



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# La comunicación y el lenguaje entre las personas: herramientas didácticas para el desarrollo de las sociedades

Coords.

Maria del Mar Suárez Vilagran

Herminia Pilar Planisi Gili

María Jesús Torrente Martínez

Arantxa Batres Vara

Bartolomé Pizà-Mir

*Dykinson, S.L.*

## LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE ENTRE LAS PERSONAS: HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

ISBN:978-84-1122-496-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	10
MARIA DEL MAR SUÁREZ VILAGRAN	
HERMINIA PILAR PLANISI GILI	
MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ	
ARANTXA BATRES VARA	
BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR	

## SECCIÓN I

### LENGUA. UNA NECESIDAD DE EXPRESIÓN

CAPÍTULO 1. MOTIVAR LA LECTURA LITERARIA: LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR EL PARATEXTO EN UN AULA DE PRIMARIA.....	14
SERGIO ARLANDIS	
CAPÍTULO 2. HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA CLASE DE INGLÉS EN SECUNDARIA .....	33
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO	
CAPÍTULO 3. EL ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE: MITOS Y REALIDADES.....	54
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA	
CAPÍTULO 4. ENSEÑANZA EN LÍNEA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: ESCOLLOS Y PERSPECTIVAS .....	78
ALEXANDRA CHEVELEVA DERGACHEVA	
CAPÍTULO 5. VÍDEOS DIDÁCTICOS: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA PARA EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN.....	94
DOLORS FONT-ROTCHÉS	
AGNÈS RIUS-ESCUDE	
FRANCINA TORRAS COMPTE	
M. AMOR MONTANÉ MARCH <sup>1</sup>	
CAPÍTULO 6. CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF BILINGUAL RURAL SCHOOLS: A CASE STUDY .....	110
CRISTINA VILLEGAS TROYA	
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL	
FRANCISCO J. PALACIOS-HIDALGO	
CAPÍTULO 7. EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA .....	128
IRENE PAULA GALLEGOS IBARRA	
CRISTINA A. HUERTAS ABRIL	

CAPÍTULO 8. REPRESENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE INGLÉS LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE IMÁGENES: RELACIÓN IMAGEN-TEXTO .....	146
M <sup>a</sup> DEL MAR SUÁREZ	
CAPÍTULO 9. APPLYING MULTIMODALITY CONCEPTS TO E-PORTFOLIOS: DOES PRACTICE MAKE PERFECTION? .....	161
M <sup>a</sup> DEL MAR SUÁREZ	
CAPÍTULO 10. EL HUMOR COMO HERRAMIENTA DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA .....	183
JOSE ANTONIO ORTEGA GILBERT	
CAPÍTULO 11. LENGUAS, CORPUS Y TRADUCCIÓN: ESTUDIO DEL LÉXICO ESPECIALIZADO UTILIZADO EN LOS PERFILES MIGRATORIOS DE LA OIM (ES-FR).....	205
SABAH EL HERCH MOUMNI	
CAPÍTULO 12. EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA .....	225
MARÍA DEL CARMEN AGUILAR CAMACHO	
CAPÍTULO 13. ¿CÓMO ESCRIBEN LOS FUTUROS DOCENTES? UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA DE LA COMPETENCIA ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	244
MARÍA GÓMEZ CÓRDOBA JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN	
CAPÍTULO 14. ¿LEEN POCO LOS FUTUROS DOCENTES? EL HÁBITO LECTOR DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.....	260
ELENA MORALES ARIAS JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN	
CAPÍTULO 15. ¿LEEN BIEN LOS FUTUROS DOCENTES? UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA DE LA COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	281
SILVIA ARMENTA COUÑAGO JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN	
CAPÍTULO 16. INTEGRACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EFECTIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL DISCURSO DIDÁCTICO DE UNA DOCENTE NOVEL: REPERCUSIÓN DE UN PROCESO DE AUTO-OBSERVACIÓN .....	298
MARÍA BENÉITEZ BAYÓN	
CAPÍTULO 17. TRADUCCIÓN, LÉXICO Y MIGRACIÓN INTERNACIONAL (ES-FR): ANÁLISIS DEL TÉRMINO «ASILO» EN LA BASE DE DATOS TERMINOLÓGICA DEL PARLAMENTO EUROPEO (IATE).....	321
SABAH EL HERCH MOUMNI	

