

La motivación en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación de lengua extranjera en educación primaria

Motivation and the teaching and learning of second language pronunciation in primary school

Juan Manuel Castro-Carracedo¹ 

1. Ph.D. Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, España. Correo electrónico: jmcastroca@upsa.es

Recibido en marzo 27 de 2019

Aceptado en junio 11 de 2019

Publicado en línea en junio 19 de 2019

Resumen

A pesar del creciente interés en las últimas décadas por la motivación como un factor decisivo en la adquisición de una lengua extranjera, apenas se ha prestado atención a su influencia en el aprendizaje y mejora de la pronunciación la misma. El presente estudio trata de medir esa valoración afectiva en un contexto inédito en la literatura especializada, como es la educación primaria, atendiendo a los principales agentes involucrados en esta etapa educativa: estudiantes, profesores y padres. Para ello, con una serie de cuestionarios se recogieron datos relacionados con los factores motivacionales de los tres grupos y se analizaron las respuestas, de modo que sirvieran para mostrar un panorama real desde múltiples perspectivas de las fuerzas que llevan a la práctica de la pronunciación en este período. Los resultados indican que, si bien la pronunciación es altamente apreciada por los estudiantes, con valores siempre superiores al 75 % de aprobación, el tipo de motivación mostrada por estos alumnos no coincide con los estudiantes de otras edades o niveles. En el caso de padres y docentes, la alta motivación inicial mostrada se ve afectada posteriormente por las condiciones personales o profesionales, impidiendo su puesta en práctica efectiva en el aula o en casa.

Palabras clave: motivación; pronunciación; destrezas fonéticas; lenguas extranjeras; enseñanza primaria.

Abstract

Despite the growing interest in recent decades for motivation as one of the most decisive factors in second language acquisition, little attention has been paid to its influence on teaching and learning the pronunciation. The present study tries to measure the affective estimation of foreign pronunciation teaching and learning in an educational context uncommon in scholar literature, Primary Education, by paying attention to the main agents involved in the educational process at this stage: students, teachers and parents. Data were collected with a series of questionnaires about the motivational factors of the three groups studied, and the answers were analyzed to offer a real panorama from multiple perspectives of the forces that drive the training of pronunciation during this period. Results indicate that, although pronunciation is highly valued by students as one of the fundamental elements in the acquisition of a foreign language, with numbers over 75 % in students' approval, the type of motivation shown by these students does not coincide with learners of different ages or levels. In the case of parents and teachers, an initial high-scale motivation for the teaching of this sub-skill is subsequently affected by personal or professional conditions, preventing thus an effective implementation in the classroom or at home.

Keywords: Motivation; Pronunciation; Phonetic Skills; Foreign Languages; Primary Education.

Introducción

Si hay una realidad que no puede pasarse por alto en el aprendizaje de un idioma extranjero es que existen factores que afectan el proceso formativo tanto dentro como fuera del aula. Estos factores son tan numerosos y variados que un solo estudio no puede analizarlos y describirlos en profundidad. Por eso, el presente estudio se centra en un factor particular: la motivación; y su impacto en uno de los elementos del aprendizaje de una lengua extranjera: la pronunciación. Debido a que el área de la motivación es demasiado extensa, este análisis se limita a lo que influye en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación en los estudiantes de inglés de educación primaria, particularmente en los dos últimos años de este ciclo.

La motivación, en cualquier fase del aprendizaje de un idioma extranjero, puede identificarse según los términos propios del proceso educativo, como la relación entre el alumno y el profesor, o como la vinculación entre la escuela y la familia, considerando un entorno social más amplio. En el marco de esta realidad se ha tratado de identificar en qué medida distintos aspectos motivadores pueden afectar a los estudiantes al considerar el aprendizaje de la pronunciación, pero también cómo lo hacen los agentes principales de la escuela, el director y los profesores, y los propios padres de los estudiantes. El objetivo aquí fue identificar si cada uno de estos agentes posee una valoración afectiva sobre la enseñanza de la pronunciación del inglés, que pueda influir positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la clase de lengua extranjera, además de saber cómo configurar o modificar el comportamiento de estos grupos con el fin de tener un efecto positivo para el estudiante y para el proceso educativo.

En primer lugar, se presenta un marco teórico que ayuda a la comprensión de la influencia de la motivación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en el grupo de edad de los alumnos de educación primaria, con los factores psicológicos específicos que los identifican como diferentes frente a otras edades. Posteriormente, se muestran las características concretas de la enseñanza de la pronunciación para este grupo, cuya base teórica permitirá comprender mejor el proceso y los resultados de cómo diversas acciones influyen sobre los estudiantes. El siguiente paso es presentar los instrumentos de investigación utilizados en esta encuesta, realizada sobre una muestra significativa de los distintos agentes

de la etapa de educación primaria, y los objetivos de investigación. Se presentan de manera detallada los datos de la investigación y, a continuación, las conclusiones de los mismos, que se conectan con la base teórica y la realidad didáctica. Por último, se intenta sacar conclusiones positivas y aplicaciones prácticas destinadas a aumentar la motivación de los estudiantes por la mejora de la pronunciación en inglés, como experiencia didáctica dentro y fuera del aula.

Teorías de la motivación

Son muchos los factores involucrados en la motivación y la predisposición de los estudiantes para el aprendizaje de una lengua extranjera. Algunos se derivan de la propia lengua, es decir, de su valor interno y su adaptación al proceso de aprendizaje. El término “valor integrador” (*integrative value* en terminología inglesa) hace referencia a la lengua y los hablantes, mientras que el “valor instrumental” (*instrumental value*) describe los beneficios del dominio de la lengua extranjera (Dörnyei, 2001). Sin embargo, el problema con los estudiantes de primaria es que siguen una serie de rutinas de aprendizaje individuales, que por sí mismas no parecen tener ningún valor para ellos, y que no contribuyen a un contexto de aprendizaje más amplio, al menos no uno que sea comprensible de forma global (Williams y Burden, 1997). Aun así, el papel del docente es importante, especialmente en lo concerniente a la creación de un interés real en la materia como acción formativa y al mantenimiento de relaciones positivas con los estudiantes y con sus padres (Dörnyei, 2001).

Todos estos elementos definen e identifican la orientación motivadora del estudiante a la hora de aprender una lengua extranjera. La literatura existente propone diversos marcos teóricos que incorporan determinados agentes de impulso y actuaciones en diferentes niveles educativos. Williams y Burden (1997), por ejemplo, proponen un procedimiento que abarca una serie de factores que incluyen, entre otras cosas, el interés y el valor estimado de la actividad, la autodeterminación y la actitud hacia el aprendizaje, la edad o el sexo, todos ellos como “factores internos” (*internal factors*); y la contribución de los llamados “otros significativos” (*significant others*), donde se considera el entorno de aprendizaje o el marco general de la enseñanza. Tremblay y Gardner (1995), por su parte, se centran más en la relación del profesor de lengua

extranjera con los hablantes, y en el interés por la lengua extranjera como especialmente importante, ya que los estudiantes se ven obligados a ostentar una actitud motivada que incluya su atención, perseverancia y búsqueda de impulsos alternativos para dominar finalmente esa lengua. Un contexto igualmente interesante es el que sugiere Dörnyei (1998), quien enfoca su interés en tres aspectos valorativos en la enseñanza de la lengua extranjera: el nivel de la lengua, el nivel del alumno y el nivel de aprendizaje asociado (la lección, el profesor y el grupo de aprendizaje).

