabla en *Word* y después copiar y pegarla en *PowerPoint*. El trabajo resultó burdo para las tareas de insertar y redimensionar. Esa misma noche descubrí que *PowerPoint* tiene su propia herramienta para realizar la misma operación y, para mi agrado, incluso se llama igual: *Insertar tabla*. Con ella hice la misma operación y resultó muy clara la imagen semejante al pentagrama musical. Para el tercer episodio entregué la sección de pronunciación acompañada de quince “diapositivas” o “láminas” como las mostradas en la Figura 4.1. Se proyectaron en un televisor grande, (que el personal del estudio llama “plasma”). Yo me ubicaba frente a ella y las leía con una entonación más o menos normal, señalando con la mano los cambios en el nivel de tono.

How	you	He is the	aging
do	do?	man	ec

Figura 4.1: Diapositivas incluidas en sesión 3 (Secretaría de Educación Pública e Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa¹⁶ 2007, 2008: Sesión 3: *Pronunciation*)

¹⁶ de aquí en adelante: SEP e ILCE

4.3 El razonamiento

Permítanme exponer paso a paso el razonamiento subyacente a los gráficos anteriores con una presentación tanto de los principios rectores que permanecen en la propuesta como de varios detalles que fueron evolucionando aún hasta el día de la escritura de esta tesis. Con el fin de ayudar al estudiante a visualizar los niveles de tono del inglés como una escala vertical —tal y como se perciben desde “bajo” hasta “alto”— apilé cuatro bandas, una sobre la otra, (véase Figura 4.2, Siders 2007b: *Examples*). Cada banda, barra o bloque representa uno de los campos entonativos del inglés. Hasta allí se ciñe a la metáfora musical del pentagrama, pero de manera distinta a él: las líneas finas horizontales no representan otras notas sino los límites entre una banda tonal y otra, fenómeno lingüístico descrito anteriormente, en donde nosotros los humanos somos más sensibles a los límites fonémicos más que a los núcleos (Radford 2000: 180-1; *cf.* Capítulo Dos, arriba). Entonces una piedra angular en el aprendizaje de los niveles de tono de una nueva lengua consiste en notar por dónde están los límites dentro de ella. Así que, aunque pude haber dibujado cada banda sin esta línea fronteriza —lo cual le daría un aspecto más estético—, decidí incluir este apoyo visual en atención a su realidad psicológica.¹⁷

En lo tocante al limitante gráfico entre las bandas, Berlinski (1995: 13) señala que los límites son: “una forma de segregación conceptual. Contar es clasificar, y clasificar es identificar para después separar las cosas que entran dentro de sus márgenes; así como y los límites sirven para mantener una cosa diferenciada de otra.”

¹⁷ Cabe señalar a manera de paréntesis que en mi práctica profesional me percaté de que los principiantes en cualquier disciplina de conocimiento, pero especialmente en una nueva lengua, pasan brevemente por fases afectivas y motivacionales semejantes a las que se viven en la niñez. Este es un momento para respetar la realidad psicológica y demarcar gráficamente al sujeto de la ilustración, de la misma manera en que los personajes de caricaturas infantiles se dibujan con contornos bien delineados.

Entonces, una propuesta didáctica debe proveer, entre sus múltiples tareas, modelos que demuestren las respectivas reacciones emocionales que son provocadas por los cambios entre los niveles de tono.

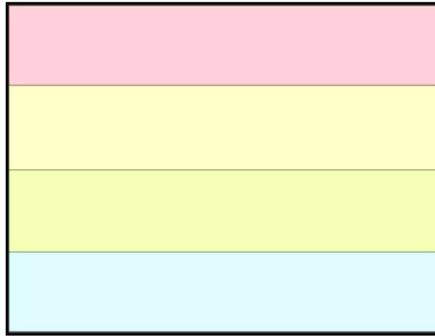


Figura 4.2: Cuatro bandas, barras o bloques

Al igual que en el pentagrama musical, la dimensión vertical representa los rangos tonales, y la dimensión horizontal se extiende de izquierda a derecha en representación del transcurso del tiempo.

4.4 Los colores

A cada banda apliqué un color distintivo, en apoyo al estilo de aprendizaje visual. Una reflexión breve me condujo a la siguiente selección, que permanece hasta la fecha¹⁸. Los motivos principales para la selección de cada color fueron los siguientes, en algunos casos por una simbolización psicológica y en otros por una simbología terrenal. Es decir, empezando por abajo, escogí los colores terrestres de azul y verde —mar y tierra— para los tonos que describimos como “bajos” (Siders 2007b: *Examples*). Ubiqué azul más abajo por sus connotaciones de calma,

¹⁸ En las primeras semanas comenté el tema con varias personas dentro y cercanas al proyecto, pero parecía que yo era el único que se inquietaba por el asunto.

por generar una actitud pausada, lo cual resultó favorable en la sesión en que presenté la entonación baja y plana, es decir, cuando uno habla sin prestar atención.

En el extremo superior puse el rojo, el cual puede tener diversas connotaciones. En la dimensión terrenal puede entenderse como el sol con su calor, representación que se extiende psicológicamente a las emociones fuertes de amor, odio o enojo y, en consecuencia, en un estado emocional donde se tiende a hablar con rapidez. La adrenalina que provoca y acompaña las emociones fuertes también aumenta la atención, lo cual también es contrario al extremo representado en azul.

El otro color, el intermedio entre rojo y verde, fue escogido por el fenómeno natural del arco iris: amarillo en representación de la transición tónica tanto visual como auditiva. La banda amarilla tomó valor en la Sesión 27, cuando se modelaba cómo se habla cuando el enojo está apenas controlado, y dibujé la transición cromática en la franja entre verde y amarillo.

No tuve que experimentar mucho para elegir el azul oscuro para las flechas, con un contorno negro. Tenía que ser un color oscuro para crear contraste con los tonos de estas cuatro bandas, pero no tan oscuro que pudiera interferir con la lectura de las letras, que estarán escritas en negro.

No pensé más de dos veces en mantener las letras en negro, porque el texto se presenta en este color en casi cualquier publicación, en particular el mismo libro de texto de SEPA inglés. El propósito de la sección de Pronunciación es precisamente llamar la atención a todas las facetas, *menos* a la escritura.

Al cabo de unas ocho o diez sesiones, una productora dijo que los colores verde y rojo *chillan*¹⁹ cuando se presentan en la plasma, término que quiere decir que brillan excesivamente

¹⁹ Se trata de un término técnico: “Dicho de un color: Destacarse con demasiada viveza o estar mal combinado con otros” (RAE: 2008).

hasta degradarse en las orillas. De allí en adelante he usado colores más tenues como los colores pastel.

4.5 Las medidas, la ubicación de la letra y el tipo de letra

Dado que en el caso del inglés la extensión de los golpes es muy regular, el trazo de líneas verticales equidistantes logra visualizar el aspecto inusual de dicha lengua: el dominio del ritmo (Siders 2007b: *Examples*).

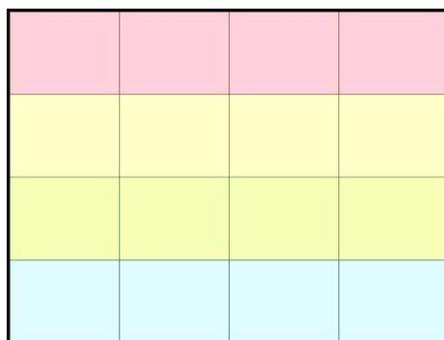


Figura 4.3: Líneas verticales equidistantes

En el primer ejemplo arriba extraído de la Sesión 3, y por varias sesiones subsecuentes, escribí el texto de las palabras dentro de las casillas de la tabla. Dos de los aspectos que los autores debatimos a lo largo de los primeros dos cursos eran la legibilidad de la letra (tipo y tamaño) y la ubicación relativa de las palabras dentro de la casilla. En cuanto al tipo de letra, imperó la democracia (es decir, tuve que ceder) porque todos —incluso los productores cuando hacían ajustes en el estudio— insistieron en que, por más que la citara, la investigación que se haya hecho en cabina era irrelevante cuando definitivamente los patines (*cf.* Figuras 4.4 a-d), en lugar de hacer las letras más legibles, las hacían casi ilegibles. A partir de la Sesión 27 siempre empleo el tipo de letra Arial, con un tamaño mínimo de 28 puntos.

Adicionalmente, un buen día en el estudio de grabación del programa, la académica administrativa de SEPAInglés tuvo la corazonada de probar negritas y su *sombra*, combinación que mejoró en mucho la legibilidad en el televisor de plasma. Dicho con mayor precisión: la letra resulta más legible en el *monitor del estudio* ya transmitida a través de la cámara. A continuación se presentan los tipos y tamaños de letra de los que hablamos.



Figura 4.4a: Tipo de letra Times New Roman (izquierda) con patines comparada con Arial (derecha) sin patines



Figura 4.4b: Mismas letras a tamaño 28



Figura 4.4c: Mismas letras a tamaño 28 con negrita



Figura 4.4d: Mismas letras a tamaño 28 con negrita y sombra

En todo momento he recalado a las y los compañeros que la imagen en el monitor es la más importante, porque es la que más se asemeja a lo que creemos que los usuarios ven en los televisores de la Telesecundaria. Mencioné que el tamaño mínimo resultó ser de 28 puntos, pero raras veces se pudo exceder esto por más de dos o tres incrementos (36 ó 48 puntos), porque las oraciones rebasan el ancho de la pantalla, lo cual será tema para retomar en el capítulo de Conclusiones, en donde se ponderan las relativas ventajas de una didáctica de oraciones versus la de discursos extendidos.

Retomando el asunto de la ubicación relativa de las palabras dentro de la casilla, cada palabra tónica me planteaba la necesidad de tomar una decisión para resaltar el cambio en el nivel de tono dentro de ella: de escribir la palabra entera en su fila correspondiente, o partirla en sílabas y escribir éstas en sus correspondientes filas. La siguiente Figura 4.5 ejemplifica la encrucijada.

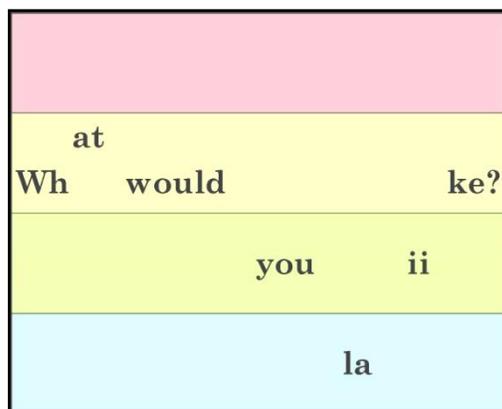
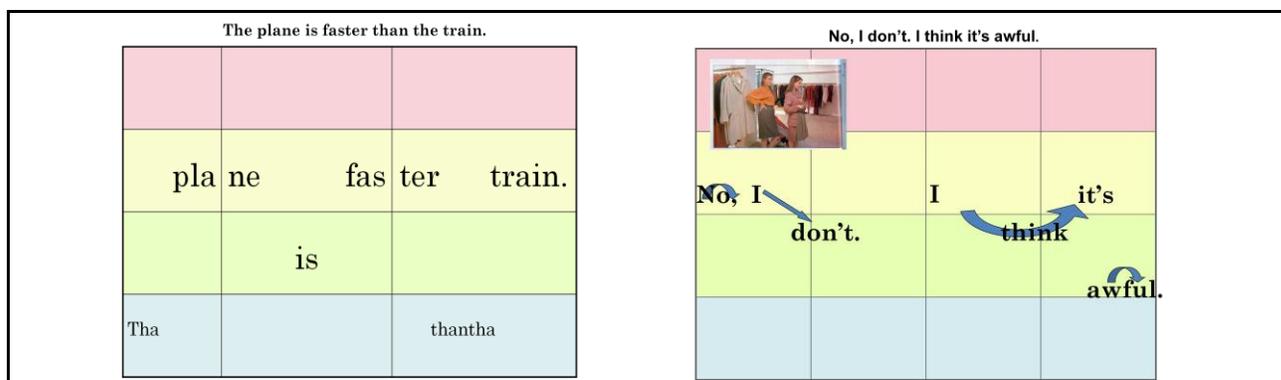


Figura 4.5: Sobrecribir las palabras o sílabas en las filas correspondientes (SEP e ILCE 2007, 2008)

Aquí hay dos palabras con cambios tónicos internos: *what* tiene una entonación que sube de forma muy notoria, y *like* tiene un cambio todavía mayor, y el hecho de que el cambio no es notorio hace más importante su presentación didáctica. Este asunto ha sido motivo de debate permanente entre los autores y la Dirección General: si es válida la “escritura configurada” como recurso pedagógico o si es causa de confusión (me refiero específicamente a cómo se presentan en las Figuras 4.5, 4.7a, 4.7b, 4.8, 5.1, 5.2, 5.3, 5.11, 5.13).

Al cabo de 19 sesiones me cansé de no hacer coincidir las sílabas acentuadas con las rayas verticales que marcan la pauta rítmica. En algunos casos dividí la palabra en dos celdas anexas, causa de un efecto visual que las separaba, en lugar de unir las por encima de la línea de medida, perdiendo el mensaje la coincidencia entre la sílaba acentuada y el golpe rítmico.



Figuras 4.6a y 4.6b: palabras escritas en celdas conexas versus escritas en cuadros de texto (SEP e ILCE 2007, 2008: Sesiones 18 y 19)

Este cambio técnico de escribir sílabas, palabras y frases en cuadros de texto permite una total libertad de movimiento para ubicarlas en el punto estratégico deseado. En la Figura 4.6a se aprecia que la palabra monosilábica *plane* atraviesa la frontera entre dos medidas del compás, y ya que el vocablo es de una sola sílaba, entonces en sí es una representación gráfica suficiente para que el usuario la diga en consonancia con el golpe rítmico. Sin embargo, se observa en este mismo cuadro cómo este señalamiento que sirve para palabras monosilábicas no basta para las bisilábicas: no queda claro qué parte de *faster*, la primera sílaba o la segunda, es la sílaba tónica y por eso debería decirse con un tono más alto y en el momento del compás. Y no sólo no sirve para *train*, a pesar de ser monosilábica: de hecho puede provocar confusión porque queda alejada de la línea vertical. La inclusión de la oración modelo en el margen superior no era suficiente en este caso u otros para mantener la claridad.

En el cuadro a la derecha en la Sesión 19, la vocal de la sílaba tónica “~~o~~n” en *don't* queda precisamente encima de la línea que marca la medida, evitando cualquier duda sobre qué parte se debe pronunciar con mayor énfasis o mayor volumen. Y también las palabras inicial y coda de la combinación (*no* y *awful*) quedan más cerca de sus respectivos límites de medida. En una sesión

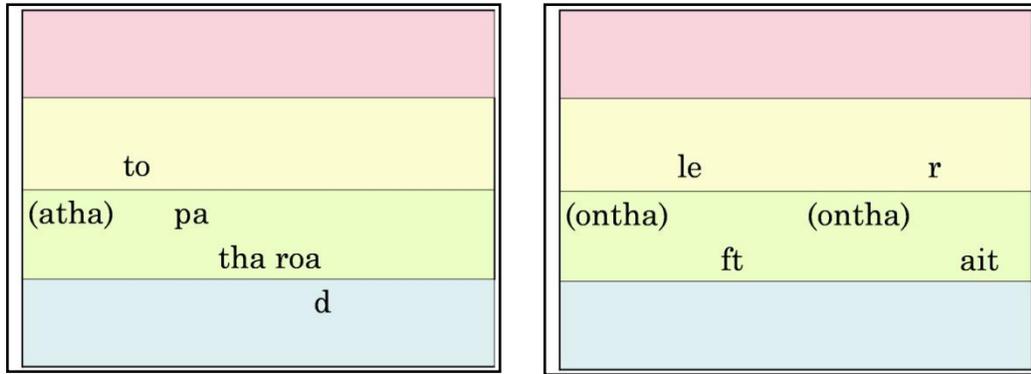
posterior ajustaba el gráfico para frases que empiezan o terminan con sílabas no acentuadas: véase más abajo la sesión 37.