SECCIÓN II  
GESTIÓN, EMPRESA, MARKETING Y DESARROLLO PROFESIONAL

CAPÍTULO 18. MUJERES ECONOMISTAS DE LOS SIGLOS XIX Y XX: SU EJEMPLO COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN EL AULA.....	343
LAURA LÓPEZ-GÓMEZ	
CAPÍTULO 19. INVESTIGADOR EDUCATIVO Y ORGANIZACIONES DE APRENDIZAJE .....	360
MA. DOLORES GARCÍA PEREA ANA MA. MATA PÉREZ ANA LETICIA MARTÍNEZ MATA LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 20. METODOLOGÍA PARA EL DIAGNÓSTICO DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN LA ATRACCIÓN DE ASPIRANTES AL PROCESO DE FORMACIÓN A TRAVÉS DE MEDIOS DIGITALES.....	384
LUZ GIOVANNA MUNAR CASAS ANDRÉS FELIPE RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 21. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS DOCENTES EN UN AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MODELO TPACK....	406
ABEL CELIS ROMERO PAULINA SÁNCHEZ GUZMÁN	
CAPÍTULO 22. VENDER PARA VIAJAR: UN ENFOQUE APLICADO DE LA ASIGNATURA DE VENTAS.....	428
GEMA LÓPEZ MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 23. FACTORES CRÍTICOS DEL ÉXITO PARA EL DESPLIEGUE DE LA CALIDAD: MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL Y ÉTICA.....	445
JUAN IGNACIO MARTÍN-CASTILLA	
CAPÍTULO 24. L'AUDITORIA SOCIOLABORAL I LA RESPONSABILITAT SOCIAL COM A EINES PER A LES POLÍTIQUES D'IGUALTAT. UNA VISIÓ DES DEL GRAU DE RELACIONS LABORALS I RECURSOS HUMANS .....	463
JULI ANTONI AGUADO-HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 25. WHAT ARE SCIENCE PARKS? WORKING DEFINITIONS AND CRITICAL FACTORS. ....	479
OLGA FRANCES	
CAPÍTULO 26. JOB CRAFTING DE RECURSOS SOCIALES, AUTONOMÍA LABORAL, AUTOEFICACIA Y COMPORTAMIENTO DE CIUDADANÍA ORGANIZACIONAL.....	497
JORGE MAGDALENO MARCO	

SECCIÓN III  
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 27. ANÁLISIS CURRICULAR DE LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL .....	523
ANA LUCÍA DE VEGA MARTÍN	
CAPÍTULO 28. MICROFONÍA Y CAPTACIÓN DE SONIDO A TRAVÉS DE LA CLASE INVERTIDA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA UNIDAD DE TRABAJO I DEL MÓDULO DE SIN EN EL PRIMER CURSO DEL CFGS DE SONIDO PARA AUDIOVISUALES Y ESPECTÁCULOS .....	538
DIEGO BRITO LORENZO SIMA GONZÁLEZ GRIMÓN	
CAPÍTULO 29. EXPERIENCIAS DE DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO .....	558
MA. DOLORES GARCÍA PEREA	
CAPÍTULO 30. LAS LOOT BOXES Y EL GAMBLING: UN ESTUDIO EN LA JUVENTUD ESPAÑOLA .....	581
PAULA RODRÍGUEZ-RIVERA GABRIEL VILLAMARÍN FREIRE ANA MANZANO LEÓN JOSÉ M. RODRÍGUEZ FERRER	
CAPÍTULO 31. ESTRATEGIA COMUNICATIVA DE UNA CUENTA UNIVERSITARIA EN TIKTOK .....	600
MARÍA JESÚS TORRENTE MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 32. METODOLOGÍAS ACTIVAS EN PANDEMIA: EL LEARNING BY DOING COMO TÉCNICA DE MOTIVACIÓN .....	624
TANIA BLANCO SÁNCHEZ GUADALUPE MELÉNDEZ GONZÁLEZ-HABA	
CAPÍTULO 33. LAS CAPACIDADES COMUNICATIVAS DURANTE LA EMISIÓN DE ENTREVISTAS EN DIRECTO DESDE INSTAGRAM: EL CASO DEL DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER .....	641
CELIA SANCHO BELINCHÓN	
CAPÍTULO 34. ESTUDIO SOBRE LA INCLUSIÓN DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DEL GRADO EN ENFERMERÍA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS .....	658
ESTEFANÍA ZURIAGA MARCO LAURA LOMBA ERASO BENJAMÍN GAYA SANCHO SERGIO GALARRETA APERTE	