Todo lo anterior está directamente relacionado con las teorías generales del aprendizaje que han determinado la forma como percibimos la educación de los niños. En las teorías de comportamiento temprano, la motivación se ve determinada principalmente por factores externos, en el sentido de que ciertas condiciones ambientales pueden llevar a determinados comportamientos y las consecuencias de ellos se pueden determinar por la probabilidad de recurrencia (Williams y Burden, 1997).

Piaget (1972) contribuyó a la extensión de la teoría de la motivación desde la suposición de que los niños desarrollan capacidades cognitivas y mentales, siguiendo una serie de pasos que describen la evolución de las funciones específicas a partir de funciones sensoriales y cinéticas, para pasar, a continuación, al plano simbólico con las funciones cognitivas específicas y culminar en las funciones cognitivas abstractas. La motivación se extiende a lo largo de todo el desarrollo de las estructuras cognitivas de los estudiantes y se hace constante en el proceso de asimilación de los nuevos estímulos (Oxford y Shearin, 1996). El énfasis de Piaget sobre el desarrollo individual, sin embargo, puede conducir al abandono de la valoración del medio ambiente social del estudiante (Williams y Burden, 1997).

Pero la teoría de Vygotsky sirve para llenar este vacío. Vygotsky creía que el aprendizaje del niño, desarrollado en colaboración con otros que saben más, como pueden ser adultos o compañeros con más conocimiento (Wood, 1998), creaba una zona a la que llamó de “desarrollo próximo” (ZDP), es decir, la distancia entre el nivel de desarrollo que ha ganado el estudiante y el nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 1978). Yendo un paso más allá, Bruner (1974) combinaba elementos de las etapas de desarrollo de las teorías de Piaget y de Vygotsky, y entendía el aprendizaje como un proceso experimentado a partir de tres modos de pensar: los procedimientos enactivos, los virtuales (o icónicos) y los simbólicos. Siguiendo ese planteamiento, el contexto educativo necesario para ayudar al estudiante hacia

la adquisición de conocimientos sería dotarle de una estructura de soporte adecuada, necesaria para la mejora de las estructuras cognitivas (Oxford y Shearin, 1996).

Si centramos nuestra discusión sobre el aspecto social de la motivación, descubrimos el importante papel que desempeña el contexto educativo en su fomento. En el nivel de la educación primaria, el papel del ambiente escolar es fundamental (Dörnyei y Ottó, 1998), pues consiste en la familia, los amigos, la escuela y los medios de comunicación, que son fuente de las principales influencias culturales del niño (Pollard y Tann, 1993). Los dos factores principales que influyen directamente en el comportamiento de los estudiantes son la familia y la escuela (el profesor, especialmente), los cuales determinan la evolución del alumno dentro del sistema educativo (Scott-Jones, 1995). Esos factores serían los “otros significativos” a los que hacían referencia Williams y Burden (1997), es decir, padres, maestros, compañeros y el ambiente de la clase (en conjunción con el sistema educativo) y serían más determinantes que los factores internos en este nivel. En concreto, está estudiado que, en los grupos de edad más jóvenes, la forma de estímulo se determina por el modo como el estudiante se siente cara a los padres, los compañeros de clase y los profesores, puesto que el comportamiento de los estudiantes está construido dentro del entorno social y el contacto personal, es decir, dentro del medio ambiente del hogar y de la escuela (Williams y Burden, 1997).

El primer punto de enfoque, el grupo, afecta directamente a la motivación de los estudiantes y está vinculado a factores tales como el aprendizaje de la coherencia de las reglas, la orientación hacia los objetivos y las metas del grupo (Dörnyei, 2003). Así, el aprendizaje de la lengua se ve influenciado aún de forma más decisiva, ya que los incentivos confluyen hacia el grupo como parte clave de la motivación para aprender esa lengua extranjera (Dörnyei y Malderez, 1997). El grupo al que pertenece el alumno puede ser igualmente una fuente de motivación negativa cuando los estudiantes están sujetos a las limitaciones sociales si alcanzan el éxito escolar, es decir, cuando el grupo acepta la mediocridad como un comportamiento tolerable, discriminando un tratamiento más positivo del curso (Dörnyei, 2001).

Las características y prácticas familiares, por otro lado, están estrechamente relacionadas con el éxito escolar (Dörnyei y Ushioda, 2011). Tales características incluyen la presión ejercida por la familia, la confianza en las habilidades del

estudiante, un entorno familiar de apoyo y la presencia de modelos (Eccles y Harold, 1996). La intervención familiar puede ocurrir en cuatro niveles distintos: la evaluación de la educación en general, el control del rendimiento escolar, la ayuda en la adquisición del aprendizaje de las habilidades básicas y la práctica diaria (Scott-Jones, 1995). Además, el papel de los padres en la vida de un niño es insustituible tanto en términos de éxito escolar como en su desarrollo socioemocional (Eccles y Harold, 1996). En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, los padres pueden actuar como modelos, transmitiendo la actitud por el idioma y la comunidad extranjera en general (Gardner, 1973; Gardner, Day y MacIntyre, 1992). Del mismo modo, en un nivel más práctico, los padres pueden proporcionar a sus hijos su presencia y su ayuda durante los cursos de lengua extranjera, bien comprobando su estudio o contribuyendo de acuerdo con sus capacidades a la adquisición de ese idioma extranjero.

Enseñanza de la pronunciación en educación primaria

El lugar de la enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras en edades tempranas ha sido repetidamente discutido en los últimos años (Jenkins, 2000, 2002). Comenzando por su papel en el contexto comunicativo, la pronunciación se revela como uno de los elementos fundamentales a la hora de crear un discurso que sea comprensible para los interlocutores, incluso en situaciones comunicativas básicas (Jenkins, 2004). Denominada como una de las cuatro subdestrezas necesarias para el desarrollo de las destrezas lingüísticas (junto con el vocabulario, la gramática y la ortografía), la pronunciación se considera esencial en la adquisición de una lengua, lo que ha conducido a su indiscutida inclusión en los programas de enseñanza de idiomas extranjeros.

Además, la pronunciación juega un papel central desde las primeras fases del aprendizaje de una segunda lengua puesto que, para los hablantes, el sonido está estrechamente relacionado con las percepciones de los demás acerca de la identidad sociocultural (Morgan, 1997). La identidad sociocultural es un constructo complejo, que define la relación entre el individuo y su ambiente cultural y social más amplio, según el cual el hablante es concebido a través de su asociación con instituciones tales como la familia, la escuela y el lugar de trabajo, y con miembros de un grupo que comparten una historia común, un idioma y unas formas similares de entender el mundo (Norton, 1997). La pronunciación, en la medida en que es una característica

lingüística adquirida en la infancia, solidificada en principios de la adolescencia, y que generalmente no se considera que esté bajo el control cognitivo consciente de los adultos, es un rasgo importante de la identidad sociocultural que define al sujeto primariamente en el modo como es percibido en relación con su capacidad lingüística (Moyer, 2004).