Faltaba otro ajuste para poder manejar los cuadros de texto de manera adecuada: había que convertir el pentagrama en una imagen fija, manipulándola como un fondo. Encontré que esta acción también es de las más sencillas: versiones recientes de *PowerPoint* incluyen herramientas que funcionan de la misma manera que los programas de “diseño asistido por computadora”.²⁰ Las partes de un gráfico se pueden seleccionar arrastrando el puntero. Si se desea unir las en uno se indica *Agrupar*, y se convierte en un gráfico *.jpeg* con la opción *Guardar como imagen*. Siguiendo esta serie de movimientos, convertí las tablas en fondos gráficos, sobre los cuales coloqué los *Cuadros de texto* que contienen las palabras o sílabas. Llegando a este punto ya estaba avergonzado al recordar las semanas invertidas en buscar gráficos preexistentes, porque ahora sabía que uno puede hacer los suyos en menos de quince minutos.

Cada una de las opciones anteriores tiene dos permutaciones: una en donde se escriben las palabras de acuerdo con su ortografía normal, y otra en donde se escriben las palabras en una transcripción estilizada o figurada, es decir, las palabras o sílabas escritas de acuerdo con la manera en que se muestran según la forma en que se deletrearían con el alfabeto español, y cómo suenan al oído del hispanohablante. Un ejemplo de esta técnica se encuentra en la Figura 4.5, arriba, en donde la palabra *like* es escrita “~~l~~aiike”, y otro ejemplo todavía más claro está en dos de las láminas presentadas durante la Sesión 14, donde las frases *at the top of the road* y *on the left / on the right* están plasmadas con una escritura estilizada²¹, véase Figuras 4.7a y 4.7b.

²⁰ CAD, por sus siglas en inglés, tipo *CorelDraw* o *Adobe Illustrator*.

²¹ Así lo acuñamos el equipo de autores.



Figuras 4.7a y 4.7b: Frases presentadas con “escritura estilizada”, tal y como suena al oído del hispanohablante (SEP e ILCE 2007, 2008: Sesión 14)

4.6 El último detalle: la flecha

Para seguir con la descripción de mi experiencia, ahora es necesario regresar la Figura 4.1, el primero en este capítulo y que proviene de la Sesión 3. Se aprecian unas delgadas flechas que indican se añada el aspecto clave que introduce el movimiento y dinamismo al modelo: las flechas se colocan detrás de las letras (Figura 4.8, Siders 2007b: *Examples*).

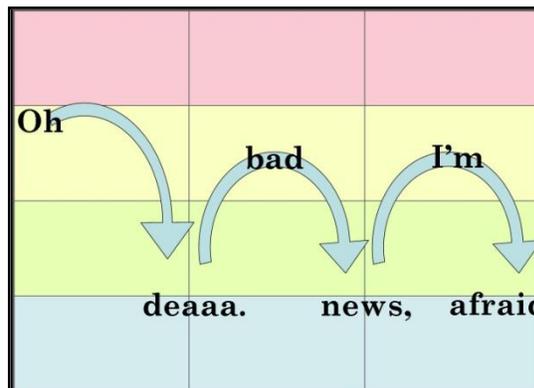


Figura 4.8: Flechas detrás del texto (Siders 2007b)

De nuevo, era sorprendente descubrir cómo *PowerPoint* facilitaba la producción de la herramienta didáctica. Entre las opciones de *Insertar* se encuentra *Insertar formas*, herramienta que incluye todo tamaño y forma de flecha. Después de varias sesiones empecé a usar las *flechas*

de bloque, las cuales son más visibles; además de tener puntos para seleccionar con el ratón (*mouse*) para ajustar su curva, longitud y amplitud. Trato de ubicar las cabezas de las flechas para que señalen justo sobre la sílaba tónica.

Esta combinación gráfica de líneas verticales que representan la metáfora musical, en donde cada medida equivale a un golpe rítmico con las flechas que suben y bajan, permite al oyente apreciar y reconocer la dimensión tónica tan peculiar del inglés (entre las lenguas indoeuropeas), descrita lingüísticamente en el Capítulo 2.

La función fundamental de la flecha es la de ayudar al ojo a captar los movimientos en la entonación cuando atraviesan los límites entre los campos tonales. El acto de señalar la penetración de un límite no sólo dirige la atención al movimiento sino también hace consciente al espectador de la existencia de dicha frontera. Con repetidos encuentros el estudiante cuenta con la oportunidad de identificar y asimilar dónde están ubicados los límites tonales en inglés, sin que el profesor tenga que explicar vibraciones por minuto (*Hz*) ni otro término abstracto o técnico. Basta con hablar con un lenguaje común, de uso cotidiano como “un bajo varonil” o “una subida repentina” para que el aprendiente se familiarice con los patrones entonacionales de la lengua inglesa.

4.7 Comparativo de técnicas

Con la finalidad de seleccionar entre los varios gráficos mostrados en este capítulo el más adecuado para un propósito específico, en el presente apartado prestaremos atención a las relativas ventajas de cada uno, concentrados en la siguiente tabla que conforma la Tabla 4.1. Considerando que ya están descritos por separado, en esta ocasión compararemos las técnicas gráficas según sus respectivas propiedades constituyentes, concretamente el tipo de notación

lingüística que utiliza y, de forma semejante, la manera en que señala los cambios de dirección tonal, así como la relativa facilidad o dificultad de crearse en la computadora.

Tabla 4.1

Rejilla comparativa de propiedades de los gráficos

	4.1	4.5	4.6a y 4.6b	4.7a y 4.7b	4.8
tipo de notación lingüística	escritura con división silábica	escritura con división fonética e intrasilábica	sílaba tónica acerca a la línea divisora entre medidas	escritura más “estilizada”, con elisión interpalabral	escritura ligeramente “estilizada”
tipo de notación de direccionalidad tonal	división en medidas, pero texto arrinconado en casillas	división entre fonemas, sin división entre medidas	4.6b: flechas inter e intrasilábicas y inter e intramedidas	división entre fonemas dentro de una sola medida	flechas intramedidas; gradaciones incluso dentro de niveles tonales
facilidad o complejidad de producir por el diseñador	el segundo más fácil de capturar	el más fácil de capturar	el más complejo de capturar	(caso idéntico a 4.5)	el segundo más complejo de capturar

4.7.1 La notación lingüística

Las maneras en que los gráficos presentan sus respectivos textos por analizarse, lo que podemos denotar como su *notación lingüística*, son muy variadas, aspecto que se nota a simple vista. Los que se hacen notar (incluso al no hablante) es la escritura “configurada” o “estilizada” que manejan las Figuras 4.7a y 4.7b, y en menor grado el 4.8. Estas notaciones rompen con las convenciones de escritura con el propósito de resaltar cómo los determinadores y las preposiciones son apenas pronunciadas en el habla continua. Este fenómeno demuestra de dos formas: la agrupación de las letras y la inclusión de los paréntesis que indican que estas palabras deben decirse en susurro.

Adicionalmente la Figura 4.7a utiliza una ortografía parecida a la de la lengua española para mostrar cómo suena la palabra *right*, quedándose como “rait”. Del mismo modo muestra la elisión que siempre sufre el determinador definido en el momento de pronunciarse (cuando no es acentuado): *the* se convierte en “tha”. Debe mencionarse aquí que esta técnica fue amargamente

debatida entre el equipo de creativos y los varios directivos. Algunas opiniones tendían a preocuparse por la posible confusión que podría provocar el hecho de tratarse de la misma palabra, mientras otras preferían en la sección de Pronunciación demostrar cómo la misma debe decirse, con base en lo ya conocido por el estudiante. Al final no se llegó a ninguna solución definitiva, pero se resolvió parcialmente en algunas lecciones, mediante la técnica de escribir la frase con ortografía convencional arriba del cuadro como punto de referencia (misma que puede apreciarse en las Figuras 4.6a y 4.7b arriba).

La distinción en la notación lingüística en la Figura 4.1 es la división estrictamente silábica de las palabras. En consonancia con los análisis adelantados por Crystal (1976) y Bolinger (1986) discutidos en el capítulo del estado del conocimiento lingüístico, la prosodia se presenta en el movimiento tonal entre las sílabas. Por lo tanto la división de las palabras *managing* y *director* en tres sílabas, ~~man~~”, ~~ag~~” y ~~ing~~”, y ~~di~~”, ~~rec~~” y ~~tor~~”, acompañada con las flechas antes y después de cada sílaba, conforma una representación suficiente de la modulación entonacional. Una importante desventaja de esta presentación gráfica es evidente a simple vista: como los textos están escritos dentro de una ~~tabla~~” quedan en el rincón superior derecho de cada celda, sobre todo el texto inseparable del margen superior de la celda. Las letras que uno desea escribir y que se ubican en otra parte (*do*, *do*, *man* y *ec* en la franja verde de estos ejemplos) requieren mucha paciencia para escribir el número exacto de espacios a la izquierda de ellas, mismos que pueden desaparecer cuando se pasa a otra computadora, problema ocurrido en el estudio de televisión en más de una ocasión.

La Figura 4.5 se distingue por contrastar con 4.1 precisamente en este rasgo. La escritura no es silábica, sino letra-por-letra —con una cierta semejanza parcial con la escritura fonética—, lo cual permite recalcar movimientos tonales *dentro de la sílaba*, hecho que es evidente en el tono ascendente dentro de la pequeña palabra *like*.

La notación lingüística de las Figuras 4.6a y 4.6b escribe las palabras acentuadas precisamente sobre las líneas verticales, con la finalidad de dirigir la atención a cómo la sílaba tónica debe coincidir con el compás: las sílabas *plane*, *fas*, *don* y *think* deben decirse en tiempos separados por igual o, por ejemplo, practicarse en coordinación con los *tac-tac-tac* del metrónomo. La Figura 4.6a fue creado escribiendo dentro de una “tabla” del programa informático, mismo que deja un poco de espacio al borde de cada celda, con el resultado que *fas*, por ejemplo, no se presenta sobre la línea divisora vertical, sino a un lado al par de la sílaba no tónica *ter*. La Figura 4.6b resuelve este problema recurriendo a otra herramienta, la llamada *Cuadro de texto* que crea un texto sobrepuesto a la imagen fija del cuadrigrana, el cual se puede desplazar con una precisión milimétrica. En este ejemplo *don't* y *think* quedan exactamente sobre los marcadores de la pauta rítmica. (Se mostraba en el modelado que *awful* también caía en el último golpe, pero por esta ocasión no cabía en la pantalla.) Incluso se puede ajustar para mostrar cuando algún fragmento se aleja del centro de un rango tonal, como es el caso con las palabras *don't*, *think* y *awful* en 4.6b, los cuales pronunciadas casi al margen superior e inferior (respectivamente) del tono semibajo en color verde.

4.7.2 La notación de movimiento tonal

En esta serie de ejemplos, el movimiento entonativo se presenta de dos maneras: una con la fragmentación de las palabras en sílabas (siguiendo el ritmo), con cada parte en su respectivo campo tonal; y otra añadiendo flechas a los mismos fragmentos silábicos (entonación).

Las Figuras 4.5, 4.6a, 4.7a y 4.7b utilizan una técnica para ubicar los fragmentos de las palabras (sean sílabas o sean letras en representación de fonemas) dentro del respectivo rango que se pronuncia. Esto tiene la ventaja de estar libre de la distracción que —según algunos miembros del equipo creativo consideraron— la flecha pueda presentar para el estudiante.

Las figuras con flechas, 4.1, 4.6b y 4.8, incluyen este elemento visual en apoyo a la apreciación de la subida y bajada del tono. En su morfología hay flechas de varias formas. La Figura 4.1 presenta una de las primeras lecciones donde la técnica todavía no se desarrollaba y se trata de simples rayas rectas, dibujadas por medio de indicar con el ratón los puntos de los extremos de la línea. De mayor sofisticación son las flechas en 4.6b y 4.8 que la herramienta permite especificar, además del largo y puntos extremos, el ancho de la línea y de la cabeza. En algunas ocasiones fue fácil y en otras costó un tanto de trabajo precisar con el ratón estas dimensiones, pero la ventaja se presenta en la capacidad de crear flechas con curva que permitan apreciar lo dinámico de los cambios tonales. De hecho las tres en la Figura 4.8 son del mismo original. Para crear la *a* a la izquierda simplemente se recurrió el extremo de la línea hacia la cabeza. Las dos flechas pequeñas en 4.6b están dobladas a media línea, elemento visual que discrimina la rapidez con que el tono cambia, incluso dentro de una sola sílaba dentro de las palabras emotivas y superlativas en este extracto: *no* y *awful*.

El color azul se utiliza por la simple razón de ser el único color que contrasta con los demás colores básicos.

En adición a las flechas en sí, debemos analizar la interacción que éstas tienen con las líneas verticales, las cuales representan los golpes rítmicos o medidas musicales, aspecto que se puede apreciar en las Figuras 4.1, 4.6a, 4.6b y 4.8, donde se muestran frases dichas a través de varios golpes (las otras son pronunciadas en el lapso de un golpe a otro). En la primera ilustración a la izquierda en el 4.1, hay un movimiento unidireccional descendente dentro del lapso de cada golpe o medida. La serie de lecciones inicia con retos sencillos, creciendo en dificultad dentro de la misma lección de acuerdo con la ilustración a la derecha, la cual tiene dos movimientos intramedidas: a través de más sílabas pero dichas en el mismo lapso de tiempo. En la Figura 4.8 hay subidas y bajadas dentro de cada medida o compás, con una señalada diferenciación de altura

de tono en la primera medida con relación a las otras dos. Pero en el 4.6b hay cambios *intermedidiales*: la palabra *think* se dice en consonancia con el golpe, pero en el transcurso de esta sílaba el nivel de tono presenta dos cambios porque baja y vuelve a subir. Este 4.6b es la ilustración más compleja de todas las elaboradas por mí para las teleasesorías: contiene flechas inter e intrasilábicas y también inter e intramedidas.

4.7.3 La facilidad para el diseñador

La otra dimensión que se rescata en el cuadro se refiere a cuán fácil o difícil es crear cada tipo de ilustración.

En el apartado previo señalamos que las tres flechas que se presentan en la Ilustración 4.8 fueron creadas a partir de un mismo machote original, y de lo más obvio es que las flechas en la Figura 4.1 también provienen de un mismo machote original, así como las dos pequeñas en la Figura 4.6b.

En consideración de que los movimientos no tienen más de dos direcciones (subida y descenso), y con la finalidad de ahorrar energía en no crear nuevas flechas para cada ilustración, después de varios episodios integré en un solo archivo un banco de flechas machotes, mismas que copiaba y pegaba en cuestión de segundos para posteriormente estirar o contraer según las necesidades del nuevo ejemplo.