CAPÍTULO 35. DECONSTRUIR DISNEY PARA CONSTRUIR CIUDADANÍA: UNA SIRENITA MULTIMODAL PARA LA FORMACIÓN CRÍTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL .....	676
ARANTXA BATRES VARA	
ELISA ISABEL CHAVES GUERRERO	
LAURA TRIVIÑO CABRERA	
CAPÍTULO 36. EL HABITUS DIGITAL AL SERVICIO DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO Y DE LA FORMACIÓN HOLÍSTICA.....	693
CLAUDIA GRÜMPEL	
OLIVER KLAWITTER	
CAPÍTULO 37. COMPETENCIAS DIGITALES EN LA DETECCIÓN DE DESINFORMACIÓN Y LA CREACIÓN DE UN HABITUS CRÍTICO DE LECTURA EN LAS REDES SOCIALES DE UNIVERSITARIOS COMO MATERIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES .....	707
OLIVER KLAWITTER	
CLAUDIA GRÜMPEL	
CAPÍTULO 38. PARTICIPATORY BUDGETING AND THE MEDIA: NO PAIN NO GAIN .....	729
PH.WALLEZ,	
CAPÍTULO 39. CREO, LUEGO PIENSO Y SIENTO: DE LA MIRADA A LA ESCUCHA Y EL RELATO. LA CREATIVIDAD AL SERVICIO DEL PENSAMIENTO. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE UFV.....	754
SILVIA POLO MARTÍN	
OSCAR ESTUPIÑÁN ESTUPIÑÁN	
MARTA GOTOR CUAIRÁN	
CAPÍTULO 40. EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: EL DISCURSO DE LOS EXPERTOS DE PICCLE.....	775
JAIME LOURENÇO	
BRUNO CARRIÇO REIS	
PAULA LOPES	
CARLOS PEDRO DIAS	
CAPÍTULO 41. EL PAPEL DE LAS RADIOS Y TELEVISIONES COMUNITARIAS COMO INSTRUMENTOS DE ALFABETIZACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN MEDIÁTICA DE LA CIUDADANÍA.....	791
ISABEL LEMA BLANCO	
CAPÍTULO 42. EL COMPORTAMIENTO DE CIUDADANÍA ORGANIZACIONAL: DEFINICIÓN, VARIABLES RELACIONADAS Y TEORÍAS.....	811
JORGE MAGDALENO MARCO	

# VÍDEOS DIDÁCTICOS: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA PARA EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN

---

DOLORS FONT-ROTHÉS

*Universidad de Barcelona*

AGNÈS RIUS-ESCUDE<sup>8</sup>

*Universidad de Barcelona*

FRANCINA TORRAS COMPTE

*Universidad de Barcelona*

M. AMOR MONTANÉ MARCH<sup>1</sup>

*Universidad de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de la asignatura obligatoria *Llengua Catalana per a l'Ensenyament* (6 créditos), de primer curso de los grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona (UB), deben conseguir una buena competencia lingüística, tanto escrita como oral, de la lengua catalana en un semestre.

En cuanto a la lengua oral, que es la que en este trabajo trataremos, gran parte de este alumnado —la mayoría tienen el catalán como L2 o son bilingües— presenta dificultades en la pronunciación de algunos sonidos del catalán, especialmente, de las vocales (vocal neutra [ə], p. ej. mare ‘madre’; *e* y *o* abiertas [ɛ, ɔ], nen ‘niño’ y escola ‘escuela’) y de algunas consonantes (el sonido [λ], de llapis ‘lápiz’, y la ese sonora [z], de tisores ‘tijeras’), entre otros, lo que les dificulta presentar una excelente competencia en esta lengua.

---

<sup>8</sup> Lectora Serra Húnter

Debemos tener presente que el futuro profesional de este alumnado es ser maestros de niños y niñas de 0 a 12 años, y que serán el modelo lingüístico de sus alumnos porque es la lengua que utilizan mayoritariamente en la escuela para comunicarse con el alumnado, con los familiares y con los otros docentes. A pesar de ello, la lengua oral ha sido siempre la gran damnificada de la enseñanza. Según La Fontaine y Messier (2009), el oral no se evalúa porque no se enseña y no se enseña porque no se evalúa, es un círculo vicioso y, según Stanley (2013), los profesores no dan la importancia que se debería a esta área.