Sin embargo, a pesar de ser un objetivo que se considera esencial en la práctica educativa, la realidad demuestra que la enseñanza de la pronunciación sigue siendo uno de los aspectos que parecen estar relegados a un segundo plano en la enseñanza de la L2 (Bartolí Rigol, 2005). Dos podrían ser los problemas claves relacionados con la enseñanza práctica de la pronunciación: en primer lugar, la enseñanza de la pronunciación parece estar descuidada frecuentemente en los cursos, sin planificación estratégica previa, temporalización predefinida u objetivos específicos prediseñados (Kelly, 2000). Desde una perspectiva pedagógica, el hecho de que la pronunciación se perciba como una característica incontrolable en la competencia lingüística, provoca que muchos docentes o investigadores (Kenworthy, 1987) vean el papel de la enseñanza de la pronunciación como relativamente poco importante y prefieran centrarse en otros aspectos didácticos como la exposición directa a un modelo de pronunciación (Morley, 1991). La enseñanza de la pronunciación tiende a tener un carácter reactivo frente a un problema particular que ha surgido en el aula y no parte de supuestos pedagógicos explícitos, por lo que, ante currículos normalmente muy apretados, el profesor opta por la resolución inmediata de la dificultad ocasional y no por metodologías más duraderas y de mayor rango de aplicación (Dalton y Seidlhofer, 1994).

El segundo gran problema apunta a la motivación relacionada con el desarrollo de la pronunciación. MacCarthy (1978) denunció hace ya décadas la incapacidad de los profesores para exponer ante sus alumnos las razones por las que se debe trabajar en la mejora de la pronunciación al aprender una segunda lengua. Distintos autores han argumentado que uno de los elementos fundamentales de esa enseñanza de la pronunciación debería ser la concienciación de los estudiantes de que la pronunciación es un componente facilitador de la comunicación y, por tanto, acometer su motivación como un aspecto básico de los cursos. Para Rodney Jones (2002),

it is obvious that creating a stronger link between pronunciation and communication can help increase learner's motivation by upbringing pronunciation beyond the lowest common denominator of 'intelligibility' and

encouraging students' awareness of its potential as a tool for making their language not only easier to understand but more effective (p. 183).

La necesidad de mejorar la pronunciación, ya sea por razones intrínsecas o extrínsecas, sigue estando asumida y, por ello, olvidada, en la enseñanza de idiomas extranjeros.

En educación primaria, la tradicional ausencia de esta subdestreza dentro del currículo específico de cada curso aumentó los dos inconvenientes y eso se vio reflejado durante años en todos sus aspectos pedagógicos. Al contrario que en otras destrezas lingüísticas, no han existido objetivos específicos que hayan servido para determinar las prioridades de la enseñanza de la pronunciación o las metodologías didácticas que se podían utilizar en clase. Los libros de texto apenas incluyen actividades con este propósito, puesto que no ha sido este uno de los requisitos fundamentales contemplados en los currículos, y los profesores apenas cuentan con materiales o recursos accesorios para poder desarrollar su entrenamiento. No existen criterios de evaluación específicos sobre pronunciación, ni estándares de aprendizaje evaluables, y las pocas menciones sobre aspectos fonológicos entre los contenidos de los cursos tienden a su tratamiento de forma aislada, sin considerar su integración con el resto de las destrezas lingüísticas (Bartolí Rigol, 2005).

Afortunadamente, la inclusión de “aspectos fonéticos, de ritmos, acentuación y entonación” en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, “por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria” y, sobre todo, el cambio actitudinal de la enseñanza del inglés hacia un enfoque más comunicativo en los últimos años, están aumentando la presencia de la pronunciación en las aulas de inglés de nuestros colegios de primaria. Detrás de este cambio está el progresivo reconocimiento de la validez de la hipótesis del período crítico (*Critical Period Hypothesis* [CPH]) para la adquisición de segundas lenguas (Lenneberg, 1967), según la cual, la edad supone un factor esencial en la capacidad de los hablantes para el dominio de los aspectos fónicos de un idioma extranjero. Al contrario que con otras subdestrezas, como el vocabulario o la gramática, la pérdida de plasticidad del cerebro previa a la adolescencia limita las posibilidades de adquisición de la fonética de otra lengua, obligando a adelantar su enseñanza a edades tempranas. La pronunciación comienza a introducirse en esta etapa educativa, no solo para poder servir como base lingüística para el futuro

desarrollo de las destrezas orales, sino esencialmente porque el período previo a los 12 años es el indicado para afianzar los componentes fónicos de la lengua aprendida (Flege, 1999).

Este hecho ha servido para paliar parcialmente el primero de los problemas de la enseñanza de la pronunciación en educación primaria, con su presencia en el diseño de programaciones didácticas y la incipiente mejora en sus metodologías docentes (no así en la creación de materiales específicos), pero apenas ha influido sobre el segundo. La enseñanza de la pronunciación inglesa en edades tempranas sigue sin justificarse en los colegios y su motivación tampoco ha recibido atención por parte del ámbito investigador. Si, como tradicionalmente se asume, los estudiantes de esta edad tienen especial interés por los aspectos fónicos de una segunda lengua (Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974), poco se ha estudiado en ese sentido y apenas se le ha visto aplicación efectiva para la mejora de la práctica docente. Esta realidad es la que ha motivado la presente investigación sobre los motivos que conducen a la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación en el aula de L2.

Metodología

Explorar los distintos datos teóricos relacionados con la realidad educativa y su influencia en la motivación por la mejora de la pronunciación es un proceso difícil. Sin embargo, la investigación realizada fue de tipo mixto, combinando datos cuantitativos recogidos por medio de cuestionarios de preguntas cerradas y semicerradas, y entrevistas a sujetos elegidos al azar para complementar la información con datos cualitativos. Los cuestionarios se distribuyeron en tres grupos diferentes: estudiantes, padres y docentes, según el agente educativo estudiado. El primer grupo estuvo formado por 23 estudiantes de 11 y 12 años de dos clases de 6º de un centro público de educación primaria ubicado en Salamanca (España), con el fin de investigar el efecto de los estudiantes al crear un ambiente de aprendizaje positivo. El segundo grupo con el que se estableció contacto fueron los padres de los estudiantes, con el fin de definir su propio papel en la orientación motivadora. El tercer y último grupo fue el que identificó el papel de la entidad de crear incentivos dentro de la comunidad estudiantil y estuvo formado por los profesores que impartían materias de segunda lengua (inglés) o en

segunda lengua (en secciones de enseñanza bilingüe) en esa escuela. Todos los datos cuantitativos fueron analizados y ordenados utilizando hojas de cálculo de Excel de Microsoft Office y las entrevistas fueron transcritas para su posterior verificación y análisis cualitativo.

La elección de este grupo particular de alumnos no fue aleatoria, sino que se dio teniendo en cuenta la edad y los años de aprendizaje del idioma inglés, que garantizaban una mayor fiabilidad de la información que se recogería sobre ellos. Estos niños, en particular, podrían aportar una visión más específica sobre la enseñanza del idioma extranjero, puesto que la enseñanza de esa lengua es parte de su formación desde hace ya algún tiempo.