Lo que al inicio resultó un gran reto para la creatividad era cómo colocar dichas flechas con relación a las bandas de colores y el texto. Decidí que las bandas y medidas deben estar al fondo, y el texto en el primer plano. Pero la creación de varios niveles o “capas” (como se llaman en programas de diseño como *Corel Draw* o *Adobe Illustrator*) finalmente requirió utilizar la herramienta llamada *Cuadro de texto*, el cual permite escribir el texto en pequeños “parches” o láminas transparentes que pueden moverse frente a la capa de fondo y las flechas. De este modo

también agregué al mismo archivo un banco de flechas, otro de fondos de bandas divididas en una, dos, tres y cuatro medidas.

Contando con esta facilidad, el tipo de gráfico más sencillo de capturar es la Figura 4.5, por tener una sola capa, la del fondo, hecha con la herramienta *Tabla* y el texto escrito dentro de ella; escrito de la misma forma que en el 4.1, sólo que con mayor control con el tamaño y ubicación de letra.

El segundo tipo de gráfico más fácil de capturar es la dicha 4.1, así como las 4.7a y 4.7b, porque son hechos con los mismos elementos más las flechas sobrepuestas. El de mayor complejidad es la Figura 4.8, que utiliza los elementos de *capas* para que las palabras queden sobrepuestas a las flechas y las líneas divisoras entre medidas (que se aprecia aquí con las palabras *bad* y *I'm*). Finalmente, 4.6b es el tipo más complejo, porque emplea todos los elementos gráficos antes mencionados, más la inscripción del texto arriba en letra pequeña, de dudosa legibilidad. La inclusión de la foto del libro de texto, allí mismo, requirió usar el digitalizador (mejor conocido por su nombre en inglés: *scanner*).

Abordado de esta forma verbal, se aprecia lo que se analizaba en el capítulo del estado del conocimiento lingüístico sobre la complejidad del fenómeno prosódico. Pero los gráficos logran transformar esta abstracción en un concepto comprensible para el alumno.

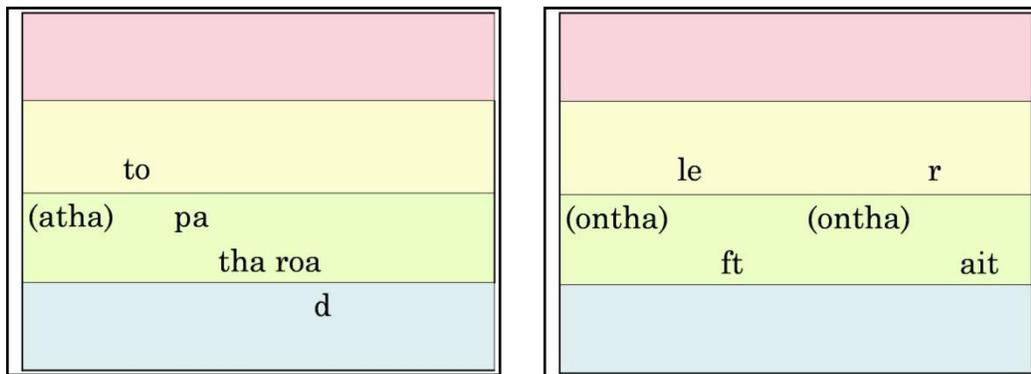
4.8 Conclusión

En este capítulo se describió en detalle la experiencia pedagógica y las ventajas digitales en una aplicación de principios lingüísticos para la resolución de un problema didáctico en la enseñanza de la pronunciación, en específico la prosodia en la modalidad televisiva.

El formato en que se presentaron los contenidos fue creciendo y modificándose durante la misma experiencia de enseñanza. En los talleres impartidos en el estado de Guanajuato se dirigió

la repetición en coro y “hacia adelante” (*back building*), acompañada de una mención de la centralidad del ritmo para la lengua inglesa.

Al inicio de los programas televisivos se recurrió a *PowerPoint* como una herramienta eficiente y económica. Con la inclusión del monitor en el escenario el locutor pudo señalar y controlar los aspectos que deseaba resaltar en una lección dada. En consecuencia, el autor de estas líneas respondió rápidamente con mejoras y afinaciones a la presentación: agregar flechas, añadir colores, modificar el tipo de letra, adecuar la longitud del texto a la pantalla, etcétera.



Figuras 4.7a y 4.7b: Frases presentadas con “escritura estilizada”, tal y como suena al oído del hispanohablante (SEP e ILCE 2007, 2008: Sesión 14)

Es importante señalar que el debate sobre la llamada “escritura estilizada” quedó inconcluso dentro del equipo creativo de las teleasesorías. Una postura se basó en la experiencia áulica donde se ve cómo el alumnado (alfabetizado) de cualquier segunda lengua tiende, en los niveles iniciales, a transcribir los sonidos de la nueva lengua con las letras de la lengua que ya conoce en un proceso de construcción del conocimiento nuevo sobre sus conocimientos previos.

La otra postura se sustentó en el principio de evitar la posible confusión entre los usuarios con una instrumentación uniforme de insumos. En respuesta a esta objeción, la primera postura respondió con la inclusión de ambas escrituras dentro de la presentación gráfica: la escritura

convencional se puso arriba del cuadrigrama y se leyó rápidamente en voz alta como parte del inicio del ejercicio. Se reconoce que esta solución de incluir ambas escrituras tampoco fue del todo satisfactoria debido a las limitaciones en la tecnología: el tamaño de la letra del encabezado probablemente fue demasiado pequeño para la capacidad de resolución de los televisores en las escuelas del sistema de Telesecundaria.

El siguiente capítulo mostrará aplicaciones precisas de esta herramienta didáctica del cuadrigrama a casos específicos de los contenidos del programa académico de SEPAInglés, especialmente lo que concierne a la sintaxis de la lengua inglesa.

Capítulo Cinco

movimiento 4: rápido: Aplicaciones del recurso gráfico

5.1 Introducción

Como parte de la función principal en la didáctica de la prosodia, las flechas sirven para señalar de forma sencilla las interacciones entre una diversidad de manifestaciones lingüísticas, como son la existencia de la compactación del verbo auxiliar llamada *contraction*, el “verbo en frase” (*phrasal verb*) y los sustantivos compuestos (*compound nouns*). De igual forma las flechas permiten atención al compás a través del sentido del control motriz.

5.2 Ajuste entre sílabas tónicas y no tónicas

El recurso didáctico del cuadrigráfico permite mostrar visualmente cómo las sílabas *no* acentuadas se ajustan —se alargan o compactan— para que las acentuadas coincidan con las medidas del compás: las famosas *contractions*. Las sílabas tónicas están colocadas sobre las líneas y en el momento de modelar se pronuncian de forma acentuada o destacada (Siders 2007b: *Examples*).

Véase Figuras 5.1 y 5.2.

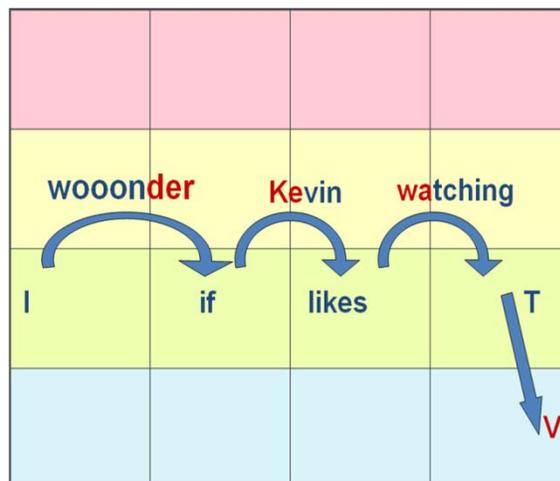


Figura 5.1: Las sílabas *no* acentuadas se alargan para que las acentuadas se ajusten al compás (SEP e ILCE 2007, 2008)

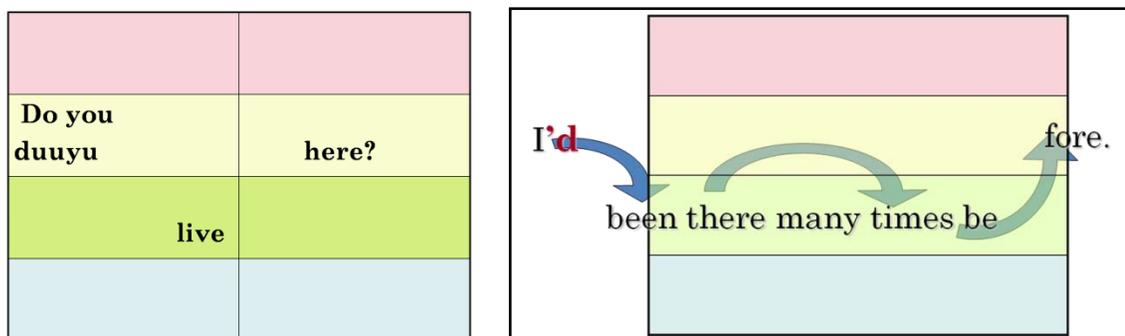


Figura 5.2: *contractions*: las sílabas no acentuadas se compactan para que las acentuadas se ajusten al compás (Siders 2007b: *Examples*; SEP e ILCE 2007, 2008: Sesión 43)

En respuesta a la insistencia de la coordinadora del proyecto al tenor de que no entendía qué es lo que intento presentar, en un momento entre cursos fui a una tienda de instrumentos musicales y compré un metrónomo. Con la mano sigo el ritmo y señalo los golpes y cómo éstos coinciden con las medidas. En algunas sesiones a las cuales no pude asistir al estudio para grabación, me valí de la imagen del metrónomo, imagen que replico en la Figura 5.3.

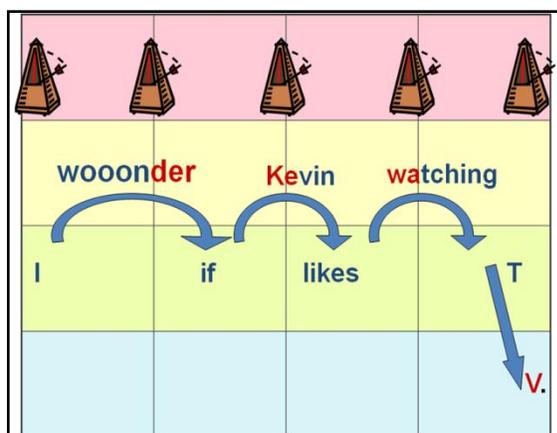


Figura 5.3: Imagen de metrónomo sobrepuesto a cada marcador de medida (SEP e ILCE 2007, 2008)

5.3 Apoyos quinestésicos

Una ventaja de esta herramienta es que se presta a combinar con el estilo de aprendizaje quinestésico. Por ejemplo, en sesiones del primer curso invité al usuario a tocar su mesa con el

dedo o un lápiz conforme a los golpes rítmicos (el *tac-tac-tac* del metrónomo), a traer una liga de goma que se estiraba y aflojaba, o a hacer un abanico de papel y abrir y cerrarlo.



Figura 5.4: Portada de Sesiones 8 y 9 (SEP e ILCE 2007, 2008)

En el mismo sentido, por dos sesiones del tercer curso, invité al usuario a hacer la mímica de remar conmigo, (y como modelo me acompañó el compañero narrador).

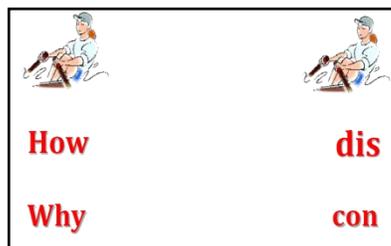


Figura 5.5: Serie de gráficos con mímica de remo (SEP e ILCE 2007, 2008: Sesión 40)

5.4 El sustantivo compuesto

Un aspecto curioso de la gramática inglesa es su flexibilidad para agrupar los sustantivos. Un tipo de agrupamiento tiene su dimensión de pronunciación: los sustantivos compuestos por dos elementos individuales: *compound nouns*. En estos sustantivos compuestos, la prominencia cae en la primera palabra, lo que el tema de la Sesión 33. En un principio la forma de trabajo tiene mucho en común tanto con el ejercicio llamado “en pirámide” presentado en la Figura 2.18 como con los ejercicios de apreciación del patrón rítmico de la lengua inglesa presentados en Figuras 5.4 y 5.5. Aquí se combinan estos elementos con la finalidad de que el usuario pueda percatarse de cómo las sílabas tónicas están espaciadas en tiempos iguales (el *tac-tac-tac* del metrónomo), en, por ejemplo, *hand bag*, (véase Figura 5.6).

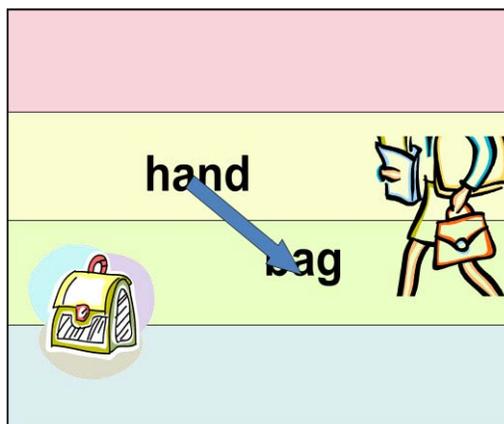


Figura 5.6: Sustantivo compuesto (SEP e ILCE 2007, 2008: Sesión 33; Siders 2008)

5.5 El verbo en frase

El profesorado de inglés debate largamente qué son los verbos contruidos de un verbo y una *preposición que se convierte en “partícula”*: los famosos *phrasal verbs*. Como señalamos anteriormente en la sección 1.8, la clave para distinguir los varios tipos de verbo en frase radica justo en la pronunciación: –en el caso del verbo en frase, el acento tónico cae sobre la partícula”

(Shea 1993). En medio de éstos se puede interponer un pronombre, simbolizado en la serie de donde se extrajo la Figura 5.7, donde la *partícula* —simbolizada por el pájaro— tiene suficiente fuerza para alejarse de su núcleo, al grado de que un pronombre —representado por las huellas de pata— pueda entrometerse entre ella y el verbo central — figurado por el nido.

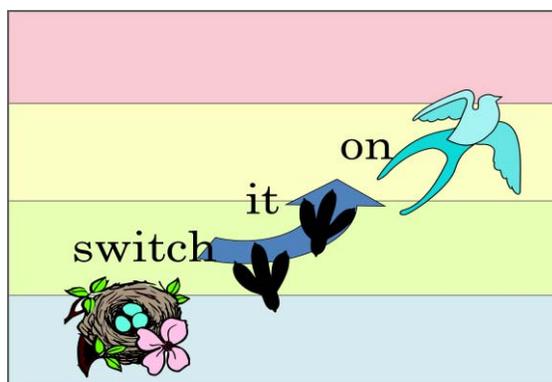


Figura 5.7: *Phrasal verbs* (SEP e ILCE 2007, 2008: Sesión 33; Siders 2008)

En los casos de, por ejemplo, *take it out* y *pick it up*, en mi práctica áulica los alumnos logran pronunciar la sílaba tónica y la partícula espaciadas en tiempos iguales con el apoyo del metrónomo (el *tac-tac*): *TAKE it OUT* y *PICK it UP*, rasgo sin el cual el nativohablante del inglés no comprendería. Cuando los alumnos repiten en coro y cuando escuchan las grabaciones, son capaces de notar el ritmo distintivo de la lengua inglesa.

