



Universidad de Murcia

Departamento de Filología Inglesa

TESIS DOCTORAL

**ESTUDIO DE UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA
ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN INGLESA EN 4º CURSO
DE LA E.S.O.**

Francisco Martínez Asís

2004

A Sonia, Jaime y Jorge

A mis padres

A José Antonio

AGRADECIMIENTOS

En este trabajo de investigación muchas personas e instituciones han colaborado de manera desinteresada. A todas ellas, quiero expresar mi más profunda y sincera gratitud.

Al Dr. Francisco Gutiérrez Díez, director de la tesis, por su asesoramiento, sugerencias, consejos, minuciosidad y diligencia en la revisión de los diversos borradores del trabajo así como por el apoyo recibido desde la misma génesis del proyecto, el cual fue sugerencia suya.

A los profesores de inglés D. Salvador Fernández Núñez y D. Antonio Laencina Navarro y a los alumnos del I.E.S. Isaac Peral de Cartagena sin cuya colaboración me hubiese resultado imposible llevar a cabo este proyecto.

A Dalila Hebibovic por su gran ayuda en todo el proceso de recogida de datos así como en la corrección posterior de todas las pruebas iniciales y finales del estudio experimental.

A Juana María Vivó por su inestimable ayuda en la preparación de los datos y en la posterior realización de todas las pruebas estadísticas que fue necesario llevar a cabo en el proyecto.

A las delegaciones en Murcia de las editoriales Oxford University Press y MacMillan Heinemann por su colaboración y facilidades para utilizar los materiales de las citadas editoriales.

ÍNDICE GENERAL.

Índice de tablas	ix
Índice de figuras	xii
INTRODUCCIÓN	xv
Antecedentes y estado actual de la cuestión objeto de estudio.	xv
Justificación de la adecuación, consistencia y carácter innovador del pro- -yecto.	xvii
Organización de la tesis	xx

PARTE PRIMERA: MARCO TEÓRICO

CAPITULO I. LA PRONUNCIACIÓN EN LA ENSEÑANZA REGLADA DE LA LENGUA INGLESA COMO LENGUA EXTRANJERA.

I.1. Introducción.	1
I.2. El concepto de método.	2
I.3. La enseñanza de la pronunciación en el método tradicional.	3
I.4. La enseñanza de la pronunciación en el método directo.	5
I.5. La enseñanza de la pronunciación en las metodologías estructuralistas.	9
I.5.1. El método audio-oral.	13
I.5.2. El método situacional.	14
I.6. La enseñanza de la pronunciación según el enfoque mentalista.	15
I.7. La enseñanza de la pronunciación en el método comunicativo.	17
I.8. La enseñanza de la pronunciación en la L.O.G.S.E.	25
I.9. Conclusiones.	30

CAPITULO II. LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN INGLESA: ESTADO DE LA CUESTIÓN.

II.1. Introducción.	35
II.2. Factores que inciden en la adquisición de la pronunciación inglesa.	36
II.2.1. La interferencia de la lengua materna.	36
II.2.1.1. La hipótesis del análisis contrastivo.	37
II.2.1.2. La hipótesis del análisis de errores.	40
II.2.1.3. La hipótesis de la interlengua.	42
II.2.1.4. La hipótesis del marcaje universal.	43
II.2.1.5. La teoría de los universales del lenguaje.	44
II.2.1.6. La hipótesis de los objetivos perceptivos.	46
II.2.1.7. La hipótesis del efecto imán perceptivo.	47
II.2.2. Factores biológicos, personales y sociológicos.	48
II.2.2.1. Factores biológicos: la edad.	49
II.2.2.2. Factores personales: aptitud, actitud y motivación.	52
II.2.2.3. Factores socioculturales.	55
II.2.3. El contexto de aprendizaje.	55
II.3. Consideraciones sobre el diseño de un programa para la enseñanza de la pronunciación.	56
II.3.1. ¿Qué acento del inglés se debe enseñar?	56
II.3.2. ¿Hacia una pronunciación comprensible, o una pronunciación perfecta?	61
II.3.3. ¿Cómo enseñar la pronunciación? ¿De modo implícito o analítico?	66
II.3.4. Hacia una enseñanza de la pronunciación más equilibrada entre las dos destrezas orales.	73
II.3.5. Hacia una enseñanza de la pronunciación más equilibrada entre elementos segmentales y suprasegmentales.	79
II.3.6. Hacia una enseñanza de la pronunciación más significativa, contextualizada y comunicativa.	85
II.3.7. Hacia un aprendizaje de la pronunciación más autónomo.	91
II.3.8. Hacia el diseño de un programa de enseñanza de la pronunciación más integrado en la programación general de la lengua inglesa.	95

II.4. Consideraciones sobre la evaluación de la pronunciación inglesa.	101
II.4.1. El componente de la pronunciación en las pruebas oficiales de inglés para extranjeros.	102
II.4.2. Propuestas para el diseño de una prueba de evaluación del componente de la pronunciación.	108
II.5. Conclusiones.	115
II.6. El propósito de la Tesis. Formulación de las hipótesis de la investigación.	120

PARTE SEGUNDA: MARCO EMPÍRICO

CAPITULO III. METODOLOGÍA: DISEÑO DEL ESTUDIO Y RECOGIDA DE DATOS.

III.1. Identificación de la población y la muestra a utilizar.	127
III.2. Diseño del estudio.	130
III.2.1. Tipo de investigación.	130
III.2.2. Las variables del estudio. Operacionalización de la las variables del estudio.	133
III.2.2.1. La variable dependiente.	134
III.2.2.2. La variable independiente.	136
III.2.2.3. Las variables moderadoras.	136
III.2.2.4. Las variables control.	138
III.2.3. Control de otras variables extrañas o intervinientes en el estudio: validez interna y externa del estudio.	139
III.2.3.1. Validez interna.	141
III.2.3.2. Validez externa.	144
III.3. Materiales e instrumentos de medida y de recogida de datos.	150
III.3.1. El cuestionario de variables del estudio.	151
III.3.1.1. Diseño del cuestionario.	151
III.3.2. Los diarios de clase de los profesores.	153
III.3.2.1. Diseño de los diarios de clase.	154
III.3.3. La prueba de la evaluación inicial y final.	154

III.3.3.1. Criterios para la selección de la prueba.	155
III.3.3.2. La prueba KET de la Universidad de Cambridge.	161
i. Ejercicio 1: La comprensión y producción escrita.	163
ii. Ejercicio 2: La comprensión oral.	167
iii. Ejercicio 3: La producción oral.	169
III.3.3.3. La prueba del componente de la pronunciación.	171
i. Criterios para el diseño de la prueba.	171
ii. Contenidos de la prueba.	173
iii. Criterios y procedimientos de corrección y puntuación.	174
III.3.4. Instrumentos para la recogida de muestras orales.	177
III.3.5. Validez de los instrumentos de recogida de datos.	178
III.3.6. Fiabilidad de los instrumentos de recogida de datos.	180
III.3.7. Materiales y contenidos generales de 4º curso de la E.S.O.	180
III.3.8. Materiales del tratamiento de pronunciación del grupo control.	182
III.3.9. Materiales de pronunciación del grupo experimental.	182
III.3.9.1. Criterios para el diseño del tratamiento de pronunciación.	182
III.3.9.2. Materiales del tratamiento de pronunciación.	186
III.4. Procedimiento: Desarrollo del curso y del tratamiento.	187
III.4.1. Planificación temporal del curso y del tratamiento.	187
III.4.2. Resultados de los diarios de clase de los profesores.	191
III.4.3. Desarrollo del tratamiento de pronunciación del grupo experimental.	195
III.4.4. Desarrollo del tratamiento de pronunciación del grupo control.	211

CAPITULO IV. ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y RESULTADOS.

IV.1. Introducción.	215
IV.2. Técnicas estadísticas utilizadas en el estudio.	216
IV.2.1. Estadística descriptiva.	216
IV.2.1.1. Medidas de tendencia central.	216
IV.2.1.2. Medidas de dispersión.	217
IV.2.2. Estadística inferencial.	217
IV.2.2.1. Modelos paramétricos.	218

i. Test t emparejado.	218
ii. Test t doble.	219
iii. El análisis de varianza (ANOVA).	220
iv. Análisis de covarianza (ANCOVA).	220
v. Pruebas de significación para el coeficiente Pearson.	221
vi. El coeficiente alfa de Cronbach.	222
IV.2.2.2. Modelos no paramétricos.	223
i. Prueba Chi-cuadrado.	223
ii. Test U de Mann Whitney.	224
IV.3. Análisis estadístico descriptivo.	225
IV.3.1. Análisis descriptivo de las variables del cuestionario.	225
IV.3.2. Análisis descriptivo de la variable dependiente.	231
i. Resultados del Pretest.	232
ii. Resultados del Postest.	233
iii. Resultados de las variables de adquisición.	235
IV.4. Prueba test t doble sobre los resultados del pretest.	236
IV.5. Análisis inferencial de las variables del cuestionario.	236
IV.5.1. Prueba test t doble sobre la variable “EDAD”.	237
IV.5.2. ANOVA a dos factores de las variables del cuestionario.	237
IV.5.3. Pruebas Chi-cuadrado de las variables del cuestionario.	240
IV.5.4. Pruebas U de Mann Whitney de las variables del cuestionario.	245
IV.6. Pruebas de fiabilidad de los tests.	246
IV.6.1. Pruebas de significación para el coeficiente Pearson.	246
IV.6.2. Prueba del coeficiente alfa de Cronbach.	247
IV.7. Análisis inferencial de las variables dependientes. Comprobación de las hipótesis del estudio.	248
IV.7.1. Comprobación de la 1º hipótesis del estudio.	249
IV.7.2. Comprobación de la 2º hipótesis del estudio.	253
IV.7.3. Comprobación de la 3º hipótesis del estudio.	259

CAPITULO V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS.

V.1. Introducción.	265
V.2. Conclusiones.	266
V.3. Limitaciones.	270
V.4. Recomendaciones.	272
V.5. Sugerencias.	274
BIBLIOGRAFÍA.	279
APÉNDICES.	317
A.1. Diarios de clase.	319
A.1.1. Modelo de diario de clase.	319
A.1.2. Ejemplo de diario de clase cumplimentado.	321
A.2. Perfil de los profesores intervinientes en el estudio.	323
A.2.1. Perfil del evaluador que asistió al investigador en los procesos de evaluación inicial y final.	323
A.2.2. Perfil de los profesores del grupo control y experimental.	324
A.3. Las pruebas de evaluación inicial y final.	326
A.3.1. Prueba de las destrezas de comprensión y expresión escrita.	326
A.3.2. Prueba de la destreza de comprensión oral.	333
A.3.3. Guión y respuestas de las pruebas de las destrezas de comprensión y expresión escrita y de comprensión oral.	337
A.3.4. Prueba de la destreza de expresión oral.	342
A.3.5. Hoja de corrección de la prueba de la destreza de expresión oral.	344
A.3.6. Prueba de evaluación del componente de la pronunciación.	345
A.3.7. Hoja de corrección de la prueba del componente de la Pronunciación.	348
A.4. Materiales del curso.	351
A.4.1. Programación Didáctica Anual de 4º curso de inglés de la E.S.O. para el curso escolar 2001/2002 (I.E.S. Isaac Peral, Cartagena).	351
A.4.2. Materiales del tratamiento del componente de la pronunciación inglesa del grupo experimental.	361

A.5. Las variables del estudio.	442
A.5.1. El cuestionario de variables del estudio.	442
A.5.2. Datos de entrada.	445
A.5.3. Cuadros descriptivos (frecuencias absolutas y porcentajes) del cuestionario inicial.	453
A.5.4. Gráficos descriptivos (frecuencias absolutas y porcentajes) del cuestionario inicial.	460
A.6. Resultados de las pruebas de evaluación inicial y final.	464
A.6.1. Calificaciones de ambos grupos en situación pretest.	463
A.6.2. Gráficos comparativos de las calificaciones de ambos grupos en situación pretest.	468
A.6.3. Calificaciones de ambos grupos en situación postest.	471
A.6.4. Gráficos comparativos de las calificaciones de ambos grupos en situación postest.	475
A.7. Análisis estadísticos de las variables del cuestionario.	478
A.7.1. Análisis de varianza de dos factores (la variable grupo y distintas variables del cuestionario) para las variables dependientes de adquisición.	478
A.7.2. Pruebas “Chi-cuadrado de Pearson” entre la variable grupo y las variables del cuestionario de escala nominal.	504
A.7.3. Pruebas “Chi-cuadrado de Pearson” entre diferentes variables del cuestionario de escala nominal.	508
A.7.4. Pruebas “U Mann de Whitney” entre la variable grupo y las variables del cuestionario de escala ordinal.	511
A.7.5. Pruebas “test t doble” para la variable extraña “edad”.	512
A.8. Análisis estadísticos de las variables dependientes.	513
A.8.1. Pruebas y gráficos del “test t emparejado”.	513
A.8.2. Pruebas y gráficos del “test t doble” sobre los resultados de las variables R&W1, LIS1, SPK1 Y TOTAL1.	515
A.8.3. Pruebas “test t doble” sobre los resultados de las variables R&W2, LIS2, SPK2 Y TOTAL2.	517
A.8.4. Pruebas “test t doble” sobre los resultados las variables DIFR&W, DIFLIS, DIFSPK, DIFTOTAL.	519

A.8.5. Pruebas de covarianza (“ANCOVA”).	521
A.8.6. Diagramas de dispersión del coeficiente de correlación de Pearson.	525
A.8.7. Coeficiente alfa de Cronbach.	526

Índice de tablas

Tabla 1: Los contenidos mínimos de pronunciación para la asignatura de Lengua Extranjera Inglés de 4º curso de la ESO según el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria.	27
Tabla 2: Criterios de puntuación del componente de pronunciación de la prueba TOEFL (Celce-Murcia et al., 1996:347).	104
Tabla 3: Características de la muestra a utilizar.	128
Tabla 4: Operacionalización de la variable dependiente.	134
Tabla 5: Las variables dependientes del estudio.	135
Tabla 6: Operacionalización de la variable independiente.	136
Tabla 7: Las variables moderadoras del estudio.	138
Tabla 8: Operacionalización de la variable control EDAD.	139
Tabla 9: Posibles fuentes de invalidez de un experimento.	140
Tabla 10: Horario de clases de inglés de ambos grupos control y experimental.	146
Tabla 11: Criterios de evaluación para 4º curso de la E.S.O. en lenguas extranjeras: inglés de acuerdo con el Real Decreto 937/2001, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.	157
Tabla 12: Criterios de evaluación de la destreza de comprensión oral para el 2º ciclo de la ESO en lenguas extranjeras de acuerdo con el Currículo Oficial del MEC.	158
Tabla 13: Criterios de evaluación de la destreza de producción oral para el 2º ciclo de la ESO en lenguas extranjeras de acuerdo con el Currículo Oficial del MEC.	158
Tabla 14: Criterios de evaluación de la destreza de comprensión escrita para el 2º ciclo de la ESO en lenguas extranjeras de acuerdo con el Currículo Oficial del MEC.	158
Tabla 15: Criterios de evaluación de la destreza de producción escrita para el 2º ciclo de la ESO en lenguas extranjeras de acuerdo con el Currículo Oficial del MEC.	159
Tabla 16: Pruebas estandarizadas de nivel en lengua inglesa de Cambridge (UCLES, 1998:1).	162
Tabla 17: Partes de las que consta la prueba KET de Cambridge.	163

Tabla 18: Tareas de la prueba de comprensión y expresión escrita.	166
Tabla 19: Tareas de la prueba de comprensión oral.	169
Tabla 20: Equivalencias del KET con el nivel 1 de ALTE y el “Waystage User Level” del Consejo de Europa.	179
Tabla 21: Periodos lectivos dedicados a las pruebas de evaluación inicial.	188
Tabla 22: Periodos lectivos dedicados a las pruebas de evaluación final.	188
Tabla 23: Periodos lectivos dedicados a las pruebas oficiales trimestrales de la asignatura.	189
Tabla 24: Resultados del diario de clase relativos al bloque de contenidos de pronunciación inglesa.	192
Tabla 25: Resultados relativos al resto de contenidos del curso para ambos grupos control y experimental.	195
Tabla 26: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: alfabeto fonético.	196
Tabla 27: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: fonemas consonánticos.	199
Tabla 28: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: fonemas vocálicos.	201
Tabla 29: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: pronunciación de la “s” final y del pasado de los verbos regulares.	202
Tabla 30: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: acento léxico.	203
Tabla 31: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: “ <i>linking words</i> ”.	204
Tabla 32: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: debilitamiento vocálico y acento rítmico.	206
Tabla 33: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: prominencia y patrones entonativos.	209
Tabla 34: Contenidos de pronunciación inglesa impartidos al grupo control.	212
Tabla 35: Resultados de las variables dependientes en situación pretest.	233
Tabla 36: Resultados de las variables dependientes en situación postest.	234
Tabla 37: Resultados de las variables dependientes de adquisición.	235

Tabla 38: Resultados de la prueba test t doble sobre los resultados del pretest.	236
Tabla 39: Anova a dos factores sobre las variables del cuestionario.	240
Tabla 40: Anova a dos factores sobre la variable repetidor.	240
Tabla 41: Prueba Chi-Cuadrado entre GRUPO y las variables del cuestionario de escala nominal.	241
Tabla 42: Prueba Chi-Cuadrado entre variables del cuestionario de escala nominal.	243
Tabla 43: Prueba U Mann de Whitney entre GRUPO y las variables del cuestionario de escala ordinal.	245
Tabla 44: Resultados del coeficiente de correlación de Pearson.	247
Tabla 45: Resultados del coeficiente alfa de Cronbach.	248
Tabla 46: Resultados del test t emparejado sobre la variable TOTAL para el grupo experimental.	249
Tabla 47: Resultados del test t emparejado sobre la variable TOTAL para el grupo control.	250
Tabla 48: Resultados de la prueba test t doble sobre la variable TOTAL.	251
Tabla 49: Resultados de la prueba test t doble sobre la variable DIFTOTAL.	251
Tabla 50: Resultados del análisis de covarianza sobre la prueba TOTAL2.	252
Tabla 51: Resultados del test t emparejado sobre las variables SPK y LIS en el grupo experimental.	254
Tabla 52: Resultados del test t emparejado sobre las variables SPK Y LIS en el grupo control.	255
Tabla 53: Resultados de la prueba test t doble sobre las variables SPK y LIS.	256
Tabla 54: Resultados de la prueba test t doble sobre las variables DIFSPK y DIFLIS.	256
Tabla 55: Resultados del análisis de covarianza sobre la variable LIS2.	257
Tabla 56: Resultados del análisis de covarianza sobre la variable SPK2.	258
Tabla 57: Resultados del test t emparejado sobre la variable R&W en el grupo experimental.	260
Tabla 58: Resultados del test t emparejado sobre la variable R&W en el grupo control.	260
Tabla 59: Resultados de la prueba test t doble sobre la variable R&W2.	261
Tabla 60: Resultados de la prueba test t doble sobre la variable DIFR&W.	261
Tabla 61: Resultados del análisis de covarianza sobre las variables R&W2.	262

Índice de figuras

Figura 1: Proceso natural de adquisición de los fonemas de Jakobson (1941).	45
Figura 2: Modelo de diseño cuasi-experimental.	130
Figura 3: Ejemplo de curva de frecuencia fundamental del programa WASP.	176
Figura 4: Dificultad de los alumnos ante los diferentes componentes de la pronunciación inglesa.	186
Figura 5: Porcentaje por grupo de la variable edad.	226
Figura 6: Porcentaje por grupo de la variable CENTROEGB (Tipo de colegio de EGB).	226
Figura 7: Actividades que más les gustan en la clase de inglés.	227
Figura 8: Actividades consideradas más fáciles en la clase de inglés.	228
Figura 9: Actividades que menos gustan en la clase de inglés.	228
Figura 10: Actividades consideradas más difíciles en la clase de inglés.	229
Figura 11: Opinión sobre la utilidad de la fonética aprendida.	229
Figura 12: Opinión sobre la dificultad de la fonética aprendida.	230
Figura 13: Tipo de bachillerato que desean estudiar.	230
Figura 14: Número de alumnos repetidores.	231
Figura 15: Resultados del pretest para ambos grupos control y experimental.	233
Figura 16: Resultados del postest para ambos grupos control y experimental.	234
Figura 17: Comparativa de progreso entre el pretest y el postest.	235
Figura 18: Actividades que encuentran más difíciles.	242
Figura 19: Actividades que encuentran más fáciles.	243
Figura 20: Relación entre GUSTAING y FDFON.	244

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

i. Antecedentes y estado actual de la cuestión objeto de estudio.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha sido durante años, y sigue siendo en la actualidad, un tema de debate en nuestro país. Las preguntas son siempre las mismas: ¿Por qué los alumnos, después de numerosos años de estudio, siguen sin hablar y entender el inglés? ¿Qué falla en el sistema educativo español? ¿Es mejor un profesor nativo, una academia privada, clases particulares o estudiar en un país de habla inglesa?... Estas son algunas de las preguntas que se hacen muchos padres con respecto a sus hijos todos los años en nuestro país.

Hoy día se necesita la lengua inglesa como medio de comunicación y como herramienta de trabajo, del mismo modo que se requiere tener un conocimiento mínimo de informática para desenvolverse en muy diversos ámbitos de la vida cotidiana. Igualmente, la actitud hacia el aprendizaje del inglés por parte de la sociedad, en general, y de los adolescentes, en particular, también ha cambiado: saber inglés se considera muy importante. Sin embargo, a pesar de esto, aún existe una actitud negativa hacia el aprendizaje de las destrezas orales del inglés. De hecho, en España existe un exagerado sentido del ridículo a la hora de hablar en inglés; o se habla el idioma con gran corrección o nadie se atreve a decir una palabra ante una conversación en grupo; además, son frecuentes las bromas referidas a la pronunciación de la persona que intenta expresarse con la perfección de un nativo.

Por otra parte, hay una serie de factores afectivos y de motivación asociados a la adolescencia que pueden incidir favorablemente o negativamente tanto en el ritmo de aprendizaje como en las cotas de aprendizaje alcanzadas en la lengua inglesa. Todos los elementos que más pueden atraer a los alumnos hacia el aprendizaje de la lengua inglesa van íntimamente relacionados con el plano oral de esta lengua franca: entender las canciones de sus grupos favoritos, juegos de ordenador, películas en versión original o programas de TV por satélite; hacer amistad e intercambios con adolescentes de otros países, viajar al extranjero o estudiar en otro país...etc. Sin embargo, sigue siendo este plano oral el más ausente en nuestras aulas de secundaria y bachillerato. Cuando

nuestros alumnos comprueban que tras 6 años de estudio reglado de la lengua inglesa, apenas pueden entender o comunicarse oralmente con hablantes nativos, esta circunstancia les lleva al desánimo y a la desmotivación.

En el sistema educativo actual, en lo que a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, hay una gran descompensación entre las directrices del proyecto curricular para lenguas extranjeras de la L.O.G.S.E. (Real Decreto 112/2002, de 13 de septiembre, que modifica el Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado a su vez, por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto), y lo que en realidad acontece en las aulas. Aunque este proyecto curricular establece un equilibrio entre las cuatro destrezas lingüísticas y una enseñanza de contenidos de pronunciación que incluye fonemas, acento léxico, acento rítmico, prominencia y patrones entonativos, esto no ocurre realmente en las aulas de secundaria de nuestro país. En España, con carácter general, las capacidades de nuestros alumnos de E.S.O. son muy superiores en las destrezas escritas con respecto a las destrezas orales. Este estado de la situación pone en tela de juicio los materiales didácticos utilizados en el aula, la metodología utilizada en clase, los procesos de evaluación, los procesos de concreción de los proyectos curriculares y el apoyo y asistencia profesional con que cuenta actualmente el profesorado.

Esta realidad ha quedado constatada no sólo en los estudios llevados a cabo sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en España por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E., 2000), sino también por los testimonios recogidos por el propio investigador de este estudio, testimonios de 42 profesores de inglés de E.S.O. Cabe destacar que, durante los cursos académicos 2000/2001 y 2001/2002, el investigador de este estudio diseñó e impartió un curso de didáctica de la pronunciación inglesa dirigido a profesores de inglés de E.S.O. organizado por la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, e impartido en el Centro de Profesores y Recursos de Cartagena – La Unión. Los 42 profesores que asistieron a este curso reconocieron unánimemente que entre sus alumnos existía una gran descompensación entre destrezas orales y escritas; asimismo, estos profesores reconocieron no enseñar de forma explícita en sus clases aspectos suprasegmentales de la pronunciación inglesa tales como el ritmo, la prominencia o la entonación.

El estudio realizado por Quijada (1998) en quinto y sexto nivel de enseñanza primaria es el único estudio empírico que, sobre los posibles efectos de un tratamiento de enseñanza/aprendizaje de la pronunciación inglesa en el rendimiento académico de los alumnos en la lengua inglesa, se ha realizado con anterioridad dentro de la enseñanza reglada en España. Quijada aplicó un tratamiento multimodal (enseñanza explícita/implícita) y equilibrado (aspectos segmentales y suprasegmentales) de la pronunciación inglesa durante un curso académico y obtuvo una mejora significativa en la destreza de expresión oral así como en la prueba de habilidad fonética; sin embargo, en este estudio no se obtuvieron avances significativos en las demás destrezas lingüísticas. Aparte del estudio de Quijada, cabe señalar que no se ha encontrado evidencia de la existencia de ningún otro estudio de esta naturaleza que se haya llevado a cabo en cualquiera de los restantes niveles de la enseñanza reglada en España: enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato o enseñanza universitaria.

ii. Justificación de la adecuación, consistencia y carácter innovador del proyecto.

A lo largo de la historia de la enseñanza del inglés, la pronunciación inglesa ha estado - y sigue estando - relegada a un segundo plano en las aulas. Las razones son múltiples: (i) el vocabulario y la gramática han sido siempre consideradas las áreas más importantes por los teóricos de la lengua, (ii) la pronunciación no empezó a ser estudiada hasta el siglo XIX, (iii) la mayoría de los libros de texto de inglés apenas incluyen contenidos y práctica sistemática de la pronunciación, (iv) como consecuencia de lo anterior, los profesores consideran que es muy difícil enseñar/aprender la pronunciación inglesa y, (v) con carácter general en las universidades españolas no se enseña a los futuros profesores de inglés cómo enseñar la pronunciación inglesa.

Todo lo anteriormente expuesto ha tenido fiel reflejo en la enseñanza del inglés que se realiza en los institutos de enseñanza obligatoria (I.E.S.) de nuestro país. En la enseñanza del inglés de los cuatro cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.), la pronunciación inglesa no forma parte de las prioridades del profesor. Sin embargo, la legislación vigente es muy clara al respecto: la pronunciación es algo inherente a dos de las cuatro destrezas que constituyen la adquisición de una competencia lingüística según lo establecido por el Currículo para lenguas extranjeras de la L.O.G.S.E. (Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto). Asimismo, el Real Decreto

de Contenidos Mínimos para la E.S.O. y el Bachillerato (Real Decreto 937/2001, del 3 de agosto) establece claramente los contenidos de la pronunciación del inglés que se deben enseñar en cada uno de los distintos niveles o cursos: contenidos relativos a fonemas, acento léxico, acento rítmico, prominencia y patrones entonativos. No obstante, como ya se ha comentado con anterioridad, estas directrices oficiales siguen sin tener una traducción directa ni en las programaciones didácticas de la enseñanza reglada de la E.S.O., ni en la práctica docente, ni en el aula, ni en las pruebas oficiales de acceso a la universidad.

Por tanto, en primer lugar, nos encontramos con que gran parte del profesorado de inglés de secundaria no aplica con suficiente rigor en sus programaciones didácticas de inglés lo establecido en el Real Decreto de Contenidos Mínimos con relación al componente de la pronunciación inglesa; y en segundo lugar, que, aunque las autoridades educativas del MEC establecen en la L.O.G.S.E. una enseñanza de las lenguas extranjeras dentro de un marco comunicativo, en la actualidad se siguen diseñando en la E.S.O. pruebas de evaluación para lenguas extranjeras más propias del método de gramática-traducción del siglo XIX. Estas pruebas contienen ejercicios de traducción y de gramática, olvidándose por completo de los aspectos orales del inglés, es decir, de dos de sus cuatro destrezas lingüísticas: las destrezas de producción y comprensión oral.

Es bien sabido que según los resultados de todos los estudios de análisis contrastivo de las lenguas inglesa y española, la naturaleza de la lengua materna de nuestros alumnos, el español, es en un gran porcentaje diferente a la lengua inglesa en estos tres aspectos de la lengua hablada: la pronunciación, el ritmo y la entonación. Este hecho también avala la dificultad que encuentran los alumnos no sólo para aplicar el ritmo y la entonación inglesa a sus producciones orales, sino también para realizar con éxito actividades de comprensión oral. De hecho, en la E.S.O. la pronunciación suele ser un aspecto de la lengua inglesa que presenta mucha dificultad a los estudiantes españoles; y esto queda patente por la gran inquietud con la que nuestros estudiantes se enfrentan a todo tipo de pruebas de producción y comprensión oral y por las bajas calificaciones que obtienen en dichas pruebas.

A pesar de lo anteriormente expuesto, la enseñanza de la pronunciación inglesa que se efectúa en nuestra enseñanza secundaria obligatoria no pasa de ser un breve apartado en los libros de texto, que suelen introducir uno u dos fonemas por unidad temática e incluir varias nociones de acento léxico. El componente fonológico sigue siendo la cenicienta de los libros de texto y materiales frente al omnipresente dominio de la gramática y el vocabulario; y la enseñanza del componente de la pronunciación es aún en la actualidad una asignatura pendiente en la docencia oficial de idiomas.