A pesar de centrarse en la lengua extranjera, el uso de su lengua nativa, el español, en lugar del inglés, se consideró más constructivo para este estudio, ya que la edad de los niños y su limitada competencia lingüística impedirían la realización de un cuestionario escrito en un idioma extranjero. La misma restricción se tuvo en cuenta con respecto al tamaño del cuestionario, que se limitó a quince preguntas, once de las cuales pedían a los estudiantes responder a una serie de solo tres opciones. La creación de este tipo de cuestionarios reunió las capacidades cognitivas del grupo investigado, ya que siempre se pretendió intervenir, en este caso con la realización del cuestionario, de conformidad con el nivel cognitivo del estudiante, según las etapas cognitivas de Piaget (como se citó en Williams y Burden, 1997). A través de los cuestionarios se exploraron las opiniones de los estudiantes sobre la importancia que conceden a la pronunciación del inglés y su relevancia en la enseñanza de este en la educación primaria, su situación en el currículo escolar y su relación con otras materias, el valor que se le da al esfuerzo para su mejora y el papel de los padres en todo este proceso complejo.

El mismo número de padres fue preguntado con un cuestionario completado en casa y que devolvieron de manera anónima al colegio, con el objetivo de garantizar que los resultados fueran lo más objetivos posibles, aunque cinco de los 23 cuestionarios nunca fueron devueltos. Igualmente, se evitó el envío de un cuestionario de gran tamaño (el cuestionario contenía solo doce preguntas) con el objetivo de facilitar a los padres la contestación y para garantizar una mayor respuesta. La elección del español como lengua en este grupo fue claramente apropiada ya que la mayoría de los padres no estaban familiarizados con el idioma inglés. En este cuestionario se incluyeron seis preguntas de elección múltiple y dos tipo Likert, con respuestas que van desde

“Muy” a “No, en absoluto”. El propósito de los cuestionarios entregados a los padres fue medir de alguna manera su actitud hacia la enseñanza de la pronunciación del inglés, en general, y la situación educativa de los niños, en particular, así como su papel en la motivación de sus hijos en relación con la lengua extranjera y su influencia como padres en todas estas áreas.

El punto de vista del profesorado se investigó con el cuestionario correspondiente, que también se le dio al director. Se siguió la misma estructura en un cuestionario en su lengua materna, que contenía seis preguntas de selección múltiple y tres escalas Likert. Debido a que el carácter de la escuela se refleja en el comportamiento y la ética del personal (Hepworth-Berger y Riojas-Cortez, 2011), se investigó la importancia que el resto del profesorado daba a la enseñanza de la pronunciación del inglés, en general, desde su visión de la posición del inglés en el plan de estudios de la escuela, así como por el esfuerzo que deben realizar los estudiantes para una mejora exitosa.

Posteriormente a la realización de los cuestionarios y de forma no sistemática, se mantuvieron entrevistas con determinados sujetos pertenecientes a los tres grupos (estudiantes, padres y profesores) para alcanzar una mayor profundización en la información generada. Dichas entrevistas no tuvieron un guion predefinido de preguntas, pero sí fueron grabadas y transcritas para que los entrevistados pudieran confirmar su veracidad. Dichas entrevistas solamente se han utilizado para ratificar o aclarar datos obtenidos en los cuestionarios, dada la facilidad de subjetivización de este medio.

Resultados

Los cuestionarios descritos se ofrecieron con el fin de identificar y definir el papel de los compañeros de clase, de los padres y de los distintos agentes del sistema escolar en la motivación por el aprendizaje y la mejora de la pronunciación de los estudiantes. Los resultados claramente destacan la importancia concedida por cada uno de estos tres grupos.

Comenzando por el primer grupo, parece que la opinión de los estudiantes sobre la importancia de la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera está indisolublemente unida a su punto de vista sobre cuál debe ser el procedimiento de enseñanza adecuado. Esto se evidencia por la declaración de que se buscaría ayuda extra en el sector privado (clases particulares, academias) si las clases en el centro público no les proporcionan apoyo en el

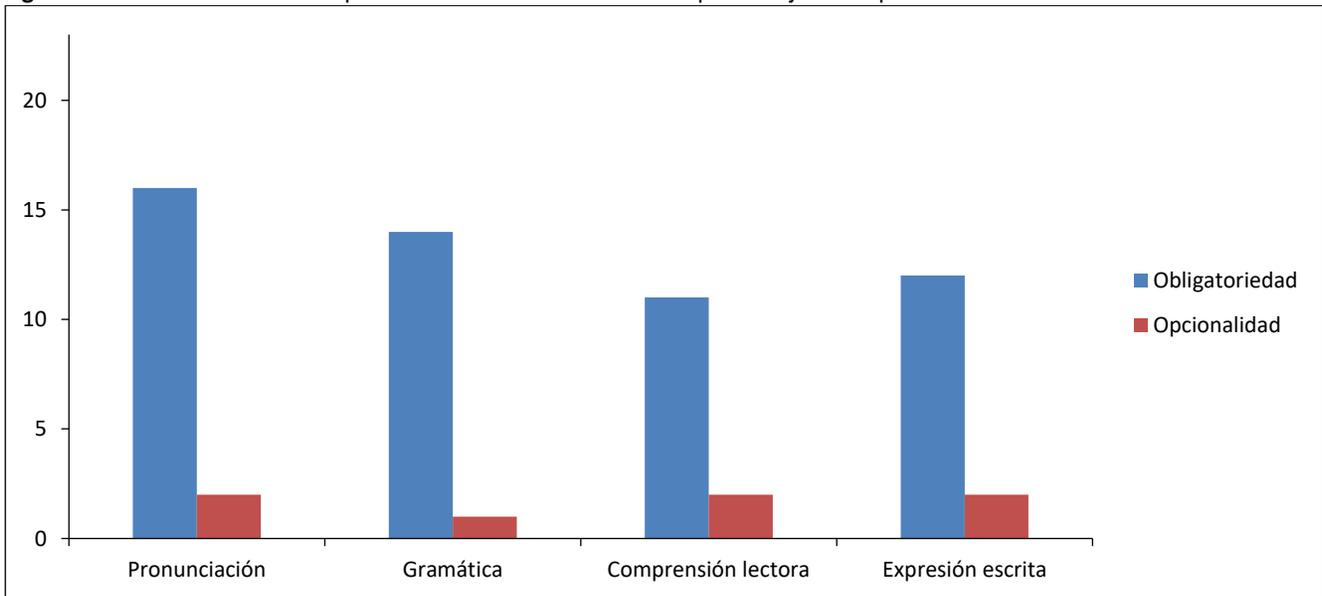
aspecto estudiado. Ningún alumno ha rechazado la enseñanza de la pronunciación en lengua extranjera dentro del programa de la asignatura, lo que indica claramente que se considera adecuada la práctica educativa de la misma en su aprendizaje. Este punto de vista es un elemento muy revelador, ya que muestra cómo los estudiantes buscan de una forma u otra el aprendizaje de esta disciplina, aunque esto signifique hacerlo fuera del contexto de la escuela.