5.6 La pausa

La pausa es el siguiente aspecto prosódico que trataremos. Conforme fue analizado en la sección 1.7, la ausencia del golpe es percibida como una *pausa* en el compás. Éste es un tema del cual se hace caso omiso en los cursos de lengua comerciales, especialmente en los niveles iniciales. Pero el mismo fue bienvenido cuando los silencios aparecieron de forma notoria en la Sesión 35, cuando en el video el actor Kevin mostraba la *aposición*. De nuevo la herramienta didáctica

prosódica funcionó con una menor adaptación. Dado que el usuario ya estaba sumamente familiarizado con el cuadrigráfico, incluí sólo el mismo texto en la diapositiva, y en la teleasesoría lo repetía acentuando un poco los silencios. La Figura 5.8 incluye las dos diapositivas del ejercicio: en la primera el usuario escuchaba y en la segunda sirvió para que cotejara sus respuestas.

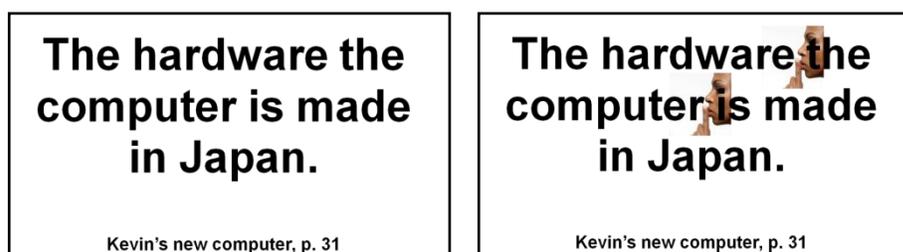


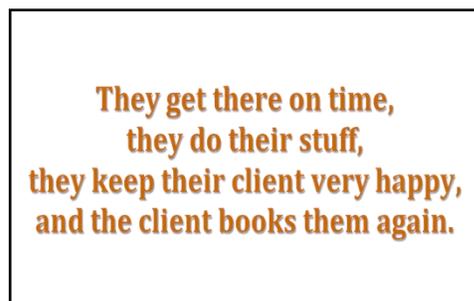
Figura 5.8: Silencios (SEP e ILCE 2007, 2008)

En el estudio debatimos acaloradamente —no por primera vez—, pero en esta ocasión sobre la ubicación precisa de las fotos en relación al texto. Dos compañeros insistieron en abrir un mayor espacio entre las palabras donde las fotos entraban, que es lo que finalmente se grabó.

La Figura 5.9 presenta mi propuesta original, donde la letra es tan grande que no es necesario moverla para que las fotos aparezcan. ¿Por qué este debate sobre una diferencia milimétrica? La preocupación por una parte está en tomar el mensaje, que el usuario entienda dónde están los silencios y que el texto debe desplazarse; la otra postura tiene que ver con la brevedad con que se proyecta la diapositiva en el televisor, detalle sobre el cual tenemos poco control (un tema adicional para tratar en la Discusión). Por lo tanto el mismo movimiento del texto introduce otro dato visual para procesar y entender, lo cual podría provocar confusión si se transmitiera por sólo unos segundos.

Este aspecto de los silencios ayuda también con la didáctica de otro aspecto en la frontera entre la gramática y los aspectos retóricos que presentan dificultad para el hispanohablante: la

sensación de falta de conectores adverbiales que el hablante de lenguas romances siente en inglés (cf. Trujillo, 2003: 7). Al respecto, me valí de un extracto que tiene pausas marcadas, marcadas por comas, con una secuencia entre los elementos en la serie, y sólo un conector.



**They get there on time,
they do their stuff,
they keep their client very happy,
and the client books them again.**

Figura 5.9: Concientización de pausas en inglés equivalentes a conectores adverbiales en español (SEP e ILCE 2007, 2008: Sesión 39)

En cuanto a su recepción, se puede caracterizar lo poco que expresaron los compañeros autores como consternación o desolación con la atención a rasgos que entiendan como no lingüísticos, es decir, ni gramática ni vocabulario. No obstante, fue una ocasión más en que el personal del estudio estaba atento a la lección y se les veía siguiendo la pauta con el movimiento de la cabeza.

5.7 Sílabas no tónicas al ataque y coda discursiva

Retomo las láminas presentadas arriba en la discusión de la inteligencia kinestésica para revisar otro detalle muy importante que jamás se retoma en los cursos de pronunciación. Mientras en todo el curso se hace énfasis en el hecho de que en inglés sólo las sílabas tónicas son pronunciadas claramente, no se menciona que muy frecuentemente éstas no se encuentran al inicio o en la coda de la frase u oración. ¿Qué se hace con las sílabas y palabras que quedan suspendidas o sueltas? En las lecciones donde se empleaba la mímica de remar, Sesiones 39 y 40, sin dirigir la atención con una mención directa, las sílabas no acentuadas al final, las codas *co* y

cert, sí se logran murmurar o susurrar. Mientras en el aula se puede demostrar y pedir que el alumnado imite la pronunciación, en la teleasesoría lo que es factible es dar un modelo claro y conciso con el apoyo gráfico.

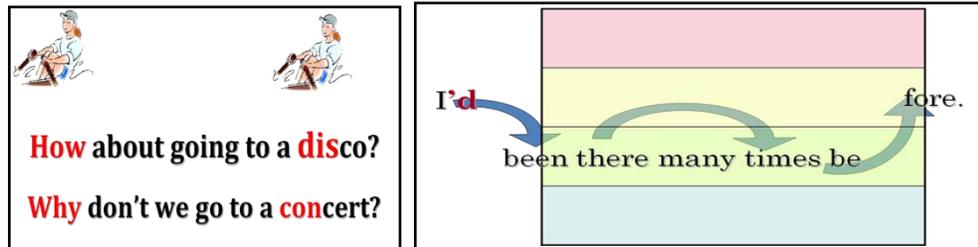


Figura 5.10: Gráficos con sílabas no tónicas a la coda (SEP e ILCE 2007, 2008: Sesión 40)

5.8 Ejercicio en pirámide

Para cerrar este apartado sobre aplicaciones adicionales a la técnica, se detalla la siguiente en honor del profesor que me dio mi única clase de técnica de salón que tuve en la carrera profesional. Él —de quien recuerdo su cara y su clase pero cuyo nombre he olvidado con el paso de los años— presentó una técnica que llamó *back-building*, un neologismo a guisa de “reconstrucción de atrás hacia adelante”. Por única ocasión volví a encontrar la misma idea en Adams (1979) y presentada de allí en la sección 2.4.3.3.

Al estudiante de inglés (y probablemente de otras lenguas) le cuesta trabajo decir sus primeras oraciones largas constituidas por varias frases. Sorprendentemente, es eficaz y divertido practicar su pronunciación comenzando con la coda.

La serie de diapositivas en 5.11 (Siders 2008b) demuestra su implementación. Primero el estudiante repite tres o cuatro veces la última tirada (en este ejemplo: *please*) hasta poder decirlo con toda la fuerza y prosodia normal. En seguida se agrega la penúltima tirada (en este ejemplo: *one of these diaries*) una sola vez y después de corrido con el último, con toda la fuerza y

prosodia normal: *one of these diaries please*. Se siguen agregando las tiradas hasta incluir el primer segmento: *Can I have one of these diaries please*.

En la instrucción anterior mencioné “el” alumno, pero si hay más de uno es mejor incluirlos a todos en forma de ronda o alternancia.

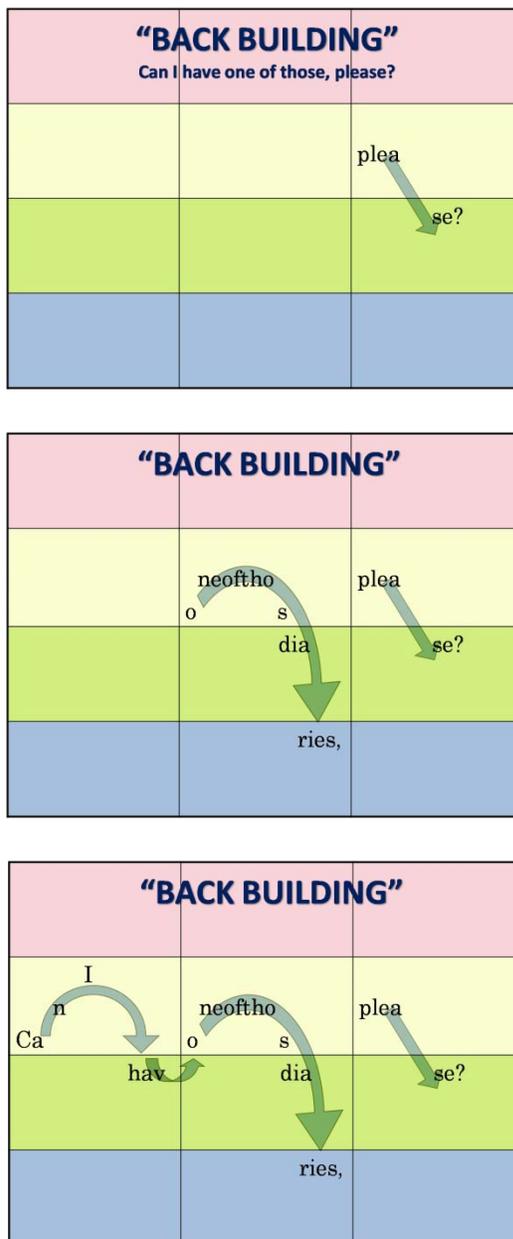
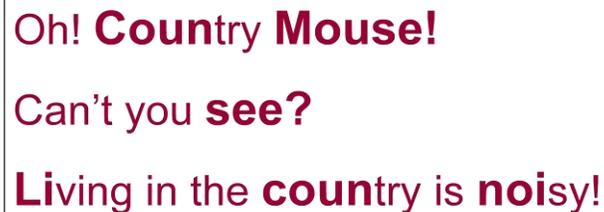


Figura 5.11: Serie de gráficos con la técnica de construcción de atrás hacia adelante (Siders 2008b)

Cierro esta sección reiterando que, en lo personal, ha sido motivo de orgullo el poder implementar mecanismos, técnicas y actividades que los usuarios maestros pueden replicar con sus usuarios alumnos.

5.9 Permutaciones no musicales

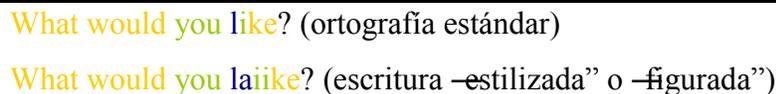
Hacia el fin del segundo curso, una compañera autora seguía insistiendo en que no entendía la metáfora de la partitura y de nuevo recomendaba jugar con colores y diversos tamaños de letra. Con el fin de dar respuesta, por un episodio o dos experimenté con otras formas de graficar la prosodia y presenté la siguiente (SEPAinglés: Sesión 24).



Oh! **C**ountry **M**ouse!
Can't you **s**ee?
Living in the **c**ountry is **n**oisy!

Figura 5.12: Colores combinados con letras agrandadas (SEP e ILCE 2007, 2008: Sesión 24).

Existe otra opción gráfica, la cual se puede entender como una permutación de todo lo anterior, pero sin utilizar el fondo alusivo a la partitura musical. Usando el mismo código de colores, las letras o sílabas con el énfasis prosódico se pueden agrandar e iluminar, véase Figura 5.13.



What would you **l**ike? (ortografía estándar)
What would you **l**aiike? (escritura –estilizada” o –figurada”)

Figura 5.13: Colores combinados con letras agrandadas

5.10 Aplicación musical

Al igual que en otras culturas, en la lengua inglesa la ronda (*round*) es un tipo de canción clásica, un género que constituye todo un arte al jugar creativamente con el rasgo de la prosodia. Es una especie de fuga para niños. Casi siempre son canciones de cuatro líneas cantadas por cuatro cantantes o cuatro grupos. Un cantante empieza, y cuando llega a la segunda línea el segundo cantante empieza la canción con la primera línea. Cuando el primero llega a la tercera línea y el segundo llega a la segunda, el tercero empieza con la primera, y así sucesivamente, manteniendo el canon hasta el final.

Lo anterior ofrece un indicador de lo provechoso y conveniente que sería averiguar, posiblemente a través de un estudio de tipo investigación-acción, si el manejo de la ronda ayudará en la comprensión y producción de la entonación y el ritmo de la lengua inglesa. Se examinaría si los estudiantes pueden, con la ayuda del maestro o tutor, reconocer la correlación de la sílaba tónica con el golpe rítmico, con el resultado de una mejor pronunciación y comprensión auditiva de la lengua inglesa.

Ahora pasamos al siguiente capítulo donde mencionaré brevemente algunas ocasiones en que implementé esta propuesta didáctica con estudiantes en clases presenciales y otras en las que la presenté a docentes. El trabajar de este modo con diferentes sujetos, me dio la oportunidad de observar y apreciar sus reacciones.

clímax: **Discusión**

Este apartado es dedicado a la discusión profundiza los planteamientos teóricos y pragmáticos de la propuesta didáctica.

D.1 La meta a cumplir

La problemática examinada en esta obra es la de una propuesta didáctica que atienda a la necesidad de incluir la prosodia como parte íntegra de la enseñanza de la pronunciación. Ésta se realizó dentro de un contexto específico de educación de adultos: la enseñanza del inglés a distancia en México apoyada con la modalidad que llamamos aquí *teleasesoría*.

D.1.1 La prosodia

La prosodia, como objeto de estudio, es reconocida de manera intuitiva por toda persona sana. En las lenguas indoeuropeas, por lo menos, representa el mecanismo lingüístico para realizar las funciones pragmáticas. En los primeros capítulos del trabajo ofrecimos al lector citas que muestran los rasgos físicos y acústicos de la prosodia, especialmente aquellos que sustentarían la postura de que el inglés se compone de cuatro campos tonales, distinto de los tres del español. Sin embargo, después de una larga y ardua investigación documental, aún no se logra satisfacer la necesidad por una descripción lingüística completa y profunda: es una cuestión merecedora de una investigación más extensa en los campos de lenguas extranjeras y segundas lenguas.

D.1.2 Metáfora del pentagrama

Por lo menos desde el 2006 cuando entré en la elaboración de la teleasesoría, y esporádicamente durante el 2002 cuando escribí la propuesta para *Colors of English*, he buscado modelos a seguir para implementar la metáfora del pentagrama en la enseñanza de la prosodia. Siempre sin frutos. Puedo afirmar con toda seguridad que, hasta mi conocimiento, desconozco la existencia de cualquier otro modelo que eche mano a las características didácticas de la propuesta aquí presentada. Sin lugar a dudas, un aprendizaje basado en la didáctica de la música, en particular del compás, puede ser un buen inicio a dicha empresa.

La combinación que caracteriza la lengua inglesa de un estricto compás lento y la dinámica entre los campos tonales se puede simplificar con propósitos didácticos a través de este mecanismo que apela al conocimiento musical que, al parecer, es instintivo al ser humano. Siendo un conocimiento instintivo e inconsciente, al estudiante de una lengua le cuesta trabajo transformarlo en un conocimiento consciente y, entonces, queda sujeto al control voluntario para la comprensión y expresión en la nueva lengua.