Por tanto, con este estudio se pretende aportar alguna luz sobre un vacío que existe en la investigación educativa no universitaria española: se trata de determinar los posibles efectos que la enseñanza de un tratamiento novedoso del componente de la pronunciación inglesa podría tener en la mejora de la competencia lingüística global en lengua inglesa de nuestros alumnos, es decir, en la mejora de su rendimiento académico en lengua inglesa. Este tratamiento novedoso queda definido por las siguientes características: (i) análisis previo de las variables personales y socioculturales que afectan a los aprendices por medio de un cuestionario inicial, (ii) análisis de las necesidades de los alumnos respecto al componente fonológico de la lengua inglesa por medio de una prueba inicial de pronunciación, (iii) necesidad de instrucción formal y explícita sobre los aspectos fonológicos de la lengua inglesa que presentan especial dificultad para los aprendices hispanohablantes, según las recomendaciones de diferentes estudios de adquisición fonológica relacionados con la interferencia de la L1, (iv) equilibrio en la realización de actividades de producción y comprensión oral, (v) equilibrio en la práctica de aspectos suprasegmentales y segmentales, (vi) mayor empleo de actividades contextualizadas, significativas y comunicativas, (vii) utilización de técnicas de auto-aprendizaje, auto-corrección y auto-evaluación que fomenten un aprendizaje autónomo, (viii) el objetivo debe ser la consecución de una pronunciación cómodamente inteligible por parte de los aprendices y, por último, (ix) el modelo de pronunciación a enseñar debe ser el RP.

Cabe destacar que la investigación que se presenta es de naturaleza aplicada y experimental. En definitiva, el estado actual del tema justifica desde un punto de vista tanto teórico como didáctico la realización de una investigación en el aula de lenguas extranjeras de educación secundaria obligatoria para:

- i. Validar o refutar nuestra propuesta de que un tratamiento novedoso del componente de la pronunciación inglesa no sólo puede ayudar a restablecer un equilibrio entre las destrezas escritas y orales de nuestros alumnos, sino que también puede mejorar el rendimiento académico de nuestros alumnos en lengua inglesa.
- ii. Obtener datos empíricos que ayuden a reflexionar a los departamentos didácticos de inglés de los centros oficiales de enseñanza secundaria sobre la necesidad de aplicar con mayor rigor lo establecido en el Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, con relación a los contenidos mínimos de pronunciación inglesa para los distintos niveles de la E.S.O.
- iii. Disponer de datos empíricos que ayuden a reflexionar sobre la necesidad de diseñar nuevos materiales didácticos para el aprendizaje de la lengua inglesa, o nuevos manuales de inglés que incluyan de una forma más rigurosa contenidos de pronunciación que consideramos fundamentales y que hasta ahora han sido obviados por los mismos: contenidos suprasegmentales integrados en actividades significativas y comunicativas, y técnicas de auto-aprendizaje, auto-evaluación y auto-corrección.
- iv. Procurar que estos datos empíricos sean de ayuda al debate sobre las actuales políticas educativas en lo que respecta al proyecto curricular del inglés dentro de la Educación Secundaria Obligatoria.
- v. Intentar que los resultados de esta investigación puedan ofrecer algunos fundamentos didácticos en los que sustentar políticas educativas posteriores.
- vi. Avanzar en una teoría del aprendizaje lingüístico aportando datos sobre una población no estudiada hasta la fecha.

iii. Organización de la tesis.

Este estudio está dividido en dos partes. En la primera se muestra la base teórica donde se delimitan conceptos y campos de estudio; en la segunda se presenta la investigación experimental.

En los capítulos I y II se presenta la fundamentación teórica de la tesis. En el capítulo I se encuadra a la enseñanza de la pronunciación inglesa dentro del marco histórico de la enseñanza de la lengua inglesa; esto se lleva a cabo efectuando un recorrido sobre el papel que este componente lingüístico ha desempeñado dentro de los principales métodos de la didáctica de la lengua inglesa que se han ido sucediendo desde finales del siglo XIX hasta hoy día. En el capítulo II se realiza la revisión bibliográfica que es determinante para establecer el marco teórico general de nuestro estudio experimental. En este capítulo no sólo se efectúa una revisión bibliográfica de los principales factores que inciden en el aprendizaje de la pronunciación inglesa, sino también de las principales aportaciones que se han realizado en los últimos treinta años sobre la enseñanza y la evaluación de la pronunciación inglesa y, muy especialmente, desde el advenimiento del método comunicativo. Las conclusiones extraídas de este segundo capítulo han sido trasladadas al diseño de los contenidos del tratamiento de la pronunciación inglesa, a las diferentes técnicas empleadas en su instrucción y a la selección y diseño de los diferentes instrumentos que se han empleado en la recogida de los datos.

En el capítulo III se describe el diseño del estudio empírico. En este capítulo se muestran todos los procedimientos llevados a cabo a lo largo del estudio: la formulación de la hipótesis, el método de muestreo, la operacionalización de las variables del estudio, la selección de los métodos de recogida de datos, el diseño del tratamiento y su posterior desarrollo y seguimiento a lo largo de todo el curso académico.

En el capítulo IV se detallan y explican todas las pruebas estadísticas que se han llevado a cabo sobre los datos recogidos en la investigación. Asimismo, en dicho capítulo se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo e inferencial efectuado sobre los datos recogidos. El capítulo concluye con la interpretación de los resultados y su apoyo a la hipótesis formulada.

Finalmente, en el capítulo V se detallan las conclusiones del estudio, se señalan las limitaciones, y se ofrecen sugerencias y recomendaciones para futuras investigaciones. Esta tesis concluye con la bibliografía citada y consultada y los apéndices del estudio.

PARTE PRIMERA
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

CAPITULO I. LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA REGLADA DE LA LENGUA INGLESA.

I.1. Introducción.

El propósito de este capítulo es realizar una breve revisión histórica del papel que ha desempeñado el componente de la pronunciación inglesa en cada uno de los principales métodos que se han utilizado en la enseñanza reglada del inglés como lengua extranjera desde principios del siglo XX hasta nuestros días.

La evolución de la metodología de la enseñanza del inglés a lo largo de los siglos XIX y XX ha estado motivada principalmente por tres factores: (i) las demandas de la sociedad, (ii) el desarrollo de los estudios en diversos campos como la lingüística, la psicología y la pedagogía, y (iii) la aplicación de diversos avances tecnológicos como los recursos audiovisuales a la didáctica de las lenguas. A lo largo de este siglo se ha ido pasando de una enseñanza prescriptiva - centrada en la gramática - a una enseñanza más oral y participativa - centrada en las funciones del lenguaje.

La enseñanza del inglés, al igual que las restantes lenguas extranjeras, estuvo regida principalmente por dos métodos durante la primera mitad del siglo XX: el tradicional y el directo. El auge de los métodos estructurales, que dominaron la enseñanza de idiomas hasta los años 70, se produjo a partir de los años 50. El método comunicativo ha sido y sigue siendo la referencia en la enseñanza de lenguas extranjeras desde principios de los años 80. Según Sánchez (1982: 32), las distintas tendencias metodológicas se han impuesto en oleadas sucesivas siguiendo más “la ley del péndulo” que diversas razones de experiencia docente o de investigación metodológica. Es decir, a lo largo de estos casi dos siglos cada cambio metodológico ha supuesto el ir de extremo a extremo, y de opuesto a opuesto, a lo largo de una constante dicotomía: empirismo o racionalismo.

Como bien afirma Kelly (1969), los lingüistas, filósofos y demás teóricos han dedicado mucha más atención a la gramática y al vocabulario que a la pronunciación. De hecho, la pronunciación sólo comenzó a ser estudiada sistemáticamente desde principios del siglo XX. En efecto, se puede incluso afirmar que dentro de la enseñanza

de la lengua inglesa, la pronunciación ha sido la cenicienta de la enseñanza del inglés como lengua extranjera; por esta razón, la gramática y el vocabulario han sido tradicionalmente mejor comprendidos y más utilizados en el aula que la pronunciación.

I.2. El concepto de método.

Hasta muy recientemente, la lingüística ha sido básicamente la fuente proveedora de un marco teórico para cada una de las diferentes metodologías de la enseñanza de idiomas que han surgido. No obstante, en la actualidad han aparecido numerosas disciplinas dentro de la lingüística aplicada (sociolingüística, psicolingüística, el interlenguaje, etc.), además de otras fuentes como la psicología y la pedagogía, que también influyen en la configuración del marco teórico dentro del cual se estudia la lengua en conjunción con la sociedad y la realidad de los alumnos.

Como ya se ha explicado en la introducción, en la historia reciente han existido dos enfoques radicalmente opuestos como marcos teóricos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras: un enfoque empírico, propio del conductismo-estructuralista, por una parte, y un enfoque racional, propio del mentalismo-transformacionista. Estas dos concepciones del lenguaje se basan en dos hechos:

- Las ideas básicas de los psicólogos sobre como adquieren su lengua materna los seres humanos.
- Las creencias de los lingüistas sobre la naturaleza del lenguaje.

Con relación a esto, Sánchez (1987: 13) se refiere a los peligros de que el profesorado se apunte a una moda de un nuevo método sin conocer realmente el marco teórico que lo encuadra. En efecto, este es el caso de los profesores que dicen seguir el método comunicativo cuando sus clases son realmente una mezcla de técnicas de los métodos tradicional (enseñanza explícita y en profundidad de aspectos gramaticales del inglés en la lengua materna del alumno) y audio-oral (multitud de ejercicios de repetición para memorizar las estructuras gramaticales aprendidas). Por tanto, para evitar ambigüedad y desconcierto en el profesorado de idiomas, un marco teórico debe establecer unas directrices claras en cuanto a materiales, técnicas y objetivos a conseguir con relación a la práctica docente en el aula.

En efecto, los principios, las técnicas y los procedimientos de un método deben aparecer claramente explicitados para el profesor en los documentos pedagógicos propios de la asignatura de inglés como lengua extranjera del seminario o departamento (Proyecto Curricular de Etapa del Centro, Programación Didáctica Anual, etc.). Igualmente, estos documentos deben establecer directrices claras en cuanto a los libros de texto, los materiales, las actividades que se emplean en clase y las técnicas a través de las cuales el profesor introduce y pone en práctica todos esos contenidos, materiales y actividades de la lengua extranjera.

En definitiva, de acuerdo con Sánchez (1987: 14), el término método se debe definir dentro de la realidad docente de la enseñanza de lenguas; dentro de esta realidad, la concreción del método debe girar en torno a tres ejes principales:

- Un marco teórico dentro del cual se encuadra.
- Un conjunto de elementos que constituyen el objetivo docente y que quedan encuadrados dentro de ese marco teórico.
- Una serie o conjunto de prácticas, técnicas y actividades diseñadas para presentar y trabajar con dichos elementos lingüísticos, de acuerdo con los postulados del marco teórico y con el fin de obtener los resultados preconizados por el mismo.

I.3. La enseñanza de la pronunciación en el método tradicional.

El interés por la pronunciación es tan antiguo como el mismo lenguaje humano, puesto que la dificultad de acomodar la grafía a la pronunciación ya se mencionaba en tiempos romanos. Asimismo, desde el siglo XVI al siglo XIX, la mayoría de las gramáticas intentaban adecuar lo que se pronunciaba a lo que se escribía; por ejemplo, la gramática inglesa de Peyton en el siglo XVIII incluye directrices sobre cómo pronunciar las vocales largas inglesas en comparación con las vocales del francés.

En cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras, éstas siguieron el modelo que se empleaba en la enseñanza de las lenguas clásicas (latín y griego) desde finales del siglo XIX hasta bien entrado el siglo XX. Los métodos de gramática-traducción presentaban una base de partida muy clara: morfología, léxico y sintaxis. Es decir, la

ordenación del material por lecciones y la estructuración de las lecciones, en cuanto tales, tenían una base y un fundamento gramatical que constituía el objetivo de la lección. De este modo, la lección primera trataba del artículo; la segunda, del nombre; la tercera, del número, etc. Por tanto, desde un punto de vista psicolingüístico, este método era mentalista, al concedérsele gran importancia al aprendizaje razonado de las reglas gramaticales. De hecho, en esa época existía el convencimiento y la creencia de que los procesos lingüísticos eran procesos lógicos y deductivos.

El objetivo del método de gramática-traducción no era enseñar a hablar la lengua oral y/o coloquial, sino que el alumno dominase la lectura comprensiva de un texto en inglés, la traducción (tanto directa como inversa) y, en cierto modo, la expresión escrita. En realidad, las actividades de aula más comunes eran los ejercicios de traducción directa e indirecta de frases y textos, la lectura y redacción de textos, y la construcción de frases descontextualizadas aplicando las reglas y el vocabulario aprendidos. El vocabulario se enseñaba en listas descontextualizadas con el riesgo que ello comprende, y los textos de traducción estaban supeditados a los puntos gramaticales que se pretendía enseñar, careciendo éstos de naturalidad. De hecho, la memorización de reglas gramaticales llegó a constituirse en un fin en si mismo perdiendo su función funcional y creativa.

En resumen, en el método de gramática y traducción, la importancia dedicada al aprendizaje oral de la lengua o de la pronunciación era ínfima o casi nula. Considerando que durante este periodo el concepto de lengua oral y/o coloquial era sinónimo de vulgar, evidentemente apenas se hablaba en lengua inglesa durante la clase. Por tanto, las explicaciones se daban en la lengua materna del alumno, ya que el fin del aprendizaje de la lengua no era la comunicación oral, sino la lectura de obras literarias, la traducción y la escritura. Es decir, la única meta del profesor era preparar a los alumnos para la lectura de obras, artículos o ensayos literarios, filosóficos o científicos escritos en lengua inglesa. Así pues, la pronunciación se consideraba como un hecho irrelevante para este método, ya que las dos destrezas orales de la lengua estaban prácticamente desterradas del aula. Además, cualquier producción oral en la lengua bajo estudio debía realizarse por medio de la repetición basada en el modelo de los profesores, que rara vez eran nativos y que en la mayoría de los casos no habían visitado un país anglófono.

Hoy día, el método tradicional está fuera de lugar y desfasado, puesto que los métodos utilizados en la enseñanza de idiomas no deben estar desconectados de la realidad social en la que se desarrollan. No obstante, no debemos olvidar el contexto social en el que se desarrolló este método. Además, cabe entender que si el objetivo del método tradicional era la lectura y la traducción de textos, por consiguiente, los resultados obtenidos por este método podían ser en cierto modo positivos. Alcaraz & Moody (1983: 46), por su parte, aseguran que este método tradicional puede resultar útil en varios casos:

- i. Cuando los objetivos son sólo la lectura comprensiva y la traducción.
- ii. Cuando la clase es numerosa y hay que renunciar al dominio de las destrezas orales.
- iii. Cuando se dispone de muy pocas horas de clase por semana y se acepta la renuncia a las destrezas comunicativas desde el principio.

I.4. La enseñanza de la pronunciación en el método directo.

El desarrollo de las comunicaciones, el avance de las relaciones políticas, el aumento de los intercambios comerciales entre naciones, y la aparición del fenómeno de la inmigración determinó la aparición de una enseñanza más adecuada a las nuevas necesidades de la sociedad de comienzos del siglo XX. Así pues, se hizo necesario diseñar un nuevo método que tuviera una orientación más práctica, en la que la lengua oral y/o coloquial se enseñara y practicara en sí misma.

Fue a principios del siglo XX y en Estados Unidos, el mayor receptor de flujo migratorio por aquel entonces (procedente de Italia, de Europa del Este y de China, principalmente), donde David M. Berlitz (1852-1921), emigrante y fundador de las academias que llevan su nombre, creó la forma más pura de método directo. El Método Berlitz surgió como una reacción hacia el método anterior, el método tradicional o de gramática-traducción, dando prioridad a los aspectos orales de la lengua.

Berlitz habla de “leyes naturales” del aprendizaje para referirse al proceso de aprendizaje de la lengua materna por parte de un niño (sin gramática, ni reglas), y erróneamente, establece un paralelismo entre éste y el aprendizaje de los adultos. El

método directo, al defender que para el aprendizaje de una segunda lengua se debían seguir los mismos procedimientos que para la adquisición de una lengua materna, no tuvo en cuenta que el contexto limitado del aula no podía ser comparable a las vivencias de los primeros años de vida de un niño. En consecuencia, Berlitz consideraba la lengua materna como factor de interferencia y recomendaba recurrir a objetos reales, dibujos o largos circunloquios antes de recurrir al uso de la traducción.

En efecto, los defensores del método directo rechazaban la traducción y defendían que la lengua extranjera fuera la única utilizada en clase a través de la conversación, la discusión y la lectura. Por ello, el vocabulario y las reglas gramaticales se enseñaban a través de procesos inductivos y antimentalistas tales como textos, gestos, mímica, imágenes, mapas, cuadros, dibujos, ilustraciones, definiciones y ejemplos. Además, las intervenciones de los alumnos eran controladas y corregidas por el profesor en todo momento para evitar la formación de malos hábitos lingüísticos. En realidad, para impartir un idioma con este método, el profesorado no necesitaba ninguna preparación didáctica o lingüística; éste sólo debía poseer un dominio total de la lengua, así como un talante dinámico y muy activo.

No obstante, hay que admitir que este método sí resultaba eficaz en los primeros estadios del aprendizaje de la lengua. Sin embargo, con los alumnos de nivel más avanzado, la falta de planificación en la presentación de la gramática les impide llegar a un conocimiento más profundo de la lengua. Debido a esto, se desaprovechan excelentes recursos que ya se encuentran a disposición del adulto, a saber, sus conocimientos generales del código del lenguaje, su capacidad intelectual de abstracción y su entendimiento de las reglas gramaticales; habilidades todas ellas que, habiendo sido adquiridas durante sus años de estudio de primaria, bachillerato y/o universidad, les podían haber facilitado en gran medida la comprensión de todas las reglas fonológicas, léxicas o gramaticales de un nuevo idioma.

En realidad, la pronunciación se convirtió en una cuestión importante con el método directo, puesto que el objetivo fundamental de esta metodología eran las habilidades orales, que se debían presentar a través del profesor. Como bien explica Pavón (2000: 94):

“El interés por la enseñanza de la pronunciación se consolidó realmente cuando comenzó a plantearse la aplicación didáctica de los avances que iba consiguiendo la fonética como ciencia lingüística, sobretodo, debido a fonetistas como Passy, Viëter y Sweet, quienes en 1886 fundaron la Asociación Fonética Internacional (IPA, en inglés).”

Asimismo, a principios de siglo, los profesores también comenzaron a adoptar y utilizar una nueva herramienta para representar el lenguaje hablado y para desarrollar una correcta pronunciación en los alumnos; se trataba del nuevo sistema de notación que se había creado: el Alfabeto Fonético Internacional. Posteriormente, Sweet (1899), Jespersen (1904) y Palmer (1921) dotaron de fundamentos teóricos a este método. Henry Sweet (1899) afirmaba que el estudio de las lenguas debía ser científico, es decir, debía estar basado en la descripción fonética, ya que el aprendizaje debía comenzar por la lengua hablada. Otto Jespersen siguió esta línea en su libro *How to Teach a Foreign Language* (Jespersen, 1904). Según Jespersen, los elementos de enseñanza debían estar contextualizados mediante situaciones de comunicación. H. E. Palmer, en *Principles of Language Study* (1921), aunque consideraba que era imposible eliminar completamente la lengua materna de la clase, sí que estaba de acuerdo con el método directo en uno de sus principios fundamentales de educar el oído del alumno. Asimismo, Palmer insistía en la asimilación de estructuras básicas en las etapas iniciales como paso indispensable para el posterior uso creativo y personal del idioma.

Según Celce-Murcia *et al.* (1996: 3), los fonetistas de la época ejercieron mucha influencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, promoviendo entre los docentes las siguientes máximas:

- El lenguaje oral es primordial y debe enseñarse primero.
- Los descubrimientos de la fonética deben aplicarse a la enseñanza de las lenguas.
- Los profesores de lenguas extranjeras deben estar muy instruidos en fonética.
- Los aprendices necesitan práctica fonética para obtener buenos hábitos orales.

Igualmente, como se pensaba que el aprendizaje de la lengua debía realizarse de manera natural, se asumía que era preciso someter al alumno a una escucha masiva,

incluso antes de comenzar a hablar, para que se produjera la correcta interiorización de la fonología de la lengua que se estaba aprendiendo. En opinión de los seguidores de este método natural, el aprendiz se hace con la pronunciación de la lengua que aprende de manera inductiva, simplemente por exposición a ella, sin ninguna explicación fonética, y de la misma manera que un emigrante que lleva tiempo viviendo en el país de la nueva lengua adquiere su pronunciación. Algunos lingüistas muy posteriores son deudores de esta visión del aprendizaje de la pronunciación de la lengua, como Asher (1969) en *The Total Physical Response to Second Language Learning*, y Krashen y Terrel (1983) con su *Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. De hecho, el método directo, o al menos su filosofía, sigue siendo utilizado hoy día en sus versiones modificadas.

En definitiva, desde finales del siglo XIX hasta bien entrado el siglo XX, convivieron los dos métodos contrapuestos: el de gramática-traducción y el directo. El primero era el predominante en la enseñanza oficial, mientras que el segundo se difundió mayoritariamente a través de academias de idiomas. Cabe destacar que el método directo ya aparecía mencionado como medio para la adquisición implícita del vocabulario y de la fonética en el reglamento de la recién creada Escuela Oficial de Idiomas en el año 1911. No obstante, fue en los años cincuenta cuando las autoridades de nuestro país empezaron a tomar conciencia de la necesidad de orientar la docencia hacia un enfoque más práctico y oral. En efecto, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 estableció que el horario semanal de esta asignatura debía completarse con clases prácticas que comprendieran ejercicios de traducción y conversación con la ayuda de medios audio-visuales.

Por último, cabe destacar que el método directo acabó con la traducción, con las reglas gramaticales, con las listas de vocabulario y con los textos de autoridades reconocidas como una reacción pendular a la tradición precedente. En contrapartida, este método ofrecía la lengua tal y como se hablaba en la vida cotidiana a nivel oral, sin elaborar o analizar, esperando que el alumno realizara un aprendizaje por inducción del mismo modo que hace un niño con su lengua materna. Este método facilitaba la adquisición de la pronunciación de la lengua y de su dominio activo. Sin embargo, y de acuerdo con Sánchez (1982: 40), este método también traía consigo ciertos peligros: la adquisición de significado incorrecto de vocabulario, la consolidación de desviaciones

lingüísticas, y la dificultad en la comprensión de aspectos gramaticales complejos. Otro problema añadido del método directo eran las exigencias con respecto al profesor, que debía poseer dos cualidades fundamentales: hablar la lengua a un nivel muy semejante al de un nativo y ser muy dinámico y activo en clase.

I.5. La enseñanza de la pronunciación en las metodologías estructuralistas.

En la década de los años cuarenta surgen nuevas corrientes lingüísticas que se verán influenciadas principalmente por el conductivismo psicológico de Skinner y su obra *Verbal Behaviour* (1957). No obstante, de acuerdo con Monroy (2000: 46), esta obra debe a su vez mucho a Darwin y a su *Origen de las Especies* (1859), en la cual se establece una estrecha relación entre el hombre y el mundo animal. En efecto, Skinner (1957) adopta esa visión darwiniana de la conducta humana para explicar la adquisición del lenguaje, al sostener que el hombre aprende una lengua por imitación o analogía y mediante la formación de hábitos. Las características psicológicas derivadas de la teoría conductista de Skinner que conforman la teoría estructuralista son las siguientes:

- La lengua es un conjunto de *patterns*.
- El lenguaje se adquiere por medio de estímulos condicionados que aprendemos por medio de estímulos y respuestas, por imitación y analogía, hasta conformar la memorización de hábitos y conductas.
- La observación es el único medio para conocer el lenguaje.

Estas teorías conductistas influirán en las dos principales escuelas o corrientes lingüísticas del estructuralismo: la europea, liderada por Ferdinand de Saussure con su *Curso de Lingüística General* (1916); y la americana, con Leonard Bloomfield y sus obras *Language* (1933) y *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (1942), como su máximo exponente. De hecho, años antes de la obra de Skinner, Bloomfield ya aseguraba lo siguiente:

“El dominio de una lengua no es cuestión de conocimiento: los hablantes son totalmente incapaces de describir los hábitos que forman la lengua. El dominio de una lengua es cuestión de práctica.” (1942: 12)

Los lingüistas estructuralistas, aplicando criterios de objetividad científica, analizaron el corpus de la lengua utilizada por los hablantes desde un punto de vista descriptivo (pronunciación, morfología y sintaxis) con el fin de establecer estructuras y patrones. El objetivo era que el aprendiz, al aprender una estructura, pudiera aplicarla nuevamente en múltiples ocasiones simplemente mediante el cambio de unos elementos por otros funcionalmente iguales. Asimismo, estos lingüistas también realizaron estudios contrastivos entre diferentes sistemas lingüísticos que mostraban las similitudes y diferencias entre lenguas. Todos estos estudios traerían consigo un cambio de concepción de la norma lingüística; ahora sería el uso de la lengua el que se estableciera como norma para las gramáticas, y no a la inversa, como había ocurrido en el método tradicional.

Durante la época estructuralista se produce el desarrollo de la fonología y se descubre el fonema y sus variantes: los alófonos. Pero, cabe señalar, que los teóricos estructuralistas no se cuestionaron cómo se adquieren los sonidos, sino simplemente cómo describirlos. De hecho, en esta etapa se obtienen descripciones completas de los sistemas fonológicos de las lenguas modernas, pero sobretodo teniendo en cuenta los contrastes y puntos problemáticos que surgen al comparar la descripción científica del inglés y de la lengua del alumno. Estas descripciones se llevaban a cabo con el fin de evitar las interferencias que pudieran nacer por la fuerza de la lengua materna del estudiante, y de este modo, facilitar su aprendizaje. Con relación a los análisis contrastivos llevados a cabo entre el español y el inglés, cabe destacar los de Robert Lado en su obra *Linguistics Across Cultures* (1957), y los llevados a cabo en dos obras de Stockwell y Bowen (1965 y 1969).

No obstante, fue Fries, con su obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), quien sentó las bases científicas de los estudios contrastivos entre distintas lenguas y el inglés para mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Citando al propio Fries:

“Los materiales más efectivos son aquéllos que están basados en una descripción científica de la lengua que se desea aprender y comparando ésta con otra descripción paralela de la lengua materna del aprendiz.” (1945: 9).

Más tarde, en los años sesenta, surgieron dos versiones de la hipótesis contrastiva; una más extrema, que le otorgaba a la hipótesis del análisis contrastivo no sólo propiedades descriptivas, sino también predictivas, afirmando que todos los errores eran consecuencia de la interferencia negativa (Banathy *et al.* 1966: 37); y otra más moderada, que limitaba el papel de la hipótesis contrastiva a un papel descriptivo solamente, y que admitía la existencia de otras posibles causas para los errores de aprendizaje (Catford, 1968: 159).

El enfoque inductivo fue también el escogido por los métodos estructuralistas para la enseñanza de los sonidos de la lengua y de sus aspectos suprasegmentales, puesto que el enfoque inductivo es el utilizado por el niño cuando adquiere su lengua materna. Efectivamente, todo el proceso de adquisición de una lengua por un niño se realiza por inducción, mediante una continua exposición a ella. El niño no recibe explicaciones de pronunciación, sino que aprende a pronunciar su lengua materna a la perfección a base de escuchar un modelo, imitarlo y repetirlo. Por tanto, el niño induce o deduce todas las reglas gramaticales y de pronunciación de una lengua a partir del uso, de los ejemplos, de las correcciones, siendo todo este proceso inconsciente para él. Y en efecto, el niño, en cuestión de tres, cuatro o cinco años, acaba adquiriendo perfectamente el sistema de sonidos (aisladamente y en la cadena hablada), la entonación, el ritmo y el acento de esa lengua.

Por lo tanto, en opinión de los docentes de las metodologías estructuralistas, si este proceso de adquisición de la lengua materna resultaba tan exitoso con los niños, también se debía emplear para el aprendizaje de una segunda lengua por parte de aprendices de todas las edades. De este modo, el lenguaje hablado se convirtió en el principal objetivo de la enseñanza en las metodologías estructuralistas al igual que había ocurrido en el método directo. Por tanto, en las aulas el profesor pronunciaba y los alumnos repetían; todo ello mediante la utilización de ejercicios de pares mínimos principalmente.

Asimismo, existía una visión conductista del tratamiento del error en la enseñanza de la pronunciación. El error era consecuencia de la interferencia de la lengua materna y de la ausencia de aprendizaje. En realidad, fue esta visión, de que el error debe ser corregido por medio del reforzamiento de hábitos correctos, lo que fomentó la

práctica de patrones de pronunciación de aspectos segmentales y prosódicos en esa época. También, en esta metodología, y al contrario que en el método directo, el profesor debía poseer una sólida preparación teórica y práctica sobre fonología, fonética y producción y transcripción de fonemas. De hecho, con este método mejoró en gran medida la enseñanza de la pronunciación; en primer lugar, por los aspectos dedicados a los aspectos orales; y en segundo lugar, por el empleo de descripciones fonéticas científicas.

A continuación, se resumen los principios del estructuralismo que iban a influir directamente en la enseñanza de las lenguas extranjeras:

- i. Visión del lenguaje como fundamentalmente oral. Una lengua es lo que hablan los nativos de la misma y no lo que digan las autoridades lingüísticas.
- ii. Aparición de la noción de las cuatro destrezas lingüísticas, aunque la comprensión y expresión oral serán el punto de partida en la enseñanza.
- iii. Desarrollo de unos ejercicios para la creación de reglas gramaticales en el subconsciente por medio de la repetición y automatización con los ejercicios de tipología mecánica (*drills*).
- iv. Desarrollo de ejercicios de explotación y desarrollo del vocabulario tales como ejercicios de definiciones, campos semánticos, homófonos, sinónimos, etc.
- v. Introducción de elementos discretos de evaluación con tres requisitos, validez, fiabilidad y viabilidad; siendo la prueba de elección múltiple, la más característica de esta corriente metodológica.
- vi. Desarrollo de la fonología con el descubrimiento del fonema y sus variantes, los alófonos. En esta etapa se obtienen descripciones completas de los sistemas fonológicos de las lenguas modernas.
- vii. Consideración del error de aprendizaje como interferencia lingüística causada por la lengua materna. Se desarrolla la teoría de análisis contrastivo de las lenguas para estudiar sus similitudes y diferencias a todos los niveles lingüísticos, desde el fonema hasta la sintaxis.

En definitiva, la lengua hablada se va a convertir ahora en el objetivo prioritario de la enseñanza y el corpus lingüístico resultante de los estudios e investigaciones llevadas a cabo por los lingüistas estructuralistas será el que aparecerá en los nuevos

libros de texto del método audio-oral y del situacional. El estructuralismo, al darle prioridad a la lengua hablada frente a la escrita, también significó, al igual que ya lo había hecho el método directo, una ruptura total con la metodología tradicional. En los dos siguientes apartados se presentan los dos métodos herederos del estructuralismo que alcanzaron más popularidad: el método audio-oral y el método situacional.