Aunque en las últimas décadas la lengua oral se ha ido imponiendo como una prioridad en la enseñanza, enseñar pronunciación es un perfeccionamiento opcional, nunca es una prioridad. En este sentido, un aprendiz de nivel B2 (MERC) tiene que haber adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales, a pesar de que la pronunciación no ha sido tratada en niveles anteriores. O también ocurre que en la prueba específica que se realiza para acceder a los estudios de maestro en Cataluña, las PAP (Pruebas de Aptitud Pedagógica), hasta este momento, solo se valora la competencia lingüística de la parte escrita.

En nuestro caso, hemos decidido abordar este aspecto desde hace años y hemos utilizado distintos instrumentos y metodologías para mejorar la pronunciación de nuestros estudiantes, cuyos resultados hemos presentado en distintos congresos — experiencias sobre aprendizaje móvil y nuevas tecnologías Font-Rotchés, Rius-Escudé y Torras (2018, 2020, 2021a, 2021b)— publicaciones (el manual de pronunciación de Bau, Pujol y Rius-Escudé, 2007; una experiencia en portafolios oral Font-Rotchés y Torras, 2007), y colaboraciones en las páginas web “Els sons del català” <http://www.ub.edu/sonscatala/#.html>, (2009) y “Guies de pronunciació del català” <http://www.ub.edu/guiesdepronunciacio>, (2015).

Aun así, nuestra búsqueda continúa activa e intentamos encontrar nuevas maneras de abordar la enseñanza de la pronunciación que sean más eficaces y más adaptadas a la actualidad, y que faciliten el aprendizaje de los sonidos cuya pronunciación se resiste a los estudiantes, para que así consigan una competencia oral satisfactoria, tan importante en los futuros maestros. Esta búsqueda cobra más sentido si tenemos en cuenta

que se puede dedicar muy poco tiempo a la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en las clases presenciales.

Por este motivo, hemos elaborado hasta el momento dos vídeos didácticos, cada uno especializado en el aprendizaje de un sonido —la ese sonora [z] y la [λ]—, para que, a través de la metodología de la clase invertida e inspirándonos en el método verbotonal, los estudiantes puedan aprenderlos de manera autónoma y, por extensión, mejorar la dicción, la locución y la expresión oral.

Para comprobar su eficacia, hemos llevado a cabo este estudio en el que presentamos los resultados obtenidos en el aprendizaje del sonido [λ]. Los resultados nos permitirán valorar hasta qué punto el alumnado aprende pronunciación basándonos en un modelo de enseñanza, el de aula invertida, en el que se pretende que sea más autónomo, tal como se expresan las nuevas tendencias educativas.

## 2. EL AULA INVERTIDA Y EL MÉTODO VERBOTONAL

La metodología docente basada en el aula invertida para mejorar la parte fónica de la lengua es un modelo pedagógico que plantea la necesidad de transferir parte del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado fuera del aula, con el objetivo de utilizar el tiempo de clase para desarrollar procesos cognitivos más complejos que favorezcan el aprendizaje significativo.

Una de las herramientas más frecuentes para que los alumnos adquieran conocimientos es el vídeo, aunque se pueden utilizar otros de diferentes, como páginas web, blogs, presentaciones de diapositivas, etc. Consideramos que el vídeo es una herramienta válida para el aprendizaje autónomo del alumnado porque implica los cuatro pilares fundamentales del aula invertida (Hamdan, McKnight, McKnight y Arfstrom, 2013):

- Es flexible, porque se puede adaptar a diferentes situaciones de aprendizaje.
- Permite la selección de la información más importante que se quiere transmitir al alumnado en función de sus necesidades.

- Permite que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje porque se tiene que implicar de manera activa.
- Permite que se pueda regular el ritmo en el momento de asimilar los conceptos.

Posteriormente al trabajo autónomo del alumnado, con el vídeo, el profesor puede aprovechar al máximo las clases presenciales y comprobar *in situ* que han asimilado los conceptos correctamente a través de la observación e interviniendo como guía que le ayuda cuando es necesario y que le proporciona el retorno más relevante en cada momento.

Para favorecer el aprendizaje autónomo de la pronunciación de la lengua catalana a través de vídeos didácticos basados en la metodología de aula invertida, aplicamos el método verbotonal (MVT) porque trabaja a partir de la audición, la percepción, la imitación y la producción del sonido para favorecer la comunicación y aproximarse al acento nativo (Renard, 1971; Billières et al., 2013).