D.1.3 Recepción

Soy de la opinión que la utilidad de la propuesta que se presentó en detalle, ha tenido una recepción que superó incluso mi sueño más ambicioso. En primer lugar la Coordinadora General del Programa SEPAInglés —misma que durante el curso Inicial insistía en que no entendía qué quería yo presentar— antes de terminar el tercer curso reclamaba que “extrañaba esto del pentagrama”; y los otros autores también aprecian su valor. Los usuarios, maestras de Telesecundarias, en las encuestas han comentado favorablemente en relación a la sección de pronunciación. En cursos para maestros —maestros en servicio— respondieron con mucha

curiosidad y entrega. La experiencia se ha publicado y presentado en varios foros recibiendo siempre pedidos de más informes.

D.1.4 Refutación de la conjetura

La refutación de la conjetura, como plantea Popper (1972: 342-343), todavía será difícil lograr, pero presento cuáles podrían constituir las pautas para descartar sus bases.

D.1.4.a. Se supone que la correlación entre la tonalidad lingüística y la música se capta por el alumno o escucha mediante el cuadrigráfico modificado. Un experimento podría medir la eficacia del gráfico presentándola a poblaciones grandes de estudiantes del inglés, de lenguas indoeuropeas, después a alumnos de otras lenguas y posteriormente incluso a lenguas tonales.

D.1.4.b. Otra manera de poner a prueba los supuestos que sustentan el manejo de la metáfora será investigar sobre las suposiciones neurolingüísticas de la percepción, procesamiento y producción cerebral dentro de la estructura conocida como la amígdala. Experimentos que emplean la tomografía podrían poner a prueba si la actividad cerebral varía en las regiones de Broca o Wernicke, en dicha amígdala, entre personas de varias edades, entre los dos géneros, entre hablantes de distintas lenguas maternas, etcétera.

D.1.4.c. La propuesta didáctica enfatiza la simpleza para su aplicación: supuestamente el *PowerPoint* está hoy al alcance de la mayoría del magisterio, y la destreza en su uso se adquiere en poco tiempo. Si las y los docentes rechazaran la propuesta debido a una

percepción de que es complicada, torpe, poco comprensible (o por cualquier otra razón), la conjetura quedaría sin sustento.

D.1.4.d. En caso de que se probara que el inglés no tenga cuatro niveles de tono y/o que el español no tenga tres, la propuesta quedaría sujeta a modificación (no a una *refutación*), mas no necesariamente estaría en contradicción de los principios gráficos de representación, musicales y prosódicos aquí propuestos.

D.2 La formación docente en lengua extranjera

Algo que todo profesor de lengua aprende es a reconocer la dificultad en detectar la prosodia más allá de su sentido emocional. Casi siempre se requiere aprender una segunda lengua para entender y conceptualizar bien dicho sentido. La nueva lengua le da al hablante un punto de referencia — normalmente uno más analítico— para apreciar y analizar la prosodia de su primera lengua. Este fenómeno alude a una problemática general que necesita estudiarse más: la transferencia de habilidades o competencias entre lenguas. Habrá que investigar por qué los profesores de lenguas segundas y extranjeras suelen caer en la siguiente contradicción: por un lado admiten cómo es que aprendieron a apreciar las partes de su lengua materna de forma analítica cuando aprendieron su segunda lengua, y por otro lado se lamentan porque sus alumnos no pueden analizar, leer o escribir la lengua que están aprendiendo porque no lo hacen bien en su lengua materna. Es sorprendente y fascinante observar como el ser humano es capaz de mantener opiniones absolutamente contrarias sobre un mismo tema y ni siquiera darse cuenta. Es crucial para el maestro de cualquier materia ayudar a su alumnado a percatarse de semejantes contradicciones, problemática que conduce a una línea de investigación potencial en la formación docente.

Otra lección de esta investigación —detallada en el Capítulo 2—, es que la revisión de textos de análisis lingüístico de la prosodia nos permitió notar la consecuente falta de su abordaje didáctico y necesidad de plantear instancias de experimentación en el aula. No quiero decir que la coincidencia —o falta de discrepancias— entre los autores esté mal sino que la unidad en sus análisis —basada en cada caso en investigación para instrumentar actividades pedagógicas encaminadas tanto a docentes de inglés como a alumnos de lengua extranjera—, indica que los enfoques que proponen probablemente sean acertados. Lo llamativo es el hecho de que todos se quedan en estos niveles de análisis lingüístico y principios pedagógicos de primer nivel sin, por una parte, profundizar lo suficiente en lo psicolingüístico y psicoacústico y, por otra, sin concretar lo suficiente el principio —el de entender la prosodia como musicalidad— al nivel didáctico.

En mi búsqueda para comprender mejor y documentar lo que aprendí en la formación profesional sobre los cuatro campos tonales del inglés, invariablemente la búsqueda para términos “*tone*”, “*tonalidad*”, “*pitch perception*” e incontables permutaciones confluyeron en referencia a la música. Tras dos años o más de buscar en línea puedo decir que hay poco o nada que detalle acústicamente los tonos de las lenguas humanas, (es decir, lo publicado no va más allá de describir la existencia del fenómeno de la entonación). La gran excepción a esta regla son las incontables publicaciones para investigadores y terapeutas del lenguaje, contribuciones que tienen un interés fisiológico en la anatomía de los órganos auditivos (oreja, oído, huesos, ductos, neuronas, cerebro...) y en los fonemas, no en la prosodia.

Los investigadores que estudian la percepción de la prosodia (*cf.* Dzib 2010, 2007) también lo realizan con fines terapéuticos, con particular atención al autismo y la esquizofrenia. De cualquier forma están bastante más allá del alcance o interés del maestro de salón de lengua

extranjera, quien trata con alumnos comunes. No se explican cómo identificar acústicamente los límites de cada campo tonal y menos cómo presentarlos.

Seguía indagando durante la elaboración de este último capítulo, me daba la impresión que la tenacidad empezaba a rendir frutos. Un artículo que leí con cierta curiosidad sobre algún nuevo instrumento musical terminó con la siguiente sorprendente afirmación:

Se basa en investigación a lo largo del último siglo en la psicoacústica, o percepción humana del tono,‘ dijo Hunt. ‘Nuestra habilidad de percibir el tono es, por mucho, más fina que nuestros sentidos del tacto o visión. Es el sentido humano que más discrimina (Hunt 2008a).

Seguí los enlaces del autor y hallé pistas más interesantes para una descripción acústica de la entonación:

Imagínese que la industria artística dijera a todos los pintores que los 12 colores estándares bastan para su arte, y jamás habrá una necesidad de dar una tonalidad, sombra o mezclarlos. Esa es la realidad que los músicos enfrentan en el mundo de hoy. Doce tonos separados por espacios iguales en cada octava es el estándar por omisión en la industria de la música, pero estos 12 tonos no representan ni el cinco por ciento de los tonos a los que una persona común puede responder. La investigación comprueba que en promedio se oyen unos 200 distintos tonos dentro de una octava y, como los colores únicos, tienen efectos únicos; hay bastante más de 12 que suenan ‘bien’; de hecho todos son expresivos y útiles al arte. Imagina que la clase de música está a nuestro alcance siempre y cuando todos los tonos estén a disposición del artista (Hunt 2008b).

Por otra parte, también siento que se acerca un probable hallazgo dentro de la dimensión neuropsicológica, de la combinación de las investigaciones y publicaciones sobre las inteligencias múltiples (*cf.*: Shearer 2008), con aquellas sobre audición (*cf.*: Nave 2005) y la prosodia en el aprendizaje del lenguaje (*cf.*: Schön *et al.* 2004; Mayer *et al.* 2002; Patel y Balaban

2001; Timková 2001; Ross y Monnot 2007). Por ejemplo, en *La Producción y percepción de la prosodia: evidencias convergentes de los estudios fMRI*, Mayer et al. afirman que:

observación de las distorsiones entre la producción y percepción de la prosodia indican que los circuitos neuronales son distintos y separados... Los resultados demuestran que la prosodia es generada en zonas anteriores inferiores en los dos hemisferios, con evidencia clara de lateralización funcional, donde el hemisferio izquierdo se activa en la generación de prosodia lingüística, mientras la producción de prosodia afectiva presentó activación únicamente en el hemisferio derecho. En adición, los resultados tienen analogías interesantes con patrones de activación en los paradigmas de percepción en estudios recientes con imágenes funcionales.

Esta línea de investigación tiene recurrentes comentarios referentes a una estructura dentro del cerebro, la *amígdala*. Hacen alusión a que otras investigaciones hallaron en ella el procesamiento de las más diversas funciones afectivas (en casos de severa disfunción son clasificados como autismo) y lingüísticas (entre otros trastornos el autista no entiende los mensajes transmitidos a través de la entonación). También entre los comentarios en estos estudios sobre lenguas indoeuropeas hay indicios de que en la amígdala se procesan las preposiciones (mismas que forman parte central en la estructura del inglés; cf.: Siders 2007a). Entonces la capacitación del magisterio debe prestar mayor atención a la preposición, incluso posiblemente la misma atención que reciben el sustantivo y el verbo.

Si lo anterior es verdad, entonces nuestra discusión estará en torno a una base común de fenómenos lingüísticos tradicionalmente considerados tan disímbolos como: *contractions*, *phrasal verbs*, *compound nouns*, y *los silencios*. Cobran mayor interés el ejercicio en pirámide y las otras actividades que los maestros usuarios pueden repetir con sus alumnos usuarios en atención a las inteligencias múltiples (especialmente la musical y la kinestésica). Si se contara con evidencias de una raíz psiconeurológica común para los anteriores estructuras y funciones lingüísticas y sociales, esto señalaría el camino para enfoques y didácticas que intentan ofrecer

oportunidades de aprendizaje en áreas hasta ahora tan problemáticas como son los articuladores adverbiales.

El postulado que resultó del todo rescatable para el propósito de la educación de maestros de inglés es el de Radford (2000) con un modelo psicológico con base en la percepción categorial, prestada de la dimensión fonética para aplicarse al nivel tonal. La propuesta didáctica se sustenta en el hecho de que el oyente percibe los tonos en zonas o áreas demarcadas con bordes o límites fijados por las convenciones de una comunidad de habla, más que por alguna realidad acústica. Este proyecto coincide con los postulados de formadores como Celce-Murcia *et al.*, quienes sustentan la existencia de cuatro niveles de tono en la lengua inglesa.

El ritmo representa otro rasgo lingüístico que sustenta la propuesta didáctica, aplicada de manera específica a la prosodia de la lengua inglesa; rasgo que es rescatado sólo con una breve mención de parte de Crystal bajo su descripción del rasgo lingüístico de la prosodia, pero el cual no es analizado o descrito en sí más que como un sinónimo de *tempo*. Descrito en el capítulo uno, que contiene el estado de arte lingüístico, es mi práctica profesional la que demuestra de forma contundente la centralidad de este rasgo lingüístico para la exitosa comprensión auditiva y pronunciación del inglés con fluidez. Con una descripción lingüística rigurosa la mecánica no parece nada sencilla: las sílabas tónicas se distribuyen de manera uniforme en el tiempo (tac... tac... tac...) y las no tónicas se alargan (taaaak) o son sujetos a la elisión (t´) para que las primeras puedan situarse correctamente. Pero afortunadamente la *selección y simplificación del contenido lingüístico* con fines didácticos señaladas por Crystal (1976: 39) se logra con la combinación del metrónomo y el *cuadrigrama*, porque hace que el proceso comunicativo de aprendizaje se lleve a cabo de manera visual y auditiva al mismo tiempo, llevando a que los alumnos perciban y se apropien de este rasgo inusual de la lengua inglesa.

D.3 Tecnología aplicada a la educación a distancia

La tecnología aplicada a la educación de adultos a distancia requiere una consideración crítica que señale las ventajas posibles y, al mismo tiempo, esté consciente de sus desventajas y limitaciones de diverso índole.

No había encuestas durante la primera fase de la experiencia reportada, cuando se transmitió la teleasesoría a 10 municipios de Chiapas; la única retroalimentación vino de la Dirección de la Telesecundaria. En la segunda fase, cuando se extendió a 10 estados, y posteriormente a nivel nacional, la Coordinadora General condicionó el piloteo a la aplicación de una encuesta, misma que se aplicó al final de la transmisión de cada Sesión. Antes de recibir las encuestas no sabíamos si realmente los usuarios veían los programas. Desconocíamos hasta si los estereotipos de la Telesecundaria pudieron ser ciertos y que en algunos casos tendrían televisores pero carecerían de electricidad. Menos aún sabíamos si les gustaba la programación o sus componentes.

La propuesta didáctica de esta tesis, usando *PowerPoint* para facilitar la labor de graficar la prosodia del lenguaje, muestra la posibilidad de elaborar modelos para la presentación visual de la pronunciación. Lo anterior permite que el aspecto emocional —un componente esencial de la dimensión pragmática de la comunicación— se incluya de forma explícita, al mostrar la prosodia de forma clara y sencilla.

Una vez comentadas las experiencias profesionales de la propuesta y su entorno, es momento de presentar y resumir las ventajas y limitaciones de la herramienta pedagógica.

D.3.1. Ventajas

- Lo que hace poderosa nuestra propuesta es el hecho de que torna relativamente fácil para el profesor señalar cómo los cambios de entonación concuerdan con los de significado y

viceversa. Un ejemplo sencillo en español es el viejo chiste de los recién casados que, al despertar, se saludan con una referencia al placer: “¡Despertaste, mi AMOR!”; a los veinte años de casados salen los celos: “¡Despertaste, MI amor!”; y en la senectud se ubican frente a la salud: “¡DesperTASte, mi amor!”

Se presentó un chiste en inglés en el Gráfico 5.12 que cuenta la fábula de Esopo sobre los ratones.

- La tecnología casi ubicua de *PowerPoint* se presta para animar las muestras lingüísticas, ya que permite incluir ejemplos de interés para los estudiantes y así ilustrar los aspectos prosódicos que consideren necesarios.
- En combinación con una tecnología de trazado de voz —como *Audacity*—, con alumnos sofisticados (no necesariamente avanzados en la lengua, sino aculturados a los ámbitos digitales) se podría sustituir las flechas que indican el flujo general de la entonación con trazos gráficos verdaderos con toda su precisión y detalle. Pero para la mayoría del alumnado, e incluso para algunos maestros, *Audacity* presenta un gráfico que intimida debido a su exceso de detalle. Las ventajas de la técnica propuesta en esta investigación, por su simplicidad y fácil manejo son utilizables con cualquier paradigma educativo, sea éste comunicativo, conductista, cognitivista o sociocultural.
- Como se mostró en algunas lecciones de SEPA inglés —por ejemplo con el abanico y el remo—, para el aprendizaje del compás y del ritmo, éstos se prestan a ser aprendidos acompañados de movimientos corporales, de acuerdo con los principios de, por ejemplo, las

inteligencias múltiples o del método Respuesta Física Total (mejor conocido por sus siglas en inglés: *TPR*). De hecho, en la sesión reportada en el capítulo de anécdotas, sin ninguna sugerencia o entonación las maestras en Pachuca hacían movimientos en ola con sus brazos en su proceso de reflexión privada. Este aspecto señala la necesidad de emprender una mayor investigación sobre el proceso de almacenamiento en la memoria, donde la recuperación de recuerdos específicos incluye su aspecto fisiológico, en particular el movimiento de las manos (Pozo 2001).