También, es importante la percepción de los estudiantes, especialmente teniendo en cuenta su corta edad, de que la mejora en la pronunciación supone una poderosa ventaja en las metas educativas y profesionales para ellos en el futuro. Esta visión se realiza a través de lo que se ha denominado “orientación instrumental”, que está conectada con el deseo de aprender un idioma extranjero como consecuencia de objetivos prácticos como, por ejemplo, el éxito profesional (Noels, Pelletier, Clément y Vallerand, 2003). Esto contribuye al fortalecimiento de la motivación de los estudiantes, ya que su corta edad es un obstáculo para la concienciación acerca

de otros objetivos educativos para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Continuando con el análisis, vemos que la mayoría de los estudiantes, el 78,3 %, considera la enseñanza de la pronunciación tan importante como otras destrezas más tradicionales de la asignatura de inglés, como la enseñanza de aspectos gramaticales (65,2 %), el desarrollo de la comprensión lectora (56,5 %) y la escritura (60,8 %). Por otra parte, destaca la consideración de la obligatoriedad de esta destreza al ser apoyada por el 69,6 % de los estudiantes, en comparación con el 30,4 %, que considera que debería ser opcional. Lo que es particularmente importante es la tasa de cero estudiantes que rechazan por completo la enseñanza de la pronunciación en lengua extranjera en la enseñanza primaria, algo que pone de relieve la posición muy importante de este conocimiento dentro del marco teórico que los estudiantes se han formado sobre la lengua extranjera y donde se sientan las bases de un proceso educativo integral (Figura 1).

Figura 1. Consideración de la importancia de las destrezas en el aprendizaje de L2 por los estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

La frecuencia de la enseñanza, es decir, dos actividades semanales distribuidas libremente en el horario de la asignatura, se considera suficiente por el 65,2 % de los estudiantes. La que podría considerarse bastante reveladora es la opinión del 79,8 % de los estudiantes, que afirman que esa parte dedicada a la mejora de la pronunciación debe hacerse dentro de los primeros minutos de la clase, siendo un claro síntoma de que ya en este nivel perciben la primacía del aprendizaje de aspectos fónicos por delante de otros

gramaticales o de léxico. Esta información es particularmente importante para entender mejor la percepción de la pronunciación dentro del aprendizaje de una segunda lengua, aunque, a efectos prácticos, afectan más factores como la fatiga o la distracción, que aumentan a medida que nos acercamos al final de la clase.

El concepto de motivación está relacionado con la visión propia de los estudiantes con respecto al resto

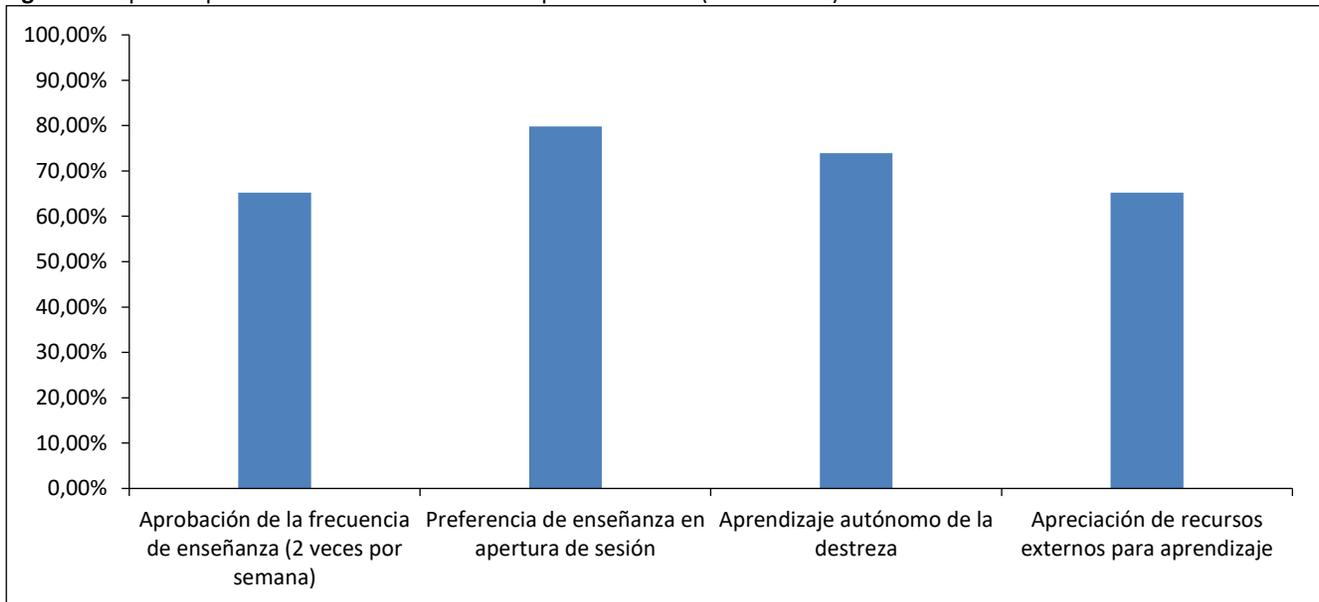
de los alumnos (Dörnyei, 2001), como mencionamos anteriormente. Esta investigación ha demostrado que la mayoría de los estudiantes creen que su esfuerzo es igual o mayor al de sus compañeros si pasan al menos media hora semanal en la práctica de las enseñanzas sobre mejora de pronunciación. No obstante, los estudiantes consideran esta práctica fácil o relativamente fácil, por lo que un 73,9 % no cree necesaria la ayuda de los padres u otras personas en su estudio. Un gran porcentaje de los estudiantes, el 65,2 %, considera que podría utilizar como materiales de aprendizaje de la pronunciación los vídeos y las canciones en inglés, que entre otros aspectos positivos tienen un aspecto cultural interesante (Figura 2).

Como se puede ver en las respuestas al cuestionario por parte de los estudiantes, la opinión favorable de sus padres respecto al tema se percibe como un modo de ejercer un mayor apremio sobre ellos, para que continúen con la práctica en casa. Sin embargo, entrevistas posteriores con los alumnos de forma individual mostraron que esta presión es equivalente al resto de las destrezas de la asignatura de

inglés, así como con otras asignaturas, y no hace una acción especial en el caso de la pronunciación.

Analizando las opiniones de los padres, tal y como aparece en las respuestas a los cuestionarios, parece inicialmente que la opinión de los niños sobre la motivación por el aprendizaje de la pronunciación está directamente relacionada con el punto de vista de los padres sobre su aplicación posterior en el carácter social de la lengua. Este aspecto es, en esencia, el objetivo principal en todo el proceso de práctica de la pronunciación de un idioma extranjero, lo que refuerza la idea ocasionalmente con el aumento de posibilidades en una futura habilitación profesional. El resultado de esta forma de pensar es la suposición de que una gran mayoría (87,9 %) trataría de que sus hijos recibiesen una formación adecuada en aspectos fónicos de la lengua aprendida, recurriendo incluso al sector privado si la enseñanza reglada no asumiera ese papel. Muchos padres declaran la intención de proporcionar a sus hijos prácticas en esta destreza fuera de las clases, tanto en enseñanza privada como en su propio hogar (Cameron, 2003).

Figura 2. Aspectos prácticos de la enseñanza de la pronunciación (estudiantes).