El MVT es un modelo de corrección fonética que tiene como objetivo la adquisición inconsciente del sistema fónico de una lengua (Instituto Cervantes, 1997-2016). Consiste en sensibilizar el oído al sistema fónico de la lengua catalana mediante la escucha activa y la repetición por parte del alumno. No se pretende que sea consciente de cuáles son los sonidos que pronuncia mal y, a partir de ahí, iniciar una corrección, sino que se trata de conseguir que los integre en el sistema fonológico de la lengua inconscientemente, ayudándolo a escuchar y a repetir aquellos sonidos que no tiene en su propio sistema fonológico. Uno de los aspectos esenciales del método verbotonal es que debe tener en cuenta el ritmo, la entonación, la intensidad y las pausas, entre otros aspectos, y también la expresión facial, el gesto y el movimiento. (Billières et al., 2013).

El método verbotonal guía al alumno en la producción inconsciente de los sonidos en un contexto que favorece el desbloqueo y su integración. Se debe dirigir la atención hacia un aspecto puntual y tener en cuenta el sonido que lo precede. Dalmau, Miró y Molina (1985) fueron los primeros en realizar propuestas de aplicación del método verbotonal a la

realidad fónica de la lengua catalana y las más recientes de Carrera et al. (2021) constatan la vigencia de la metodología.

Así pues, con la suma de dos métodos, el de aula invertida y el verbo-tonal o de aprendizaje de la pronunciación, se pretende conseguir que los futuros docentes, que serán el modelo de lengua oral de sus alumnos, no solo aprendan autónomamente, sino que además el aprendizaje que realicen sea eficaz, que superen las dificultades de pronunciación y consigan ofrecer un discurso oral de mayor calidad.

### 3. OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación son tres:

- a) Demostrar si el vídeo didáctico favorece el aprendizaje del sonido [λ].
- b) Determinar si la lengua materna influye en el aprendizaje del sonido [λ].
- c) Analizar la percepción del alumnado sobre su aprendizaje y su valoración de la experiencia.

### 4. METODOLOGÍA

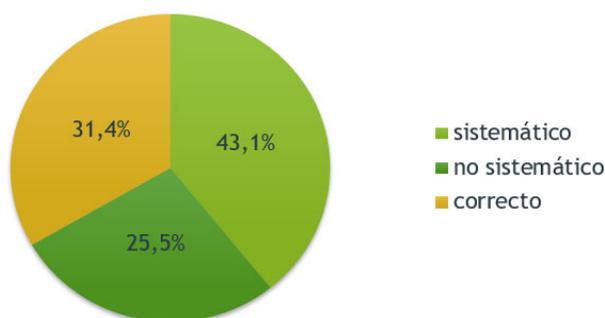
La experiencia se ha llevado a cabo en dos grupos de la asignatura *Llengua Catalana per a l'Ensenyament*. Para evaluar la competencia oral y las dificultades fonéticas del alumnado, al empezar el curso se realiza una prueba de diagnóstico que consta de dos partes. En la primera, deben identificar, a partir de unas imágenes, el nombre de los objetos que contienen, en el caso del estudio que presentamos, el sonido [λ]. En la segunda, tienen que producir un texto semiespontáneo, de unos 3 minutos de duración, de tipología argumentativa. Las dos partes de esta prueba se graban en un archivo de audio o de vídeo y se cuelgan en una tarea específica que pueden encontrar en el campus virtual.

Nuestro corpus está formado por 51 informantes (un 65% son mujeres y un 35%, hombres), de entre 18 y 26 años, procedentes del área metropolitana de Barcelona, y que pertenecen a dos grupos diferentes del Grado de Educación Primaria, de los cuales un 49% tienen el castellano

como lengua materna, un 43%, el catalán, y un 8% se consideran bilingües. Todos ellos han nacido en Cataluña, tal como declararon en un cuestionario sociolingüístico que respondieron.

Respecto al dominio del sonido de la palatal lateral sonora [λ] del alumnado de estos dos grupos, podemos observar en la figura 1, después de analizar las pruebas de diagnóstico inicial, que solo un 31,4%, 16 estudiantes, sabe producirlo correctamente (correcto). Un 43,1%, 22, no sabe pronunciar el sonido (sistemático) y un 25,5%, 13, lo realiza solo en algunos contextos (no sistemático).

**FIGURA 1.** Nivel de dominio del sonido de la palatal lateral sonora.



Fuente: elaboración propia

Así pues, el número de informantes que no realizaban el sonido [λ] correctamente y que participaron en esta experiencia, que consistía en visionar los vídeos didácticos y realizar las actividades para poder analizar los resultados del aprendizaje de la progresión de la producción del sonido, fue de un total de 35, un 68,6%.