- Todos los enfoques psicológicos reconocen la importancia de la repetición como instrumento de almacenamiento de recuerdos. Karmiloff-Smith (en Cole 1999, 1996 y señalada en el capítulo uno) insiste que el ritmo —lo cual es un elemento basado en la repetición combinada de sonidos— representa un elemento central para la comunicación humana, a la par de la duración de vocales, el acento lingüístico y otros rasgos. Esto es relevante en el caso de la referida sesión en Pachuca porque, debido a su novedad o su colorido, la técnica que yo propongo inspiraba múltiples —incontables— repeticiones del modelo a pronunciar mientras los profesores estaban pensando.
- Es una técnica que el maestro puede utilizar en una clase presencial, siempre y cuando prepare las diapositivas previa a la clase. En las encuestas a los usuarios de Telesecundaria del nivel Básico, ellos agradecieron el hecho de no sólo haber aprendido inglés sino también esta técnica que pueden usar con sus alumnos.

Podemos concluir que, si bien son numerosas las ventajas, ninguna tecnología por sí misma resuelve todos los problemas en el aula y, aun cuando facilitan algunas partes de la lección, debemos aceptar que cualquier técnica tendrá sus limitaciones, algunas de las cuales se acentúan más en medios educativos a distancia.

D.3.2 Limitaciones

- He implementado varias mejoras al diseño: el del cuadrigráfico y el de letras resaltadas con colores y tamaños. Por todo lo anteriormente expuesto, es obvio que mi preferencia es por el diseño con el fondo como pentagrama musical. Las razones son que se aprecian (i) la equidistancia (percibida) en la altura de cada rango, así como (ii) en la poco consciente longitud de los golpes o medidas. La versión en que se agrandan las letras pierde este último aspecto crucial de uniformidad temporal, por lo que se vuelve poco práctico debido a la limitación en la resolución de la pantalla, incluso con las más recientes innovaciones en píxeles.
- En relación a la resolución de colores y su transmisión a los televisores de los usuarios, una productora comentó sobre los tonos de los colores en dicho gráfico: los colores pasteles deben ser de lo más tenue, especialmente el verde y azul de las barras inferiores. Dijo que el verde *chilla* cuando se ve en el televisor. Ajusté los colores para tonos más pastel, y de allí en adelante éstos fueron los únicos comentarios que he escuchado. En relación al diseño, comentaron favorablemente la gran ayuda que representan las flechas para su comunicación en la lengua inglesa.

- En el estudio de televisión educativa a distancia, en el momento de grabar, fue difícil la coordinación entre las personas que manejan la computadora con las diapositivas. Incluso con la técnica aquí propuesta, si no se tienen apuntes al frente, se puede uno distraer y no pasar las diapositivas en el momento adecuado. Este es uno de los diversos problemas que la educación a distancia no ha logrado resolver, a pesar de los avances tecnológicos. Se podría resolver grabando la voz antes de salir al aire, utilizando las herramientas de Windows para automatizar la sincronización entre imagen, video, texto y voz.²²
- Una limitación técnica es la falta de resolución de píxeles en la transmisión televisiva, ya que no se puede presentar más de una oración a la vez. En sí no representa una limitante didáctica pero sí lingüística, pues la falta de nitidez de los gráficos en *PowerPoint* no permiten representar la entonación de discursos extendidos como hemos propuesto aquí. Para ser completo, un curso de lengua debería poder mostrar la entonación de géneros discursivos formales y persuasivos necesarios a la comunicación humana.
- Durante la escritura de los primeros dos cursos se presentó un constante debate en referencia a la tentación en el momento de preparar los guiones de escribir el texto con (lo que nosotros llamamos) la “escritura configurada”, así como en curvas y colores que representan los altibajos prosódicos. Sin embargo, considero que presentar el texto con contornos puede

²² Otra problemática que enfrenta la educación a distancia —en particular la televisiva— es un aspecto de la producción. Dificultades en la coordinación sobre el paso de las diapositivas y semejantes asuntos técnicos fueron amplificadas porque se cambia de productor de un episodio a otro sin previo aviso y sin ninguna periodicidad predecible. Finalmente los cambios de productor ocurrieron en dos o tres ocasiones por cada curso, y con ellos se cambiaron los técnicos, los camarógrafos e incluso el acceso a la producción posterior (*posproducción*). Estos cambios merman la continuidad visual y de contenido —es decir la calidad— obligatorios en cualquier programa seriado. Uno de los más graves conflictos que se presentaba con cada cambio de productor fue la instrucción que daban a los camarógrafos para encuadrar nuestras caras —en lugar de presentar las láminas—, produciéndose una discontinuidad irreparable, sobre todo en los momentos de darse las respuestas al usuario.

confundir más al usuario en lugar de aclarar. De igual forma existe la fuerte inquietud por representar con exactitud la entonación dentro de cada palabra, al estilo de escritura configurada, pero esta vez con las palabras segmentadas en sílabas y fonemas. De igual forma, tiene el riesgo de confundir en lugar de aclarar.

- El abordaje pedagógico de la entonación requiere una formación profesional, ya que, mientras *PowerPoint* facilita al profesor modelar la entonación, al momento de preparar la lección no le facilita la parte problemática de escuchar la prosodia en las grabaciones que acompañan el libro de texto. Como se constató en la experiencia en Pachuca, es necesario preguntarnos si se trate de una tarea al alcance de cualquier profesor, e incluso más difícil para el alumno de lengua. Lo anterior muestra la necesidad de incluir a otro experto en el equipo de elaboración de materiales didácticos: el especialista en el manejo pedagógico de la entonación.

En tanto la prosodia se mantenga al margen del aprendizaje de la lengua, especialmente del inglés, se siguen formando generaciones de hablantes parcialmente minusválidos: autómatas incompetentes para comprender o transmitir la parte *humana* de la comunicación, es decir, el papel de las emociones expresadas en la entonación y su intencionalidad involucradas en toda emisión de voz. La limitación no sólo radica en la incapacidad de expresarse y defenderse, porque esto queda implícito en el aprendizaje parcial de cualquier disciplina, sino también en otra limitante: el no poder comunicarse más allá de lo más llano y literal a pesar de haber logrado niveles de dominio avanzados en cuanto a vocabulario y gramática.

Más que irónico, es francamente decepcionante el legado del estructuralismo en la lingüística aplicada, de cuya sombra la docencia no logra todavía despojarse. En este aspecto de la entonación, se supondría que el análisis espectrográfico de las ondas sonoras constituiría

materia prima suficiente para construir una descripción acústica adecuada a la enseñanza. Empero nunca se ha construido dicha descripción perceptiva de la entonación, menos construir una propuesta didáctica mínimamente aceptable.

Concluimos el presente capítulo con una observación que muestra la urgencia y necesidad de proseguir en la línea de generación y difusión del conocimiento sobre el aprendizaje y la enseñanza de la prosodia. Con el reconocimiento actual de que la prosodia es un aspecto crucial de la comunicación, puesto que todo acto comunicativo tiene un propósito, entonces mientras la enseñanza de segundas lenguas no abarque la prosodia en forma integral, el resultado inevitable es que se estará preparando a interlocutores parcialmente autistas en la nueva lengua, es decir, interlocutores limitados al significado literal de cada oración, sin la capacidad de gozar del humor y de la ironía, ni defenderse del sarcasmo o insulto. Cada día que pasa, son millones los estudiantes que aprenden a ser semi-autistas cuando se comunican en inglés.

Reflexiones pedagógicas sobre la prelectura

El programa SEPAInglés está dirigido a estudiantes con la secundaria terminada, es decir, necesariamente alfabetizados. Pero no debemos dejar pasar la oportunidad de señalar que las reflexiones pedagógicas en este apartado pueden ser útiles para adultos en su alfabetización inicial, no sólo en una segunda lengua sino también en su lengua materna.

La propuesta pedagógica que presentamos a lo largo de este trabajo recurre a una didáctica de lingüística comparativa, donde el aprendiente de una segunda lengua compara la lengua que ya conoce, su lengua materna (en este caso el español), con la nueva (el inglés) con la finalidad de entender el funcionamiento de esta segunda. Dicha propuesta hace uso extenso del recurso gráfico, mismo que se presta a adaptaciones con otras finalidades didácticas.

Mientras en la Discusión se presentaron ciertas reservas sobre el manejo del trazador gráfico de voz en la educación a distancia y en el salón de clase para la educación de adultos, dichas preocupaciones a favor de la simplificación gráfica serían todavía más enérgicas en el caso de la educación infantil, sobre todo en las edades previas a la lectura (aproximadamente a los seis años de edad). Las reservas pedagógicas se concentran sobre dos ejes: graficar el ritmo y los campos tonales.

Graficar el ritmo

La manera de abrir el tema del compás de una lengua puede hacer referencia al conocimiento previo de otras actividades rítmicas, como son los deportes, por ejemplo, saltar la cuerda, (véase Figuras en RP1).



Figuras RP.1: Propuesta iconográfica infantil que presenta el concepto del compás en la fase de prelectura²³

Como se mostró en algunas lecciones de SEPAInglés —por ejemplo con el abanico y el remo—, para el aprendizaje del compás y del ritmo, éstos se prestan a ser aprendidos acompañados de movimientos corporales. El movimiento corporal se sustenta bajo los principios de, por una parte, la inteligencia quinestésica de la teoría de las inteligencias múltiples, así como los del método Respuesta Física Total (*TPR*, por sus siglas en inglés).

De hecho, en la sesión reportada en el capítulo de anécdotas, sin ninguna sugerencia o entonación las maestras en Pachuca hacían movimientos en ola con los brazos en su proceso de reflexión privada. Esta experiencia señala la necesidad de emprender una mayor investigación sobre el proceso de almacenamiento en la memoria, donde la recuperación de recuerdos específicos incluye su aspecto fisiológico, en particular la interacción entre los recuerdos y el movimiento de las manos (Pozo 2001).

²³ ilustración de niño y niña saltando la cuerda consultado en: myjumpropeworkout.com/do-boys-jump-rope-better-than-girls
 ilustración de tres niñas saltando la cuerda consultado en: mylunchboxrocks.com/welcome.html
 ilustración de dos niños saltando la cuerda consultado en: physiquealicious.com/2009/07/22/jump-rope

Graficar los movimientos entonacionales

Con la intención didáctica de modelar visualmente los cambios en y entre los campos tonales, para niños se podría sustituir las flechas con huellas animales para (i) atraer su atención y (ii) reducir el grado de precisión para facilitar la comprensión.

En la Figura PR.2 se presenta un ejemplo: al estilo de “siga la bolita” del karaoke, que aquí sería “siga las patas”. En el ejemplo se diría la clásica frase de cierre de cuentos infantiles “y vivieron felices por siempre”, dicha en consonancia con las subidas y bajadas señaladas por dichas huellas. Cada huella corresponde a una sílaba.



Figura RP.2: Propuesta de adaptación infantil del cuadrigrama en la fase de prelectura donde se sustituyen las palabras por íconos alusivos a animales²⁴

Una portentosa ventaja que se puede anticipar en el trabajo con las personas no alfabetizadas es que ésta no necesariamente buscaría hileras de letras que representan palabras integradas, por lo que no estaría distraída por los movimientos entonacionales *intrasilábicos*. Así que se esperaría que no tuviera complicaciones en oír la marcada subida de tono adentro de la sílaba *hap* en la palabra *happily*.

²⁴ ilustración de pata de perro consultado en: www.dog-paw-print.com/dog-paw-print-clip-art.html

Cabe señalar que el mismo gráfico podría también ser una acción de prelectura en música, lo que también representa la oportunidad para la investigación áulica sobre una propuesta didáctica infantil en esta disciplina.

Reflexiones

Es evidente que el recurso gráfico se presta a la enseñanza-aprendizaje de múltiples literaturas, no sólo de segundas lenguas sino también de primeras lenguas e incluso la lengua musical.

Con la creatividad de los especialistas de otras disciplinas académicas, es concebible que sea extensivo a abrir líneas de investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de otras lenguas: el lenguaje corporal, el matemático, y así en adelante.

anticlímax: Conclusiones

Este último capítulo retoma las posturas lingüísticas de los capítulos iniciales que presentaron el estado del conocimiento, en particular el que detalló el estado del conocimiento lingüístico, con la finalidad de llegar a la siguiente conclusión teórico-práctica: que la propuesta didáctica desglosada en los subsecuentes capítulos respondió a la necesidad apremiante en el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas: la de la prosodia.

I. Teorías de la lengua

Hay un punto en que están de acuerdo los lingüistas que se reseñaron en los capítulos del estado del conocimiento lingüístico: que todo enunciado tiene un propósito. Dicho del lado negativo: sin intencionalidad no hay expresión. Entonces sin expresión no hay comunicación. Y la comunicación es la razón de ser del acto lingüístico. Sin comunicación no hay lenguaje. Es por esta lógica que la prosodia debe ser contemplada como un rasgo segmental lingüístico, no *supersegmental* o *paralingüístico* como la mayoría de los lingüistas lo han descrito por casi un siglo (como ha sucedido en el caso de las lenguas tonales).

Conjeturo que el positivismo, con su consecuente enfoque estructuralista, sesgó a la ciencia de la lengua. Perdieron la brújula los lingüistas por analizar al detalle las estructuras del habla (fonética, fonología, morfología y sintaxis) y sin explicaciones adecuadas de la semántica y la pragmática, es decir, los significados y la persuasión, ambos esenciales a la comunicación humana. Hoy en día se reconoce la ironía —si no perversidad— histórica del siglo XX: mientras fue el lingüista Noam Chomsky él que realizó la tarea de eliminar al positivismo como modelo de ciencia para la lingüística. Le correspondió a una corriente alterna, Jakobson y el Círculo de Praga, rescatar el humanismo en el estudio e investigación de las teorías comunicativas.

En primer lugar la prosodia debe ser entendida como un rasgo lingüístico por lo repetidamente expuesto en esta tesis: por definición la intencionalidad es intrínseca a todo acto comunicativo. Este postulado defienden todos los lingüistas.

Un segundo argumento que ubica a la prosodia justo en el centro del estudio de la lengua se deriva de la exposición sobre en qué consiste la teoría lingüística. Se remite a los tres preceptos de lo que es una ciencia: un objeto de estudio único, un conjunto de herramientas único y una teoría particular sobre el objeto de estudio. Vamos por pasos.

El *objeto de estudio* en la psicolingüística es la comunicación humana y su interacción con el pensamiento humano. Estos dos aspectos se estudian a través de un abanico interdisciplinario, que se configura principalmente con la fonética, la fonología, las grafemas, el léxico, la semántica, la sintaxis y morfosintaxis, y la pragmática. La prosodia impacta o interactúa de forma directa con varios de éstos —si no con todos—, ya que no hay lengua sin tono, ritmo y acento. Hemos presentado cómo la prosodia y el ritmo moldean a la fonética y la fonología del inglés; cómo la tonalidad dicta a ciertos vocablos permutarse en sustantivos, verbos o adjetivos; la propiedad isócrona ayuda a comprender la sintaxis lineal (incluso en la lectura de la lengua escrita); y los campos de tono son lo definitorio para saber la dimensión emocional (lo que ubica e instrumenta a cada interlocutor respecto al tópico bajo discusión).