I.5.1. El método audio-oral.

Durante la Segunda Guerra Mundial, el ejército norteamericano se vio en la necesidad de que sus soldados aprendieran, por medio de cursos intensivos, la lengua oral de 50 lenguas extranjeras – principalmente el alemán y el japonés - del modo más rápido posible y con la obtención de una comprensión y un acento casi nativos. Por tanto, a partir de las teorías de Bloomfield, el ACLS (American Council of Learned Studies) creó un programa lingüístico llamado ASTP (Army Specialized Training Programme) que no sólo integró los planteamientos de la lingüística estructuralista (adquisición del habla a partir de la repetición, dejando la gramática explícita en un segundo plano), sino que también encontró utilidad en todos los medios audiovisuales disponibles en la época: laboratorio de idiomas, radio, discos, cine, etc.

De este modo, el método audio-oral nació en Estados Unidos con el impulso del ejército norteamericano y con el soporte técnico del magnetófono y el laboratorio de idiomas. Asimismo, el método audio-oral adoptó todas las premisas del estructuralismo lingüístico y del conductismo de Skinner (1957) descritas en el apartado anterior: concepción del lenguaje como un grupo de hábitos creados en situaciones y contextos sociales. De hecho, se consideraba que si la forma hablada de la lengua materna era adquirida por el niño en primer lugar, entonces los aprendices adultos adquirirían su segunda lengua más fácilmente con la práctica de la forma hablada antes que la escrita.

En una clase típica del método audio-oral se empleaba la lengua que se estaba enseñando, no se traducía en ningún momento, y ambos profesor y alumno desempeñaban un papel activo en el proceso. Con relación a los errores, estos se corregían de inmediato, por temor a que las producciones incorrectas se consolidaran y repitieran. El uso del magnetófono permitió llevar al aula el habla de los hablantes nativos en la forma de diversas actividades de comprensión oral. Las estructuras

lingüísticas se presentaban y practicaban primero de forma oral y luego en su forma escrita. No obstante, las estructuras lingüísticas utilizadas en los manuales del método audio-oral, aunque se hubiesen extraído del habla real de la lengua, se repetían mecánicamente en clase de modo descontextualizado, lo cual anulaba cualquier posibilidad de generar lenguaje creativo o significativo y ponía en tela de juicio esa pretendida capacidad de los alumnos de poder aplicar la lengua a todo tipo de contextos y situaciones de la vida real a posteriori. Además, estos ejercicios de repetición mecánica carecían de otro requisito básico como es favorecer la motivación del alumno. Otra crítica a este método viene referida a la total prohibición de utilizar las explicaciones gramaticales y la lengua materna en clase, cuando estos dos recursos pueden ser de gran ayuda para asimilar la lengua extranjera de un modo más rápido y eficaz.

Por último, cabe destacar que la Ley General de Educación de 1970 recogió de forma explícita, y asumió como principios metodológicos, algunas de las premisas del método audio-oral. Dentro de la Educación General Básica (EGB) se estableció como objetivo el enfoque oral de las cuatro destrezas básicas, utilizando medios tecnológicos y distintas posibilidades de agrupamiento que facilitarían la participación de todos los alumnos.

I.5.2. El método situacional.

El método situacional, que también utiliza el respaldo teórico del estructuralismo lingüístico y del conductivismo psicológico de Skinner (1957), se fragua entre los lingüistas británicos en la década de los sesenta. La metodología situacional trata de organizar la presentación de la lengua en torno a los contextos y las situaciones sociales que tienen lugar en la vida real. Por consiguiente, la base de este método es contextualizar e integrar los contenidos de la lengua - en sus cuatro niveles, fonológico, morfológico, léxico y sintáctico - dentro de diferentes situaciones sociales.

Uno de los objetivos fundamentales del método situacional es la utilización de imágenes para evitar la traducción de vocabulario, estructuras, textos, situaciones y contextos a la lengua nativa del alumno. Por tanto, en la enseñanza con este método, el profesor se sirve de imágenes para ilustrar el contenido y utiliza la fuerza del contexto

para establecer una relación directa entre los objetos y sus significados, es decir, para la deducción de los significados.

Así pues, son dos los aspectos que separan a la metodología situacional del método audio-oral: (i) integrar la gramática y el vocabulario dentro de diferentes situaciones y contextos sociales, (ii) utilizar medios visuales para facilitar la comprensión global de la situación y la contextualización de los diferentes contenidos, y así evitar el uso de la lengua materna. No obstante, son muchos más los aspectos que unen a la metodología situacional con el método audio-oral (Sánchez, 1982: 73):

- i. Introducción y ordenación gradada de los aspectos gramaticales.
- ii. Elaboración de listas de vocabulario de las lecciones según criterios de frecuencia.
- iii. Utilización de diálogos correspondientes a situaciones sociales.
- iv. Uso de actividades de repetición de estructuras y patrones.
- v. Introducción prioritaria de las destrezas orales.
- vi. Prohibición del uso de la lengua materna y de la traducción.

Como se puede comprobar, son estas últimas características las que reflejan claramente el entroncamiento de esta metodología dentro de la corriente estructuralista.

I.6. La enseñanza de la pronunciación en el enfoque mentalista (la teoría lingüística generativo-transformacional).

En los años sesenta hubo nuevos cambios en los estudios de teoría lingüística que, una vez más, como ya había ocurrido en el pasado, fueron trasladados a la enseñanza de idiomas y tuvieron una influencia decisiva en la metodología de enseñanza de idiomas y en los libros de texto de ese momento. En efecto, el auge de la teoría lingüística generativo-transformacional trajo consigo el declive de las teorías estructuralistas, y por ende, de las metodologías audio-oral y situacional.

Noam Chomsky, fundador de la teoría generativo-transformacional con su obra *Syntactic Structures* (1957), introdujo el concepto de la lengua como un ente creativo, innovador y productivo, cuyas posibilidades de realización de actos comunicativos o mensajes son infinitas. Chomsky también propone que todos los seres humanos,

independientemente de la lengua que hablemos, estamos provistos de un mecanismo innato y universal para la adquisición del lenguaje, el *Language Acquisition Device* o LAD (Chomsky y Halle, 1968), lo que supone que el lenguaje del niño y del adulto son en realidad distintas fases de una misma capacidad genética.

En consecuencia, esta concepción generativista de la creatividad del lenguaje supuso una reacción contra la teoría estructuralista y su metodología audio-oral a la que ya se tachaba de aburrida, poco comunicativa y alejada de la comunicación real y cotidiana. Chomsky, con su visión creativa del lenguaje, también acaba con la teoría behaviorística o conductista del lenguaje - representada sobre todo por Skinner (1957) - al afirmar que la lengua, gracias a su creatividad e impredecibilidad, es independiente del control de los estímulos. Es decir, la lengua no surge como respuesta a un estímulo identificable y determinado, sea lingüístico o no, y el lenguaje no es producto de un conjunto de hábitos lingüísticos adquiridos por el individuo.

En resumen, los principales rasgos psicolingüísticos que informan esta teoría son: (i) el lenguaje es un fenómeno o actividad mental, (ii) el lenguaje se adquiere mediante un proceso cognoscitivo que desarrolla una competencia lingüística que posee capacidad creativa, y (iii) la introspección es un método eficaz para conocer el lenguaje y las lenguas. Y desde un punto de vista lingüístico, cabe destacar los siguientes rasgos: (i) una lengua es un conjunto de reglas, (ii) una gramática o teoría gramatical debe explicar las reglas o procesos, y (iii) el lenguaje posee una estructura superficial y una estructura profunda.

No obstante, por su complejidad y complicación, la teoría transformacional no pudo ser trasladada a las aulas y a los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras con la facilidad con la que con anterioridad lo habían hecho otras teorías lingüísticas. Por consiguiente, la teoría generativo-transformacional no llegó a concretarse en ninguna metodología de la enseñanza de idiomas y su influencia en la práctica docente fue menor. Sin embargo, esta teoría generativo-transformacional ofreció una base sólida y definitiva para una nueva metodología de la enseñanza de idiomas y orientó con claridad al profesorado de idiomas en dos direcciones: (i) las reglas gramaticales son muy importantes, puesto que son los motores generadores de nuevas estructuras desde

la estructura profunda a la superficial, y (ii) se deben enseñar las lenguas como instrumentos de comunicación en contextos y situaciones comunicativas.

Con la aparición del enfoque mentalista durante la década de los sesenta y su consolidación en los setenta, el interés se dirigió hacia la explicación de los errores desde un punto de vista muy diferente al ofrecido por la visión behaviorística o conductista. En efecto, los errores - fuesen morfológicos, sintácticos o fonológicos - pasaron a considerarse como fenómenos que no se podían evitar, pero que sí podían explicar el proceso de adquisición de una segunda lengua. De este modo, la adquisición de la lengua pasó de ser considerada un proceso de formación de hábitos a un comportamiento gobernado por la creación de reglas.

Así pues, se comenzó a perder interés por la enseñanza de la pronunciación a favor de otros campos como el vocabulario y la sintaxis, ya que se argüía que era imposible aprender una pronunciación igual o similar a la del nativo. Por tanto, se pensaba que era más conveniente dedicar la enseñanza al aprendizaje de aspectos más asequibles para los alumnos como el léxico y la morfosintaxis.

En definitiva, durante el periodo comprendido entre finales de los años sesenta y principios de los ochenta, la atención prestada a la enseñanza de la pronunciación dentro de los libros de texto y los programas de enseñanza del inglés como segunda lengua fue casi nula. Morley (1987: Preface) asegura que mientras aparecían multitud de textos sobre otras áreas del lenguaje como el léxico y la gramática, los dedicados a la enseñanza de la fonología eran poquísimos.

I.7. La enseñanza de la pronunciación en el método comunicativo.

Como ya habían hecho otros métodos anteriores, el método comunicativo, también denominado en sus orígenes método nocional-funcional, se ha apoyado en los nuevos estudios lingüísticos del momento. Este método surge en la década de los ochenta y en plena decadencia de la teoría generativo-transformacional de Chomsky. Después del generativismo Chomskiano, la “Escuela Lingüística Londinense” - nucleada en torno a Firth, principal exponente de esta corriente lingüística junto con

Halliday (1964) - introduce el concepto de lengua como vehículo semiótico en un marco social, es decir, como medio de comunicación dentro de un contexto social.

El método comunicativo también florece sobre el terreno que ya había abonado no sólo la vertiente metodológica situacional, sino también otras corrientes teóricas como la psicolingüística, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación. La etnografía de la comunicación con Gumperz & Hymes en *The Ethnography on Communication* (1964) y Hymes (1972) *On Communicative Competence* aporta nuevos puntos de vista sobre la concepción del lenguaje. En estas obras se introduce el concepto de competencia comunicativa, entendida ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos), que el hablante debe utilizar para producir o comprender discursos adecuados a la situación en la que tiene lugar un acto comunicativo.

Ahora el foco de interés de los lingüistas se traslada de la estructura u oración al análisis del párrafo o del discurso como un conjunto en su globalidad. Asimismo, los estudios de la lingüística se centran ahora en el estudio de la semántica, del significado, del contexto y de la situación en la que tiene lugar la comunicación. De igual modo, los estudios de sociolingüística toman auge con investigaciones sobre la importancia y relevancia del contexto social en el que tiene lugar un acto de comunicación.

Además, a principios de los ochenta aparecen otros estudios, dedicados a los procesos de adquisición de una segunda lengua, que han ejercido una importante influencia en el encuadre teórico del método comunicativo. Entre estos estudios se subrayan los de Terrell (1977), Krashen (1982, 1985) y Krashen & Terrell (1983). Krashen (1985) contribuyó en gran medida a la metodología comunicativa con su “hipótesis del input” (*Input Hypothesis*) al afirmar que la lengua se aprende cuando se utiliza comunicativamente, es decir, para transmitir algo relevante, con significado. Según esta hipótesis, la adquisición se produce como resultado de comprender *input* comprensible, generando competencia en la L2 de forma automática. Si el *input* es comprendido, la gramática asociada al mismo se irá adquiriendo de forma automática. Por lo tanto, para Krashen no es necesario enseñar gramática. Krashen (1985: 2-3) también rescata el *Mecanismo de Adquisición del Lenguaje* (MAL), ya postulado por Chomsky (1957), que es de naturaleza innata y responsable de la adquisición natural de

nuestra lengua materna. Este mecanismo se activa en presencia de *input* comprensible de la L2, generando automáticamente el conocimiento adquirido de la L2. En consecuencia, según Krashen, la mejor manera de aprender una lengua es utilizar elementos lingüísticos integrados en mensajes comunicativos que sean de interés.

Asimismo, dentro de su teoría global sobre el lenguaje, también cabe destacar la distinción que Krashen (1985) establece entre “adquisición” y “aprendizaje” de una segunda lengua. El autor sostiene que en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se crean dos sistemas independientes de conocimiento lingüístico, “el conocimiento adquirido” (*acquisition*) y “el conocimiento aprendido” (*learning*). El conocimiento adquirido se produce de manera automática cuando se participa en situaciones de comunicación que atraen la atención y el interés. Este conocimiento adquirido consiste en un conjunto inconsciente de reglas de la L2 a las que el aprendiz tiene acceso automático, siendo este conocimiento el responsable de la competencia comunicativa, es decir, de la capacidad de utilizar la L2 en situaciones de comunicación. El conocimiento aprendido, por el contrario, sólo puede producir conocimiento lingüístico, a saber, la capacidad de reflexionar conscientemente sobre los aspectos formales de la segunda lengua.

Según Zanón *et al.* (1989: 34), el modelo teórico de Krashen (1985), a pesar de sus inconsistencias a nivel empírico y teórico, contribuyó a la fundamentación de la metodología comunicativa en tres aspectos:

- i. La importancia de la implicación del aprendiz en el proceso enseñanza/aprendizaje.
- ii. La necesidad de enseñar una segunda lengua a través de actividades de comunicación con significado.
- iii. La importancia de la motivación del alumno en el aula de L2.

Del mismo modo, McDonough & Shaw (1993: 21) destacan el apoyo que desde el Consejo de Europa y el British Council recibe esta nueva metodología. El Consejo de Europa durante los años 1971-1981 llevó a cabo el programa “Lenguas vivas”, en el que participaron lingüistas, pedagogos y políticos de numerosos países. Los trabajos de estas instituciones se centran en determinar las áreas temáticas, los campos semánticos y las

funciones generales y específicas que se deben enseñar para que los alumnos que aprenden una lengua puedan comunicarse de manera efectiva, satisfactoria y funcional.

No obstante, el libro *Notional Syllabuses*, que D. A. Wilkins publicó en 1976 bajo el auspicio del Consejo de Europa, ha sido la referencia más importante del marco teórico del método comunicativo. La obra de Wilkins versa sobre un programa de lengua comunicativa de primer nivel que fija una serie de funciones de la lengua en función de determinados objetivos específicos de comunicación: *The Threshold Level* o “El nivel Umbral” (Van Ek y Alexander, 1975). Este nivel ha tenido una gran influencia en el diseño de programas educativos y de libros de texto en Europa.

La contribución de Wilkins (1976) consistió en realizar un análisis de los significados comunicativos que necesita un estudiante de lenguas para entender y expresarse. Wilkins propuso los sistemas de significados que subyacen los usos comunicativos de la lengua, describiendo tres tipos de categorías: Las categorías nocionales (los conceptos), las categorías funcionales (las funciones de una lengua), y las categorías gramaticales (las formas lingüísticas con las que se expresan las nociones y las funciones).

Otro de los lingüistas que ha contribuido decisivamente al desarrollo del enfoque comunicativo ha sido Keith Johnson con su obra *Communicative Syllabus Design and Methodology* (1982), al establecer una serie de principios metodológicos que se han tenido muy en cuenta en el diseño de programaciones del método comunicativo:

1. Principio de dependencia de tareas (*task dependency principle*): Lo aprendido en una actividad ha de servir para una actividad posterior. El hecho de que unas tareas estén conectadas con otras es un factor motivador para el alumno.
2. Principio de transferencia de información (*information transfer principle*): cobra importancia tanto la comprensión como la transmisión de información; por ejemplo, obtener información de un texto oral o escrito y transmitirla a otros.
3. Principio de completar huecos (*information gap principle*): la comunicación ayuda a rellenar huecos o lagunas de información entre los interlocutores.
4. Principio de rompecabezas (*jigsaw principle*): diseño de actividades basadas en el intercambio de distintos fragmentos de información.

5. Principio de corrección de contenidos (*correction for content principle*): las correcciones por parte del profesor se deben limitar a las interrupciones de la comunicación y no a las inexactitudes o errores gramaticales.

En definitiva, el método comunicativo hace suya la visión de la lengua humana como instrumento de comunicación interpersonal y lo intenta trasladar a la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta nueva concepción de la lengua traerá consigo que por primera vez se organice la enseñanza de la lengua en función del contenido y las situaciones comunicativas y no de la forma y la gramática.

El método comunicativo supone un giro importante con respecto a toda la tradición metodológica anterior. Hasta entonces en todas las metodologías anteriores siempre se había recurrido, en primer lugar, a la programación de los aspectos gramaticales, para a posteriori, subordinar a éstos toda la elaboración del curso. En cambio, en el método comunicativo la programación del curso y la elaboración de los materiales didácticos se llevan a cabo siguiendo una serie de criterios:

- i. Criterio de pertinencia o propiedad: Los resultados de un estudio experimental sobre las necesidades comunicativas de los diferentes colectivos que desean estudiar un idioma se utilizan para seleccionar las funciones y los registros lingüísticos que deben conformar el curso.
- ii. Criterio de mayor grado de pertinencia comunicativa y el menor grado de complejidad lingüística. Es decir, la complejidad lingüística dependerá del registro que se utilice, pero la selección del registro debe atenerse al criterio de pertinencia.
- iii. Criterio del contraste del registro funcional de la lengua extranjera con el de la lengua materna de los estudiantes. Este criterio puede ser de gran incidencia en los aspectos relativos a la enseñanza del componente de la pronunciación (Sanchez, 1987: 27).

Con respecto a cómo introducir la gramática, el método comunicativo hace concesiones tanto a la tradición deductiva (enseñanza de la gramática por medio de reglas y de análisis), como a la inductiva (enseñanza implícita de la misma, por simple exposición a la lengua). Por tanto, algunas actividades pueden diseñarse de tal manera que incluyan la práctica implícita e inconsciente de aspectos gramaticales sin perder su

objetivo comunicativo. Asimismo, se pueden introducir explicaciones gramaticales complementarias sobre los aspectos claves tratados en esa unidad al final de cada unidad. Estas estructuras se presentan como ligadas a una función lingüística que se puede aplicar a diversos contextos (por ejemplo, mostrar agradecimiento). Del mismo modo, se estimula a los alumnos a no memorizar estructuras, sino a comprender su funcionalidad y aprender a aplicarlas a otros contextos similares. En definitiva, el objetivo de esta metodología es que los alumnos aprendan a usar la lengua en la comunicación real en lugar de que sepan analizar los elementos gramaticales que integran cada acto de habla.

Para Fernández Oses (citado en Zanón *et al.* 1989: 136) las actividades de las metodologías comunicativas deben poseer las siguientes características:

- Deben ser atractivas y estar basadas en contextos sociales adecuados, en situaciones cotidianas que sean del interés de los alumnos. Es decir, deben ser motivadoras y cercanas a sus intereses.
- Deben evitar restricciones en la aplicación de materiales y medios, y no deben ser interrumpidas constantemente por un excesivo uso de la corrección.
- Deben ser participativas y no estar centradas en el profesor. También deben estimular el aprendizaje autónomo.
- Deben tener en cuenta las actitudes y destrezas de los alumnos, buscando mejorar sus procesos de recepción y producción, y también de síntesis, análisis, analogía y valoración.

Con la adopción del método comunicativo se produce un cambio en la concepción existente del profesor en el aula. Con este método se entiende el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno como un proceso natural que tiene lugar en su interior, y sobre el cual el profesor no tiene el control. Esto quiere decir que el aprendizaje no tiene lugar únicamente como resultado directo de su instrucción. El alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que realmente importa no es lo que enseña el profesor sino lo que aprende el alumno. El profesor debe aconsejar y ayudar, pero es solamente el alumno quien debe aprender. En un sentido amplio, el profesor debe ser considerado como un facilitador del aprendizaje y no como un

instructor. Por ese motivo, se facilitará el trabajo por parejas y en grupos, y la participación de los alumnos será fundamental en todas las actividades que se realicen.

En el método comunicativo la organización del aula debe ser flexible para que permita a los alumnos trabajar con distintos tipos de agrupamientos: individualmente, por parejas, en pequeño grupo o en gran grupo. Un aprendizaje eficaz exige, por parte del alumno, una actitud que incluye comunicarse en la lengua estudiada siempre que pueda, arriesgarse a cometer errores, tener interés por el funcionamiento de la lengua y concentrar su atención en el significado. Y, como elemento activo del proceso, el alumno siempre debe dar su opinión sobre las actividades realizadas de tal forma que el profesor pueda ir ajustando su labor a las necesidades de la clase.

Dentro del enfoque comunicativo, la creencia de que no sólo es posible, sino también necesario enseñar pronunciación, ha vuelto a poner sobre la mesa el papel que se debe asignar a la instrucción formal. Por consiguiente, el enfoque comunicativo, al menos en teoría, ha vuelto a conceder importancia a la enseñanza de la pronunciación y a asignarle un papel en la instrucción formal, analítica y explícita, para que a través de ella el alumno consiga una pronunciación inteligible.

De este modo, el componente de la pronunciación se debe convertir en un elemento esencial de la competencia comunicativa, puesto que quien aprende una lengua también debe ser consciente de la necesidad de aprender - por deducción o por inducción - las reglas de pronunciación de dicha lengua, las cuales rigen la pronunciación de los sonidos en la cadena hablada, el acento, el ritmo y la entonación. No obstante, para el método comunicativo, el orden para el aprendizaje de la pronunciación, como para el resto de los componentes lingüísticos (morfosintaxis y léxico), debe venir justificado, únicamente, por las necesidades comunicativas.

Asimismo, el objetivo de la enseñanza de la pronunciación para el método comunicativo es la obtención de una pronunciación inteligible o comprensible, no perfecta como la de un nativo. Esto queda patente en el tratamiento del error dentro de este método. Según señalan Paulston (1981: 93) y Broomfit (1981), los errores tanto de gramática como de pronunciación no deben tomarse en consideración si no dificultan el acto comunicativo.

Con el método comunicativo, la teoría y la pedagogía de la enseñanza de segundas lenguas parecía que iba a recuperar el interés por la fonología como componente fundamental de la comunicación oral, alegando que, si no se consigue un mínimo de inteligibilidad del componente oral del lenguaje, no habrá comunicación y no servirá de mucho poseer un magnífico control del vocabulario y de la gramática de la lengua. Sin embargo, las teorías de Purcel & Sutter (1980: 285), Krashen (1982, 1985), Krashen & Terrell (1983) y Krashen *et al.* (1982) han sido en gran medida responsables de la práctica ausencia de contenidos de pronunciación en los libros de texto que se publicaron en los años ochenta bajo la falsa etiqueta de *comunicativos*. Según estos autores, los profesores de inglés y la instrucción en el aula ejercen muy poca influencia sobre los verdaderos factores que más influyen en la adquisición del sistema fonológico de una lengua, a saber, la lengua materna, la aptitud para la discriminación oral, la socialización con hablantes nativos y la motivación.

Celce-Murcia *et al.* (1996: 290) y Naiman (1992: 163) coinciden al afirmar que la pronunciación se ha mantenido apartada de los manuales de inglés del método comunicativo, porque sus autores defendían que los sonidos, el acento, el ritmo, etc., estaban disociados de las funciones y del significado de los mensajes. Efectivamente, como bien explica Gutiérrez (2001), en la práctica y de facto, el método comunicativo ha supuesto una negligencia total de la pronunciación al menos en nuestro país. Igualmente, Jones (2002: 178) señala que los mentores del método comunicativo ni han establecido con claridad el papel de la pronunciación en la enseñanza de idiomas, ni han consensuado un conjunto de estrategias para enseñar la pronunciación de un modo comunicativo.

En realidad, si efectuamos una revisión de los libros de texto de inglés de 4º E.S.O. que, con la denominación de “comunicativos”, gozan de mayor popularidad en los centros de secundaria españoles, nos encontramos que la gran mayoría incluyen un par de ejercicios de pronunciación de naturaleza audio-lingual por unidad: Harris & Mower (1991), Hutchinson (1997), Palencia & Thornbury (1998), Spencer & Vaughan (1998), Linley *et al.* (2000), Jiménez (2000), Abbs *et al.* (2000), Wildman *et al.* (2001), Dawson *et al.* (2001), Gammidge & Wetz (2001), Mark & Wetz (2001), Lawley & Fernández (2001), Pulverness & Moses (2001), Myers & Morales (2001), Salaberri *et*

al. (2001), Downie & Taylor (2001), Oxenden & Seligson (2002), Falla & Whitney (2002) y Wetz (2002).

En resumen, el método comunicativo, que ha propuesto un enfoque ecléctico entre los dos paradigmas de enseñanza (el inductivo y el analítico), parecía ofrecer la solución definitiva al problema de la enseñanza e integración del componente de la pronunciación con el resto de componentes lingüísticos y dentro de las dos destrezas orales. Sin embargo, desde el auge del método comunicativo en los años ochenta, esto aún no ha sucedido. Todo lo preconizado por los lingüistas y teóricos de esta metodología en lo referente a la enseñanza del componente fonológico aún no ha sido trasladado con éxito ni a los programas oficiales de enseñanza, ni a los libros de texto, ni al aula.

No obstante, cabe subrayar que el gran acierto del método comunicativo es que no ha supuesto una completa ruptura con las metodologías precedentes. De hecho, hubiera significado un gran error no beneficiarse de los elementos anteriores que le podían servir de gran utilidad en la enseñanza de idiomas. En primer lugar, se aprecian muchas similitudes entre este método y la metodología situacional. La metodología situacional ya introdujo una noción parecida a la de acto de comunicación lingüística real con un término más amplio: la situación. En segundo lugar, el método comunicativo utiliza diversos recursos de la metodología audio-oral: las estructuras lingüísticas, los ejercicios de repetición y los elementos visuales para una mejor presentación de un acto de comunicación. Y, por último, el método comunicativo también integra elementos de la metodología tradicional: presentación y explicación de elementos gramaticales utilizando la lengua materna del alumno, si así se requiere por su complejidad y por las características de los alumnos. Sánchez (1982: 80) destaca que uno de los grandes aciertos de esta metodología es su flexibilidad, su eclecticismo y su alejamiento de planteamientos dogmáticos.

I.8. La enseñanza de la pronunciación inglesa en la L.O.G.S.E.

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) (BOE 04-10-1990), determina la extinción del sistema anterior correspondiente a la Ley General de Educación de 1970 (BOE, 06-08-1970) e implanta

un nuevo marco para la enseñanza oficial del sistema educativo español no universitario.

Con la implantación de esta nueva ley a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) le corresponderán cuatro cursos, distribuidos en dos ciclos de dos cursos cada uno, para alumnos de edades comprendidas entre los doce y los dieciséis años. Por lo tanto, el periodo de escolarización obligatorio se amplía en dos años con respecto al sistema previo, la Enseñanza General Básica (EGB). Asimismo, se especifica que el área de lenguas extranjeras será obligatoria en esta etapa y se introduce la posibilidad de estudiar una segunda lengua.

Posteriormente, el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, aprueba la adopción de un nuevo currículo para la enseñanza del inglés en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Entre los objetivos explícitos para la E.S.O. se preceptúa el desarrollo de la capacidad de los alumnos para expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera y se señala como primordial el desarrollo de habilidades comunicativas referidas a la lengua oral que, de aplicarse en la práctica diaria de la enseñanza del inglés, darían como resultado estudiantes competentes en el dominio de las destrezas orales. Entre sus orientaciones metodológicas destaca la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad, lo que lleva implícito un uso de la lengua extranjera como vehículo de comunicación.

Además, como bien recuerda Monroy, el Diseño Curricular Base para la E.S.O. plantea como objetivo en materia de lenguas extranjeras:

“Conseguir que los alumnos aprendan a hacer con la lengua extranjera, dentro de sus propias limitaciones, lo que ya saben hacer con su propia lengua; es decir, que adquieran una competencia comunicativa.” (Citado por Monroy, 1992: 68)

Y, según Monroy, una de las características esenciales de la competencia comunicativa es la fluidez verbal, lo que a su vez implica el dominio fonológico de la lengua objeto de estudio.

Posteriormente, en el Real Decreto 112/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), se le otorga un papel reducido, aunque más completo en comparación con disposiciones anteriores, al componente fonológico de la lengua, siendo los contenidos mínimos de pronunciación para la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés) de 4º curso de la E.S.O. los siguientes:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Pronunciación de fonemas de especial dificultad: Vocálicos, consonánticos, diptongos.2. Pronunciación de formas contractas: <i>Can't, couldn't, wont, wouldn't</i>, etc.3. Pronunciación de terminación en formas de tiempos verbales: Gerundio (-ing), participio de verbos regulares e irregulares, etc.4. Pronunciación de formas débiles: <i>The, than, as</i>, etc.5. Acentuación de palabras y frases compuestas: Palabras con más de dos sílabas.6. Entonación de frases: Entonación de preguntas usando distintos tiempos verbales, etc.7. Ritmo. |
|--|

Tabla 1: Los contenidos mínimos de pronunciación para la asignatura de Lengua Extranjera Inglés de 4º curso de la E.S.O. según el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

Como se puede comprobar, las autoridades educativas otorgan una importancia destacada a los contenidos de ritmo, entonación y acento léxico a este nivel de la E.S.O. Y siguiendo esta línea, en el mismo decreto se establece un sistema de evaluación que incluya a las destrezas orales por medio de pruebas que impliquen la participación de los alumnos en diversos tipos de intercambios orales de una manera fluida y con la necesaria corrección. Este decreto también incluye la reflexión sobre los diversos componentes de la lengua, entre los cuales se cita expresamente a los elementos fonológicos.