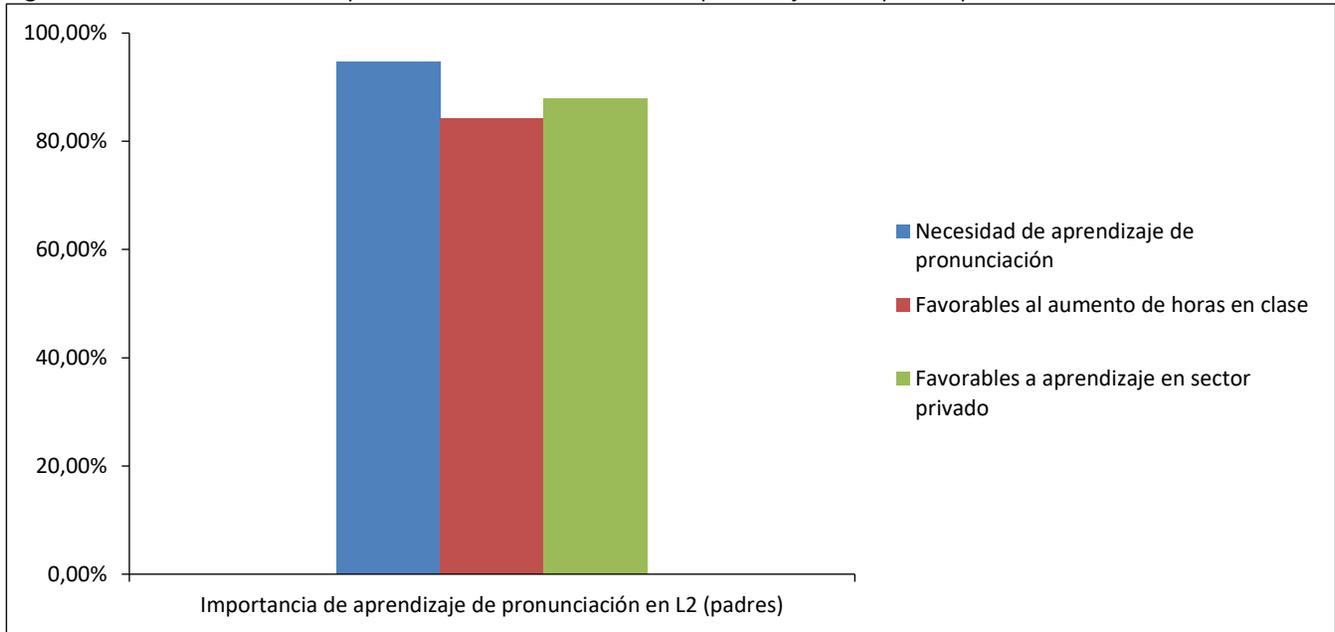


Fuente: elaboración propia.

La incorporación obligatoria de esta destreza en el curso fue apoyada por el 94,7 % de los padres, lo que demuestra el alto valor educativo atribuido a este tipo de aprendizaje. No obstante, varios estudios revelan que no hay unanimidad entre los padres sobre la idea de qué supone la enseñanza de las lenguas extranjeras en la enseñanza primaria, y menos la enseñanza de la pronunciación (Blondin *et al.*, 2000), por lo que esta respuesta queda parcialmente

relativizada. En cualquier caso, la opinión de que la pronunciación en inglés tiene repercusión en la mejora general del aprendizaje de la lengua extranjera, es secundada abiertamente por el 88,9 % de los padres. De hecho, una tasa del 84,2 %, ve positivamente el aumento de horas de enseñanza de la lengua extranjera, para poder incluir una práctica sistemática y extensiva de los aspectos fónicos (Figura 3).

Figura 3. Consideración de la importancia de las destrezas en el aprendizaje de L2 por los padres.



Fuente: elaboración propia.

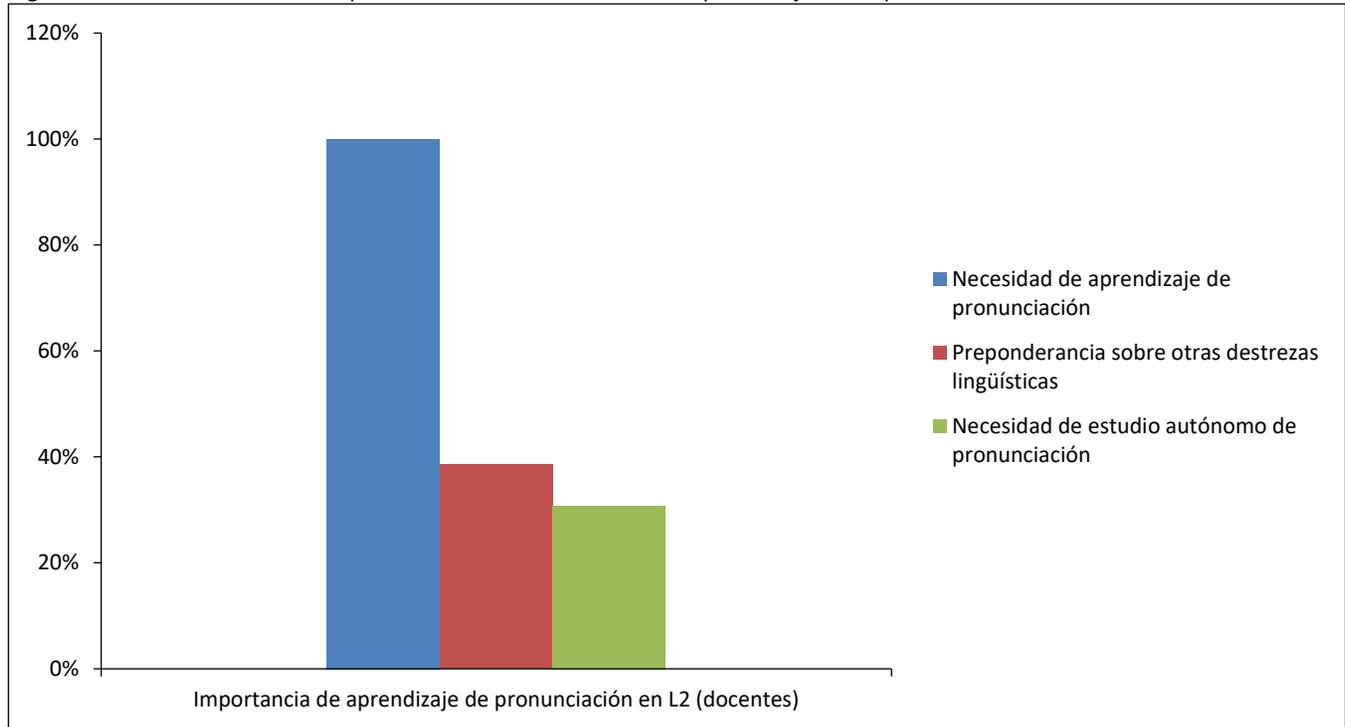
A un nivel más práctico sobre la evaluación y el rendimiento escolar de los alumnos, la pronunciación del inglés no es tratada por los padres con la misma seriedad que se le otorga al resto de las destrezas lingüísticas. La enseñanza de esta subdestreza durante media hora semanal se considera suficiente (73,9 %) y no deja de ser significativo el hecho de que muchos de los padres no creen necesario hacer un mayor esfuerzo para alcanzar las metas educativas relacionadas con este tema. El estímulo inicial de ellos en la formación en aspectos fónicos es su consideración como un requisito normal en el aprendizaje de una segunda lengua, pero sin avanzar más allá en el perfeccionamiento de esta habilidad. En un nivel práctico, solo una minoría de los padres (11,1 %) se considera capacitada para ayudar con ejercicios de mejora de pronunciación en casa, lo que puede justificarse por el entorno social de los estudiantes que participaron en la encuesta. La formación en este tipo específico de destreza se considera exclusiva del ámbito escolar, a pesar de que el 68,4 % de los padres se consideran responsables del éxito académico de sus hijos en un idioma extranjero.