Los instrumentos que se utilizan como *herramientas lingüísticas* incluyen las anatómicas, acústicas, psicológicas, culturales y léxicas. Revisamos que los órganos fonoarticulatorios humanos han sido históricamente adaptados para producir y percibir la tonalidad con un alto grado de definición. Mientras la psicología estudia la percepción y el significado asignado a lo percibido, y todas las personas reaccionan como “jarritos de Tlaquepaque” cuando se les habla fuerte o débil, es la lingüística donde se estudia como expresión de agresión o sumisión, coqueteo o insulto, lejanía o intimidad, etcétera. Los significados son interpretados por códigos propios de

cada lengua; es la cultura la que permite comprender si, por ejemplo, un tono chillante de voz significa humildad como se entiende en japonés, o de agresión como en inglés. Este ejemplo también se presta para indicar otra herramienta lingüística, la contrastividad, misma que se presta a la enseñanza comunicativa de la prosodia.

Finalmente, la prosodia también tiene un papel central en las *teorías* del lenguaje. El primer punto teórico es contundente: la pragmática es el motivo del habla y, según cada vez más lingüistas, ésta es expresada a través de la prosodia. Uno de los debates milenarios pregunta qué tanto el lenguaje refleja lo que uno piensa y qué tanto influye lo que piensa: parte de determinar una respuesta a esta pregunta filosófica radica en el punto inmediato anterior sobre la interacción de la cultura con la interpretación pragmática a través del tono. Otra cuestión teórica es sobre el funcionamiento de la percepción, si la psicolingüística ya puede dar respuesta a la duda en torno a si la percepción lingüística opera con base en el núcleo o a la percepción categorial (yo me declaro por la última, pero reconozco que todavía no es definitiva la respuesta de los estudios experimentales en cabina). Un tema adicional que se puede mencionar es el precepto del cambio generacional: gran parte del cambio lingüístico diacrónico tiene que ver con cómo se interpretan los signos de las generaciones próximas previas. En el caso del inglés los lingüistas están registrando un gran cambio en la década actual donde muchos de “los ingleses” están perdiendo su aspecto isócrono (*cf.* Capítulo Uno) y se están volviendo silábocronos por la influencia de las lenguas maternas en donde se encuentran; ejemplos abundan, como *Singlish* (por *Singapore English*), *Chinglish* (por *Chinese English*) y el famoso *Spanglish* (por *Spanish English*).

II. Funcionamiento fonoarticulatorio

La prosodia también debería ser comprendida como segmental, en lugar de supersegmental, en el rasgo estrictamente fonoarticulatorio del lenguaje, la razón de esto es que opera con el mismo

mecanismo que los rasgos aceptados como segmentos. Como ciencia, la fonética trabaja casi exclusivamente con la herramienta de la contrastividad. La fonología es la subdisciplina de la lingüística donde persiste el debate de si la percepción humana opera por núcleo o por percepción categorial, disputa que tiene mucho que ver con la construcción de la propuesta didáctica de esta tesis. Crystal es de la opinión que la percepción categorial no puede funcionar porque la frecuencia fundamental de cada individuo es diferente. La respuesta actual es sencilla: si la frecuencia fundamental de cada hablante fuera el rasgo que se usa para percibir lo que se dice, entonces la comunicación simplemente no sucedería. Por el contrario, los tonemas que el otro detecta son estimados exacta y precisamente en relación a la frecuencia fundamental del interlocutor —entendido en el vocabulario común como su propio “timbre de voz”—. Y la evolución de la anatomía humana demuestra que funciona a la perfección en las pruebas sobre la extremadamente fina sensibilidad del oído humano al tono y a la capacidad articulatoria para crear los “contornos” de los tonemas.

Todavía es tarea pendiente para los lingüistas demostrar que, como conducta externa, absolutamente todas y cada una de las lenguas humanas manejan la prosodia para comunicar las emociones, no obstante, la fisiología del cerebro indica que esto es un hecho. La localización de la percepción de la prosodia coincide con la de la percepción de la emoción: la amígdala. Distinta a las tareas especializadas como únicas de funciones lingüísticas, localizadas en cada una de las zonas de Broca y Wernicke, en la amígdala se localizan funciones múltiples de comprensión de la prosodia y las emociones, de lo que se puede deducir de forma precisa y directa su trascendencia en el acto comunicativo. Otros estudios podrían confirmar o negar esta hipótesis, por lo menos en el caso del inglés en donde, como se ha expuesto, el funcionamiento de la prosodia influye y permea tantas otras funciones de comprensión.

Por ende, es ineludible la conclusión que la gramática y el vocabulario son aspectos necesarios pero insuficientes para aprender una lengua; el estudiante también requiere la prosodia para aprender a participar en actos de habla con los demás, lo que en inglés es expresada endémicamente con cambios tonales intrasilábicos.

Hasta aquí con las consideraciones lingüísticas aplicables al lenguaje humano en general; es momento de voltear a inspeccionar el caso específico del inglés.

III. El compás y el ritmo del inglés

Los datos y la línea de argumentación de esta tesis se sitúan dentro de un marco conceptual que sostiene que, en el caso concreto de la lengua inglesa, la prosodia opera en concertación con el ritmo, una conjunción que crea su isocronía. Esta combinación (o “octel” como se diría en la locución de los lingüistas) también debe entenderse como rasgo lingüístico —no paralingüístico— para el estudiante de inglés.

Este postulado es demasiado fácil de poner a prueba. La hipótesis nula consiste en comprobar si la ausencia de la isocronía restaría significado a un discurso en la lengua inglesa, pero no en otra lengua. El lector puede imaginar cualquier oración en inglés, y en seguida decirla de sílaba-en-sílaba y escuchar cómo se vuelve casi incomprensible. Pero el efecto en el caso inverso no es tan drástico: enunciar una oración del español con la isocronía inglesa resulta extraño, pero no al límite de lo incomprensible.

Eso demuestra cuán central el rasgo isócrono es dentro de la lengua inglesa y, por ende, debe tener una posición privilegiada en todo programa educativo para aprenderlo como lengua extranjera.

Cabe señalar que lo anterior, dirigido a la formación del estudiante de lengua, no aminora la importancia en el manejo de otras herramientas didácticas, como es el Alfabeto Fonético

Internacional (mejor conocido como el IPA, por sus siglas en inglés), en la formación de docentes del mismo para la comprensión de los fonemas individuales.

IV. La educación de adultos

Dado que este rasgo lingüístico no está incluido en la enseñanza de lenguas a adultos (salvo en casos excepcionales en libros de ejercicios, *cf.* el Capítulo Dos), éste se debe introducir en la planeación curricular, no sólo en la educación de adultos a distancia sino a toda edad y en toda modalidad educativa debe presentarse de alguna forma visual apropiada a la edad y que muestre gráficamente el conjunto de los tonemas con el aspecto isócrono, concepto que es de lo más abstracto.

Una muy buena parte de esta tesis se ha dedicado a mostrar que esta es una empresa factible, manejable y comunicativa. Hemos demostrado como la misma herramienta digital es adaptable para modelar fenómenos lingüísticos tan disímbolos como: *contractions, phrasal verbs, compound nouns, silence*. Es más, se presta a emplearse a través de una diversidad de técnicas áulicas y tecnologías como la repetición oral, la escritura, la construcción de frases “en pirámide” (en inglés: *back building*), atender las inteligencias múltiples (especialmente la quinestésica), llamar la atención (en especial a los cambios tonales intrasilábicos) y así en los sucesivo; actividades que los maestros pueden aplicar de igual forma con sus alumnos (*cf.* Capítulo Cinco).

V. Conclusión

Durante buena parte del siglo XX, los miembros de la familia de disciplinas que constituyen a la lingüística fueron más o menos bien delineados, con poca incursión de uno con el otro. La división de labores entre sí fue muy clara: cada rama tenía su perspectiva. El costo de este claro aislamiento resultó muy alto: el poder explicativo de cómo el signo lograba significar se quedaba

al margen de todas. Los rasgos expresivos quedaron relegados a una amorfa dimensión “paralingüística”. Afortunadamente las corrientes interaccionista y sociocultural han cobrado suficiente fuerza para reparar ese rezago y situar a la prosodia en su debido lugar central. Ya no en los márgenes de cada disciplina, sino como el punto de convergencia.

La prosodia representa el tronco que sostiene y unifica las diversas ramas de la lingüística por ser la parte impulsora de un elemento central de la comunicación, ya que se procesa la comprensión y producción de la prosodia en el centro neuronal: la amígdala. Estos aspectos son esenciales para los que estudian la retórica y el análisis de discurso: la proximidad y la otredad. Por lo anterior podemos afirmar que la propuesta se encamina en un rumbo adecuado e importante.

Coda

La comunicación animal es básicamente emotiva: se usa para advertir del peligro, buscar el alimento, durante el apareo, etcétera. Consiste en producir avisos, expresados a través de la tonalidad. Cualquier dueño de una mascota puede constatarlo. Ésta es nuestra herencia física y genealógica, la herencia a partir del cual el *homo sapiens sapiens* especializó en el desarrollo del lenguaje y la cultura. El lenguaje humano tomó esta materia prima, la extendió y refinó para crear algo nuevo y cualitativamente diferente: un sistema de comunicación discreto y combinatorio (Pinker: 1995). Pero a pesar de ser más sofisticado y complejo —utilizando la antes inexistente capacidad de desplazamiento—, las funciones básicas persisten: el peligro, el alimento, el coqueteo, etcétera. Y éstos se comunican a través de la tonalidad.

En el desarrollo infantil cada individuo también inicia su comunicación en respuesta a las exigencias de las necesidades. A unas cuantas semanas de haber nacido, la figura del cuidador principal (la madre) puede distinguir entre dos tipos de llanto: uno específicamente para el hambre y otro mediante el que se expresan otras incomodidades. El infante encuentra su camino hacia el lenguaje también a través de la tonalidad.

En fin, al asirse a esta una nueva herramienta más extensa y más fina, la humanidad transformó el acto comunicativo y, en el proceso, a sí mismo. Ahora somos una forma de vida que externaliza cada vez más funciones a través de un acto comunicativo cada vez más complejo y sutil que permite incluso el pensamiento colectivo y colegiado, abstracto y temáticamente alejado y extenso.

El vocabulario y la sintaxis añaden mucho a las formas de comunicación anteriores, las amplían y refinan. Pero esto no desplaza el hecho de que el tono y el ritmo fueron los antecedentes y siguen siendo la base, el punto de arranque y parte íntegra de cada acto

comunicativo, porque la prosodia es un rasgo unificador entre los hablantes de una lengua. Conforme avancé en la escritura de esta tesis, cada vez más mi opinión coincide con afirmaciones como la siguiente de Singh (2008: 2): “La entonación es el aspecto de mayor relevancia para la pronunciación”.

Ya es hora de que la lingüística aplicada acepte el papel nuclear del tono y el ritmo en la comunicación, y ubique a las ramas relativas al léxico y la sintaxis en su justo lugar, como centrales en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua humana.

Es por lo anteriormente expuesto que he dado un papel central a la prosodia en mi práctica profesional de la enseñanza de la lengua inglesa.

Referencias bibliográficas

- Adams, Corinne. 1979. *English Speech Rhythm and the Foreign Learner*. The Hauge: Mounon. ISBN: 90-279-7716-X.
- Arjona Rosado, Adriana. 2005 a 2009. *conversaciones personales*. México, D.F.
- Asociación Mexicana de Maestros de Inglés, MEXTESOL. www.mextesol.org.mx. (consultado 20 julio 2008)
- Belinchón, M., Rivière, A. e Igoa, Jivi. 1992. *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Berlinski, David. 1995. *A Tour of the Calculus*. New York: Pantheon Books. ISBN 0-679-42645-0.
- Bolinger, Dwight. 1986. *Intonation and Its Parts: Melody in Spoken English*. Stanford: Stanford University Press. 0-8047-1241-7.
- Brambila Rojo, Francisco. 2010. *Lenguas tonales. comunicación personal*. México, D.F.
- Burns, Tom. 27 marzo 2009. *conferencia: Perkins Observatory Friday Evening Public Program*. Delaware, Ohio, EE.UU. www.perkins-observatory.org
- Bruning, Roger H., *et al.* 2004. *Cognitive Psychology and Instruction*. Upper Saddle River: Pearson Education. ISBN 0-13-094794-6.
- Buck, Marilyn. 2003. *Gramática pedagógica. asignatura en: Maestría en Lingüística Aplicada*, México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Byrd, D. y Choi, S. At the juncture of prosody, phonology, and phonetics—The interaction of phrasal and syllable structure in shaping the timing of consonant gestures. http://sail.usc.edu/~dbyrd/byrd_choi_lpparis_rev.pdf. (consultado 2 de julio del 2008)
- Cant, Amanda y Charrington, Mary. 2009. *Next Stop*. México, D.F.: Macmillan.
- Cantero Serena, Francisco José. 2002. *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Universitat de Barcelona. ISBN: 84-8338-301-2.
- Cassany, Daniel, *et al.* 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. ISBN: 84-7827-100-7.
- Celce-Murcia, Marianne; Brinton, Donna M. y Goodwin, Janet M. 1996. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centro Virtual Cervantes. 2010. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. cvc.cervantes.es/obref/marco. consultado 6 enero 2010.