En realidad, el planteamiento curricular que introduce la L.O.G.S.E. con su reforma, por muchas de sus características - concepción humanista, constructivista y cognitiva de la enseñanza; apuesta por un aprendizaje significativo y funcional; ausencia de unos supuestos teóricos exclusivos; planteamiento ecléctico con atención a las peculiaridades del alumno - se encuadra dentro del método comunicativo o integral, siendo, por lo tanto, acorde con la corriente metodológica más predominante en la época actual.

No obstante, el problema se origina en el propio proceso de desarrollo curricular de la L.O.G.S.E., es decir, en la concreción misma de dicho currículo, que se lleva a cabo a tres niveles:

- i. El Ministerio de Educación y Cultura establece los objetivos, contenidos mínimos y criterios de evaluación de cada asignatura en el Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto (por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado a su vez por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto). Cabe destacar que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE 24-12-2002) no aporta ningún cambio significativo en cuanto a los contenidos mínimos se refiere; solamente sustituye la denominación de “enseñanzas mínimas” por la de “enseñanzas comunes”.
- ii. Las administraciones educativas competentes del Ministerio de Educación y Cultura establecen los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del que formarán parte las enseñanzas mínimas. En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se ha establecido el Currículo Oficial de la E.S.O. mediante el decreto N° 112/2002, del 13 de septiembre.
- iii. Los Equipos Directivos, Coordinadores de Etapa y Jefes de Seminario de los centros de enseñanza secundaria, en el ámbito de su responsabilidad y dentro del marco de ordenamiento educativo, han de determinar, concretar y desarrollar los contenidos educativos de este Currículo Oficial a través del Proyecto Curricular General de Etapa para adecuarlos a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta adecuación ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico.
- iv. Posteriormente, la Programación Didáctica Anual, elaborada dentro del seminario de inglés con el consenso y la colaboración de todos los profesores del mismo, es el documento que debe contener toda la información relativa al proceso de enseñanza-aprendizaje de un curso, a saber, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; los materiales didácticos que se emplearán para la enseñanza de esos contenidos; y los criterios y sistemas de evaluación que se utilizarán a lo largo de todo el curso académico. De igual modo, esta programación didáctica deberá incluir las diferentes actividades culturales y/o extraescolares que se hayan programado para ese curso académico.

De hecho, es en este último nivel de concreción, en el nivel de los equipos docentes y de los profesores de inglés, donde se produce una deficiente adaptación de lo

que se ha establecido por las autoridades educativas en el Currículo Oficial. Y esto es debido a que en los centros educativos, con carácter general y por comodidad, los seminarios de inglés adaptan las programaciones didácticas anuales de las asignaturas de inglés a los contenidos de los libros de texto escogidos para cada asignatura, alejándose en muchas ocasiones de lo establecido en los contenidos mínimos del Currículo Oficial, sin que una tercera instancia, como podría ser la Inspección Educativa, detecte ninguna incongruencia con los principios de la L.O.G.S.E. Esto también es debido a que no se dota a los departamentos didácticos de lenguas extranjeras de los suficientes medios y estímulos para abordar la enseñanza de las destrezas orales: medios y materiales audiovisuales, desdobles de grupo con lectores nativos, más tiempo para la evaluación oral, etc.

Como a su vez la mayoría de los libros de texto de inglés de nuestro país han realizado una inadecuada adaptación del método comunicativo y del Currículo Oficial a la enseñanza de lenguas, esto ha traído consigo dos consecuencias importantes:

- Que la enseñanza de las habilidades orales haya sido desplazada a un segundo plano en las aulas de los institutos de enseñanza secundaria.
- Que la enseñanza del componente fonológico de la lengua inglesa se limite a la introducción de uno o dos aspectos segmentales por unidad didáctica, sin apenas prestar atención a los aspectos suprasegmentales fundamentales del componente de la pronunciación inglesa como son la unión de las palabras en la cadena hablada, el debilitamiento vocálico, el ritmo, la prominencia y los patrones entonativos.

No cabe duda que éstas son las principales causas del deficiente nivel de los alumnos de la E.S.O. con respecto a uno de los principales objetivos de la L.O.G.S.E. dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, a saber, el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Otro factor que agrava este problema en el nivel de la E.S.O. es el diseño de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), que, de forma inexplicable, se limita únicamente a evaluar dos de las cuatro destrezas lingüísticas: la producción escrita y la comprensión lectora. La anunciada reforma de este examen ha de abrir nuevas perspectivas en la programación y evaluación del inglés en la enseñanza secundaria no

obligatoria. No obstante, la introducción del nuevo currículo y los decretos de contenidos mínimos reconocen este déficit al pormenorizar los aspectos de pronunciación que han de ser impartidos en los dos niveles de la enseñanza secundaria.

I.9. Conclusiones.

En este capítulo se ha realizado un recorrido, desde principios del siglo XX hasta nuestros días, por las principales aproximaciones metodológicas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y por el papel que se le ha otorgado a la pronunciación dentro de cada una de ellas.

Como se ha podido comprobar en apartados anteriores, el dilema entre enseñanza explícita o implícita de la lengua inglesa ha sido un tema de debate y discusión desde principios del siglo XX hasta nuestros días. Las diferentes metodologías de la enseñanza del inglés se han ido moviendo con un efecto pendular, de extremo a extremo, entre estas dos formas muy encontradas no sólo de enseñar la lengua inglesa en general, sino también de integrar la pronunciación inglesa en la enseñanza de la lengua:

- Un modo explícito (método deductivo, cognoscitivo, analítico, consciente, mediante reflexión intelectual y con descripciones sistemáticas) que se corresponde con una concepción mentalista de la enseñanza de una lengua extranjera. Según esta visión, la adquisición de la lengua se debe hacer a través del conocimiento de sus reglas. Este paradigma de enseñanza fue el defendido por la metodología tradicional (o de gramática-traducción) desde el siglo XV hasta los comienzos del siglo XX, y también por las vertientes generativo-transformacionales en los años setenta. Entre los autores más destacados que han preconizado los postulados mentalistas cabe destacar a Noam Chomsky (1959).

- Un modo implícito (método inductivo, natural, intuitivo, o inconsciente) que se ubica dentro de unos postulados científicos, racionales y conductistas de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Según esta visión, la adquisición de la lengua es más eficaz por medio de la automatización de hábitos (estímulos, respuestas y refuerzos), que por medio del análisis y la reflexión sobre la lengua. Este modo de

enseñanza fue el preconizado por el método directo desde comienzos del siglo XX hasta los años treinta y, del mismo modo, por las metodologías estructuralistas en los años cuarenta, cincuenta y sesenta (en sus vertientes audio-oral y situacional). Entre los autores más destacados que han seguido los postulados conductistas se encuentran, Palmer (1922), Bloomfield (1933), Skinner (1957), Lado (1957) y Krashen (1982).

Según afirman otros autores como Gutiérrez (2001), Kelly (2000: 13), Richards & Renandya (2002: 175) o Blanco (2002: 14), aún hoy día existen falsas concepciones en lo que respecta al aprendizaje del sistema fonológico de una lengua extranjera en nuestro país: (i) equiparación de “acento” y “pronunciación” y, por tanto, la consideración de este componente como no importante siempre que no suponga un obstáculo para la comunicación; y (ii) por la influencia que aún ejercen las teorías de Krashen (1982, 1985) y Krashen & Terrel (1983) sobre el método comunicativo, a saber, la concepción de que el aprendizaje de la lengua oral y del componente fonológico se debe realizar de modo “natural”, por simple exposición a sus componentes, y sin necesidad de entrenamiento articulatorio y de análisis explícito de sus elementos.

En muchas aulas de enseñanza oficial del inglés como lengua extranjera, la presencia del componente de la pronunciación se limita a un ejercicio aislado de fonemas y acento léxico por unidad. El componente fonológico sigue siendo la cenicienta de los libros de texto y materiales frente al omnipresente dominio de la gramática y el vocabulario. Por consiguiente, la enseñanza del componente de la pronunciación continúa siendo una asignatura pendiente en la docencia oficial de idiomas.

En el siguiente capítulo se analizan las principales aportaciones que se están llevando a cabo en el campo de la docencia de la pronunciación inglesa en la actualidad. Además, en el apartado II.3.3 del siguiente capítulo se efectúa una valoración crítica de la conveniencia o no de los dos paradigmas de enseñanza que se han utilizado hasta la fecha en la enseñanza de la pronunciación inglesa.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II. LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN INGLESA: ESTADO DE LA CUESTIÓN.

II.1. Introducción.

Como ya se ha visto en el capítulo anterior, a lo largo de la historia de la metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el enfoque sobre la enseñanza de la pronunciación se ha ido desplazando desde el interés por la correcta producción de los sonidos del habla inglesa (método directo y metodología audio-oral) hacia una visión más amplia, contextualizada y relacionada con la función significativa y afectiva de los aspectos suprasegmentales en situaciones de comunicación real (método comunicativo).

Como también se ha señalado con anterioridad, después de veinte años de metodología comunicativa, aún existen muchos profesores que tienen dudas sobre el papel que debe desempeñar la pronunciación en la enseñanza del inglés; sobre si debería recibir una atención sistemática en el currículo y en el aula o si merece la pena enseñarla; sobre si se debería enseñar de forma explícita o implícita; sobre qué tipo de actividades de pronunciación realizar en clase, etc.

No obstante, en los últimos años, estamos siendo testigos de un renovado interés por el componente fonológico gracias al gran número de publicaciones que están apareciendo dedicadas en exclusiva a este componente lingüístico. De hecho, según la información aportada por diversas disciplinas, entre ellas la lingüística, la psicolingüística y la psicología cognitiva, aún quedan muchas dudas sobre el papel que se le debe otorgar a la adquisición del sistema fonológico dentro del proceso global de aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera.

Por este motivo, en este capítulo se realiza una revisión de las diferentes investigaciones, reflexiones, consideraciones, enfoques, aportaciones y propuestas que se están llevando a cabo en la actualidad sobre la adquisición del componente fonológico de la lengua inglesa y se examina el reflejo que estas propuestas están teniendo en los materiales que se publican actualmente para la enseñanza y evaluación de la pronunciación inglesa.

Por consiguiente, este capítulo se divide en tres partes: (i) factores que inciden en la adquisición de la pronunciación de una segunda lengua; (ii) consideraciones sobre la enseñanza de la pronunciación inglesa; (iii) consideraciones sobre la evaluación de la pronunciación inglesa. Los resultados de este análisis bibliográfico serán determinantes para el diseño de nuestro estudio experimental, a saber, la selección y diseño del tratamiento del componente de la pronunciación inglesa y de los instrumentos de recogida de datos, y la selección de las técnicas más apropiadas para llevar a cabo la impartición de dicho tratamiento en el grupo experimental.

II.2. Factores que inciden en la adquisición de la pronunciación inglesa.

Como podremos observar en el siguiente apartado, el proceso de adquisición del sistema fonológico de una segunda lengua es diferente al de la adquisición de su sintaxis y léxico desde muchos puntos de vista: actitud, aptitud (habilidad en la codificación fonémica), destrezas psicomotoras, etc. De hecho, existe gran evidencia de aprendices que dominan la pronunciación inglesa, pero no su sintaxis y léxico, así como de todo lo contrario.

También se podrá comprobar en este apartado que, aparte de la lengua materna, la edad y la aptitud, existen muchos otros factores que intervienen en el proceso de adquisición de la pronunciación de una segunda lengua y condicionan el grado de competencia alcanzado: la actitud del aprendiz, su motivación, factores socioculturales, factores socio-psicológicos, etc.

A continuación, se realiza un recorrido por diferentes hipótesis y estudios que se han realizado hasta la fecha sobre los distintos factores que inciden en la adquisición del sistema fonológico de una segunda lengua.

II.2.1. La interferencia de la lengua materna.

Es ampliamente comentado por los profesores de idiomas que la pronunciación es el componente de la lengua donde más se refleja la interferencia de la lengua materna, mucho más que en la gramática o el vocabulario. Según Avery & Ehrlich (1992: xv), la principal prueba de la influencia de la lengua materna en la adquisición de

una segunda lengua reside en el peculiar acento que tienen todos los aprendices de una misma lengua materna al hablar la lengua inglesa. Este acento es un reflejo del sistema fonológico de su lengua materna. Para estos autores, el aprendizaje de la lengua nativa no sólo afecta a la habilidad de producir los sonidos del inglés, sino también a la habilidad de escucharlos.

Kenworthy (1987: 45) sugiere que el mejor modo de aprender los sonidos de una segunda lengua es escucharlos junto con los de la lengua materna para que las diferencias entre ambas lenguas sean aprendidas más fácilmente. Dale & Poms (1985: 153), Monroy & López (1989) y Gutiérrez (1995) también proponen ejercicios de contraste para la enseñanza de los sonidos de una lengua. Según Celce-Murcia *et al.* (1996: 19), es necesario tener en consideración la lengua materna de los aprendices antes de decidir sus prioridades con relación al componente de la pronunciación.

A continuación, presentamos las principales teorías o hipótesis que se han desarrollado dentro del campo de la investigación lingüística sobre el papel de la lengua materna en la adquisición de la pronunciación de una segunda lengua: la hipótesis del análisis contrastivo, la hipótesis del análisis de errores, la teoría de la interlengua, la teoría de la marcación, la teoría de los universales del lenguaje, la teoría de los objetivos perceptivos y la teoría del efecto imán perceptivo.

II.2.1.1. La hipótesis del análisis contrastivo.

Como ya se ha reseñado en el apartado dedicado a las teorías estructuralistas, la hipótesis contrastiva fue una de las teorías que configuraron el marco teórico del estructuralismo, y tuvo a Fries (1945) y a Lado (1957 y 1964) como sus precursores. Igualmente, también cabe destacar los estudios de Stockwell & Bowen (1965) y Stockwell, Bowen & Martín (1969) sobre el análisis contrastivo de las estructuras superficiales del inglés y el español. De hecho, fueron estos autores quienes formalizaron el carácter predictivo del análisis contrastivo en una escala fonológica de validez universal que registraba ocho grados de dificultad.

En realidad, desde la publicación de la obra de Lado (1956) sobre el análisis contrastivo de los sonidos del inglés y el español, no han cesado de surgir nuevos estudios contrastivos de ambos sistemas fonológicos. Entre otros autores, cabe destacar a Monroy (1976), con su análisis acústico de las vocales en inglés y en español; a

Gutiérrez (1981), con su estudio sobre los sistemas entonativos del inglés, español y catalán; y a Cuenca Villamarín (1997), con su completo análisis del ritmo inglés-español a través de corpus de prosa leída y de habla espontánea.

La hipótesis contrastiva es la teoría lingüística que ha otorgado una mayor importancia a la lengua materna del aprendiz. Con esta teoría se sostiene que la adquisición de una segunda lengua se produce a través del tamiz de la lengua materna del aprendiz. Además, según esta teoría, la lengua materna facilita la adquisición de la segunda lengua en los casos en los que los componentes de las mismas son similares (transferencia positiva) y, en cambio, interfiere con la adquisición de la segunda lengua cuando existen diferencias entre los componentes lingüísticos de ambas lenguas (interferencia o transferencia negativa).

Hoy día, sin embargo, según señalan diferentes autores como Kellerman & Sharwood (1986), Odlin (1989), Danesi & Di Pietro (1991: 3), Fernández González (1995: 18), Celce-Murcia *et al.* (1996: 21) o Ramón García (2001: 206) y habida cuenta de la evidencia mostrada por otras teorías, se ha relativizado el papel que juega la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua. Estos autores, que evitan el término “interferencia” (Kellerman & Sharwood (1986) utilizan el término *crosslinguistic influence*), le otorgan al análisis contrastivo una función descriptiva, explicadora de las causas de algunos errores y facilitadora en la planificación de contenidos y materiales; pero no le conceden la exclusividad en la función de ser capaz de predecir los errores que los aprendices de una misma L1 pueden tener en su aprendizaje de una segunda lengua. Como bien señala Gutiérrez (1995:16), el objetivo de los estudios contrastivos debe ser lingüístico y teórico, constituyendo esto un fin en sí mismo. Las posibles hipótesis sobre predicción de errores que se puedan extraer de tales estudios, deben ser validadas en estudios empíricos posteriores e independientes.

No obstante, aún se le reconoce a esta teoría su capacidad descriptiva de áreas potencialmente problemáticas y predictora de muchos errores de pronunciación causados por la transferencia negativa de la lengua materna de los aprendices, errores tanto segmentales como suprasegmentales (Mott, 1991; A. Brown, 1992b; Pavón, 2000). De los resultados de un estudio llevado a cabo por Jenkins (2000: 88) sobre estudiantes de EFL, se extrajo que de todos los errores por los que se interrumpía la comunicación, el 66% de ellos tenían su origen en la transferencia negativa de los sonidos de la lengua materna.

De hecho, son numerosos los autores que proponen la realización de actividades, que insistan en aspectos parciales del sistema fonológico de la lengua bajo estudio, como sonidos de especial dificultad, basándonos en un estudio contrastivo que nos señale cuáles son las semejanzas y cuáles las diferencias más significantes entre el sistema fonológico de su lengua materna y de la lengua que aprenden. Ur (1996: 52) y Palacios (2001: 22) incluso afirman que la L1 de los aprendices no debería considerarse un obstáculo, ya que muchas características de la pronunciación de su L1 se podrían utilizar para ayudar a los aprendices a superar problemas en su pronunciación inglesa. En consecuencia, como bien asegura Quijada (1998: 7), es muy conveniente que el profesor de inglés posea un sólido conocimiento no sólo del sistema fonológico de la lengua inglesa, sino también de la lengua materna de los aprendices.

En efecto, la influencia de este enfoque de la enseñanza de la pronunciación aún se encuentra en numerosos libros de pronunciación bastante actuales como, por ejemplo, en Haycraft, 1971; Baker, 1981, 1982b; Dale & Poms, 1985; Kenworthy, 1987; Swan & Smith, 1987; O'Connor & Fletcher, 1989; Bowler & Cunningham, 1991; Bowler & Parminter, 1992; Cunningham & Moor, 1996; Avery & Ehrlich, 1992; Bowen & Marks, 1992; y Kelly, 2000. Estos autores alertan sobre los problemas de transferencia negativa que distintos aprendices pueden tener según su lengua materna e introducen ejercicios diseñados especialmente para las necesidades de pronunciación de estos grupos de alumnos de acuerdo con su lengua materna.

En definitiva, y según numerosos autores, la información proporcionada por el análisis contrastivo debe ser un aspecto importante a considerar como criterio en la selección y secuenciación de los contenidos de pronunciación para grupos de aprendices monolingües; entre estos autores se encuentran Wardhaugh, 1970; Backmann, 1977; Alcaraz & Moody, 1976 y 1983; Baker, 1982b; Dale & Poms, 1985; Broselow, 1987; Kenworthy, 1987; Tarone, 1987; Todaka, 1990; Avery & Ehrlich, 1992; Taylor, 1992; Gutiérrez, 1995; Ur, 1996; Jenkins, 2000; Pavón, 2000; Palacios, 2001; y Ramirez Verdugo, 2003.

II.2.1.2. La hipótesis del análisis de errores.

Corder (1967, 1971, 1973 y 1981) y Banathy & Madarasz (1969: 92) propusieron complementar la hipótesis del análisis contrastivo con el análisis de los errores (AE) que ocurren en la interlengua de los aprendices, puesto que, aunque el

análisis contrastivo podía predecir un problema o dificultad potencial de los aprendices de una determinada lengua materna, éste no podía informar al docente sobre la intensidad y magnitud de dicha dificultad. Como bien señala Corder:

“...juzgamos el conocimiento que un extranjero tiene de nuestra lengua por el número y tipo de errores que comete”. (Citado por Monroy (1992: 70)

Richards (1971) propuso una triple clasificación de los errores de aprendizaje que pudiera ser de utilidad para los docentes en la enseñanza del inglés como segunda lengua:

1. Errores de interlengua: errores causados por la transferencia negativa de la lengua materna del aprendiz.
2. Errores de intralengua: errores propios de la dificultad de la segunda lengua e independientes de la lengua materna del aprendiz.
3. Errores de desarrollo: errores equivalentes a los cometidos por los niños en la adquisición de su lengua materna.

Hay estudios, como los de Taylor (1975) o Wode (1980), que avalan esta teoría. En un estudio sobre errores de transferencia y errores de desarrollo producidos por estudiantes españoles de inglés, Taylor (1975) constató que los estudiantes de nivel elemental cometían un mayor número de errores de transferencia de su L1; en cambio, los estudiantes de nivel avanzado cometían preferentemente errores de desarrollo (por ejemplo, de generalización en exceso de reglas de la L2). Wode (1980) utiliza el término *developmental transfer* para referirse al proceso de adquisición del sistema fonológico de una segunda lengua por el cual el aprendiz se va paulatinamente alejando de la lengua materna para ir progresivamente acercándose a la L2.

De igual modo, esta teoría de los errores de interlengua también es avalada por los estudios de Major (1987) y Gutiérrez (1992). Con diferentes estudios de investigación sobre la adquisición fonológica, Major prueba su teoría del *modelo Ontogénico (The Ontogenic Model Hypothesis)*, al descubrir que los aprendices cometen un mayor número de errores de transferencia negativa en los primeros estadios de su aprendizaje, para ir apartándose de ellos conforme van avanzando en su adquisición del sistema fonológico de la L2. Gutiérrez & Conde (1989) y Gutiérrez

(1992) ponen a prueba este modelo de desarrollo de la interlengua fonológica de Major en un estudio sobre los errores de aprendizaje del ritmo español por estudiantes nativos de la lengua inglesa. Los resultados de dicho estudio efectivamente descubren que los errores de desarrollo de los alumnos sobre el *timing* silábico español tienen su punto álgido en el nivel intermedio, para decrecer y desaparecer durante el nivel avanzado del aprendizaje. Igualmente, en un estudio sobre el aprendizaje de la reducción vocálica en las sílabas átonas del inglés por hispanohablantes, Gutiérrez & Hernández (1998) también avalan el *modelo ontogénico* de Major.

De igual modo, podemos encontrar estudios adicionales sobre el análisis de errores de la interlengua fonológica de los aprendices de español o inglés como L2 en Gutiérrez *et al.* (2001), sobre errores en el aprendizaje de la prosodia por parte de hablantes nativos del español; Monroy (1980) y Hagen & Grogan (1992), sobre la “r”; Catford (1988: 189ss), sobre vocales; Kreidler (1989: 117), sobre las combinaciones de consonantes en posición inicial de palabra; Hawkins (1984: 178), sobre el acento y el ritmo; Carlisle (1991), sobre la inserción de vocales delante de ciertos grupos consonánticos /s/ + /c/; Zampini (1996), sobre la pronunciación de las consonantes /b/, /d/ y /g/.

Además, se pueden encontrar numerosos manuales de pronunciación inglesa que también dedican apartados al análisis de errores de pronunciación inglesa según la nacionalidad de los aprendices: Haycraft, 1971; Nielsen & Nielsen, 1971; Baker, 1981; Hooke & Rowel, 1982; Mortimer, 1985; Swan & Smith, 1987; Avery & Erhlich, 1992; Bowen & Marks, 1992; Lane, 1993; Taylor, 1993. Un buen ejemplo lo encontramos en Haycraft (1971), quien en su guía de clase de la enseñanza de la pronunciación inglesa, proporciona una lista muy completa de errores de pronunciación cometidos por aprendices con diferentes lenguas maternas, entre ellas, el español. Del mismo modo, la autora presenta explicaciones fonéticas con instrucciones de tipo articulatorio sobre como erradicar dichos errores. La autora concluye su manual con diferentes ejercicios de tipo mecánico (*drill*) para la práctica y erradicación de estos errores según la lengua materna del aprendiz.

No obstante, diversos autores, como Schachter (1974), Kleinman (1977), Celce-Murcia (1977) o Ellis (1994), han sido críticos con el análisis de errores al objetar que

esta hipótesis no ha realizado una rigurosa descripción de los errores de los aprendices de L2, porque identifica error con equivocación o ignora el uso de la estrategia de la paráfrasis (*avoidance*), de manera consciente o inconsciente, para evitar el uso de los componentes lingüísticos de la L2 que les resultan difíciles. Tarone (1978) coincide con estos autores y limita la importancia de factores asociados a la lengua materna. En realidad, esta autora sugiere que en la adquisición de un idioma existe una tendencia universal a utilizar diferentes estrategias como la reducción de formas complejas, la sobregeneralización, la simplificación y la paráfrasis, que son más importantes que la transferencia negativa de la lengua materna.

II.2.1.3. La hipótesis de la interlengua.

Con esta hipótesis Selinker (1969, 1972) propone que los aprendices de una segunda lengua poseen unos códigos o sistemas lingüísticos únicos. Este estadio intermedio de aprendizaje de una lengua ya fue etiquetado como *dialectos idiosincráticos* por Corder (1967), y *sistemas aproximativos* por Nemser (1969). No obstante, un aspecto fundamental de la propuesta de Selinker se refiere a que este código lingüístico o interlengua que posee el aprendiz, está basado, no sólo en la segunda lengua, sino también en su lengua materna, en universales del lenguaje y en estrategias de comunicación. Por tanto, esta interlengua puede funcionar independientemente de la lengua materna del aprendiz o de la segunda lengua que aprende. Selinker (1972) también introduce el término “fossilización”, con el que se refiere a un estadio del aprendizaje más allá del cual es muy difícil progresar sin un esfuerzo o motivación especial.

Más adelante, el término interlenguaje ha sido desarrollado por otros lingüistas como Corder (1974 y 1981), que lo visualizan como un *restructuring continuum* o *interlanguage continuum*. Con estos términos Corder (1981) se refiere a la adquisición de una lengua extranjera como a un proceso lingüístico largo, a través del cual, el aprendiz se va alejando gradualmente de la lengua materna cuanto más se va acercando al sistema de la segunda lengua o hasta que alcanza un estadio de fossilización en su aprendizaje.

Con respecto al componente de la pronunciación inglesa, esta hipótesis del interlenguaje se ha centrado en investigar la universalidad de la adquisición de los patrones fonológicos y su relación con los factores edad y lengua materna de los aprendices. Cabe destacar los estudios en la fonología del interlenguaje llevados a cabo por diferentes autores agrupados en Ioup & Weinberger (1987), que se centran en cinco áreas: (i) modelos de desarrollo fonológico, (2) teorías de fonología del interlenguaje, (3) adquisición de la estructura de la sílaba, (4) adquisición de componentes suprasegmentales, y (5) variación en la producción fonológica de los aprendices según la situación de habla en la que se encuentren y la ansiedad que experimenten.

Asimismo, existen estudios más recientes como el llevado a cabo por Ramirez Verdugo (2003) sobre la función discursiva e informativa de la entonación inglesa de los aprendices españoles del inglés en comparación con aquella de los hablantes nativos. Este estudio prueba la existencia de un sistema de interlengua entonativa en los aprendices españoles del inglés que, siendo en ocasiones distinta de su L1 y de la L2, tiene importantes repercusiones en la organización y en el significado de los mensajes transmitidos por dichos aprendices españoles.

II.2.1.4. La hipótesis del marcaje universal (*markedness differential hypothesis*).

Una cuarta teoría que ha contribuido en el campo de la adquisición de la pronunciación de una segunda lengua ha sido la *teoría del marcaje (markedness theory)*, que ya fue propuesta por Trubetzkoy (1939) y Jakobson (1941) junto con otros lingüistas de La Escuela de Praga.

Eckman (1977 y 1987) y Flege (1987) aúnan los planteamientos de la gramática universal de La Escuela de Praga con la *hipótesis del análisis contrastivo (CAH)* y los aplican a la teoría de la adquisición de la pronunciación de una segunda lengua. Eckman, con su *hipótesis del marcaje universal*, intenta responder a las críticas que la *hipótesis del análisis contrastivo* recibió, en especial, (1) que no era capaz de predecir qué áreas de la fonología de una segunda lengua resultarían más difíciles para diferentes grupos de aprendices según su lengua nativa y, (2) que no predecía qué tipo de errores cometerían los aprendices de diferentes lenguas maternas.

Según Eckman (1977), en cada oposición lingüística entre dos lenguas siempre hay uno de los dos opuestos que es psicolingüísticamente neutro, no marcado, o que está menos marcado (es decir, que es más básico, más universal, más frecuente y adquirido primero); habiendo otro que está marcado (a saber, que es más específico, más limitado, menos frecuente y que es adquirido más tarde). Por ejemplo, aplicando esta teoría a la adquisición fonológica, podemos comprobar que la lengua inglesa permite consonantes plosivas sordas /p, t, k/ y sonoras /b, d, g/ al final de sílaba o palabra, mientras que la lengua española sólo tolera la consonante sonora /d/ en esta posición. Por lo tanto, en este aspecto podemos afirmar que la lengua inglesa está más marcada que la lengua española. De aquí se puede predecir que un estudiante inglés tendrá muchas menos dificultades en adquirir estos aspectos fonológicos del español que un estudiante español en aprender los correspondientes aspectos fonológicos del inglés.

Por consiguiente, Eckman propone el desarrollo de una jerarquía de dificultad de adquisición fonológica que utilice los avances de la teoría de la marcación para predecir no sólo los sonidos con los que tendrán dificultad los aprendices según su lengua materna, sino también qué problemas fonológicos tendrán más dificultad que otros.

II.2.1.5. La teoría de los universales del lenguaje (*language universals*).

De acuerdo con esta teoría del lenguaje, existen ciertas limitaciones universales y comunes a la producción y percepción oral del ser humano que pueden ser más importantes que la interferencia de la lengua materna. Por ello, y conforme a esta teoría del lenguaje, todas las lenguas comparten una serie de propiedades comunes que son más importantes que sus diferencias superficiales. La búsqueda de los universales del lenguaje ha seguido dos caminos:

1. El trabajo de Jakobson (1941), que ejerció gran influencia en el modelo de gramática universal de Chomsky (1968) con sus principios (elementos dados) y parámetros (variaciones permitidas) y, de igual modo, en la propuesta de Chomsky sobre un *mecanismo universal del lenguaje* (*language acquisition device* o LAD).

2. Los *universales tipológicos del lenguaje* (*typological language universals*) de Greenberg (1962), que examinan los aspectos del lenguaje que son comunes a muchas y, a veces, a todas las lenguas.