La opinión de los docentes de la escuela no difiere mucho de la consideración general de los alumnos de que la enseñanza explícita de la pronunciación del inglés es una ventaja importante en el posterior desarrollo de las competencias lingüísticas y hasta en la inserción laboral de los estudiantes. La enseñanza de la pronunciación dentro de la materia Inglés se considera necesaria y obligatoria, a pesar de que el 38,5 %

del personal docente cree que existen destrezas lingüísticas mucho más prioritarias que deberían impartirse en la asignatura. No obstante, el 69,2 % de los profesores no ve necesario que los estudiantes deban pasar al menos media hora semanal perfeccionando la pronunciación en una segunda lengua en casa, sino preparando otros aspectos lingüísticos como el aprendizaje de vocabulario o la práctica gramatical (Figura 4).

Entrevistas posteriores con los profesores reforzaron las respuestas a los cuestionarios y mostraron la conexión entre la enseñanza de la pronunciación y lo que se llamó motivación instrumental, al enfatizar en la importancia para el futuro profesional más que ningún otro de los agentes encuestados. La entrevista con el director de la escuela dio detalles que corresponden a una función puramente administrativa, como la distribución horaria de la asignatura dentro del horario semanal de los estudiantes, determinada por factores que se relacionan más con el funcionamiento de la escuela que con otros agentes educativos. La opinión del director fue que la enseñanza de la pronunciación del inglés debe ajustarse a lo estipulado por el currículo y el plan de estudios, con el fin de servir a la funcionalidad del programa en relación con otras clases. Sin embargo, a este principio se añadió la creencia del director de la escuela acerca de la importancia de la introducción de prácticas de enseñanza de la pronunciación en los cursos de inglés y de la necesidad de proporcionar medios apropiados para la realización exitosa de ese fin.

Figura 4. Consideración de la importancia de las destrezas en el aprendizaje de L2 por los docentes.



Fuente: elaboración propia.

Entrevistas posteriores con los profesores reforzaron las respuestas a los cuestionarios y mostraron la conexión entre la enseñanza de la pronunciación y lo que se llamó motivación instrumental, al enfatizar en la importancia para el futuro profesional más que ningún otro de los agentes encuestados. La entrevista con el director de la escuela dio detalles que corresponden a una función puramente administrativa, como la distribución horaria de la asignatura dentro del horario semanal de los estudiantes, determinada por factores que se relacionan más con el funcionamiento de la escuela que con otros agentes educativos. La opinión del director fue que la enseñanza de la pronunciación del inglés debe ajustarse a lo estipulado por el currículo y el plan de estudios, con el fin de servir a la funcionalidad del programa en relación con otras clases. Sin embargo, a este principio se añadió la creencia del director de la escuela acerca de la importancia de la introducción de prácticas de enseñanza de la pronunciación en los cursos de inglés y de la necesidad de proporcionar medios apropiados para la realización exitosa de ese fin.

Discusión

Como lo demuestra el análisis de las respuestas, la mejora de la pronunciación en inglés es un objetivo que se considera esencial en la práctica educativa. Desde una edad

muy temprana los estudiantes son conscientes de su importancia, apoyados tanto por su entorno familiar, como por el escolar. Sin embargo, los primeros incentivos de los estudiantes no parecen poder materializarse, en muchos casos por las limitaciones de sus padres a la hora de proporcionarles ayuda en su formación y por la preferencia de sus profesores en centrarse en otras destrezas más tradicionalmente trabajadas en la asignatura de inglés.

La consideración de la dificultad de la destreza fonológica, por su parte, influye enormemente en la valoración motivadora del aprendizaje de la pronunciación. Estudiantes cuya percepción de la dificultad de la mejora de la pronunciación es mayor o menor de un nivel adecuado, muestran un menor interés por su aprendizaje y declaran la falta de necesidad de su enseñanza. Una destreza lingüística considerada como “fácil”, como suele ocurrir con muchos estudiantes, requiere menos atención, especialmente cuando muchos de ellos ya han comenzado a aprender inglés fuera del entorno escolar. Por lo tanto, ven forzosa la necesidad de asumir metas más altas en las prácticas de pronunciación para hacer más interesante la lección y que proporcione conocimientos en un nivel ligeramente más alto que el requerido actualmente.

La falta de motivación puede tener un impacto negativo en el proceso de aprendizaje del alumno. Las encuestas han demostrado que hay una reducción gradual de la motivación por mejorar la pronunciación en lengua extranjera, según el estudiante se enfrente a la presión ejercida por el grupo de clase. Esto disminuye la motivación, puesto que el grupo no acepta positivamente una pronunciación excesivamente enfatizada (Gardner, 1973). Parece necesario, por lo tanto, tomar medidas, como la creación de un espíritu positivo en el aula hacia una pronunciación más enfatizada, así como el desarrollo de relaciones positivas entre los estudiantes, que impidan la creación de un clima negativo.

Según lo revelado por la encuesta, las opiniones y las aspiraciones de los estudiantes coinciden en gran modo con la de sus padres, lo cual es fácil de entender cuando se hace referencia a este grupo de edad. Al fin y al cabo, los padres son los que transmiten habitualmente el valor y la importancia de los cursos específicos a sus hijos (Scott-Jones, 1995), por lo que la actitud positiva hacia la mejora de la pronunciación en inglés por los padres afecta directamente a la opinión de los estudiantes.

Sin embargo, no queda definido el papel de los padres en ese aspecto de la formación, más allá de la creencia en su importancia. La falta de preparación de los padres para apoyar esta destreza en casa parece eximirlos de responsabilidad en ese proceso, aparte del reconocimiento de la necesaria cooperación entre escuela y hogar. Si bien es cierto que está demostrado que el apoyo de los padres al centro educativo, incluso cuando no saben una lengua extranjera, es de gran relevancia positiva en el éxito de los niños (Wood, 1998), la mayoría parece considerar que su función se limita a reclamar la necesidad de un aumento del tiempo dedicado a esta destreza. Se refuerza así la teoría de Eccles y Harold (1996) de que la implicación asumida por los padres en la formación lingüística de un idioma extranjero de sus hijos se limita a la directiva y a la comprobación de las condiciones del colegio para la enseñanza básica de esta materia.

El tercer grupo, los agentes de la propia escuela, también muestran un enfoque favorable hacia la enseñanza de la pronunciación en la asignatura Inglés, como aspecto que puede afectar positivamente a los objetivos de los estudiantes. Sin embargo, ven

necesario redefinir múltiples aspectos de esta subdestreza, como su posición dentro de la asignatura, el nivel de dedicación dentro del horario diario o semanal, o, incluso, el acercamiento metodológico que debe utilizarse, para poder unificar criterios no existentes en la actualidad en el currículo oficial. No parece existir ningún prejuicio en contra de su enseñanza dentro de las asignaturas impartidas en una segunda lengua, pero tampoco una motivación especial para modificar los desarrollos preestablecidos del currículo o elaborar materiales específicos para su trabajo en clase. La pronunciación en una segunda lengua, pese a concebirse como algo importante, simplemente “la aprenden los estudiantes solos”, como declaró uno de los entrevistados.