- Chamot, Ana Uhl; Cummins, Jim y Hollie, Shevroy. (*sin fecha*). *Cornerstone*. White Plains: Pearson Education. ISBN 978-0-13-504801-6.
- Chew, Kristina. 2009. Diagrams of Amygdala Input and Output Connections in the Brain. autism.change.org/blog/view/the_amygdala_and_autism. (consultado 28 septiembre 2009)
- Chomsky, Noam y Halle, Morris. 1968. *The Sound Pattern of English*. Nueva York: Harper & Row. LCCCN: 67-23446.
- Cole, Michael. 1999. *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata. ISBN: 84- 71121-430-0.
- Cole, Michael. 1996. *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN: 0-674-17956-0.
- Coll, César y Monereo, Carles. 2008. *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata. ISBN: 978-84-7112-519-4.
- Crystal, David. 2003. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 0521530334.
- _____. 1976. *Prosodic Systems and Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-29058-9.
- Daily Oral Reading Fluency Activities. (*sin fecha*)
www.pearsonlongman.com/ae/cornerstone/natl/pdf/Cornerstone1_1_OralReadingFluency.pdf.
 (consultado 3 agosto 2009)
- Dalton, Christiane y Seidlhofer, Barbara. 1994. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, Paul. 2004. *All Aboard*. Tailandia: Macmillan.
- Díaz Barriga, Ángel. 2006. El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *en Perfiles Educativos*. Vol. 28, No. 111. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ding, Picus Sizhi. 2006. A Typological Study of Tonal Systems of Japanese and Prinmi: Towards a Definition of Pitch-accent Languages. *Journal of Universal Language* 7. 1-35. www.linguistlist.org/pubs/papers/browse-papers-action.cfm?PaperID=20400 (consultado 7 abril 2009)
- Dzib, Alma. 2010. *La elisión. comunicación personal*. Chicago.
- _____. 2007. La prosodia. *en: Memorias, Lenguaje y Educación 2007*, comp.: Siders, N. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional. (sin ISSN)

- Eco, Umberto. (*sin fecha*) *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa. ISBN 84-7432-451-3.
- Eddine, Fritah Nacer. 2006. *Introducing the Teaching of English Pronunciation in the 1st Year Middle Schools Syllabus*. Batna: University of Batna.
- España, Adreina; Llanas, Ángela y Williams, Libby. 2009. *Be Competent: Teacher's Edition 1*. México, D.F.: MacMillan y Colegio de Bachilleres.
- Estebas Vilaplana, Eva. 2007. The Phonological Status of English and Spanish Prenuclear F0 Peaks. *Atlantis* 29.2: 39–57. ISSN 0210-6124. www.atlantisjournal.org/Papers/29_2/EvaEstebas2007.pdf (consultado 7 abril 2009)
- Estrada Belmont, Alba Rosa. 2009. *archivo personal*. México, D.F.
- Frank Altman, José. (2009, en publicación). *Do Re Mi*.
- García Carillo, José Luis. 2009. Evaluación de la comprensión lectora en inglés en alumnos de la E.N.A.H. México, D.F.: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- García Salazar, Alma Delia. (2010, en publicación). *Las canciones como medio de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la educación de jóvenes y adultos*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gardner, Howard. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Goodman, Kenneth. 1990. El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. Año 11, número 2, junio 1990. ISSN 0325-8637.
- Guerrero, Norma. 2008. *conversaciones personales*. México, D.F.
- Harajová, Alica. 2008. The Implementation of Multimedia and Hypermedia in Foreign Language Teaching. *en: Humanistic Language Teaching*, año 10, nú. 5. www.hltnmag.co.uk/oct08/sart01.rtf
- Herrera, Mario y Pinkley 2005. *Backpack*. México, D.F.: Pearson Education.
- Herrera González, Leonardo. 2007. *El reporte de investigación o el trabajo final*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hevesi, Mihály. 2009. Autorhythmy: The Importance of Inner Pictures and Rhythm in Foreign Language Acquisition. Part 1. *en: Humanistic Language Teaching*, año 11, nú. 4. www.hltnmag.co.uk/aug09/sart08.htm
- Hunt, Aaron Andrew. 2008a. *Turning Guitar Heroes into Composers*. citado en Turbow, Jason. *The New York Times* July 10, 2008.

- www.nytimes.com/2008/07/10/technology/personaltech/10basics.html?ex=1373428800&en=c26ea393d63a148&ei=5124&partner=permalink&exprod=permalink, en *The News*. July 14, 2008. p. 17.
- Hunt, Aaron Andrew. 2008b. H-Pi Instruments. www.h-pi.com/about.html (consultado 16 julio 2008).
- Ikeno, Ayako et al. 2003. Issues in Recognition of Spanish-accented Spontaneous English. www.colorado.edu/ling/jurafsky/isca-corrected-2003.pdf (consultado 7 abril 2009)
- Inteligencia_musical. es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia_musical. (consultado 7 abril 2008).
- Kramsch, Claire. 2000. Social discursive constructions of self in L2 learning. en Lantolf, James P. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press. ISBN 0-19-442160-0.
- Kryszewska, Hanna. 2007. Call for Participation for the Special Latin America-U.K. Issue. (copia en expedientes del autor)
- Ladd Jr., D. Robert. 1980. *The Structure of Intonational Meaning*. Bloomington: Indiana University Press. ISBN: 0-253-15864-8.
- Lai, Gerald; Nisbitt, Scott; Fong, Ed y Ha, Phat. (*sin fecha*) Neural Pathways to Long Term Memory. ahsmaail.uwaterloo.ca/kin356/ltn/images/amygdala_hippocampus_lateral_large.jpg (consultado 28 septiembre 2009).
- Littlejohn, Andrew. 1998. Sharing decisions with students: Some whys, hows, and how nots. *Reproducido de: Cambridge English for Schools Level 4 Teachers Book*, Cambridge University Press. www.andrewlittlejohn.net/website/docs/sharing.doc (consultado 8 agosto 2009).
- Littlejohn, Andrew y Hicks, Diana. 1997. *Cambridge English for Schools 3*. Cambridge: Cambridge University Press. 0-521-42171-3.
- Litwin, Edith. 2000. *La educación a distancia: Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu. ISBN 950-518 819 6.
- Mayer, Jörg *et al.* 2002. Prosody Production and Perception: Converging Evidence from fMRI Studies. www.isca-speech.org/archive/sp2002/sp02_487.pdf (consultado 19 julio 2008)
- Mazzoni, Dominic. Audacity. (*sin fecha*) (*cf:* audacity.sourceforge.net/manual-1.2/credits.html) audacity.sourceforge.net (consultado 19 julio 2008)
- McWhorter, John. 2008. *Our Magnificent Bastard Tongue: The Untold History of English*. Nueva York: Gotham. ISBN 978-1-592-40494-0.

- Merriam Webster. (*sin fecha*) www.merriam-webster.com/art/dict/clef.htm (consultado 5 abril 2009)
- Meeting Point Bookshop. Av. Canal de Miramontes 2640, Local C, Col. Avante, México, D.F. www.meetingpointbookshop.com
- Miras, Mariana. 1993. Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos conocimientos: Los conocimientos previos. *en*: Coll, César *et al.* El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó. ISBN: 84-7827-156-2.
- Morán Martínez, María Concepción. 2009. Psicología y Música: inteligencia musical y desarrollo estético. *Revista Digital Universitaria*. Volumen 10 Número 11. Coordinación de Publicaciones Digitales, DGSCA-UNAM. ISSN: 1067-6079. www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art73/art73.pdf (consultado 26 julio 2010)
- Nave, R. 2005. Sensitivity of Human Ear, Dynamic Range of Hearing. hyperphysics.phy-astr.gsu.edu/Hbase/sound/earsens.html (consultado 19 julio 2008)
- Ohta, Amy Snyder. 2000. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the one of proximal development and the acquisition of L2 grammar. *en* Lantolf, James P. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press. ISBN 0-19-442160-0.
- O'Rourke, Erin. 2006. The Direction of Inflection: Downtrends and Uptrends in Peruvian Spanish Broad Focus Declaratives. *en* Díaz-Campos, Manuel. *Selected Proceedings of the 2nd Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonetics and Phonology*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Pansza, Margarita, *et al.* 1997. *Fundamentación de la Didáctica*. México, D.F.: Gernika.
- Patel, Aniruddh D. y Balaban, Evan. 2001. Human pitch perception is reflected in the timing of stimulus-related cortical activity. vesicle.nsi.edu/users/patel/Patel_Balaban_Nature_Neuroscience.pdf (consultado 19 julio 2008)
- Pavlik, Cheryl y Harries, Andréa. 2006. *Brainstorm*. México, D.F.: Macmillan.
- Pérez López, María Soledad. 2008-2009. Reuniones de la Unidad de Programas de Estudios de Lenguas y Culturas Indígenas, México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Sosa, Mauro. 2007 a 2009. *conversaciones personales*. México, D.F.
- Phillips, Estelle M. y Pugh, Derek S. 2001. *Cómo obtener un doctorado*. Barcelona: Gedisa. ISBN 84-7432-747-4.
- Pinker, Steven. 2009. *How the Mind Works*. Nueva York: Norton. ISBN 978-0-393-33477-7.

- _____. 2007. *The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*. Nueva York: Viking. ISBN 978-0-670-06327-7.
- _____. 2005. *La tabla rasa, el buen salvaje y el fantasma en la máquina*. Barcelona: Paidós. ISBN 84-493-1790-8.
- _____. 1995. *El instinto del lenguaje: Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza. ISBN 84-206-7717-5.
- Popper, Karl. R. 1972. *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Mariana Cubí. ISBN 84-7509-146-6.
- Pozo Municio, Juan Ignacio. 2001. *Humana mente*. Madrid: Morata. ISBN 84-7112-467-X.
- Prieto, Pilar. (*sin fecha*) *Introduction to Intonational Phonology: el modelo métrico-autosegmental*. seneca.uab.es/pilarprieto/aula/CLASS3.ppt. (consultado 3 julio 2008)
- Pritchard, Gabby. 2004. *Smile*. Tailandia: Macmillan.
- Probst, Robert E. 1984. *Adolescent Literature: Response and Analysis*. Charles E. Merrill, Columbus. ISBN 0-675-20171-3.
- Radford, Andrew, *et al.* 2000. *Introducción a la lingüística*. Madrid: Cambridge University Press. ISBN: 84-8323-094-1.
- Real Academia Española. (*sin fecha*) *Diccionario de la Lengua Española*. www.rae.es (consultado 1 octubre 2009, 19 julio 2008)
- Richards, Jack; Hull, Jonathan y Proctor, Susan. 1990. *Interchange: English for International Communication: Student's Book One*. Nueva York: Cambridge University Press. ISBN 0-521-35988-0.
- Rogerson Pamela, Gilbert B. Judy. 1990. *Speaking Clearly*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Roebuck, Regina. 2000. *Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistic task*. *en* Lantolf, James P. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press. ISBN 0-19-442160-0.
- Ross, Elliott D. y Monnot, Marilee. 2007. *Neurology of affective prosody and its functional-anatomic organization in right hemisphere*. www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17537499. (consultado 19 julio 2008)
- Saussure, Ferdinand de. 1983. *Course in General Linguistics*. Open Court: <http://books.google.com.mx/books?id=B0eB8mvov6wC&dq=Saussure&printsec=frontcover&source=bl&ots=FkrbVYYMID&sig=wLyZ3rQLFHnnOJ140aZU2ZvChik&hl=es&ei=oYW2S>

umOHpTR8QaZscCTDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6#v=onepage&q=&f=false.

Schön, Daniele; Magne, Cyrille y Mireille Besson. 2004. The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, 41. www.incm.cnrs-mrs.fr/pdf/Schon_magne_besson_04.pdf (consultado 19 julio 2008)

Scrivener, Jim. 2005. *Learning Teaching*. Gran Britania: Macmillan Education.

Secretaría de Educación Pública. 2008. Competencias Disciplinarias Básicas del Sistema Nacional de Bachillerato. Subsecretaría de Educación Media Superior, www.sems.gob.mx/aspnv/video/Competencias_disciplinarias_basicas_del_sistema_nacional_Bachillerato.pdf (consultado 8 agosto 2009).

_____. 2006a. La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: Orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, www.reformapreescolar.sep.gob.mx/pdf/Orientaciones.pdf (consultado 29 julio 2009).

_____. 2006b. Un acercamiento al modelo renovado de Telesecundaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento/tallerbreve.pdf (consultado 16 octubre 2009).

_____. 2002. Reforma Integral de la Educación Secundaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf (consultado 29 julio 2009).

_____. 1999. Pequeños detalles para grandes realizaciones: El proceso de producción de videos y programas educativos. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública. ISBN: 970-18-3572-7. basica.sep.gob.mx/dgme/recursos/produccion/detalles/detalles_contenido.zip

_____. 1997. *SEPA inglés*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública. ISBN: 970-18-0769-3.

Secretaría de Educación Pública y Consejo Británico. 1998. *Guía del Asesor SEPA inglés nivel inicial*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública. ISBN 970-18-1221-2.

Secretaría de Educación Pública e Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. 2007, 2008. *SEPA inglés para docentes de telesecundaria en zonas rurales de difícil acceso en el estado de Chiapas*. México, D.F.: Televisión Educativa.

Shea, John. 1993. Some Practical Ideas on the Teaching of Phrasal Verbs. Workshop at Mexico City Regional Convention. Mexico City: MEXTESOL. citado por: Siders. 2007a. Phrasal Verbs: For Beginners Only. www.hltmag.co.uk/nov07/mart03.htm. ISSN 1755-9715

- Shearer, C. Branton. 2008. Multiple Intelligences Theory. www.miresearch.org/mitheory.php (consultado 20 julio 2008)
- Siders Vogt, Terrence Nevin. (2009 inédito). *Do Re Mi*.
- _____. 2008b. Tips and Tricks on How to Help our Students Pronounce. Pachuca: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- _____. 2008a, 2007c. Psicología de la identidad. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. 2007b. Stressed Out: Intonation for Beginners in TV Tutoring Sessions. www.hlomag.co.uk/mar07/sart03.htm. ISSN 1755-9715
- _____. 2007a. Phrasal Verbs: For Beginners Only. www.hlomag.co.uk/nov07/mart03.htm. ISSN 1755-9715
- _____ y SEPA Inglés. 2006. Metodología para la enseñanza del inglés en el ámbito de la Telesecundaria: curso-taller. México, D.F.: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa; SEPA Inglés.
- Siders Vogt, Terrence Nevin, *et al.* (2002; *inédito*) Colors of English. México, D.F. (copia en archivos del autor)
- Simonet, Miquel. 2006. Word-boundary Effects on Pitch Timing in Spanish. *en* Sagarra, Nuria y Toribio, Almeida. Jacqueline Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium. Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Singh, Danny. 2008. The Language of Communication. *Humanistic Language Teaching*. Vol 10, nú. 6, diciembre 2008. www.hlomag.co.uk/dec08/less01.htm.
- Slade, Niel. (*sin fecha*) Amygdala Locator. www.neilslade.com/gifs/AmygdalaInputs.jpg. (consultado 28 septiembre 2009)
- Solé, Isabel. 2004. Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. *en* Coll, César *et al.* El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó. ISBN 84-7827-156-2.
- Stempleski, Susan; Douglas, Nancy; Morgan, John. 2005. World Link 1. Canada: Thomson Heinle. ISBN 0-8384-0662-9
- Stern, Hans Heinrich. 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. 0-19-437065-8
- Stibbard, Richard. 1996. Teaching English Intonation with a Visual Display of Fundamental Frequency. *The Internet TESL Journal*, Vol. II, No. 8. iteslj.org/Articles/Stibbard-Intonation

- Timková, Renáta. 2001. Intonation of English in the Process of Second Language Acquisition. www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2001/pdf/timkova.pdf (consultado 19 julio 2008)
- Trager, Edith Crowell y Henderson, Sara Cook. 1956. The PD's Pronunciation Drills for Learners of English. Encino: English Language Services. ISBN 0-87789-008-0.
- Trujillo Sáez, Fernando. 2003. Textos expositivos y narrativos en inglés y español: análisis contrastivo del discurso. consultado 11 julio 2008.
- Underhill, Adrian. 2005. Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation. Tailandia: Macmillan.
- University of Cambridge ESOL Examinations. Key English Test (KET). www.cambridgeesol.org/exams/general-english/ket.html. consultado 6 enero 2010.
- University of Cambridge ESOL Examinations. Preliminary English Test (PET). www.cambridgeesol.org/exams/general-english/pet.html. consultado 6 enero 2010.
- Vigotski, Lev. S. 2006. Pensamiento y lenguaje. México, D.F.: Quinto Sol. ISBN 968-6620-54-0.
- Wilson, Lorraine. 1997. Defining Whole Language in a Postmodern Age. en Turbill, Jan. et al. The Changing Face of Whole Language. International Reading Association, Australian Educators' Association. Victoria. IRA Inventory Number 9121 (*sin ISBN*).
- Wolf, Maryanne. 2007. Proust and the Squid. Nueva York: HarperCollins. ISBN 978-0-06-018639-5.
- Woolfolk, Anita. 2006. Psicología educativa. Naucalpan: Pearson Education.
- Wong, Rita. 1987. Teaching Pronunciation: Focus on English Rhythm and Intonation. Nueva York: Prentice-Hall.