Después de analizar los resultados, se facilitó la cápsula didáctica de la lateral palatal sonora al alumnado para poder visionarla y practicar de forma autónoma.

La estructura del vídeo didáctico, que tiene en cuenta la metodología docente de aula invertida y aplica el método verbotonal, es la siguiente:

En primer lugar, para trabajar la audición, los alumnos escuchan atentamente una serie de palabras que contienen el sonido de la lateral palatal

sonora. En el vídeo solo hay imágenes para que no se dejen influir por la grafía de dichas palabras.

A continuación, en el vídeo, al mismo tiempo que escuchan atentamente unas frases emitidas por un locutor o locutora que contienen palabras con el sonido trabajado y que están gravadas teniendo en cuenta el ritmo y la entonación, visionan el movimiento del brazo y de la mano de quien habla, lo que favorece la pronunciación de las frases, como podemos ver en el siguiente código QR de la Figura 2.

**FIGURA 2.** Código QR que contiene un ejemplo de frase de la cápsula didáctica.



Fuente: elaboración propia

Seguidamente, para trabajar la percepción y la imitación, tienen que escuchar más frases que contienen el sonido e imitarlas, respetando el ritmo, la entonación y el movimiento del brazo y de la mano.

A continuación, tienen que escuchar un trabalenguas y repetirlo. Veamos, como ejemplo, la Figura 3.

**FIGURA 3.** Audio del trabalenguas del vídeo didáctico.



Fuente: elaboración propia

Por último, escuchan la canción de Txarango *Com una lluna a l'aigua* y la cantan.

**FIGURA 4.** Vídeo de la canción de Txarango *Com una lluna a l'aigua*.



Fuente: elaboración propia

El alumnado dispone de diez días para trabajar el vídeo. Debe seguir las instrucciones que se le indican y lo puede escuchar las veces que considere necesarias hasta que crea que ha aprendido a realizar el sonido.

A partir del visionado del audio, se le plantean tres tareas distintas. La primera consiste en escoger seis frases de las que hay en el vídeo, grabarlas imitándolas y, a la vez, hacer el movimiento del brazo y de la mano que las acompaña.

En la segunda, tienen que cantar un fragmento de la canción del vídeo y grabarse. Para facilitar la tarea, pueden poner de fondo la canción para seguir el ritmo de la música mejor.

En la tercera tarea, se les pide que, a partir de las siete palabras que se corresponden a las siete imágenes que hay en el primer fotograma, graben un texto semiespontáneo de un minuto de duración, que las incluya.

**FIGURA 5.** Imágenes del primer fotograma del vídeo didáctico.



Fuente: elaboración propia

A partir de estas tres tareas, el profesorado analiza y vuelve a comprobar el dominio del sonido de la palatal lateral sonora de cada alumno para poder estudiar su evolución.

La gradación y caracterización que hemos establecido para clasificar los resultados de la producción del sonido realizada por los informantes es:

- Correcto: pronunciación correcta del sonido.
- Sin cambios: producción errónea que no se ha modificado.
- De sistemático a no sistemático: no sabía pronunciar el sonido y, después de la intervención didáctica, en algunos contextos, lo produce.
- De no sistemático a correcto: en algunos contextos no pronunciaba el sonido y, después de la intervención didáctica, lo hace correctamente en cualquier contexto.
- De sistemático a correcto: no sabía pronunciar el sonido y, después de la intervención didáctica, lo produce en cualquier contexto.

Además, el alumnado respondió un cuestionario, preparado en *Google forms*, sobre la percepción que tienen de su aprendizaje, en el que se le pregunta si el vídeo le ha sido útil, si le ha ayudado a aprender a pronunciar el sonido, si cree que lo pronuncia sin ningún problema, si valora positivamente el aprendizaje, entre otras.

## 5. RESULTADOS

Si analizamos los resultados de la producción del sonido [λ] según la lengua materna de los informantes, tal y como se observa en la Tabla 1, constatamos que un 20%, 5, de los informantes que tienen el castellano como lengua materna, y un 42,3%, 11, que tienen el catalán como lengua materna o son bilingües producen correctamente el sonido. Es por este motivo que presentamos la segunda columna en cada caso, sin tener en cuenta los 16 alumnos que ya realizan bien el sonido. Después de excluirlos, obtenemos un total de 35 estudiantes, 20 estudiantes castellanohablantes y 15 catalanohablantes o bilingües, que se sometieron al experimento.