Conclusiones

Este estudio analizó la actitud motivacional relacionada con la enseñanza de la pronunciación de la lengua extranjera, presente en los alumnos de educación primaria, sus padres y sus docentes, mediante la recopilación de datos empíricos sobre el tipo y grado de motivación en el aula. Con ello, se hizo una contribución con la medición de los factores emotivos de un grupo académico específico y unos sujetos que normalmente no son analizados en este respecto, que potencialmente informan a los profesores de idiomas sobre los patrones de motivación de sus alumnos y la necesidad de incentivarlos de forma expresa. Esta información pretende ser de valor para los docentes de las asignaturas de segundas lenguas para comprender las actitudes de los alumnos hacia un aspecto determinado de sus cursos y para mejorar la eficacia de la instrucción.

Los resultados sugieren que la motivación por el aprendizaje y la mejora de la pronunciación es alta o muy alta en todos los agentes implicados en la enseñanza, aunque no siempre del mismo tipo. Frente a una apreciación de la pronunciación más intrínsecamente motivada por parte de los estudiantes, o extrínseca por influjo de los padres, se advierte una posición más instrumental entre padres y profesores, que son capaces de ver las repercusiones del aprendizaje de esta subdestreza con unos referentes futuros más lejanos. Este hecho diferencia al grupo de estudiantes de esta edad de los otros niveles o edades sobre los que se han realizado los escasos estudios sobre la motivación en la mejora de la pronunciación que existen: adultos o estudiantes de estudios superiores (Baran-Łuczars, 2017; Dalton-Puffer, Kaltenboeck y Smit, 1997). Al contrario

de esos estudiantes, los alumnos de primaria siguen encontrando en aspectos de identidad social y pertenencia al grupo el principal factor de motivación para la mejora de la pronunciación, ya sea en el entorno escolar o en la consideración ante sus padres.

La otra gran diferencia de este tipo de alumnado con otros niveles y edades de estudiantes de una segunda lengua, la encontramos en la apreciación de la pronunciación como una materia sin excesiva dificultad, lo cual sirve como estímulo para su práctica continuada y evita actitudes negativas como la ansiedad fonética, característica de otras etapas educativas (Baran-Łucarz, 2013). El nivel de dificultad percibido afecta positivamente la motivación, incluso cuando las cotas de percepción de la utilidad o la relevancia con conocimientos previos son bajas. La falta de estándares de aprendizaje y criterios de evaluación predefinidos en este nivel impide cualquier tipo de baja percepción fonológica y ayuda a esa valoración confiada, provocando un efecto positivo entre los alumnos.

Entre los padres y los docentes, la alta motivación inicial por la enseñanza de la pronunciación se ve afectada por las condiciones personales o laborales de su implementación en el aula o su práctica en casa. El origen de su motivación es completamente instrumental y, como tal, se ve supeditada a otros condicionantes procedimentales o, frecuentemente, a otras destrezas de la segunda lengua a las que se les concede mayor importancia. La falta de alternativa didáctica a la metodología de imitación (tanto del docente como de los progenitores) merma la capacidad de comprender la potencialidad de la enseñanza explícita de la pronunciación, con lo que encontramos actitudes iniciales muy positivas hacia este tipo de instrucción, pero poca inclinación a su puesta en práctica efectiva.

El factor de la motivación se ha revelado como un elemento crucial en el aprendizaje de una segunda lengua, que puede adoptar diversas formas y afecta a diferentes sectores de la realidad educativa. No obstante, una actitud positiva hacia cualquier aspecto de ese aprendizaje debe concretarse en acciones reales en la práctica docente y enfatizarse con continuidad para dar sentido al acto didáctico. Este estudio, con opiniones sobre la motivación acerca de la enseñanza de la pronunciación en edades tempranas, intenta promover un movimiento en esa dirección, como elemento necesario

en la mejora de la calidad educativa.

Declaración de Conflicto de Intereses

El autor del presente artículo deja de manifiesto que durante su elaboración y redacción no han existido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo cualquier conducta inadecuada o desvinculada del proceso propio de la investigación.

Referencias Bibliográficas

- Baran-Łucarz, M. (2013). Phonetics Learning Anxiety - Results of a Preliminary Study. *Research in Language*, 11(1), 57-79.
- Baran-Łucarz, M. (2017). FL Pronunciation Anxiety and Motivation: Results of a Mixed-Method Study. En E. Piechurska-Kuciel, E. Szymanska-Czaplak y M. Szyszka (Eds.), *At the Crossroads: Challenges of Foreign Language Learning* (pp. 107-133). Berlin: Springer International Publishing.
- Bartolí Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *PHONICA*, 1, 1-27.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. y Taeschner, T. (2000). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Contexts and Outcomes*. London: CILT Publications.
- Bruner, J. S. (1974). *Toward a Theory of Instruction* (2da Ed.). Boston: Harvard University Press.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the Expansion in Teaching Children. *ELT Journal*, 57(2), 105-112.
- Dalton-Puffer, C., Kaltenboeck, G. y Smit, U. (1997). Learner Attitudes and L2 Pronunciation in Austria. *World Englishes*, 16(1), 115-128.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, 53(s1), 3-32.
- Dörnyei, Z. (2004). Motivation and Motivating in the Foreign

- Language Classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. y Malderez, A. (1997). Group Dynamics and Foreign Language Teaching. *System*, 25(1), 65-81.
- Dörnyei, Z. y Ottó, I. (1998). Motivation in Action: a Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching: Motivation*. (2da Ed.). London: Pearson Education.
- Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1996). Family Involvement in Children's and Adolescents' Schooling. En A. Booth y J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they Affect Educational Outcomes?* (pp. 3-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Flege, J. E. (1999). Age of Learning and Second Language Speech. En D. Birdsong (Ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 101-132). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gardner, R. C. (1973). Attitudes and Motivation: Their Role in Second Language Acquisition. En J. W. Oller y J. C. Richards (Eds.), *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher* (pp. 235-246). Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., Day, J. B. y MacIntyre, P. D. (1992). Integrative Motivation, Induced Anxiety, and Language Learning in a Controlled Environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(2), 197-214.
- Hepworth-Berger, E. y Riojas-Cortez, M. (2011). Parents as Partners in Education: Families and Schools Working Together (8a Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2002). A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83-103.
- Jenkins, J. (2004). Research in Teaching Pronunciation and Intonation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 109-125.
- Jones, R. (2002). Beyond "Listen and Repeat": Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 178-187). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, G. (2000). *How to Teach Pronunciation*. Harlow: Longman.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Harlow: Longman.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W. y Carter, B. (1974). Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- MacCarthy, P. (1978). *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgan, B. (1997). Identity and Intonation: Linking Dynamic Processes in an ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 31(3), 431-450.
- Morley, J. (1991). The Pronunciation Component of Teaching English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481-520.
- Moyer, A. (2004). *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. y Vallerand, R. J. (2003). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 53(supp1), 33-63.
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.
- Oxford, R. y Shearin, J. (1996). Language Learning Motivation in a New Key. En R. Oxford (Ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (pp. 121-144). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child* (2da Ed.). New York: Ingram Publisher.
- Pollard, A. y Tann, S. (1993). *Reflective Teaching in the Primary School* (2nd ed.). London & New York: Continuum Intl Pub Group.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child Interactions and School Achievement. En B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg y R. L. Hampton (Eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice* (Vol. 2) (pp. 75-107). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tremblay, P. F. y Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-518.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard

University Press.

Cambridge University Press.

Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge:

Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn* (2da Ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.

Para citar este artículo: Castro-Carracedo, J. M. (2019). La motivación en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación de lengua extranjera en educación primaria. *Praxis*, 15(1), 89-102. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3073>