Ambas versiones de la hipótesis universalista coinciden en que la adquisición del sistema fonológico de una segunda lengua comprende una reactivación de procesos fonológicos universales. De hecho, según esta teoría, la existencia de estos procesos fonológicos se ve justificada en el hecho de que muchos procesos que se dan en la adquisición de la lengua materna como la sustitución, la asimilación, la supresión, la reduplicación, la generalización excesiva, etc., ocurren también en la adquisición de una segunda lengua (Stampe, 1969, Smith, 1973; Donegan & Stampe, 1979; Macken & Ferguson, 1987).

Otro argumento a favor de la existencia de los universales del lenguaje se refiere al hecho de que considerando la inmensidad de posibles sonidos que el aparato fonador del ser humano puede producir, las lenguas existentes en el mundo utilizan un inventario de sonidos muy reducido y parecido con unos principios jerárquicos y combinatorios muy similares entre ellas.

El trabajo más influyente sobre los universales de la adquisición fonológica ha sido el de Jakobson (1941) con su jerarquía implicacional, que predice el proceso natural de adquisición de los fonemas:

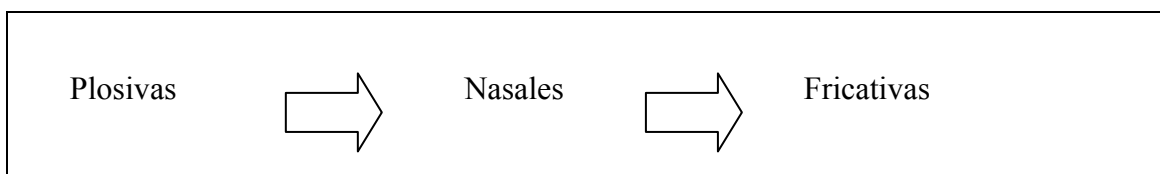


Figura 1: Proceso natural de adquisición de los fonemas de Jakobson (1941).

Eckman (1991) combina los estudios de análisis de interlengua, la teoría de la marcación y los universales implicacionales de Greenberg para aplicar la *hipótesis de la conformidad estructural del interlenguaje* (*interlanguage structural conformity hypothesis*) a la adquisición de la pronunciación de una segunda lengua. Con esta hipótesis se propone que los universales implicacionales se pueden utilizar para explicar algunos hechos sobre la forma de las interlenguas y, por tanto, sobre el apartado fonológico de éstas, sin necesidad de remitirse a la lengua materna del aprendiz.

Macken & Ferguson (1987) utilizan el modelo de jerarquía de Jakobson para proponer cómo este proceso natural de adquisición de la fonología permite predecir el tipo de errores y sustituciones que un aprendiz puede realizar al adquirir el sistema fonológico de una segunda lengua. No obstante, Macken & Ferguson (1987), basándose en sus propias investigaciones, alegan que los universales del lenguaje, por sí solos, nunca servirán para predecir la adquisición fonológica. Por el contrario, estos autores proponen dos hipótesis que ellos consideran más precisas:

1. La adquisición fonológica, como cualquier otra forma de aprendizaje lingüístico o no lingüístico, comprende un proceso de descubrimiento de modelos y reglas, probando formas y revisando hipótesis - un proceso que denominan *regularización* (*regularizing*).
2. Algunos universales del lenguaje no proceden del *mecanismo de adquisición del lenguaje* (*language acquisition device* o LAD); más bien, éstos se crean por la interacción del aprendiz y un componente o estructura lingüística convertida en modelo o regla.

II.2.1.6. La hipótesis de los objetivos perceptivos (*the perceptual target hypothesis*).

Esta teoría nace de la *teoría del procesamiento de la información* (*the information processing theory*) de Rumelhart & Norman (1978), que procede de la investigación realizada en la ciencia cognitiva, y que propone explicar la adquisición de la fonología sin ignorar el efecto de la lengua materna en la adquisición de la fonología de una segunda lengua. Según estos autores, los aprendices interpretan la nueva información que procesan de acuerdo con las estructuras de conocimiento ya existentes en su cerebro, a las que se denomina *schemata*. Esto, trasladado a la adquisición de la fonología de una segunda lengua, quiere decir que los aprendices tienen la tendencia a interpretar los sonidos de una segunda lengua a través del sistema de sonidos de su lengua materna, es decir, los aprendices no sustituyen el fonema de la lengua materna por el de la segunda lengua, sino que llegan a un compromiso entre los dos.

Será Flege (1981) quien ahonde en esta línea de investigación con la formulación de la *hipótesis de los objetivos perceptivos* (*the perceptual target hypothesis*). De acuerdo con esta teoría, el aprendiz empieza a realizar una

reestructuración de su esquema fonético para que pueda abarcar al sistema fonológico de ambas lenguas desde el comienzo de su aprendizaje. Posteriormente, y con la práctica y el aprendizaje adicional, el aprendiz afinará este nuevo sistema y alcanzará una pronunciación más precisa de los fonemas de la segunda lengua.

Otra teoría que aporta ideas nuevas y muy interesantes sobre el papel que desempeña el sistema fonológico de la lengua materna del aprendiz en la adquisición del sistema fonológico de la segunda lengua es la *hipótesis de la percepción contrastiva del timing* de Gutiérrez (1996, 1998 y 2001). En un estudio sobre la distorsión rítmica y el *timing* en el aprendizaje de la pronunciación del español por hablantes angloparlantes, este autor constató que el exagerado uso del efecto *staccato* o *ametralladora* por estos aprendices era en realidad debido a errores de hipercorrección.

II.2.1.7. La hipótesis del efecto imán perceptivo (*the perceptual magnet effect hypothesis*).

Las investigaciones experimentales llevadas a cabo por Khul (1993) y Khul & Inverson (1995) muestran que la exposición a una lengua a una edad temprana produce una alteración de la percepción en cuanto a las distancias del espacio acústico, lo cual da lugar a la formación de *categorías prototípicas*. De hecho, a la hora de aprender el sistema fonológico de una segunda lengua, las personas ya están condicionadas por su experiencia en la lengua nativa a partir de los 6 meses de edad. Por lo tanto, la hipótesis del efecto imán defiende que los prototipos fonéticos de la L1 condicionan la habilidad de los aprendices nativos para percibir los contrastes fonéticos de la L2, dada la atracción que hacia ellos ejerce.

Igualmente, Best & Strange (1992), Flege (1985, 1995) y Khul & Inverson (1995) también han encontrado que las teorías del efecto imán pueden explicar el hecho de que los sonidos más difíciles de discriminar son precisamente aquellos que guardan un mayor parecido fonético con los sonidos de la lengua nativa, con los que comparten un espacio acústico-perceptivo; es decir, los sonidos de la L2 serían atraídos por los sonidos similares de la L1. Y por el contrario, los sonidos disimilares de la L2 son relativamente fáciles de discriminar, al no ser atraídos por ningún sonido de la L1. Por consiguiente, el efecto imán determina que cuanto más cercanas están determinadas categorías fonológicas de la lengua extranjera a las correspondientes categorías

fonológicas nativas, mayor será su posibilidad de asimilación y mayor será la dificultad de discriminación. Así pues, Flege (1995) establece de manera explícita que el acento extranjero se da como resultado de la influencia del sistema fonético de la L1.

Esta teoría se distancia claramente de la hipótesis del análisis contrastivo (CAH). Mientras que la hipótesis del análisis contrastivo predecía los errores en el aprendizaje de la L2 a partir del análisis de las similitudes y diferencias entre ésta y la L1, sobre la premisa de que a mayor distanciamiento, mayor dificultad; la hipótesis del efecto imán perceptivo propone justamente lo contrario: a mayor acercamiento, mayor dificultad.

Además, según señala Blanco (2002: 44), la hipótesis del efecto imán constata que los sonidos de la L1 y la L2 son relacionados perceptivamente por el aprendiz desde un punto de vista alofónico, y no sólo fonémico. Por el contrario, el análisis contrastivo identificaba erróneamente como iguales, con el mismo símbolo fonético AFI, a sonidos que no lo son en realidad, como por ejemplo, utilizar los símbolos AFI /t/ y /d/ tanto para la “t” y “d” dentales del español como para la “t” y “d” alveolares del inglés.

II.2.2. Factores biológicos, personales y sociológicos.

MacCarthy (1978: 12), A. Brown (1989), Firth (1992: 174), Pennington (1994: 104 y 1996: 221), Laroy (1995), Celce-Murcia *et al.* (1996: 14), Dalton & Seidlhofer (2000: 150), Pavón (2000: 24), Jenkins (2000: 17), Hebert (2002: 188) y Jones (2002: 184), entre otros, aseguran que los aspectos biológicos, personales y socioculturales de los aprendices son factores primordiales a tener en cuenta a la hora de diseñar un currículo de pronunciación inglesa, ya que la enseñanza de la pronunciación no es solamente un aspecto lingüístico. Según estos autores, se deben tener en cuenta aspectos tan variados como su edad, lengua materna, nivel cultural, nivel académico, actitud, motivación hacia el aprendizaje, exposición a la lengua extranjera y conocimientos previos del inglés.

De acuerdo con Laroy (1995: 7), los aprendices solamente alcanzarán unos objetivos en el aprendizaje de una segunda lengua, si ellos creen, en primer lugar, que pueden obtenerlos; y en segundo lugar, que merece la pena obtenerlos por motivos sociales, intelectuales, profesionales o estéticos. Asimismo, el aprendizaje de la pronunciación de una segunda lengua también encierra un componente emocional muy

fuerte, y los prejuicios del entorno social de los aprendices pueden ejercer una gran influencia en los deseos de éstos por adquirir una pronunciación perfecta o por mantener un fuerte acento de su lengua materna. Por lo tanto, será imposible que un profesor consiga que sus alumnos pronuncien mejor de lo que realmente ellos mismos desean o creen que pueden conseguir.

II.2.2.1. Factores biológicos: la edad.

Lenneberg en su obra *The Biological Foundation of Language* (1967) introduce la hipótesis del periodo crítico (*the critical period hypothesis*), que defiende la existencia, en términos biológicos, de un periodo o edad óptima para la adquisición de cualquier lengua con la pronunciación de un nativo. De acuerdo con Lenneberg, entre los dos años y la pubertad, el cerebro va perdiendo progresivamente su plasticidad neuronal con la lateralización o especialización de sus funciones en cada hemisferio. Debido a esta lateralización, el aprendiz pierde la facilidad para adquirir el sistema fonológico de una segunda lengua. Por consiguiente, conforme a la hipótesis de Lenneberg es extremadamente difícil, si no imposible, adquirir una segunda lengua con un acento nativo a partir de la pubertad. Asimismo, Scovel (1969) y Krashen (1973) están de acuerdo en que este periodo termina a los once años.

Por lo tanto, y según esta teoría, hasta la pubertad un aprendiz puede alcanzar un dominio nativo de una segunda lengua por exposición continuada a un *input* suficiente de hablantes nativos, de igual modo que un niño aprende su lengua materna. Por el contrario, después de la pubertad un aprendiz necesita enseñanza explícita y un aprendizaje consciente de la L2 y de todos sus componentes, en especial, del fonológico, que es el que presenta mayor dificultad.

Existen estudios que avalan la hipótesis del periodo crítico, como Asher & García (1969), Siegler, Krashen & Ladefoged, (1975), Fathman (1975), Oyama (1982). Otros autores como O'Connor (1980: 1), Ellis (1994: 484), Dalton & Seidlhofer (2000: 8), Pennington (1996: 7), Palacios (2001: 21) o Kelly (2000: 4), aunque no hablan de un periodo crítico, sí advierten que, con la edad, esta habilidad para la pronunciación va disminuyendo, y por este motivo, los adultos tienen mayor dificultad en la adquisición de la pronunciación de una segunda lengua.

Según Pennington (1996: 8), la capacidad abstracta, analítica y racional de los adultos se vuelve contra ellos cuando intentan adquirir la pronunciación de una segunda lengua. En cambio, los niños están mejor equipados ya que perciben la pronunciación de un modo holístico, global, y prestan más atención a los aspectos físicos del lenguaje. De acuerdo con Palacios (2001: 21), sólo si la enseñanza de la pronunciación comienza al principio del aprendizaje de la segunda lengua, es decir, en un nivel elemental, se evitará la fosilización de todo tipo de errores en niveles más avanzados.

No obstante, también existen muchos otros autores que rechazan esta hipótesis por su falta de evidencia empírica, como Olson & Samuels, 1973; Neufeld, 1977, 1980; Show & Hoefnagel-Hohle, 1977; y Tarone, 1978. Neufeld (1977) rechaza la existencia de este periodo crítico en términos neurológicos, puesto que, en un estudio efectuado con niños y adultos, demostró que los niños no eran mejores que los adultos, en cuanto a imitación se refiere, y que algunos adultos eran capaces de adquirir un dominio cuasi-nativo en nuevas lenguas. Asimismo, Neufeld descubrió que los niños eran mejores que los adultos solamente a largo plazo. Las investigaciones de Show & Hoefnagel-Hohle (1977) coinciden con las de Neufeld (1977) al constatar que, en los primeros estadios de aprendizaje, los adultos eran en realidad superiores a los niños en las áreas de la pronunciación y discriminación de sonidos y, aunque los niños superaron a los adultos en etapas posteriores, sólo un adolescente consiguió alcanzar una pronunciación nativa.

Olson & Samuels (1973) también rechazan esta teoría, ya que, en un estudio con sesenta aprendices ingleses de la lengua alemana, demostraron que los adultos eran superiores a los niños en la pronunciación de la lengua extranjera. Como bien apunta Flege (1987: 174) en su revisión de la literatura sobre la hipótesis del periodo crítico, los resultados de muchos de los estudios que apoyan esta teoría son inconsistentes, debido a que es muy difícil aislar la adquisición del habla de muchos otros factores que pueden estar asociados con la edad.

Igualmente, para autores como Flege (1981), Gardner (1985) y Brown (1994), este periodo crítico también debería afectar a la adquisición de la morfología y la sintaxis; sin embargo, éste no es el caso. Según estos autores, aunque los niños pudieran tener más facilidad para aprender la pronunciación de una lengua, éstos, en muchos de los casos, carecen de la motivación de los mayores. La motivación juega un papel muy importante en la adquisición de todos los aspectos de la lengua.

Schumann (1975) y Guiora, Brannon & Dull (1972), con el *ego lingüístico* y la *hipótesis del filtro afectivo*, tienen una explicación diferente para esta aparente ventaja de los niños sobre los adultos en la adquisición de la pronunciación inglesa. De acuerdo con estos autores, esta ventaja de los niños se debe a que las personalidades o *ego boundaries* de los niños son más permeables y flexibles emocional y socialmente; y por ello, los infantes están más predispuestos y ofrecen menos resistencia a las influencias de otras lenguas. Tarone (1978) opina en esta misma dirección al afirmar que las presiones sociales para adquirir el sistema fonológico de una segunda lengua pueden ser muy diferentes entre los niños y los adultos.

En definitiva, parece haber más evidencia a favor que en contra de que los niños pueden alcanzar mayores cotas de perfección en el campo de la adquisición del componente fonológico de una segunda lengua. En la actualidad, científicos cognitivistas, aunque niegan que exista un periodo crítico, sí que aceptan que la edad pueda repercutir negativamente, aunque nunca de un modo definitivo, en la plasticidad del cerebro para la adquisición de una lengua extranjera.

En consecuencia, estamos de acuerdo con Monroy & Gutiérrez (1994: 5) y Laroy (1995: 12), entre otros anteriormente citados, sobre la necesidad de enseñar el componente fonológico a todas las edades, y sobre la preferencia de que la enseñanza de la pronunciación inglesa comience a edades tempranas y desde un nivel elemental. Asimismo, como señalan A. Brown (1992b), Pennington (1996: 102) y Jones (2002: 179), parece haber suficiente evidencia de que los aprendices, según su edad, responden emocional y cognitivamente de modo diferente en lo tocante a la instrucción en pronunciación.

Por tanto, y ante la evidencia arriba constatada, en la selección de materiales para la enseñanza del componente fonológico de la lengua inglesa como lengua extranjera, quizás sea conveniente hacer distinciones de edad, pues es muy posible que, mientras los ejercicios de imitación y repetición podrán ser más apropiados para los niños, por su mayor permeabilidad emocional, social o fisiológica hacia los sonidos de la L2, los adolescentes y adultos, por sus habilidades analíticas más desarrolladas y sus mayores conocimientos metalingüísticos, se podrán beneficiar de un enfoque más explícito y descriptivo.

II.2.2.2. Factores personales: aptitud, actitud y motivación.

Carroll (1981) y Skehan (1989) han realizado investigaciones sobre si algunos aprendices están más capacitados que otros para el aprendizaje de lenguas. De acuerdo con estos autores, hay cuatro rasgos que definen el tener aptitud para las lenguas (citados en Celce-Murcia *et al.*, 1996: 17):

1. Habilidad en la codificación fonémica: capacidad para discriminar, codificar y recordar sonidos foráneos.
2. Sensibilidad gramatical: habilidad para analizar el lenguaje y entender sus reglas.
3. Habilidad para el aprendizaje inductivo de la lengua: habilidad para aprender el idioma a través de la exposición al mismo.
4. Memoria: Cantidad de actividad de memorización necesitada para interiorizar algo.

Algunos aprendices muestran un equilibrio entre las cuatro habilidades, mientras que otros muestran puntos débiles y fuertes en algunas de ellas. Según Celce-Murcia *et al.* (1996: 17), con relación a la adquisición de la pronunciación, la primera habilidad es la más relevante para alcanzar inteligibilidad en la comunicación. En consecuencia, el profesor debe estar atento a estas diferencias y no esperar las mismas habilidades de parte de todos sus alumnos.

No obstante, hay otros autores, como Snow & Shapira (1985), que restan importancia a la *aptitud* al puntualizar que todos los hablantes hemos demostrado nuestras buenas aptitudes para los idiomas con la adquisición de nuestra lengua materna. Además, otro argumento de estos autores se refiere a que existen casos de alumnos que, habiendo obtenido muy bajas puntuaciones en tests de aptitud del lenguaje, han adquirido fluidez en una segunda lengua; y de igual modo, existen casos de todo lo contrario.

Gardner & Lambert (1972), Guiora (1972), Shumann (1975), Gardner (1985) o Acton (1984) dan mucha importancia al papel que desempeñan la *actitud*, la *personalidad* y la *motivación* de los aprendices en el proceso de adquisición de una lengua. Para Guiora (1972), la personalidad es un factor importantísimo en la adquisición del componente de la pronunciación. Según este autor, la pronunciación y el

acento son la llave de acceso de un aprendiz a un nuevo sistema de comunicación. Shumann (1975) sigue la línea de Guiora al referirse al *ego permeability* (permeabilidad o flexibilidad del ego de cada individuo) y a otros factores de la personalidad como decisivos en la adquisición de un segundo idioma. Por su parte, Gardner & Lambert (1972) distinguen entre *instrumental* e *integrative motivation*; mientras la primera refleja un mero interés por comunicarse, por conseguir accesibilidad (*accessibility*), la segunda motivación busca aceptabilidad (*acceptability*), es decir, un interés personal genuino por ser aceptado en la comunidad de esa lengua.

Firth (1992a: 174) también otorga mucha importancia a la *personalidad* del aprendiz en lo tocante a la adquisición de la pronunciación inglesa. Según este autor, la personalidad del estudiante condicionará la importancia que éste le otorgue a la corrección en su pronunciación. De igual modo, Kenworthy (1987: 8), Laroy (1995: 9), Avery & Ehrlich (1992: xiv), Celce-Murcia *et al.* (1996: 29), Dalton & Seidlehofer (2000: 150) y Pavón (2000: 35) consideran estos aspectos muy importantes en la adquisición de la pronunciación inglesa y recomiendan a los profesores que intenten crear un ambiente relajado y desinhibido que facilite a los alumnos menos extrovertidos el deseo de participar en las actividades de producción oral y, de este modo, ayude a éstos a mejorar su pronunciación del inglés.

II.2.2.3. Factores socioculturales.

Los factores socioculturales también pueden determinar el éxito o el fracaso de un aprendiz en su adquisición de una pronunciación nativa de una lengua extranjera. De hecho, cuanto más se identifique el aprendiz con la cultura de la segunda lengua, más posibilidades tendrá éste de adquirir una pronunciación como la de un nativo.

Shumann (1986) introduce su *modelo de integración cultural (acculturation model)* para referirse al papel que distintas variables socioculturales (población del país de la L2 e importancia de su lengua) y afectivas (por ejemplo, la afinidad con la cultura de la L2 y el grado de motivación por aprender la lengua) pueden desempeñar en la adquisición de una segunda lengua. De acuerdo con este modelo, basado en la premisa de que estas variables socioculturales y afectivas se agrupan en una sola variable de aculturación, el grado de adquisición de una segunda lengua que un aprendiz pueda

conseguir, dependerá del grado de aculturación que éste consiga en dicha lengua. No obstante, según aclara el autor, las variables afectivas juegan un papel más decisivo que las variables socioculturales en la adquisición de una segunda lengua.

Al aplicar este modelo, Shumann (op., cit.) diferencia entre dos procesos de integración cultural: una exitosa, denominada *motivación integradora (integrative motivation)*, y otra que no logra la aculturación, llamada *motivación instrumental (instrumental motivation)*. Ésta última, va referida a quienes aprenden la lengua para conseguir un objetivo, como por ejemplo, por motivos profesionales. El primer caso, la motivación integradora, se divide a su vez en dos tipos, uno en el que los aprendices muestran su deseo de integrarse socialmente en la cultura de la segunda lengua; y otro, que coincidiendo con la *assimilative motivation* de Grahan (1985), va más allá, hasta llegar a considerar a la cultura de la segunda lengua como su propio grupo de referencia. Este segundo tipo de aprendiz está más capacitado para adquirir la pronunciación de la segunda lengua.

Con relación a los aspectos socioculturales y socio-sicológicos, cabe destacar, como bien aseguran Stevick (1978) y Pennington & Richards (1986), que existen aprendices que, aunque desean conseguir una pronunciación idéntica a la de un nativo para evitar el estigma de un acento foráneo, al mismo tiempo se resisten a perder su acento nativo por miedo a ser rechazados por sus propios compatriotas. Pennington (1994) sugiere que los aprendices perciben distintas barreras para alcanzar una pronunciación como la de un nativo: fisiológicas (“no puedo cambiar”); psicológicas (“no necesito cambiar”) y socioculturales (“puede que no sea buena idea cambiar”).

Por lo tanto, Pennington (1994: 104) subraya que el objetivo de la instrucción no es solamente mejorar el rendimiento de los aprendices en la pronunciación inglesa, sino también ayudar a cambiar las dimensiones psicológicas y afectivas que acompañan a los aprendices en su adquisición de la pronunciación inglesa. De acuerdo con A. Brown (1989), los objetivos de la enseñanza de la pronunciación deben ser apropiados al contexto sociológico particular en el que dicha enseñanza tiene lugar.

En resumen, según se deduce de las aportaciones anteriormente expuestas, a la hora de establecer objetivos en cuanto a la enseñanza de la pronunciación inglesa,

primeramente se debe realizar un análisis de las variables socioculturales que afectan a los aprendices con relación a la lengua objeto de estudio: variables profesionales, afectivas, de integración, etc. Asimismo, se deben encontrar modos más efectivos de integrar aspectos psicológicos y sociológicos del aprendizaje de la pronunciación que fomenten una actitud más positiva de los alumnos hacia la cultura de los países anglosajones, que aumenten su motivación por aprender la lengua inglesa y que, de igual modo, aviven su deseo de adquirir una pronunciación lo más parecida posible a la de los nativos.

II.2.3. El contexto de aprendizaje.

Como ya se ha explicado en el apartado I.2.6.1, Krashen (1981: 101) y Krashen & Terrell (1983: 55), con la hipótesis del modelo monitor, postulan dos sistemas de adquisición de la competencia lingüística de una segunda lengua, ambos representados por dos contextos diferentes de aprendizaje: uno subconsciente o significativo, responsable de la *adquisición (acquisition)* y que tiene lugar en un contexto de exposición natural a la L2; y otro consciente, responsable del *aprendizaje (learning)* y que tiene lugar en el aula y a través de enseñanza explícita. El sistema responsable de la adquisición recibe *input* comprensible en un contexto natural, está regido por principios y estrategias universales, y es el responsable de interiorizar un determinado sistema lingüístico. Este sistema es el más parecido al modo con el que los niños aprenden su lengua materna, a saber, de modo intuitivo, automático y espontáneo.

No obstante, estamos de acuerdo con Kenworthy (1987: 6) y Celce-Murcia *et al.* (1996: 17), en que no se trata simplemente de dividir a los aprendices en dos grupos según aprendan la lengua inglesa mientras residen en un país de habla inglesa o en un contexto formal de aula en su propio país nativo, puesto que existen muchos aprendices que, aunque residen en un país anglófono, pasan la mayor parte de su tiempo en un entorno cerrado y limitado a hablantes no nativos del inglés. Y por el contrario, también se da el caso de muchos aprendices, que no residen en un país de habla inglesa y, sin embargo, por motivos laborales utilizan el inglés de forma cotidiana para comunicarse con hablantes nativos del inglés.

Por consiguiente, creemos que la cantidad de horas de exposición a la lengua y la cantidad de horas de instrucción que pueda recibir el aprendiz semanalmente, pueden convertirse en factores más determinantes en la adquisición de una L2 que el país de residencia.

II.3. Consideraciones sobre la enseñanza de la pronunciación inglesa.

II.3.1. ¿Qué acento del inglés se debe enseñar?

La variedad supuestamente neutra del inglés, la *Received Pronunciation (RP)*, que apenas representa al 3% de los hablantes de Inglaterra (Crystal, 2000: 9; Kelly, 2000: 14), es la que tradicionalmente se ha estudiado en nuestro país. EL RP es el acento escogido por la programación oficial del MEC y el utilizado en la práctica por los profesores de inglés en todos los niveles de la enseñanza reglada en España, tanto en la E.S.O. o el Bachillerato, como en las EE.OO.II. y las Universidades. Por tanto, el modelo RP sigue ocupando el lugar principal como modelo de pronunciación ideal del inglés en la enseñanza reglada de nuestro país.

En realidad, el RP ha sido la variedad del inglés escogida tradicionalmente en Europa y Asia para la enseñanza del inglés como lengua extranjera por motivos de prestigio, ya que ésta es la que se ha utilizado siempre en las noticias de la *BBC* (televisión estatal británica), por los *MP* (miembros del parlamento), por la familia real británica, por el mundo académico y por las clases altas de la sociedad inglesa. Wells (1982: 34) considera que en todas las lenguas siempre existe una variedad que de forma arbitraria se convierte en la más prestigiosa o reconocida, y en el caso del inglés, ésta ha sido el RP.

Sin embargo, debido a los cambios sociales que tuvieron lugar en Gran Bretaña en los años 60, hay diversos autores que, como Hughes & Trudgill (1979), Macaulay (1988: 115) o A. Brown (1992b: 2), han tachado esta variedad de anacrónica y proponen que los lingüistas y fonetistas pierdan esa fascinación que tienen con el acento de una minoría elitista y se preocupen más por darle valor al habla de la mayoría de la población. De hecho, en los años 60, Abercrombie ya se refería a la variedad RP en los siguientes términos:

“Creo que la existencia de una pronunciación estándar como el RP es algo negativo y no algo positivo. Es un anacronismo en una sociedad democrática como la nuestra de hoy día.” (Abercrombie, 1965: 14)

De la misma forma, Jenkins (2000: 14) ofrece tres argumentos en contra de utilizar la variedad RP como modelo de enseñanza del inglés británico. En primer lugar, muchos hablantes educados han desarrollado un acento que se denomina *modified RP* – una combinación de RP y de acentos regionales. En segundo lugar, existen otras variedades regionales del inglés como, por ejemplo, el *Scottish English* (inglés escocés) o el *General American* (inglés americano), que son más asequibles y sencillas de aprender tanto en términos productivos como receptivos, porque poseen menos diptongos y una pronunciación más fiel a la ortografía inglesa. Por último, y en tercer lugar, la variedad RP ha cambiado a lo largo del tiempo por la influencia de otros acentos internacionales y esas alteraciones no están siendo incorporadas a los manuales de inglés.

Por el contrario, A.C. Gimson (1962) ofrece las siguientes razones para sugerir la variedad RP como paradigma del inglés británico a enseñar:

- Representa un estándar que lleva cinco siglos evolucionado en Gran Bretaña.
- Es una variedad de habla que se entiende en toda Gran Bretaña.
- Es la variedad de inglés británico más estudiada y descrita en los libros de pronunciación inglesa.
- Es el acento utilizado de forma generalizada en la mayoría de libros de texto de inglés británico.

Monroy (1980: 11) coincide con Gimson en las razones citadas con anterioridad e incluso aporta argumentos adicionales para justificar la elección del la variedad RP como estándar de pronunciación:

- i. No hallarse delimitada geográficamente a ninguna región.
- ii. Ser un acento de prestigio con ventajas sociales para los hablantes que lo utilizan.
- iii. Ser el tipo de habla más descrito de todas las variedades del inglés.

No obstante, en la revisión que Alan Crutteden hace de la obra de A.C. Gimson (Gimson, 2000: 297), se proponen tres principios o requisitos de aplicación al modelo de forma simplificada de pronunciación, que debe estar en la base de cualquier programa de instrucción referido a este componente:

- i. Debe ser igual de fácil de aprender para el aprendiz que cualquier otro modelo natural.
- ii. Debe ser fácilmente inteligible para la mayoría de los hablantes nativos de inglés.
- iii. Debe proporcionar una base para que el aprendiz que lo haya adquirido pueda entender las principales variedades naturales del inglés.

Todo ello le lleva a concluir que la principal simplificación debe aplicarse a los fonemas segmentales del inglés, favoreciendo una amalgama de RP británico y una forma generalmente aceptada de acento americano, especialmente en lo que se refiere a la presencia de /r/ postvocálica. No obstante, A.C. Gimson (op. cit.) admite que por prestigio, cercanía, tradición y comodidad se siga enseñando la variedad RP como modelo de inglés británico. Sin embargo, este autor sugiere, al igual que hacen Pennington (1996: 17), Kelly (2000: 15), Palacios (2001: 20) y Pavón (2000: 77), que a partir de un nivel intermedio se debe ir introduciendo a los alumnos a otras variedades nacionales y regionales importantes como el inglés americano, el inglés australiano, el inglés irlandés o el inglés escocés. Sólo así se evitará la ruptura de la comunicación cuando el aprendiz se enfrente a una variedad del inglés sustancialmente diferente a la que éste ha sido expuesto durante su aprendizaje.