**TABLA 1.** Resultados de la producción del sonido según la lengua materna.

	Castellano como lengua materna				Catalán como lengua materna o bilingües			
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Sistemático a correcto	4	16%	4	20%	4	15,4%	4	26,7%
No sistemático a correcto	7	28%	7	35%	5	19,2%	5	33,3%
Sistemático a no sistemático	4	16%	4	20%	3	11,5%	3	20%
Sin cambios	5	20%	5	25%	3	11,5%	3	20%
Correcto	5	20%			11	42,3%		
TOTAL	25	100%	20	100%	26	100%	15	100%

Fuente: elaboración propia

En el grupo de estudiantes de lengua materna castellano, un 20% han pasado de no saber pronunciar el sonido [λ] a producirlo correctamente; y en el grupo de catalanohablantes y bilingües, este porcentaje asciende a 26,7%. También en el caso de alumnado que producía [λ] solo en algunos contextos (no sistemático), lo consigue pronunciar correctamente en un 35% y 33,3%, respectivamente; y, finalmente, el alumnado que no sabía pronunciar el sonido [λ] (sistemático) ha aprendido a producirlo en algunos contextos en un 20% en cada grupo de hablantes.

Cabe decir que existe también un grupo de estudiantes que no consigue mejorar en la pronunciación de este sonido: un 25% de lengua materna castellano y un 20% de lengua materna catalán o bilingües.

Si observamos los resultados globales en la Tabla 2, constatamos que, después de practicar los vídeos didácticos, solo un 22,9% no consigue mejorar en la producción del sonido, mientras que los demás grupos progresan en la sistematización del sonido: un 20% ha conseguido cambiar de grupo y pasar de sistemático —de no saber pronunciarlo—, a no sistemático —a producirlo correctamente en algunos contextos— un 34,3% de no sistemático a correcto y un 22,8% de sistemático a correcto.

**TABLA 2.** Resultados de la producción del sonido, independientemente de la lengua materna.

Proceso de aprendizaje	Núm.	%
Sistemático a correcto	8	22,8%
No sistemático a correcto	12	34,3%
Sistemático a no sistemático	7	20%
Sin cambios	8	22,9%
TOTAL	35	100%

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 3, si tenemos en cuenta los resultados del proceso de aprendizaje según la lengua materna, comprobamos que hay muy pocas diferencias entre ambos grupos: un 55% de castellanohablantes y un 60% de catalanohablantes o bilingües han conseguido pronunciar correctamente el sonido (alcanzado); un 20% en ambos grupos están en proceso y, un 25% y un 20%, respectivamente, no ha conseguido producir el sonido después de practicar con los vídeos didácticos. En conjunto, pues, un 57,1% ha alcanzado su objetivo, un 20% está en proceso y un 22,9% no lo ha alcanzado. Algunos de los alumnos que no lo han alcanzado es porque no han realizado todas las actividades propuestas o mostraban poco interés para mejorar y otros es porque todavía deben continuar practicando más.

**TABLA 3.** Resultados del proceso de aprendizaje del sonido de los alumnos que no lo realizaban.

Proceso de aprendizaje	Lengua materna Castellano		Lengua materna Catalán y bilingües		TOTAL	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Alcanzado	11	55%	9	60%	20	57,1%
En proceso	4	20%	3	20%	7	20%
No alcanzado	5	25%	3	20%	8	22,9%
TOTAL	20	100%	15	100%	35	100%

Fuente: elaboración propia

A continuación, en las Figuras 6, 7, 8, 9 y 10, podemos escuchar los audios, a partir del código QR, para constatar el resultado de la progresión de la informante número 11, a partir de las actividades y tareas que hemos comentado en el apartado anterior de metodología para el aprendizaje de un sonido. En este caso se trata del sonido de la lateral palatal sonora, [λ], elle.