Alcaraz & Moody (1983: 83) y Sánchez (1987: 160) afirman que el docente debe ser coherente y decidirse por una única variedad del inglés en los primeros estadios de la enseñanza del inglés. La variedad a utilizar dependerá del país al que utilicemos de modelo, siendo dos los modelos que se enseñan en la actualidad: el RP para el inglés británico y el *General American* para el inglés americano. Estos autores aconsejan al docente decidirse por la variedad RP o la variedad General American por la simple razón de que la mayor parte de los materiales disponibles para la enseñanza de la lengua inglesa (libros, diccionarios, material de audio, material de video, etc.) se encuentran en una u otra de esas dos variedades, aunque principalmente en la variedad RP.

Porter & Garvin (1989: 8) y Dalton & Seidlhofer (2000: 7) introducen otras valoraciones sociológicas y psicológicas en la elección de la variedad de inglés a enseñar. Para estos autores, las lenguas no sólo sirven para comunicarse, sino que también expresan un sentido de pertenencia a una comunidad y a una cultura, lo cual corresponde a una parte importante de la identidad de los individuos. Por lo tanto, estos autores creen que, antes de seleccionar una variedad del inglés y decidir la corrección con la que debe ser enseñada, se deben valorar primero las actitudes de los aprendices y sondear si éstos desean o no renunciar a esos aspectos de la pronunciación de su L1 que los definen e identifican con la comunidad a la que pertenecen. Asimismo, Dalton & Seidlhofer (op. cit., 26) creen que el profesor se debe decidir por un acento como modelo de guía, y como modelo más apropiado para un tipo de aprendices según sus necesidades y no como norma rígida a seguir.

De acuerdo con Monpeán y Hernández (2001: 711) en la elección de un modelo de pronunciación para la enseñanza reglada del inglés, se deben tener en cuenta diversos aspectos como las capacidades de los docentes, el contexto de aprendizaje, las necesidades y/o preferencias de los aprendices, el número de hablantes nativos que utilizan y/o comprenden esa variedad, la clase social a la que pertenece o la región en la que se ubica. No obstante, aunque existen inconvenientes o desventajas en el uso del RP como modelo para la enseñanza del inglés como L2, estos autores admiten que el número de ventajas que ofrece la variedad RP sigue superando con creces a sus inconvenientes.

Otro aspecto importante a considerar ante la elección de un acento para la enseñanza del inglés es que el inglés es la segunda lengua o la *lingua franca* que se utiliza en las áreas de educación, gobierno, medios de comunicación, comercio, etc., entre cientos de millones de hablantes que proceden de muy diversas lenguas nativas, y esto ocurre en la actualidad en un gran número de regiones y países que formaron parte del imperio británico, como Hong Kong, Singapur, India, Kenya, Tanzania, Nigeria, etc. Kachru (1985) define como *desarrolladores de norma* a estos países que utilizan el inglés como segunda lengua; en cambio, este autor denomina *suministradores de norma* a aquellos otros países donde el inglés es la primera lengua nativa, por ejemplo, Gran Bretaña, Irlanda o Australia.

Este debate sobre la utilización del inglés como *lingua franca* entre hablantes no nativos del inglés, lleva a diferentes autores, como MacCarthy (1978: 56), O'Connor (1980: 5), Kenworthy (1987: 3) o Pavón (2000: 76), a proponer que el modelo de inglés que se seleccione para la enseñanza debe depender de la variedad de inglés a la que estarán más expuestos los aprendices y al uso que de ella harán. Así pues, por ejemplo, la variedad *inglés indio*, que se utiliza esencialmente como lengua oficial y como instrumento de comunicación entre las distintas etnias y grupos de la India - y no para comunicarse con hablantes nativos del inglés, como británicos o americanos - debería ser el modelo de pronunciación a enseñar en ese país. No obstante, MacCarthy (1978: 56) resta importancia a estas diferencias al asegurar que, independientemente de la variedad del inglés que se escoja para la enseñanza del inglés de acuerdo con los intereses del aprendiz, todas las variedades del inglés poseen entre ellas más aspectos comunes que divergentes.

Crystal (1997: 138) pronostica el resurgimiento de una nueva variedad de inglés internacional, el *World Standard Spoken English* (WSSE), que se impondrá como modelo de inglés en la enseñanza y que aglutinará distintas divergencias fonológicas procedentes de distintos acentos del inglés como lengua extranjera, siempre que éstos no violen el concepto de inteligibilidad, que estaría en la base de este supuesto inglés global. De hecho, Bhatia (1997), Jenner (1997), Bambose (1998) y Jenkins (2000) siguen la línea trazada por Crystal (1997), pero dando un paso más revolucionario aún, al proponer la institucionalización de un núcleo internacional de inteligibilidad fonológica, el *International English* (IE). Jenkins (op. cit, 123) lo denomina *international core for phonological intelligibility*. Este *International English* estaría constituido por los rasgos más relevantes de las variedades más importantes del inglés, por ejemplo, variedades nativas, como el RP y el *General American* (GA), y variedades no nativas, como el inglés de Nigeria o de la India. Según estos autores, esa *lingua franca* garantizará que en el futuro la pronunciación no sea la causa que impida la comunicación en los contextos del inglés como lengua internacional, y servirá de base para el diseño de los materiales de enseñanza de la pronunciación inglesa.

No obstante, Monroy (2002: 137) pone en tela de juicio la factibilidad o viabilidad de llevar a rango de lengua franca esta fusión de interlenguas y de acentos no nativos de muy diversa procedencia. Para el autor, quedan importantes preguntas sin

contestar, tales como, cuál sería el acento dominante o cuáles serían los rasgos fonéticos característicos de ese supuesto inglés global.

En definitiva, coincidimos con MacCarthy (1978), Monroy (1980), O'Connor (1980), Sánchez (1982), Alcaraz & Moody (1983), Gimson (1985, 2000), Kelly (2000: 15), Pavón (2000: 77) y Palacios (2001: 20), en que, si por motivos de cercanía y exposición a la lengua (que es el caso de los aprendices europeos) es el inglés británico la variedad nacional escogida, debe ser el RP el modelo de pronunciación regional seleccionado, puesto que, aún hoy día, las ventajas de su elección siguen compensando frente a sus inconvenientes. No obstante, también coincidimos con muchos de estos autores en la conveniencia de que, a partir de niveles intermedio o avanzado, los aprendices sean introducidos paulatinamente a la pronunciación de las principales variedades regionales y nacionales nativas (escocés, australiano, etc.) y no nativas (inglés indio, inglés nigeriano, etc.) del inglés. No obstante, comprendemos que esto no es aplicable a los alumnos de 4º curso de la E.S.O., puesto que su nivel de inglés es elemental en un alto porcentaje.

II.3.2. ¿Hacia una pronunciación comprensible, o una pronunciación perfecta?

Como ya se ha visto en el apartado anterior, con el auge de los estudios de sociolingüística, la cuestión del acento ha ido perdiendo su valoración negativa. Lo que anteriormente era considerado como un defecto, ha pasado a convertirse en algo incluso deseable que forma parte integral de la personalidad, origen geográfico, situación social y cultural del hablante. Además, la mayor parte de los hablantes nativos del inglés (escoceses, galeses, australianos, irlandeses, etc.) se sienten muy orgullosos de su acento regional.

Dalton & Seidlhofer (2000: 7) aseguran que el acento materno es parte de la propia identidad e imagen de los aprendices. Por lo tanto, una exagerada insistencia sobre los aprendices para que renuncien al acento de su lengua materna puede ser considerada como una renuncia a su propia identidad, lo que, a su vez podría provocar el rechazo de sus compatriotas. Dale & Poms (1985: 1) se refieren a las ventajas de los acentos y van aún más lejos al exhortar a los aprendices nativos del español a que estén orgullosos de su acento materno, ya que, con ello, indican a sus interlocutores que

hablan más de un idioma. Del mismo modo, para muchos otros autores, como Widdowson (1982: 11), Porter & Garvin (1989) y Jenkins (2000: 16), no tiene sentido pretender que la enseñanza de la pronunciación inglesa erradique el acento nativo de los aprendices (el acento francés, español, chino o japonés, etc.), porque quizás estos aprendices también quieran, al igual que los escoceses o galeses, mantener con su acento materno su origen e identidad cultural.

Sin embargo, un aspecto importante a considerar es el grado de corrección que se debe esperar de los alumnos en la reproducción de los sonidos. De acuerdo con muchos autores, entre ellos, Abercrombie (1956: 37), Wong (1987: 19) o Roach (1991:160), el objetivo primordial de la enseñanza de la pronunciación inglesa no es que los aprendices alcancen la perfección y suenen como nativos, sino que adquieran los componentes necesarios para comunicarse con una pronunciación inteligible, es decir, que entiendan y se les entienda sin esfuerzos. Abercrombie (1956) utiliza la noción del *comformity intelligible pronunciation*, que se puede explicar con sus propias palabras:

“Creo que la enseñanza de la pronunciación debería poseer como objetivo no un ideal generalmente irreal o inalcanzable, sino un propósito definido que sea totalmente alcanzable: la obtención de inteligibilidad.” (1956: 37)

Sánchez (1987: 160) habla de unos mínimos que hagan el sonido comprensible. No obstante, este autor añade que estos mínimos son objetivos fundamentales y básicos, y que, a partir de ahí, es necesario que el alumno vaya alcanzando progresivamente una pronunciación más parecida al modelo de los nativos. Según Palacios (2001: 20), la mayoría de los profesores estarían más que contentos con obtener una pronunciación inteligible por parte de sus estudiantes.

Pero, como afirma Pavón (2000: 160), ser inteligible no depende exclusivamente de la corrección de la forma sonora que se utilice. A. Brown (1992b: 4) señala que la inteligibilidad depende de la pronunciación del hablante, e igualmente, de la pronunciación del oyente y del contexto en que se encuentren. De hecho, Rosado (1994: 31) acuña el término *fonocomprensión* para referirse a la inteligibilidad de la pronunciación y disociarla de la comprensión del contenido de la comunicación.

Kenworthy (1987: 13) identifica *inteligibilidad (intelligibility)* con *comprensión (understability)* al definir ambos como “ser entendido por un hablante en un momento y situación determinada”. Asimismo, esta autora describe, desde el nivel fonémico al nivel entonativo, los distintos problemas de pronunciación que pueden afectar la inteligibilidad del habla de un aprendiz de la lengua inglesa; y de este modo, constata que el componente de la pronunciación es el condicionante fundamental que determina la inteligibilidad del habla en la comunicación oral. Del mismo modo, Kenworthy (op. cit., 3) propone que el criterio que se utilice para determinar el nivel de corrección de la pronunciación a exigir a los alumnos, vaya asociado a su carrera profesional; por ejemplo, las exigencias para un futuro profesor de inglés deben ser mucho mayores que para otros perfiles profesionales. Según la autora, otro factor a tener en cuenta es el país donde vaya a residir el aprendiz, puesto que, a modo de ejemplo, en la India o en Nigeria, el aprendiz utilizará el inglés mayoritariamente con hablantes no nativos del inglés, y por lo tanto, adquirir una pronunciación de inglés nativo no sería lo más apropiado en estas circunstancias.

En conclusión, según Kenworthy (op.cit., 13), el objetivo de la enseñanza de la pronunciación no debe ser alcanzar una pronunciación nativa, sino que los aprendices sean cómodamente inteligibles (*comfortably intelligible*), es decir, que sean entendidos con comodidad y sin esfuerzo. Esta autora también opina que los profesores deben persuadir a los alumnos sobre la importancia de una buena pronunciación para alcanzar no sólo eficiencia comunicativa (*communicative efficiency*), sino también una inteligibilidad cómoda y sin esfuerzo por parte del oyente nativo (*comfortable intelligibility*).

Para MacCarthy (1978: 12), Firth (1992a: 174), Pennington (1996: 221) y Jenkins (2000: 17), el grado de perfección a exigir en los alumnos depende de diversas circunstancias biológicas, sociales y sociológicas: la edad de los aprendices, las necesidades de los aprendices, su motivación hacia el aprendizaje, su actitud hacia la identidad cultural de la segunda lengua, y la duración del curso. Firth (ibidem) considera que todas estas circunstancias tendrán su efecto sobre los aprendices en lo referente a su valoración de la pronunciación inglesa y el nivel de corrección con el que se comprometan a adquirirla. Por tanto, este autor asegura que toda la información recogida sobre las variables de los estudiantes puede ayudar al profesor a sopesar la

conveniencia de darle importancia o no a la adquisición de una pronunciación perfecta por parte de los alumnos. MacCarthy (1978: 12) opina que el objetivo de un profesor debe ser conseguir de sus alumnos una pronunciación lo más perfecta posible dentro de las circunstancias arriba mencionadas.

Jenner (1989: 2), con un enfoque pedagógico in mente, establece como modelo para la enseñanza de la pronunciación inglesa un conjunto de elementos comunes a todas las variedades nativas del inglés que según él, asegurarán al aprendiz un mínimo garantizado de inteligibilidad y aceptabilidad en todo el mundo de habla inglesa. Asimismo, como ya se ha comentado con anterioridad, Jenkins (2000: 95) continúa la línea trazada por Jenner al proponer la creación de un núcleo o modelo internacional de pronunciación inteligible del inglés (*an international core for phonological intelligibility*) que garantice la comunicación en los contextos del inglés como lengua internacional y que asimismo sirva de base para el diseño de los materiales de enseñanza de la pronunciación inglesa. Esta autora (op. cit., 95) utiliza los conceptos de *aprendibilidad (learnability)* y *enseñabilidad (teachability)*, para señalar aquellos rasgos de la L2 que, en su opinión, son *no enseñables (unteachable)*, y por tanto, no tiene sentido intentar enseñar. En concreto, se refiere a las formas débiles, al acento léxico, a la asimilación, al ritmo y a la entonación. Cabe destacar que Taylor (1993) y Roach (1991) piensan de igual modo con respecto a la entonación. Monroy (2002: 139) denomina “barbarismos” a estos dos términos (*learnability* y *teachability*) y desautoriza a Jennifer Jenkins por denominar *no enseñables (unteachable)* y dejar fuera de la enseñanza de la pronunciación inglesa a aspectos tan importantes como el acento léxico, el ritmo y la entonación.

Dalton & Seidlhofer (2000: x) consideran que, en el discurso oral, lo apropiado (*appropriacy*) es un criterio de inteligibilidad más importante que la corrección en la pronunciación (*correctness*). Asimismo, la elección entre corrección de su pronunciación (*accuracy*) o inteligibilidad (*intelligibility*) queda bien ilustrada por Gimson (1989: 316), quien establece, en cuanto a la corrección fonológica y a la inteligibilidad, tres objetivos bien definidos para la enseñanza de inglés:

1. Alta Aceptabilidad (*high acceptability*): Para aquellos aprendices que deben comunicarse con hablantes nativos del inglés en igualdad de condiciones. Este nivel

requiere precisión en la producción de los fonemas y seguridad en el uso de patrones acentuales y entonativos.

2. Inteligibilidad general mínima (*minimum general intelligibility*): Para aquellos aprendices que no necesitan un dominio del inglés más allá de un nivel básico de inteligibilidad. El aprendiz es capaz de comunicarse con un interlocutor nativo en un contexto conocido sin que su pronunciación le impida ser comprendido.
3. Inteligibilidad restringida (*restricted intelligibility*): Para aquellos aprendices que sólo necesitan el inglés como *lingua franca* dentro de su propio país (como puede ser el caso de la India, Pakistán, Nigeria o Sudáfrica). Su acento del inglés, aunque sea un reflejo de su lengua materna, no es impedimento alguno para la correcta comunicación entre los hablantes de su país.

Paul Tench (1997: 29) por su parte, se plantea cuestiones como: ¿Qué se debe medir en un aprendiz, su corrección en su pronunciación o su inteligibilidad? ¿Es suficiente con que los aprendices se hagan comprender, aunque su pronunciación sea incorrecta? Este autor, como respuesta a estas cuestiones, propone que un test de pronunciación debería medir más la inteligibilidad que la corrección fonológica; en sus propias palabras:

“La pronunciación de un aprendiz debe ser lo suficientemente correcta para ser inteligible, pero no necesariamente idéntica al modelo de un inglés nativo.” (1997: 29)

Es decir, el nivel de corrección en la pronunciación exigible a las producciones de los aprendices debe ser que éstas sean lo suficientemente correctas, en términos fonológicos, para que resulten inteligibles para el inglés nativo de la calle. Tench (op. cit., 17) relaciona su propuesta con la noción de *pronunciación de conformidad inteligible* (*conformity intelligible pronunciation*) de Abercrombie. Asimismo, MacNamara (1996: 239) y Kenworthy (1987: 20) sugieren algo muy parecido en cuanto a estos términos. De hecho, Kenworthy (ibidem) define a los profesores de inglés como *oyentes atípicos* (*atypical listeners*) al haber tenido mucha exposición a la interlengua de los aprendices. Por ello, esta autora sostiene que los juicios de los profesores sobre las producciones orales de los aprendices tienen un valor limitado y recomienda, que mediante grabaciones, sean hablantes nativos comunes los que juzguen el inglés oral de los aprendices.

En definitiva, ha quedado claro que, de acuerdo con diversos autores, entre ellos, Abercrombie (1956: 37), Brown & Yule (1983: 26), Wong (1987: 19), Crawford (1987: 112), Gimson (1989: 316), Roach (1991: 160) o Ur (1996: 52), alcanzar la perfección o un acento igual al de un nativo, no debe ser el principal objetivo de la enseñanza de la pronunciación inglesa. Su objetivo primordial debe ser intentar conseguir que los aprendices adquieran un nivel de pronunciación inglesa, un *nivel umbral (threshold level)*, que no reste valor a su capacidad comunicativa, a saber, que éstos entiendan y sean entendidos de manera inteligible.

Del mismo modo, también hacemos nuestras las propuestas de Firth (1992a: 174), Pennington (1996: 221) y Jenkins (2000: 17), sobre el hecho de que el grado de perfección a demandar de los alumnos depende de diversas circunstancias biológicas, sociales y sociológicas de los aprendices como su edad, necesidades, motivación hacia el aprendizaje, actitud hacia la cultura de los países anglófonos y la duración del curso. En consecuencia, estamos de acuerdo con MacCarthy (1978: 12) en cuanto a que el objetivo de un profesor debe ser conseguir de sus alumnos una pronunciación lo más perfecta posible dentro de las circunstancias anteriormente mencionadas.

II.3.3. ¿Cómo enseñar la pronunciación? ¿De modo implícito, o analítico?

Como ya se ha explicado con anterioridad en la revisión cronológica de las metodologías de enseñanza de idiomas, el debate sobre la enseñanza explícita o implícita se ha sucedido a lo largo de todo el siglo XX. Recordemos que la propuesta implícita-inductiva fue la preconizada por el método directo, por las metodologías estructurales, y por las hipótesis del periodo crítico y del modelo monitor de Krashen (1982, 1985); este paradigma de enseñanza está sustentado sobre el modo natural con el que aprenden su lengua materna los niños, a saber, por simple exposición y sin explicaciones ni reglas. En cambio, el paradigma explícito o analítico ha sido el propuesto por el método tradicional o de gramática-traducción y por la teoría generativo-transformacional de Chomsky; este enfoque preconiza que la enseñanza de una lengua extranjera se debe realizar a través del conocimiento de sus reglas.

Como ya se ha explicado en el apartado II. 2.3., Krashen (1981: 101) y Krashen & Terrell (1983: 55) con la hipótesis del *modelo monitor* postulan dos sistemas de

adquisición de la competencia lingüística de una segunda lengua, un sistema implícito o inconsciente, el *lenguaje adquirido (language acquisition)*, responsable del *input* comprensible, que se genera a través de la exposición a lenguaje significativo, y otro sistema explícito o consciente, el *lenguaje aprendido (language learning)*, que tiene lugar a través de la enseñanza analítica. De acuerdo con este modelo, la habilidad en la pronunciación o un buen acento depende en gran medida del lenguaje adquirido de modo implícito y no del lenguaje aprendido de modo explícito o analítico. En consecuencia, Krashen & Terrell (1983: 45), al igual que Purcell & Sutter (1980: 285), dudan de que la pronunciación pueda ser enseñada o aprendida de modo analítico. Y de este modo, estos autores concluyen que la instrucción en un contexto de aula tiene muy poco efecto sobre la pronunciación de los alumnos. Por lo tanto, las estrategias o habilidades de pronunciación sólo pueden ser adquiridas de un único modo, a través de *input* comprensible. Consiguientemente, los autores recomiendan emplear el tiempo de la clase en actividades de práctica comunicativa de la lengua. En el apartado I.2.6.3., se explica la influencia que esta teoría ejerció en la enseñanza de la pronunciación inglesa dentro de la metodología comunicativa.

Sin embargo, otros autores, como Bialystok (1978) con su *modelo teórico de aprendizaje de la L2 (theoretical model of L2 learning)*, defienden que la adquisición puede ocurrir también por medio de la transferencia de información del conocimiento lingüístico explícito a conocimiento implícito o adquirido. Según este autor, después de la práctica o el uso continuado, el conocimiento aprendido de modo explícito, o a través de reglas, puede convertirse en conocimiento adquirido o implícito. De este modo, Bialystok apoya la enseñanza de la pronunciación inglesa por medio de reglas, y el empleo de ejercicios de tipología mecánica (*drill*) para la práctica de la pronunciación. Como se podrá comprobar a continuación, son muchos los autores que coinciden con la teoría de Bialystok.

Sánchez (1987: 151), por su parte, se pregunta cuál es el método más rápido y eficaz para la adquisición de una lengua, especialmente en el caso de adolescentes y de adultos, cuando éstos no residen en el país de la lengua que estudian y su exposición a la lengua extranjera se reduce a tres o cuatro sesiones semanales. En cambio, la exposición semanal a su lengua materna por parte de un niño equivale a ochenta y cuatro horas (12 horas diarias de media). Ante una diferencia tan extraordinaria en

cuanto al tiempo de exposición a la lengua, no resulta sostenible intentar realizar comparaciones entre ambos modos de adquirirla.

Asimismo, los defensores de las metodologías inductivas o implícitas también aseguraban que la enseñanza mediante deducción y análisis empuja al alumno a aprender mal la lengua porque se le enseña a adquirir sonidos que no se dan en la realidad de la misma forma que los aprenden. Efectivamente, en la realidad, el contexto y el ruido de ambiente condicionan notablemente la audición. Estamos de acuerdo con los defensores del método inductivo en que, con su método, el alumno se habituara mejor a identificar los sonidos dentro de un contexto y a captarlos mejor dentro del mismo; no obstante, hasta que no aprendemos un sonido identificándolo mediante contraste, no lo captamos, es decir, no lo aprendemos.

Aunque el aprendiz adolescente o adulto haya superado ese periodo crítico (Krashen, 1982) y haya perdido, con respecto a un niño, flexibilidad, agilidad y adaptabilidad en la realización de ese proceso de reconversión a un nuevo sistema, sin embargo, este aprendiz adolescente o adulto es consciente de lo que tiene ante sí como tarea a realizar y puede estudiar la mejor estrategia para superar esta dificultad por medio de técnicas deductivas como análisis de los órganos articulatorios y estudio de reglas, diagramas y esquemas articulatorios. Es decir, los adultos, gracias a su capacidad analítica, pueden aprender una lengua mucho más rápidamente aprendiendo las reglas de los sonidos y de los elementos suprasegmentales por medio de diagramas de los órganos articulatorios y de reglas de acentuación, ritmo y entonación.

Por ello, estamos de acuerdo con distintos autores, como Sanchez (1987: 151) y Palacios (2001: 21), en apoyar la utilización de una enseñanza más explícita con los adultos y una enseñanza más implícita con los niños y aprendices más jóvenes por su falta de capacidad deductiva. Por ejemplo, con relación a los niños, resulta muy útil el empleo de dibujos, en lugar de diagramas de fonemas, para enseñar los sonidos del inglés, puesto que los alumnos más jóvenes establecen con más facilidad relaciones entre sonidos y palabras que entre letras y fonemas.

Penny Ur (1996: 55) ante la cuestión de si la pronunciación debe ser enseñada de forma deliberada, analítica y explícita, afirma que sí, puesto que hay ciertos elementos

de la pronunciación que, por su dificultad, necesitan de instrucción formal. Pavón (2000: 126) coincide con Penny Ur en que resulta evidente que, si el aprendiz de una segunda lengua no puede producir adecuadamente sus sonidos, aún cuando sí sea capaz de discriminarlos, éste debe recibir instrucción formal sobre como realizarlos. De igual modo, Gimson (1994: 287) afirma que el profesor debe poseer un sólido conocimiento de la fonética articuladora para poder impartir instrucción formal de pronunciación que ayude a resolver los problemas de producción de sonidos de los aprendices.

Asimismo, Monroy (1992b: 68) defiende la enseñanza explícita de la pronunciación inglesa. Al referirse al paradigma deductivo, este autor asegura, que en el aprendizaje de la fonología del inglés por extranjeros, el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) es el instrumento que ha tenido unos resultados prácticos más patentes y un impacto más profundo. De igual modo, A. Brown (1992b: 9) comparte la opinión de Monroy, al considerar que los símbolos fonéticos son la llave para aprender la pronunciación de todas las palabras a través de los diccionarios, y que son de gran utilidad para el aprendizaje de sonidos vocálicos tan complejos como la *schwa*, que presentan una enorme variabilidad ortográfica. Paul Tench (1992: 97) en su artículo “los símbolos fonéticos en el diccionario y en la clase” (*phonetic symbols in the dictionary and in the classroom*), presenta un gran número de ejercicios para demostrar el gran potencial que existe para los símbolos fonéticos en la enseñanza de la pronunciación del inglés. No obstante, Abercrombie hace una advertencia sobre el correcto empleo de esta herramienta para la enseñanza de la pronunciación inglesa:

“El uso de los símbolos fonéticos es una parte muy valiosa de la técnica de un fonetista, pero es perfectamente posible enseñar pronunciación sin utilizarlos, y es también posible, y, ¡ay!, bastante común, utilizar los símbolos fonéticos sin lograr enseñar pronunciación.” (Abercrombie, 1956: 29)

Dickerson también defiende la enseñanza explícita de reglas de predicción ortográfica en todo currículo de enseñanza de la pronunciación inglesa, y muestra con ejemplos la gran utilidad de estas reglas no sólo en la enseñanza de aspectos segmentales de la pronunciación, sino también en la enseñanza de aspectos suprasegmentales:

“La destreza en la predicción de reglas no surge de modo natural; por lo tanto, debería ser incluida como un objetivo explícito en toda la enseñanza de la pronunciación e integrada de modo general en el aprendizaje de todos los aspectos de la pronunciación.” (Dickerson, 1992: 114).

Este autor se basa en los resultados de un estudio de Hanna *et al.* (1971) para demostrar que la ortografía del inglés es regular. Los resultados del estudio de Hanna *et al.* demostraron que el 84% de todas las palabras del inglés eran completamente regulares, mientras que sólo el 3% eran completamente irregulares. Asimismo, A. Brown (1992c: 125), Jonathan Marks (1992: 119) y Molholt (1992: 139) señalan las bondades de diferentes técnicas y elementos visuales (diagramas, figuras, cuadros y dibujos) como recursos de gran ayuda y efectividad en la enseñanza explícita de los aspectos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación inglesa.

Muy relacionada con las técnicas analíticas anteriormente citadas, se encuentra la enseñanza de la pronunciación inglesa desde lo que muchos autores denominan *entorno articulatorio* o *timbre de voz* (*articulatory setting* o *voice quality*). Autores como A. Brown (1992b: 13), Jenner (1992: 43), Bowen & Marks (1992: 21), Esling (1994: 49), o Laroy (1995), defienden las ventajas de sensibilizar a los aprendices a que adopten una postura articulatoria típica del inglés para así sentir como pronuncia un nativo y por qué éste suena diferente a cuando ellos pronuncian. Según asegura Honikman:

“Cuando dos lenguas poseen entornos articulatorios distintos, es imposible dominar la pronunciación de una lengua utilizando el entorno articulatorio de la otra.” (Citado en Taylor, 1993: introduction)

Estas técnicas explícitas se ayudan de diagramas y dibujos para concienciar al aprendiz sobre las características y posiciones de todos los componentes que definen las peculiaridades de la pronunciación inglesa nativa: mandíbula, nariz, labios, lengua, laringe, cuerdas vocales, etc. Asimismo, estos autores afirman que con estas técnicas los alumnos pueden adquirir los aspectos suprasegmentales y segmentales al unísono y de un modo más exitoso.

Cabe destacar que también existen estudios experimentales que han comparado ambos métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras. Chastain & Woerdehoff (1968) estudiaron dos grupos equivalentes de alumnos de español como lengua extranjera; un grupo utilizó el método audio-lingual y el otro un método cognitivo. Los resultados del estudio favorecieron al segundo grupo. Asimismo, diversos estudios han demostrado

que la enseñanza explícita de la fonología reporta grandes progresos en la adquisición del sistema fonológico de una segunda lengua (Johansson, 1973; Tarone, 1979; Neufeld & Scheneiderman, 1980; Chela Flores, 1993; Dickerson, 1994; y Elliott, 1995).

Chela Flores (1993), después de experimentar con diferentes modos de enseñar el ritmo inglés en aprendices nativos del español, comprobó que sus alumnos experimentaban un gran avance en su competencia comunicativa al enseñarles el ritmo del siguiente modo: primeramente se practicaban las estructuras rítmicas típicas del inglés de forma aislada, sin palabras, ni frases; posteriormente, se practicaban estos patrones rítmicos de forma contextualizada, en palabras, frases y oraciones.

Ellis (1993: 97) sugiere la utilización de dos tipos de programas (*syllabus*), un programa estructural y un programa significativo, dentro de lo que él denomina *modelo de interacción débil de la adquisición de la L2 (weak interface model of L2 acquisition)*. El conocimiento adquirido de modo explícito a través del *programa estructural*, en nuestro caso, aspectos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación del inglés, le permitirá al alumno observar las diferencias existentes entre la L2 y su lengua materna. Por otra parte, el conocimiento adquirido a través del *programa significativo*, el conocimiento implícito, está diseñado para facilitar la interacción comunicativa en la L2. De hecho, Ellis (op. cit.) incluso asegura que el conocimiento explícito puede llegar a convertirse en conocimiento implícito siempre que los alumnos estén dispuestos a acomodar el nuevo conocimiento en sus sistemas de interlengua.

En definitiva, teniendo en cuenta los diferentes estudios de investigación educativa que han probado que la enseñanza explícita de la fonología reporta grandes progresos en la adquisición del sistema fonológico de una segunda lengua, coincidimos con numerosos autores anteriormente citados en defender un enfoque ecléctico que distinga entre dos modos de enseñar la pronunciación, que no deben considerarse exclusivos, sino complementarios. Como bien aseguran estos autores, de la utilización de ambas técnicas, la analítica-lingüística (a través de reglas, contrastes y diagramas) y la intuitiva-imitativa (por exposición a la lengua), resultará el modo más rápido, eficaz, económico y productivo de enseñar la pronunciación de una lengua.

Asimismo, cabe señalar que en nuestra revisión bibliográfica, además de los autores citados en este apartado, hemos encontrado a muchos otros que también defienden las bondades de utilizar un enfoque ecléctico en la enseñanza de la pronunciación inglesa, entre ellos, destacamos a Gimson (1975: 60ss), Brazil, Coulhart, & Johns, (1980), Baker (1981: 44), Kenworthy (1987: 69), Wong (1987: 11), Catford (1987: 99), Ponsoby (1987: 14), MacCarthy (1978: 306), Gilbert (1993, 1994), O'Connor y Fletcher (1989: 57), Pennington (1995: 102), Monroy (1992b: 68), Monroy & Gutiérrez (1993, 1994), Brown (1992), Vaughan-Rees (1992b: 49ff), Kelly (2000), Herber & Jones (2002) y Jones (2002: 178).

De hecho, los beneficios de este enfoque ecléctico son evidentes: (i) el alumno aprenderá a identificar, delimitar y contrastar el sonido con mayor rapidez y facilidad; (ii) esto le permitirá reproducirlo con corrección fuera de contexto y, (iii) será entonces cuando el alumno esté preparado para practicarlo y aprenderlo en diferentes contextos de la cadena hablada y de forma inductiva o implícita. Además, es cierto que la capacidad de abstracción y de análisis de los estudiantes mayores de 12 ó 14 años es un excelente recurso que ya se encuentra a disposición del profesor, y que de igual modo, el estudiante siempre utiliza de manera inconsciente en el aprendizaje de una segunda lengua.

Finalmente, deseamos destacar a varios autores que han diseñado con éxito manuales de pronunciación que combinan ambos paradigmas de un modo bastante original. En primer lugar, estos manuales incluyen técnicas visuales como diagramas y dibujos para facilitar las explicaciones del profesor sobre la articulación de los fonemas del inglés. Y en segundo lugar, estos textos introducen las reglas de pronunciación de un modo casi implícito o inductivo dentro de actividades de pronunciación atractivas y motivadoras, que los aprendices realizan primero, para posteriormente tener que descubrir, de modo autónomo o por parejas, las distintas reglas fonológicas que subyacen a la práctica de la pronunciación inglesa incluida en dichas actividades. Ejemplos de este tipo de actividades se pueden encontrar en los manuales de pronunciación inglesa de Bradford (1988a), Bowler & Cunningham (1991), Bowler & Parmingter (1992), Underhill (1994), Hancock (1995) y Cunningham & Moor (1996).

II.3.4. Hacia una enseñanza de la pronunciación más equilibrada entre las dos destrezas orales.

De acuerdo con Numan (2002: 238), desde los años ochenta ha habido dos enfoques didácticos con respecto al uso de la destreza de la comprensión oral en la enseñanza de la lengua inglesa: (i) el enfoque de abajo-arriba (*the bottom-up processing model*), por el que la comprensión oral se caracteriza como un proceso de decodificación de los sonidos de forma lineal desde las unidades más pequeñas, los fonemas, hasta textos completos, pasando por la palabra, la frase y la oración y, (ii) el enfoque de arriba-abajo (*the up-bottom processing model*), que sugiere que el receptor reconstruye activamente el significado original del emisor utilizando los sonidos, el conocimiento compartido, el contexto y la situación en la que tiene lugar la comunicación para interpretar el significado del mensaje. No obstante, hoy día hay consenso general entre la mayoría de los lingüistas sobre el hecho de que ambos procesos o enfoques son necesarios en la enseñanza de idiomas, a saber, tanto la habilidad para discriminar entre pares mínimos, como la de comprender mensajes auténticos desde una perspectiva interactiva, contextual y situacional.

La popularidad de la teoría *total physical response* de Asher (1969), basada en la creencia de que un segundo idioma es aprendido de manera más efectiva si al alumno no se le presiona para que hable en los comienzos de su aprendizaje, y la hipótesis de Krashen (1982) sobre el *input* comprensible, que le otorga una importancia vital a la comprensión oral, porque provee al alumno de lenguaje comprensible en el aula, han renovado el interés de la metodología de idiomas por la destreza de comprensión oral. Por tanto, resulta evidente que, según estas dos teorías, la comprensión oral es una premisa fundamental para el desarrollo de la expresión oral.

Ante la pregunta de si las actividades de comprensión oral deben tener prioridad sobre las de producción en la enseñanza de la pronunciación, cabe destacar a Ikeguchi (1997: 13), el cual, en un estudio llevado a cabo con tres grupos de estudiantes japoneses, demostró que en la enseñanza de la pronunciación inglesa las actividades de comprensión oral deben ser un paso previo a las de producción. Igualmente, a través de una prueba de discriminación de fonemas y de grabaciones de la pronunciación de sus estudiantes, Ikeguchi comprobó que cuanto más correctamente distinguían éstos los

sonidos del inglés, con más probabilidad los producían correctamente. Los resultados de este estudio empírico coinciden con el enfoque didáctico de diversos autores como Clarey & Dixon (1963: preface), O'Connor & Fletcher (1989), Taylor (1993: 14) y Scott (1997: 3), los cuales aseguran que con relación a la pronunciación hay una conexión clara entre lo que los aprendices pueden reconocer y lo que pueden producir, es decir, un estudiante difícilmente podrá reproducir lo que no puede reconocer. De hecho, Gilbert (1993) y Rogertson & Gilbert (1990b) presentan sus libros de aprendizaje de la pronunciación como cursos de pronunciación y de comprensión oral.

Mendelson (1992: 198), va aún más lejos en esta dirección, al proponer que la enseñanza de la pronunciación básicamente se lleve a cabo a través de actividades de comprensión oral. Según este autor, estas actividades, que comprenden desde los sonidos a los contornos entonativos, pueden servir para consolidar aspectos gramaticales o funciones del lenguaje, y son muy apropiadas para quitar presión a aquellos alumnos que se sienten muy incómodos al tener que hablar ante la clase. Por su parte, Vaughan-Rees (1992b) y Field (1997: 3) sostienen algo que puede resultar sorprendente: los problemas que los aprendices encuentran en las actividades de comprensión oral no son el resultado de no comprender las palabras desconocidas, sino más bien el resultado de no reconocer las palabras conocidas.

Para Gimson (1989) existen claramente dos medios de evaluar el componente de la pronunciación en un aprendiz: (i) la recepción (la evaluación de su audición) y, (ii) la producción (la evaluación de su producción de los sonidos). Celce-Murcia *et al.* (1996: 341) apoyan esta visión al considerar que la destreza de comprensión oral juega un papel importante en el desarrollo de una producción oral inteligible y, por lo tanto, debe ser una parte fundamental de una evaluación global de la pronunciación. Así pues, estos autores proponen que se desarrollen tests de discriminación auditiva a nivel de:

- Fonemas consonánticos y vocálicos: discriminación de pares mínimos.
- Acentuación léxica: seleccionar el patrón acentual correcto de una serie de palabras contenidas en oraciones o textos tras escucharlos.
- Formas débiles y reducidas: Los aprendices deben leer, escuchar y completar los huecos de un texto de forma simultánea.

- Prominencia y entonación: seleccionar la opción con el patrón correcto tras escuchar una oración.

Del mismo modo, Rosewarne (1997: 69) enfatiza la necesidad de que el ámbito de la evaluación de la pronunciación inglesa no se limite a la producción oral, sino que también incluya a la destreza de comprensión oral. Este autor asegura que para que un aprendiz pueda llegar a producir habla natural, es necesario que antes pueda entender todos los mecanismos propios del habla rápida: formas débiles y fuertes, asimilaciones, reducciones, contracciones, etc. Este autor también señala la necesidad de que ambas enseñanza y evaluación de la pronunciación inglesa se aproximen al habla natural y espontánea del inglés. En consecuencia, los materiales que se introduzcan en la evaluación de la pronunciación deben incluir todas estas características del habla natural.

Asimismo, con relación al papel de la destreza de comprensión oral en la enseñanza de la pronunciación, cabe recordar el papel que algunas teorías de adquisición fonológica otorgan a la discriminación auditiva. Como ya se ha expuesto en el apartado II.2.1.1, la hipótesis del análisis contrastivo, iniciada bajo la influencia de la corriente estructuralista en los años cincuenta, con las obras de Fries (1945) y Lado (1957, 1964), y continuada por Stockwell & Bowen (1965), Banathy et al (1966) y Catford (1968), establecía la posibilidad de predecir o determinar los posibles errores en el aprendizaje de una segunda lengua a partir del estudio comparativo de ambas L1 y L2. Según esta teoría, los elementos fonológicos existentes en la L2, pero ausentes en la L1, dan lugar a errores de percepción y producción en el aprendizaje de una L2 debido a la interferencia negativa de la L1; por el contrario, los elementos fonológicos de la L2 que tienen correspondencias similares en la lengua nativa, no ocasionan problemas e incluso facilitan el aprendizaje de la L2.

Por influencia de esta teoría, se deduce que el oído del alumno, que está condicionado por el sistema fonológico de su lengua materna, está tan habituado a captar las secuencias de sonidos de dicha lengua, que se vuelve parcialmente sordo a los sonidos de otras lenguas que son ajenos a ésta. Por lo tanto, el aprendizaje de una segunda lengua lleva consigo una educación y adecuación del oído a nuevos sonidos, nuevos ritmos de producción y nuevas curvas entonativas. De hecho, muchos autores se

refieren al componente de la pronunciación como a uno de los elementos de mayor dificultad dentro de la práctica de la destreza de comprensión oral y sugieren la práctica de ambas destrezas orales en la enseñanza del sistema de sonidos de una nueva lengua. Por ejemplo, MacCarthy (1978: 17) llega a proponer 17 tipos de ejercicios de práctica auditiva diferentes para entrenar el oído del alumno a los diferentes sonidos de la lengua que aprende.

También consideramos pertinente sacar a colación a la ya citada *hipótesis del objetivo perceptivo* (*the perceptual target hypothesis*) de Flege (1981, 1987) que se distancia claramente del modelo de interferencia establecido por la teoría del análisis contrastivo. En efecto, los estudios de Flege concluyen que son los sonidos similares entre la L1 y la L2, los que comparten espacio acústico-perceptivo y que, en muchos casos, también corresponden a un mismo símbolo AFI (aunque presenten numerosas diferencias alofónicas), los que realmente resultan difíciles de discriminar por los aprendices y los que interfieren en el aprendizaje (Flege, 1987; Best, 1993; Khul & Inverson, 1995). En cambio, los sonidos diferentes que no existen en la L1 son percibidos y adquiridos con mayor facilidad.

La hipótesis del objetivo perceptivo también queda avalada por las investigaciones de Khul (1993), Khul & Inverson (1995) sobre *la hipótesis del efecto imán perceptivo*, y las de Flege (1995) y Flege *et al.* (1995) sobre el concepto de *discriminación categorial*. En efecto, los resultados de estos estudios sugieren que los prototipos fonéticos de la L1 condicionan la habilidad del aprendiz de percibir los contrastes fonéticos de la L2 en sonidos similares (los cuales serían atraídos por las categorías fonológicas similares de la L1), no sucediendo esto con los sonidos diferentes o que no existen en la L1.

Por tanto, de la hipótesis del modelo perceptivo y de la hipótesis del efecto imán perceptivo se deduce que la tarea del aprendizaje debe ser facilitada mediante lo que Ioup (1987) denomina *input enhancement through instruction*, esto es, mediante un entrenamiento perceptivo con ejercicios de discriminación auditiva que ayude a los aprendices a centrar su atención en los sutiles contrastes fonéticos existentes entre la L1 y la L2 y, de este modo, solucionen sus problemas de percepción y articulación de fonemas erróneamente considerados como idénticos (/p/, /b/, /t/, /d/, /l/ final, etc.).

Field (1997: 45) por su parte, se plantea qué tipo de actividades deben realizar los aprendices para solucionar sus problemas de entendimiento en las actividades de comprensión oral. En primer lugar, para diagnosticar el origen de estos problemas, este autor se basa en un planteamiento psicolingüístico para concebir el procesamiento de un mensaje como un procedimiento complejo que transcurre por diferentes niveles: auditivo – fonémico – silábico – léxico – sintáctico – semántico – proposicional – pragmático – interpretativo. Según esta propuesta, un error en la comprensión de un mensaje se origina por un procesamiento inadecuado en alguno de estos niveles. En consecuencia, una vez se ha detectado el nivel en el que nuestros alumnos muestran tener dificultades, se deben elaborar, a nivel auditivo y fonémico, baterías de ejercicios prácticos para su erradicación, como por ejemplo, ejercicios de dictado o de tipología mecánica (*drills*).

Además, Field (1997: 47) atribuye a la extrema variabilidad de la sílaba, la dificultad que encuentra el aprendiz en la delimitación, identificación y reconocimiento de las palabras del inglés en la cadena hablada. Efectivamente, es cierto que la variabilidad de la sílaba en inglés es consecuencia de muy diversos fenómenos como la elisión, la asimilación, el *linking* (el fonema final de una palabra se une al fonema inicial de la siguiente), la isocronía del habla inglesa (alternancia regular de sílabas fuertes y débiles), la reducción o compresión silábica (en las sílabas débiles a causa de la isocronía), etc. Asimismo, el autor señala que no nos percatamos de que las secciones del inglés oral natural y espontáneo se producen en bloques de hasta 12 sílabas, sin pausas y sin señales que marquen donde comienzan y terminan las palabras.

Ciertamente, existen estudios que sugieren que el ritmo juega un papel muy importante como técnica de demarcación léxica. De hecho, en un estudio de investigación llevado a cabo por Field (1997: 48), se constató que los estudiantes de nivel intermedio de inglés como L2 identificaban un nivel muy bajo de palabras cuando escuchaban producciones orales espontáneas y naturales. Asimismo, en un estudio sobre un corpus de habla oral y espontánea, Cutler & Carter (1987) comprobaron que el 85% de todas las palabras no gramaticales eran monosilábicas o estaban acentuadas en la primera sílaba. Por lo tanto, parece evidente que si un alumno aprende a identificar las sílabas acentuadas y asume que éstas inician nuevas palabras, tal procedimiento puede convertirse en una técnica segura de demarcación léxica.

Del mismo modo, para la erradicación de los problemas anteriormente citados, creemos que se pueden utilizar, como valioso material para su práctica en clase, las listas que Gimson (1994) incluye de formas débiles (p.228), formas reducidas (p.261) y asimilaciones (p.257) así como las listas que aparecen en Penny Ur (1984: 46). Igualmente, se pueden utilizar otro tipo de actividades adicionales, como ejercicios de dictado de oraciones o textos cortos con formas reducidas frecuentes, ejercicios de escucha de habla natural que contengan numerosos ejemplos de este tipo de fenómenos y ejercicios de marcación de las sílabas fuertes de un texto o diálogo como paso previo a su lectura en voz alta.

Con relación a la enseñanza de la prominencia, es evidente que las palabras que sostienen el acento oracional proporcionan pistas vitales sobre el mensaje, incluso cuando no se ha entendido el resto. Por tanto, si los aprendices son entrenados en identificar estas palabras, aumentaremos considerablemente su rendimiento en la destreza de comprensión auditiva. Un posible ejercicio para la práctica de la prominencia puede ser escuchar grabaciones realizadas en condiciones de ruido, o escucharlas con el volumen muy bajo para que los alumnos se ejerciten en identificar las sílabas prominentes de cada oración. Efectivamente, algunos investigadores, como Grosjean & Gee (1987), sugieren que son únicamente las sílabas acentuadas las que transportan el contenido del mensaje para los hablantes nativos.

En definitiva, como se ha podido comprobar en este apartado, existen numerosos estudios de investigación que avalan la tesis de que la percepción auditiva y la articulación fonémica, y por extensión, la comprensión y la producción oral, están íntimamente entrelazadas, siendo como dos caras de la misma moneda. Por tanto, resulta evidente que las actividades de discriminación auditiva son fundamentales para el aprendizaje de la pronunciación inglesa. De igual modo, también creemos que para conseguir un aprendizaje efectivo de la pronunciación inglesa en cada uno de sus niveles (desde el fonémico al textual), se debe llevar a cabo una combinación efectiva de actividades auditivas con actividades de producción, o mejor aún, de actividades que contengan la práctica de ambas modalidades.

Por último, cabe señalar que, además de los numerosos autores anteriormente citados que abogan por una enseñanza de la pronunciación inglesa consustancial a la

práctica de las dos destrezas orales, existen otros autores que van aún más lejos, al asegurar que, con el entrenamiento en una modalidad, se producirá una mejora en la otra de manera indistinta, a saber, ejercicios de discriminación auditiva mejoran la producción oral del mismo modo que la práctica de producción oral mejora la discriminación auditiva. Entre estos autores, cabe destacar a O'Connor (1980), Prator & Robinett (1985), Rogertson & Gilbert (1990b), Leather & James (1991), Gilbert (1993), Kelly (2000), Pennington (1996) y Scott (1997: 3).

II.3.5. Hacia una enseñanza de la pronunciación más equilibrada entre elementos segmentales y suprasegmentales.

Tradicionalmente, en los tratados descriptivos de la fonología inglesa ha habido una tendencia a presentar primero los elementos segmentales (vocales y consonantes), para a continuación, introducir los elementos suprasegmentales (acentuación, ritmo y entonación) en los apartados finales. Éste es el caso de tratados como los de Palmer, 1924; Gimson, 1962; Winsor-Lewis, 1969; Lagefoged, 1975; O'Connor, 1978; Roach, 1991; y Jones, 1992. Quizás esto hecho haya influido en muchos otros autores posteriores, que han otorgado un papel preliminar a los aspectos segmentales, dejado en un segundo plano a los elementos suprasegmentales. Al hacer esto, estos autores no advertían que muchos elementos segmentales están en relación directa con factores como el ritmo, el debilitamiento vocálico o las formas fuertes y débiles.

En efecto, son muchos los autores, entre otros, McNerney & Mendelson (1992: 185), Dalton & Seidlhoffer (2000: 75) o Pavón (2000: 172), que también constatan como tradicionalmente los textos y programas de la enseñanza de la pronunciación inglesa han dedicado casi todas sus unidades a las vocales y a las consonantes, dejando para los capítulos finales, unos contenidos mínimos y superficiales referidos a los elementos suprasegmentales. Es evidente que esto supone un grave error, puesto que los elementos suprasegmentales son cruciales en la transmisión de significado dentro de la comunicación oral, como por ejemplo, resaltar las palabras que llevan la carga informativa dentro del mensaje, distinguir entre información conocida e información nueva, expresar la actitud del hablante hacia el mensaje o el interlocutor, etc.

De hecho, Celce-Murcia *et al.* (1996: 8) realizan una recopilación tipológica de las principales actividades y técnicas de enseñanza de la pronunciación, entre deductivas e inductivas, que aparecen en la mayoría de manuales de hoy día, y constatan que, de entre todas estas técnicas, ocho de ellas ponen énfasis en aspectos segmentales y solamente las dos últimas ofrecen práctica suprasegmental:

- i. Ejercicios de escuchar y repetir (*listen and imitate*): técnica procedente del método directo, que se extendió con la popularización de los magnetófonos, videos y laboratorios de idiomas.
- ii. Práctica fonética (*phonetic training*): uso de descripciones y diagramas articulatorios, del alfabeto fonético y de la transcripción fonética.
- iii. Ejercicios de pares mínimos (*minimal pair drills*): técnica de escucha discriminativa y de práctica hablada que permite distinguir entre sonidos problemáticos. Esta técnica es propia de la metodología audio-lingual.
- iv. Pares mínimos contextualizados (*contextualized minimal pairs*): intento de las vertientes mentalistas o cognitivas de contextualizar los ejercicios de pares mínimos.
- v. Recursos visuales (*visual aids*): uso de diagramas, fotografías, gráficos, espejos, etc., para facilitar el reconocimiento y la producción de sonidos.
- vi. Trabalinguas (*tongue twisters*): una técnica proveniente de las estrategias de corrección del habla para nativos.
- vii. Ejercicios de aproximación y desarrollo (*developmental approximation drills*): técnicas utilizadas por los niños en la adquisición de los sonidos de su lengua materna. Por ejemplo, adquirir la /w/ antes que la /r/, o la /y/ antes que la /l/.
- viii. Práctica de cambios vocálicos y de acentuación relacionados con los sufijos (*practice of vowel shifts and stress shifts related by affixation*): técnica basada en las reglas de la fonología generativa y utilizada con alumnos intermedios y avanzados.
- ix. Lectura en voz alta y recitación (*reading aloud/recitation*): esta técnica se utiliza para la práctica del acento léxico, acento rítmico y entonación.
- x. Grabaciones de las producciones de los alumnos (*recordings of learner's productions*): la posterior reproducción de las conversaciones, diálogos o discursos grabados de los alumnos, ofrece oportunidades para la evaluación de todo tipo de aspectos de su pronunciación.

En realidad, esta indolencia habitual en la utilización de actividades que pongan énfasis en la práctica suprasegmental por parte del profesorado de inglés como lengua extranjera, entra en clara contradicción con los resultados de diferentes investigaciones que han constatado el papel esencial que los elementos suprasegmentales desempeñan no sólo en la adquisición de la destreza de la producción oral, sino también en el aprendizaje de la destreza de comprensión oral (Grosjean & Gee, 1987; Cutler & Carter, 1987; Curtler, 1990; Field, 1997).

Ante tal evidencia, Dalton & Seidlhofer (2000: 73) se lamentan de lo paradójico que resulta que lo más importante de la pronunciación inglesa en términos comunicativos, los elementos suprasegmentales, sea lo más difícil de enseñar y de integrar en los manuales de inglés; y que, en cambio, lo menos importante, los segmentos, sea lo más fácil de enseñar e integrar en dichos manuales. De hecho, hay autores como por ejemplo, Celce-Murcia, que reconocen abiertamente tener esta dificultad en su enseñanza de la pronunciación inglesa:

“La única omisión evidente de mi actual enfoque de enseñanza es que todavía encuentro dificultad en integrar totalmente al acento léxico y a la entonación en mi enseñanza de la pronunciación inglesa.” (1987: 11)

En realidad, como ya se ha comentado en apartados anteriores, las propuestas de ciertos autores han agravado aún más esta situación, puesto que para autores como Roach (1991: 168) o Jenkins (2000: 119), no merece la pena enseñar determinados aspectos prosódicos de la lengua inglesa. Para justificar esto, dichos autores se basan en la supuesta complejidad de la enseñanza de algunos aspectos prosódicos y paralingüísticos de la pronunciación inglesa como las formas fuertes y débiles del ritmo inglés, o la función actitudinal de la entonación inglesa. De acuerdo con estos autores, sería conveniente reconsiderar la enseñanza de los distintos componentes de la pronunciación inglesa dentro de una escala de lo que es enseñable y aprendible (*teachability-learnability scale*). En palabras del propio Roach:

“El uso actitudinal de la entonación es algo que se adquiere de la mejor manera posible a través de la interacción comunicativa con hablantes nativos del inglés (...).” (1991: 168)

Por el contrario, Gimson (1994: 327) subraya la importancia de la enseñanza del componente actitudinal en la enseñanza de la pronunciación inglesa, aunque también constata las dificultades de correlacionar modelos entonativos con determinadas actitudes. No obstante, este autor concluye que hay el suficiente consenso como para incluir los siguientes aspectos entre los contenidos que el aprendiz debe dominar: los patrones ascendentes y descendentes (destacando la mayor frecuencia de la combinación descendente-ascendente, aún dentro de la misma palabra, en comparación con otras lenguas); el uso frecuente de las caídas enfáticas; la entonación ascendente y descendente en preguntas (distinguiendo entre confirmación de una afirmación o petición genuina de información); y finalmente, la importancia actitudinal del nivel general del tono.

De igual modo, Sánchez (1987) se refiere a la extraordinaria importancia de los elementos suprasegmentales como la entonación, el ritmo y el acento en la adquisición del sistema de sonidos de una lengua, puesto que todos ellos repercuten en el modo, intensidad y duración de cada uno de los sonidos que se producen en la cadena hablada:

“La correcta producción de la entonación es el primer paso para llegar a una exacta reproducción de los sonidos (...) y hasta tal punto es importante la entonación que para algunos lingüistas ésta puede llegar a tener una incidencia de hasta el 50% en la tarea de reconocimiento de los sonidos.” (Sánchez, 1987: 161)

Asimismo, Firth (1992: 173), con su *principio del teleobjetivo* (*the zoom principle*), propone una aproximación a la enseñanza de la pronunciación bajo un enfoque *top-down* (de arriba-abajo), al proponer que un programa de instrucción debe partir del enfoque más amplio de los elementos suprasegmentales, para ir acercándose gradualmente a los aspectos más específicos, como pueden ser problemas con los aspectos segmentales. Este autor llama la atención sobre el correcto tratamiento de los problemas fónicos en el proceso comunicativo, y explica que los sonidos se presentan en la vida real como un conjunto encadenado o trabado, no como puntos aislados, desligados el uno del otro. Para este autor, es prioritario exponer al alumno a esa cadena de sonidos para que sepa diferenciarlos dentro de ella. Esa es la finalidad última, a la cual debería subordinarse cualquier técnica utilizada.

Efectivamente, como bien señalan Haycraft (1992: 57) y Kenworthy (1992: 73), el profesor de inglés debe mostrar mayor interés por una enseñanza de la pronunciación más significativa que incluya actividades sobre aspectos suprasegmentales como la prominencia y la entonación. En consecuencia, estas autoras sugieren que el profesor alterne técnicas paradigmáticas (pares mínimos) con técnicas sintagmáticas (el fonema en la cadena hablada), siendo éstas últimas, las fundamentales para la adquisición del acento léxico, el ritmo y la entonación.

Incluso hay autores, como Stockwell & Bowen (1965), Morley (1987), Mortimer (1985), Catford (1987), Kenworthy (1987), que proponen dar prioridad a los elementos suprasegmentales en el diseño de programas y manuales de pronunciación inglesa. Según McNerney & Mendelsohn (1992: 186), los aspectos suprasegmentales del inglés mejoran el entendimiento (*comprehensibility*) de los alumnos más que los aspectos segmentales y, asimismo, ayudan más que éstos últimos a avanzar en su competencia lingüística. En consecuencia, por parte de estos autores se asegura un mayor beneficio para los aprendices, si se da prioridad a los elementos suprasegmentales en el diseño de un programa corto de enseñanza de la pronunciación inglesa. En este programa, McNerney & Mendelsohn proponen incluir solamente contenidos de acento léxico, de acento oracional, de *liaison*, de formas fuertes y débiles, de ritmo, de prominencia y de patrones entonativos. Bradford (1988a) sigue este enfoque al organizar su curso del componente de la pronunciación inglesa de acuerdo con las funciones discursivas, en lugar de hacerlo de acuerdo con el modelo tradicional de categorías fonéticas. Wong (1987: 21), aunque no excluye a los sonidos aislados, sí que entra también dentro de esta tendencia decantándose por el ritmo y la entonación como los elementos más importantes en la enseñanza de la fonología de una segunda lengua.

Así pues, como consecuencia de este renovado interés por los aspectos suprasegmentales de la pronunciación, en los últimos años han proliferado los manuales de pronunciación inglesa que se centran exclusivamente en estos aspectos de la pronunciación inglesa. Entre estos, cabe destacar los manuales de Brazil (1980, 1994b), Bradford (1988a), Monroy & Gutiérrez (1993, 1994) y Thomson (1998). Éstos últimos, aún reconociendo, al igual que hace Gimson (1994), las dificultades pedagógicas de la enseñanza del ritmo y de la entonación, les otorgan un manual a cada uno de ellos en su serie *La pronunciación inglesa simplificada*. De los 5 volúmenes de que consta la serie,

sus dos últimos libros están dedicados expresamente al ritmo y a la entonación. Según afirman los propios autores (1993: 5), es en el ritmo donde se da la mayor distancia entre el español y el inglés, y es este aspecto el fundamento de otros fenómenos no fácilmente explicables sin el recurso a la estructura rítmica típica del inglés.

En realidad, la verdadera importancia de la serie de Monroy & Gutiérrez (op. cit.) estriba en ser uno de los pocos métodos sistemáticos de enseñanza de la pronunciación que ha reducido estos dos aspectos tan vastos, como el del ritmo y la pronunciación, a una serie de ejercicios fácilmente abarcables para el docente, y más importante aún, accesibles incluso para los aprendices en niveles iniciales de su aprendizaje de la lengua inglesa. Por ejemplo, en el manual dedicado a la enseñanza de la entonación inglesa, ésta se analiza y presenta desde un enfoque no sólo gramatical, sino también discursivo, situacional y actitudinal. Es decir, en este manual se encuentran unidades dedicadas a elementos gramaticales, como preguntas alternativas, preguntas con respuesta si/no o preguntas apéndice; unidades dedicadas a aspectos situacionales, como saludos, despedidas, agradecimientos y disculpas; otras dedicadas a aspectos discursivos, como información nueva/información conocida; y finalmente, otras que presentan aspectos actitudinales, como expresar enfado o admiración.

En definitiva, parece haber un consenso general entre muy diversos autores sobre el hecho de que errores en ambos niveles segmental y suprasegmental pueden ejercer un efecto negativo en las dos modalidades de la comunicación oral: la discriminación auditiva y la articulación de sonidos. Asimismo, en este apartado se ha hecho referencia a varios estudios experimentales que han constatado el papel esencial que los elementos suprasegmentales desempeñan en la adquisición de la destreza de la producción oral así como en el aprendizaje de la destreza de comprensión oral.