**FIGURA 6.** Audio de las imágenes iniciales (informante 11).



Fuente: elaboración propia

**FIGURA 7.** Audio del discurso semiespontáneo inicial (informante 11).



Fuente: elaboración propia

**FIGURA 8.** Audio de la actividad 1: percepción e imitación (informante 11).



Fuente: elaboración propia

**FIGURA 9.** Audio de la actividad 2: canción (informante 11).



Fuente: elaboración propia

**FIGURA 10.** Audio de la actividad 3: discurso semiespontáneo final (informante 11).



Fuente: elaboración propia

A partir del cuestionario de *Google forms*, que han respondido los informantes después de realizar todas las tareas relacionadas con el vídeo didáctico, los resultados de su percepción han sido que: un 91,3% del alumnado considera que la cápsula le ha sido útil, un 87%, que le ha ayudado a aprender a pronunciar el sonido; y un 78,3%, que ha conseguido producirlo. Con relación a la valoración de las actividades, la que más les ha gustado es la de imitación, un 84,8%, las que consideran más fáciles de realizar son la de imitación, un 50%, y la canción, un 43,5%; en cambio, un 58,7% del alumnado opina que la más difícil ha sido el discurso semiespontáneo.

## 6. CONCLUSIONES

Las conclusiones de la investigación, aunque las consideramos preliminares porque deberían ampliarse a más vídeos didácticos en los que se trabajen el resto de sonidos, son las siguientes:

- a. Los vídeos didácticos favorecen el aprendizaje del sonido en un 77,1% en diferentes niveles de alcance.
- b. El alumnado con lengua materna catalán o bilingües no muestra tener más facilidad de aprendizaje del sonido que los de lengua materna castellana.
- c. La percepción que tiene el alumno es que, mayoritariamente, cree que ha aprendido el sonido [λ].

- d. El alumnado considera que los vídeos son útiles, que le son más fáciles las actividades de imitación y más difíciles las de producir un discurso.

Los resultados y las conclusiones de este estudio nos instan a seguir elaborando más vídeos didácticos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del alumnado respecto a aquellos sonidos del catalán en los que presentan dificultades con la finalidad que los futuros docentes puedan realizar unos discursos orales más eficaces.

## 7. REFERENCIAS

- Bau, M., Pujol, M. y Rius-Escudé, A. (1995). *Curs de pronunciació. Exercicis de correcció fonètica*. Àrtic. [Actualització y reedició de 2007, editada por Publicacions de l'Abadia de Montserrat].
- Billières et al. (2013). *Phonétique corrective en FLE*. <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/PlanDeCours.html>
- Carrera-Sabaté, J. (dir.) (2015). *Guies de pronunciació del català*. <http://www.ub.edu/guiesdepronunciacio/>
- Carrera-Sabaté, J., López García, P. y Bach-Marquès, J. (coord) (2021). *Nous horitzons del mètode verbotal: millorar la pronúncia holísticament*. Graó. (Anàlisis i Estudis, 4).
- Common European Framework for Languages: learning, Teaching, Assessment*. (2001). Sterring Committee for Education.
- Dalmau, M., Miró, M. y Molina, D. A. (1985). *Correcció fonètica: mètode verbotal*. Eumo.
- Els sons del català*. (2009). <http://www.ub.edu/sonscatala/web2008/>. Universitat de Barcelona.
- Font-Rotchés, D., Rius-Escudé, A. y Torras Compte, F. (2-6 de julio de 2018). *L'aprenentatge de la pronúncia del català com a L2 i les noves tecnologies*. XVIII Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes. Bucarest: Universitatea din Bucuresti.
- Font-Rotchés, D., Rius-Escudé, A. y Torras Compte, F. (13-15 de julio de 2020). *Las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la pronunciación del catalán como L2*. XXVII International Conference on Learning. Valencia: Universidad de Valencia.

- Font-Rotchés, D., Rius-Escudé, A. y Torras Compte, F. (24 -25 de junio de 2021a). *El aprendizaje de la pronunciación de una L2 a través de las TIC y el móvil*. I Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e Investigaciones de las Ciencias Sociales y Jurídicas. El impacto de la investigación en el aula. (INNDOC). Decomesi, Egregius y Centro para la divulgación del conocimiento universitario.
- Font-Rotchés, D., Rius-Escudé, A. y Torras Compte, F. (15-20 de agosto de 2021b). *ICTs and Kahoot: learning L2 pronunciation in a fun way*. 19th World Congress of Applied Linguistics (AILA).
- Font-Rotchés, D. y Torras Compte, F. (2007). El portafolis en la llengua oral: una experiència a formació del professorat, *Phonica*, 3, 32-46.
- Instituto Cervantes (1997-2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. y Arfstrom, K. (2013). [Archivo PDF]. The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled *A review of flipped learning*. [https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper\\_FlippedLearning.pdf](https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf)
- Lafontaine, L. y Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.
- Renard, R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Didier.
- Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: ideas for integrating technology in the classroom*. Cambridge University Press.