En consecuencia, ante la evidencia mostrada sobre los grandes beneficios que para el aprendizaje de la lengua inglesa puede ofrecer la enseñanza y práctica de los distintos aspectos suprasegmentales de su fonología, parece razonable reivindicar que los currículos o programas de enseñanza reglada del inglés intenten integrar de forma continuada y sistemática no sólo aspectos segmentales, sino también aspectos suprasegmentales de la fonología inglesa en todos los niveles de aprendizaje.

II.3.6. Hacia una enseñanza de la pronunciación más significativa, contextualizada y comunicativa.

Como ya se ha comentado en la introducción de este trabajo, la gran inquietud con la que nuestros estudiantes de E.S.O. se enfrentan a todo tipo de pruebas de producción y comprensión oral, y las bajas calificaciones que obtienen en dichas pruebas podría estar muy relacionado con el tipo de enseñanza de la pronunciación inglesa que se efectúa en nuestra enseñanza secundaria obligatoria, a saber, una enseñanza que se lleva a cabo por medio de ejercicios de tipología mecánica, de un modo esporádico, y de una manera aislada del resto de los componentes lingüísticos de la lengua inglesa como son el vocabulario o la gramática. De hecho, Pica (1984) atribuye la posible ineffectividad de la enseñanza de la pronunciación inglesa en los aprendices adultos, a la incapacidad de los profesores y de los manuales de pronunciación de acometer la enseñanza de este componente lingüístico de un modo realmente significativo y comunicativo.

No obstante, con los nuevos avances en investigación educativa y con la paulatina consolidación del método comunicativo en la enseñanza de idiomas, se apunta, cada vez más, hacia un enfoque *arriba-abajo* (*top-down*) con relación a la enseñanza de la pronunciación, de igual modo a como ya ha ocurrido con otros componentes lingüísticos como la gramática o el vocabulario. Como bien se podrá evidenciar en este apartado, cada vez son más las voces que reivindican la efectiva incorporación de una enseñanza de la pronunciación inglesa basada en la interacción significativa y comunicativa dentro de la enseñanza reglada del inglés como lengua extranjera. En efecto, Brazil, Coulhard & Johns (1980), ya apuntaban en esta dirección, en los albores del método comunicativo:

“En un tiempo en el que la competencia comunicativa se ha convertido en un objetivo fundamental para el aprendiz de un idioma, parece que ha llegado la hora de comenzar a buscar modos de integrar la enseñanza de la entonación (...) en el currículo de los idiomas.” (p. 117)

Igualmente, cabe destacar al propio Abercrombie (1956: 89), que ya se adelantaba al propio método comunicativo hace casi medio siglo, subrayando la

importancia de conducir una enseñanza significativa y contextualizada de la pronunciación inglesa:

“Ninguna palabra u oración (...) se debería introducir para simplemente ilustrar aspectos de la pronunciación (...) y la adquisición de la fluidez no se debería sacrificar al perfeccionamiento del detalle. El entusiasta se podría encontrar a si mismo, si no es cuidadoso, con alumnos que tienen una buena pronunciación, pero nada que pronunciar.” (1956: 89)

De hecho, Gilbert (1994), al preguntarse por qué no se le ha dado a la pronunciación el papel que se merece dentro de la enseñanza del inglés, culpa de esto a los ejercicios estructuralistas de tipo mecánico:

“¿Por qué es la pronunciación el pariente pobre de la enseñanza del inglés? Creo que esto es así porque se la ha matado a fuerza de ejercicios de tipo mecánico, que han arrojado unos resultados muy limitados en comparación con tan gran esfuerzo”. (p. 38)

Asimismo, Gilbert (op. cit.) presenta tres principios que pueden ayudar a los profesores de inglés en la enseñanza de la pronunciación:

- i. Sustituir los ejercicios mecánicos de memorización de reglas por ejercicios significativos.
- ii. Dedicar más atención a los aspectos musicales de la pronunciación como el ritmo y la entonación, y menos a los sonidos individuales.
- iii. Recurrir, siempre que sea posible, a la práctica de habla real.

Gilbert (1994: 38) se sitúa junto a Celce-Murcia (1987) en contra de los ejercicios de pronunciación tradicionales de las metodologías estructuralistas. Por ejemplo, Celce-Murcia (1987: 5) se refiere a los típicos ejercicios mecánicos de fonemas o acento léxico como técnicas del pasado, artificiales y descontextualizadas, muy alejadas de las metodologías comunicativas, muy poco motivadoras y que nunca han arrojado buenos resultados. Jones (2002: 178), por su parte, denuncia que, con muy contadas excepciones, los manuales y textos de enseñanza de la pronunciación inglesa que se comercializan actualmente, aunque se definen como comunicativos, aún siguen presentando actividades muy similares a las que aparecían en los manuales del método audio-lingual de los años cincuenta.

No obstante, existen autores que consideran que los ejercicios de tipo mecánico (*drill*), propios de las metodologías estructuralistas, son también importantes en la adquisición de la pronunciación de una segunda lengua. Alcaraz & Moody (1984: 34), Pennington & Richards (1986: 208), Sánchez (1987: 80) y Pavón (2000: 101), aunque señalan que es artificial divorciar la pronunciación de la comunicación y de otros aspectos del uso de la lengua, también defienden que los ejercicios de tipo mecánico son necesarios para ayudar a automatizar la articulación de los sonidos. Por tanto, estos autores proponen que los ejercicios de tipo mecánico sean considerados como un paso previo hacia la realización de otro tipo de ejercicios más significativos y comunicativos. De hecho, Pennington se expresa a este respecto en los siguientes términos:

“Para convertirse en un hablante y oyente competente, un aprendiz de idiomas necesita prestar atención no sólo a los aspectos de la pronunciación puramente mecánicos y articulatorios, sino también a las asociaciones significativas de esos aspectos articulatorios en un contexto lingüístico inmediato, así como en un contexto más amplio de la comunicación humana.” (1996: 218)

Asimismo, Pennington (op. cit., 225), con su *progresión estándar*, hace una propuesta sobre las actividades de pronunciación inglesa con el fin de conciliar dos posturas: (i) que resuelvan aspectos concretos de la pronunciación inglesa, y (ii) que puedan llevar la etiqueta de *comunicativas*. De esta manera, la resolución de un problema de pronunciación se plantea a diferentes niveles: nivel mecánico (repetición de pares mínimos), nivel contextualizado (palabras dentro de un texto), nivel significativo (elección de la palabra correcta en una oración o texto), nivel realista (escenificación de una situación similar a la que nos podamos encontrar en la vida real), y nivel real (los aprendices discuten sobre temas o situaciones de la vida cotidiana). Por lo tanto, esta autora propone que los ejercicios audiolinguales del tipo *escucha y repite* (*listen and repeat*) sean un primer paso dentro de un proceso que nos dirija gradualmente hacia un tipo de actividades más comunicativas.

Martín Hewings, en su manual de pronunciación *Pronunciation Tasks* (1993b: 2), encuadra la enseñanza de la fonología dentro de los procedimientos de la metodología comunicativa con la introducción del método por tareas. Asimismo, este autor introduce actividades de pronunciación inglesa de dos tipos: (i) actividades tradicionales de *discriminate + repeat + correct* (discrimina, repite y corrige), y (ii) actividades que reproducen contextos significativos y que requieren la realización de

tareas tales como predecir, identificar, solucionar, ordenar, deducir la regla de pronunciación o intercambiar información. Este autor asegura que este segundo grupo de actividades ayudan al aprendiz a reflexionar sobre su pronunciación y sobre la pronunciación de los hablantes nativos del inglés. Firth (1992a: 180) por su parte, coincide con Hewings al asegurar, que las actividades que se deben incluir en un programa de instrucción de la pronunciación inglesa, deben desarrollar la capacidad comunicativa de los alumnos por medio de hábitos de habla normal.

Gerald Kelly, en *How to teach pronunciation* (2000: 3), se lamenta de que en la enseñanza del inglés sólo se recurra a la pronunciación para resolver problemas puntuales a nivel de sonidos o de acento léxico. Este autor también critica que el componente de la pronunciación no disfrute, en las unidades, programaciones didácticas y manuales de inglés, de la misma planificación estratégica que tienen la gramática y el vocabulario. Efectivamente, estas programaciones o libros de texto están incompletos si no disponen de unos contenidos de pronunciación que estén integrados de modo exhaustivo en los restantes componentes lingüísticos del curso; y la causa de esta ausencia de la pronunciación en las clases de inglés se debe, con carácter general, a que los profesores no se sienten seguros enseñándola, puesto que no disponen de materiales apropiados o integrados en sus manuales del curso.

Asimismo, Kelly (op. cit.) muestra como los elementos segmentales y suprasegmentales están muy unidos a la gramática y al vocabulario y, por ende, son muy relevantes y desempeñan un papel importante en la comunicación de significado en el habla. En su libro se incluyen unidades que integran, por medio de diversas actividades comunicativas, la práctica de pronunciación junto con la práctica de vocabulario y gramática. Este autor propone que se dote al profesorado de inglés de:

- i. Una buena base teórica de la pronunciación inglesa.
- ii. Una planificación exhaustiva del componente de la pronunciación en su programación didáctica y en sus unidades.
- iii. Materiales, actividades e ideas para la enseñanza de la pronunciación en el aula (2000: 14).

Igualmente, Penny Ur (1996: 55) y Baker (1982b: 3) señalan que la pronunciación no debe ser enseñada en solitario, de modo separado, sino que debe estar relacionada lo máximo posible con la enseñanza general del inglés. Estos autores proponen una enseñanza de la pronunciación que sea introducida de modo integrado y contextualizado dentro de las destrezas de producción y comprensión oral.

Naiman (1992: 163) afirma que la pronunciación va intrínsecamente unida al contenido del mismo modo que la fluidez lo está a la corrección en la pronunciación. Este autor sugiere actividades de pronunciación de dos tipos: (i) actividades que desarrollan la fluidez y, (ii) actividades que desarrollan la corrección en la pronunciación. Según Naiman (2000), un enfoque comunicativo en la enseñanza de la pronunciación inglesa debe hacer énfasis en las siguientes áreas:

- Práctica significativa a nivel discursivo.
- Actividades de clase orientadas hacia la consecución de tareas.
- Desarrollo de estrategias de auto-aprendizaje a emplear fuera de clase.
- Desarrollo de metalenguaje sobre la pronunciación inglesa.
- Trabajo en grupo y corrección por parejas.
- Clases centradas en el alumno (p. 163).

Celce-Murcia *et al.* (1996: 290) proponen un enfoque de la enseñanza de la pronunciación basado en diferentes investigaciones (Guiora *et al.*, 1972; Schumann, 1986) que afirman que la precisión y corrección en la pronunciación inglesa fluctúa, según el nivel de confianza y relajación que sienta el aprendiz en un determinado contexto o situación. En definitiva, estos autores proponen conjuntar toda una serie de elementos multidisciplinares para mejorar la enseñanza de la pronunciación inglesa:

- i. Gran variedad y riqueza de los materiales auténticos: chistes, anécdotas, anuncios, comics, pasajes de poesía, canciones, rimas para los niños, cuentos, proverbios, etc.
- ii. Modos multisensoriales de refuerzo auditivo (por ejemplo, el *memory peg*, asociación de una imagen a un sonido, movimiento o acción), de refuerzo táctil (por ejemplo, ponerse la mano en la garganta, o encima de la cabeza, para sentir la vibración de los sonidos sonoros), de refuerzo kinésico (por ejemplo, el profesor emplea el movimiento de sus brazos para sugerir las curvas entonativas, o sugiere

- con sus dedos, el número de sílabas de una palabra larga) y visual (uso de retroproyector, espejos, diagramas, carteles, tarjetas, etc.).
- iii. Medios tecnológicos: el magnetófono (los alumnos se graban y entregan el casete al profesor para su corrección), el video (grabar situaciones y *role-plays* para visualizarlas después como actividad de corrección de errores), el ordenador (en Internet o en CD-Rom, existen numerosos recursos multimedia para la práctica de pronunciación), o programas de análisis espectrográfico del habla (visualización de patrones de acento léxico y rítmico, y de patrones entonativos del habla de los alumnos).
 - iv. Técnicas de la psicología y la psicoterapia: visualización de situaciones y contextos con técnicas de relajación al inicio de las clases. Un ejemplo de este tipo de técnicas puede ser que el profesor pida a sus alumnos que, con los ojos cerrados, controlando la respiración y con música de fondo, se intenten transportar a situación relajada y confortable dentro de un país anglófono; a continuación, el profesor sugiere a sus alumnos que se visualicen como americanos nativos, con un nuevo nombre, trabajo y hogar, e intenten hablar no sólo inglés, sino también español con acento americano.
 - v. Técnicas de las artes teatrales: la participación emocional en actividades teatrales desinhibe a los alumnos y aumenta su auto-estima, lo que a su vez, fomenta y estimula el desarrollo de la competencia comunicativa, y mejora su fluidez y corrección en la pronunciación (Celce-Murcia *et al.* (1996: 291).

Cabe destacar que aparte de los autores comentados en este apartado que abogan por una enseñanza de la pronunciación más significativa, comunicativa y motivadora, hemos hallado muchos otros que de igual modo apuestan por este tipo de actividades en sus manuales (Pennington & Richards, 1986; Vaughan- Rees, 1992; Gilbert, 1994; Dalton & Seidlehoffer, 2000).

También hemos encontrado autores que incluso sugieren modos de integrar ejercicios de tipo tradicional dentro de una práctica de la pronunciación más significativa y contextualizada. Ejemplos de estos ejercicios de base estructuralista, aunque más contextualizados y significativos, se encuentran en Bowler & Cunningham (1991, 1992), Bowen & Marks (1992: 31), Taylor (1993: 13), Gilbert (1993: 20), Cunningham & Moor (1996) y Cunningham & Bowler (1999).

Cabe señalar que diversos autores proponen avanzar aún más en esa dirección hasta alcanzar una enseñanza que adopte una perspectiva multisensorial, holística, global e integradora. Estos autores sugieren que los docentes extraigan nuevas ideas y actividades de otros campos como el de los juegos, la música, la poesía, el teatro, la psicología o la foniatría, y las adapten a la clase de inglés. En efecto, según estos autores, la creación de una atmósfera desinhibida y relajada por medio de este tipo de actividades, parece ser un factor muy importante para facilitar un aprendizaje significativo, comunicativo y motivador de la pronunciación inglesa (Maley & Duff, 1982; Stern, 1983; Dougill, 1987; Archibald, 1992; Wessels & Lawrence, 1992; Jull, 1992; Laroy, 1995; Herbert, 2002).

En definitiva, como se ha podido observar en este apartado, aunque son muchos los autores que reivindican este tipo de enseñanza de la pronunciación inglesa, cabe destacar que, aparte del estudio de Quijada (1998) ya comentado en el apartado “i. Antecedentes y estado actual de la cuestión objeto de estudio”, no hemos encontrado ninguna referencia sobre otros estudios de investigación longitudinal que hayan analizado los posibles beneficios de un tratamiento de enseñanza de la pronunciación inglesa mediante actividades significativas y comunicativas en la mejora de la competencia comunicativa de los aprendices de inglés como lengua extranjera.

En consecuencia, este hecho no hace sino reforzar nuestra convicción de que será oportuno llevar a cabo un estudio experimental sobre la enseñanza de un tratamiento de pronunciación inglesa compuesto por actividades significativas y comunicativas que pueda aportar alguna evidencia empírica sobre las supuestas bondades de este tipo de actividades en la adquisición de la lengua inglesa como lengua extranjera.

II.3.7. Hacia un aprendizaje de la pronunciación más autónomo.

Desde la publicación de la obra *Improving Spoken English* de Morley (1979) ha habido cada vez más énfasis, por parte de diferentes autores, en proponer materiales de pronunciación que incluyan nociones teóricas sobre articulación y reglas explícitas así como ejercicios de retroalimentación, auto-reflexión y auto-evaluación que hagan al aprendiz consciente y participe de su propio proceso de aprendizaje de la pronunciación.

Celce-Murcia *et al.* (1996: 359) exponen, con toda claridad, que las técnicas de auto-evaluación y auto-corrección son cruciales para la enseñanza de la pronunciación:

“Conseguir aprendices autónomos que son capaces de llevar a cabo tales tareas es el principal objetivo de toda enseñanza de idiomas, incluida la pronunciación.” (1996: 359)

Crawford (1987: 113), por su parte, retoma la noción del modelo *monitor* y del conocimiento aprendido y adquirido, pero al contrario de lo que defiende Krashen (1982, 1985), esta autora asegura que existe una línea divisoria permeable entre ambos tipos de conocimiento y afirma que el conocimiento lingüístico aprendido explícitamente a través de reglas, se puede convertir en conocimiento adquirido, automático e implícito después de una práctica monitorizada y continuada. De hecho, Dickinson (1987: 137), en un estudio con estudiantes chinos, japoneses y coreanos, demostró que los aprendices ganaron en fluidez y corrección oral después de un periodo de aprendizaje a través de reglas formales y de práctica oral controlada y monitorizada.

De acuerdo con Kenworthy (1987: 118), al dotar a los alumnos de información sobre las reglas de la pronunciación y sus principios, puedes ayudarles a que mejoren su pronunciación por ellos mismos. Por ejemplo, algunos de estos autores, como Bowen & Marks (1992: 19), proponen despertar la conciencia de los aprendices sobre su propio proceso de aprendizaje mediante la realización de un cuestionario inicial al comienzo del curso. En este cuestionario los aprendices podrán reflejar sus actitudes hacia su acento no nativo, sus necesidades y problemas de pronunciación, y su opinión sobre la utilidad de algunas actividades de pronunciación que han realizado con anterioridad.

Naiman (1992: 170) sugiere que los alumnos se monitoricen y corrijan sus errores de pronunciación entre ellos mismos, ya que esto les hará más conscientes de las limitaciones de su propia pronunciación. Para poder llevar esto a cabo, se insiste en capacitar a los alumnos con un metalenguaje sobre los diferentes componentes de la pronunciación, como sus conceptos, términos y herramientas. Sólo así, podrán compartir sus impresiones e inquietudes sobre aspectos concretos de su pronunciación, como errores comunes en la articulación de sonidos de especial dificultad, problemas con el *linking*, problemas con el debilitamiento vocálico, problemas con el *timing* del ritmo inglés, problemas con los patrones entonativos, etc. De este modo, los alumnos

pueden continuar su aprendizaje fuera del aula y aprender a escuchar el inglés de forma diferente, ya que, de este modo, se volverán responsables de su propio aprendizaje. Según Numan (op. cit.), estas estrategias también proporcionan a los alumnos más confianza y seguridad en su inglés oral.

Firth (1992b: 215) denomina *remanente (carry-over)* al problema con el que se encuentran muchos profesores cuando enseñan pronunciación en clase, a saber, el alumno aprende algún aspecto de la pronunciación y lo practica correctamente en clase, pero al día siguiente lo olvida y vuelve a los errores de siempre. Para evitar que esto ocurra, Firth coincide con Naiman (1992) en que el profesor debe hacer participe al alumno de su propio proceso de aprendizaje por medio de la enseñanza de estrategias de auto-corrección (*self-correction*) y auto-evaluación (*self-monitoring*). De acuerdo con este autor, auto-corrección es la habilidad de un alumno para corregirse a sí mismo, aunque siempre ayudado por la retroalimentación (*feedback*) del profesor o del compañero; en cambio, auto-evaluación es la habilidad de escuchar, reconocer los errores y resolverlos por uno mismo sin ninguna ayuda. Para mejorar la enseñanza de la pronunciación, Firth (op. cit.) le sugiere al profesor:

- Motivación: los alumnos deben comprender la importancia de la corrección en la producción oral.
- Enseñanza explícita: enseñanza teórica clara y concisa sobre la pronunciación inglesa y sus reglas de modo adecuado al nivel de los alumnos, para que así puedan comprender la naturaleza de sus errores.
- Práctica controlada: previa a actividades más comunicativas y libres.
- Retroalimentación: fomentar el apoyo y la ayuda del profesor y de los compañeros.
- Enseñanza de técnicas de auto-corrección y auto-evaluación (p. 215).

Asimismo, Laroy (1995: 12) coincide con las propuestas de los autores anteriormente citados al entender que la pronunciación no debe ser inculcada, sino asimilada por los aprendices. En efecto, se sugiere que los profesores de idiomas conciban técnicas de auto-corrección y de auto-seguimiento que reduzcan la dependencia de los alumnos y que fomenten que los alumnos desarrollen sus propias habilidades de pronunciación de modo autónomo, tanto dentro, como fuera del aula.

Más ejemplos de este interés que con carácter general se está evidenciando en la actualidad por un aprendizaje autónomo y responsable, se pueden encontrar en Dickerson (1994: 28-29), Pennington (1996: 219) y Pavón (2000: 110). Estos autores también aseguran que a partir de los estadios elementales del aprendizaje, el profesor debe desarrollar en sus alumnos estrategias de auto-observación, auto-diagnóstico y auto-evaluación de sus errores de expresión oral, como por ejemplo, utilizar sus propias grabaciones en la detección de sus propios errores de pronunciación. De hecho, Dickerson (1992: 102, 1994: 17) defiende que la enseñanza explícita de la pronunciación inglesa con *reglas de predicción (prediction strategies)* se puede convertir en un elemento clave del autoaprendizaje del alumno. En propias palabras del autor:

“Enséñale a alguien el sonido de una palabra, y esa persona podrá decir esa palabra. Pero enséñale a alguien a predecir los sonidos y entonces esa persona podrá decir cualquier palabra.” (Dickerson, 1994: 19).

Este autor considera que para la preparación de un currículo de instrucción de la pronunciación, los profesores deben tomar en consideración tres destrezas: la percepción, la producción y la predicción; ésta última referida a todo tipo de contenidos explícitos de la pronunciación inglesa: reglas de ortografía, patrones de pronunciación de vocales y consonantes, patrones de acentuación de palabras, generalizaciones, etc., que deben ayudar al alumno a mejorar su pronunciación inglesa de un modo autónomo.

Un buen ejemplo práctico de lo preconizado por los autores anteriormente citados, se encuentra en Sarah Toogood (1997: 56), que presenta una propuesta muy innovadora dentro de la línea de autocontrol del aprendizaje de la pronunciación. Esta autora explica el funcionamiento del *Self-Access Centre English Pronunciation Programme* de la Universidad de Hong Kong, que consiste en un programa de autoaprendizaje de la pronunciación inglesa integrado en un centro de auto-acceso. Dentro de este centro de auto-acceso, el alumno tiene a su disposición un glosario de términos fonéticos, un diario, una guía de referencia, y sesiones de consulta con un profesor del centro. Según asegura esta autora, este programa ha ayudado a muchos estudiantes a identificar sus problemas de pronunciación, a conseguir materiales adecuados a sus necesidades, y a aprender a trabajar su pronunciación de una manera independiente.

Toogood (op. cit., 58) señala que, una vez finalizado el primer año del programa, los cuestionarios finales de valoración del curso arrojaron unos resultados muy alentadores: (i) un 92% de los alumnos participantes aseguró que el programa le había ayudado a mejorar su pronunciación y, (ii) un 72% de ellos afirmó que ahora podía identificar sus problemas de pronunciación y solucionarlos de forma autónoma. Como aspectos negativos del programa, los participantes señalaron lo aburrido y duro que les resultó trabajar su pronunciación a solas.

En definitiva, a los autores ya citados en este apartado, se pueden añadir las aportaciones de otros, como Acton (1984), Wong (1987), Bradford (1988a), Rogertson & Gilbert (1990b), Avery & Ehrlich (1992), Hewings (1993), Taylor (1993), Goodwin *et al.*, (1994: 2), Morley (1994: 81), Underhill (1994) y Dalton & Seidlehoffer (2000: 153), que también proponen que se conciencie al aprendiz de que es él, en última instancia, el principal responsable de su proceso de aprendizaje de la pronunciación inglesa. Por consiguiente, según estos autores los aprendices que son expuestos a las reglas de la pronunciación y a sus principios, aunque no siempre pronuncien con más precisión, sí que están más capacitados para evaluar su propia pronunciación, son más conscientes de sus propios errores y problemas de pronunciación, y están más sensibilizados sobre numerosos aspectos de los sonidos del inglés, de su ritmo y de su entonación.

Por último, cabe destacar que estamos de acuerdo con estos autores sobre la necesidad de que los programas de enseñanza de la pronunciación incluyan técnicas de auto-aprendizaje, auto-corrección y de auto-evaluación que reduzcan la dependencia de los alumnos con respecto a su profesor y fomenten un aprendizaje autónomo fuera del aula, proporcionado a los alumnos más confianza en su inglés oral.

II.3.8. Hacia el diseño de un programa de enseñanza de la pronunciación más integrado en la programación general de la lengua inglesa.

Como ya se ha explicado en los apartados I.2.4.3 y II.2.1.1., los lingüistas y teóricos seguidores de la metodología estructuralista se basaban en el análisis contrastivo de las lenguas bajo estudio como principal criterio a la hora de establecer las prioridades pedagógicas de un programa de instrucción de la pronunciación. Este es el

caso de Stockwell & Bowen (1965: 17), que aplicaron los siguientes criterios a la hora de establecer una secuencia pedagógica para la enseñanza del español a hablantes nativos del inglés: (a) jerarquía de dificultad, (b) funcionalidad, (c) problemas de entendimiento, y (d) congruencia de estructuras.

En la actualidad, la mayoría de los autores coinciden en que los objetivos y prioridades sobre los que se debe fundamentar la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación han de tomar en consideración no sólo los contenidos de pronunciación a enseñar, sino también los problemas y necesidades de los aprendices (Morley, 1979: 85; Stevick, 1978: 145; Acton, 1984: 75). Estas necesidades surgen de las características personales (edad, aptitud, actitud y motivación) y socioculturales de los aprendices, que, como bien se ha comprobado en los apartados II.2.1 y II.2.2., son factores que pueden condicionar en gran medida el nivel de adquisición del componente fonológico de la lengua inglesa que éstos logren.

Gimson (1994: 272) señala que los objetivos que se deseen lograr en un curso de pronunciación inglesa deben estar determinados por la edad, la habilidad del aprendiz y el uso que éste pretenda hacer de la lengua inglesa. Asimismo, diversos manuales de pronunciación que están dirigidos al profesor, como los de Haycraft (1971), MacCarthy (1978: 12) y Kenworthy (1987), Avery & Ehrlich (1992: xiii), coinciden con Gimson (1994) en varias de las prioridades sobre las que se debe fundamentar el diseño de un programa efectivo de enseñanza de la pronunciación: (i) las necesidades de los aprendices (es decir, el propósito para el que se va a utilizar la lengua que se encuentran aprendiendo), (ii) sus características (por ejemplo, el nivel de competencia de los alumnos), (iii) la longitud del curso y, por último, (iv) los objetivos que se deseen conseguir. Además, Kenworthy (1987: 123) aporta nuevos aspectos a tener en consideración: (i) problemas de alta prioridad (vitales para la inteligibilidad, para la comunicación misma), (ii) problemas de baja prioridad (que no afectan a la inteligibilidad) y, (iii) problemas de atención opcional (que afectan al acento del aprendiz).

La aportación de Firth (1992a: 174) a este debate va en la línea de los autores anteriormente citados, aunque añade nuevos matices, al proponer un proceso de cuatro

fases que se han de seguir para el desarrollo de un programa o curso de pronunciación inglesa:

- i. Evaluación de las variables de los aprendices: edad, educación, futura ocupación profesional, actitud hacia la cultura de la L2, personalidad, etc.
- ii. Recogida de muestras de habla de los aprendices. Como posibles técnicas se proponen actividades orales, lectura en voz alta o grabación de habla espontánea sobre un tema del interés de los alumnos.
- iii. Análisis de la pronunciación de estas muestras, pero sólo en lo que afecta a la *comprehensibility* (su comprensión por parte de un nativo). Se analizarán estas muestras según sus sonidos, acento léxico, acento rítmico y entonación.
- iv. Y finalmente, diseño de un programa de pronunciación según las necesidades detectadas.

Del mismo modo, este autor (op. cit., 178) afirma que al análisis de las variables de los estudiantes y de su pronunciación se deben añadir otras consideraciones, como el nivel de competencia de los alumnos en lengua inglesa, la importancia que para ellos tiene la corrección en su pronunciación o el tiempo que tienen semanalmente para el aprendizaje de la lengua inglesa. Finalmente, según Firth (op. cit., 180), las actividades a incluir en el programa de instrucción deben perseguir el desarrollo de la capacidad comunicativa de los alumnos por medio de hábitos de habla normal.

De hecho, Crawford (1987: 112) se lamenta de que, en general, en la enseñanza del inglés sean siempre los aprendices los que se deben adaptar a los objetivos pedagógicos del programa, y no el programa a las necesidades y peculiaridades de los aprendices. Morley (1994: 69) propone corregir esta deficiencia formulando otro proceso de cuatro fases a seguir para diseñar un programa de enseñanza de la pronunciación inglesa dentro de un objetivo comunicativo global:

- i. Una minuciosa valoración de las necesidades de los aprendices.
- ii. Una especificación detallada de los objetivos que necesitan los aprendices a corto y largo plazo. Para ello los aprendices deben ser consultados.
- iii. Preparación de programas e instrucción, tanto a nivel de grupo, como individualizados.

- iv. Ejecución de la instrucción por medio de actividades contextualizadas de tipo comunicativo.

Pennington (1996: 256), por su parte, considera que estas necesidades o prioridades deben venir determinadas por los errores que cometen los aprendices con más frecuencia (normalmente, los fonémicos) y por los que provocan un mayor perjuicio a la inteligibilidad (normalmente, los prosódicos). Pavón (2000: 179) recoge las ideas expresadas por los autores anteriores y además realiza una propuesta integradora de las teorías del análisis contrastivo, del análisis de errores y de la metodología comunicativa:

- i. Identificación de las áreas problemáticas potenciales a las que se debe enfrentar el aprendiz, una vez comparadas las fonologías de ambas lenguas por medio del análisis contrastivo.
- ii. Concreción y clasificación tipológica de los principales errores que con más frecuencia comenten los aprendices en el manejo de la lengua inglesa. Una prueba de evaluación inicial puede ofrecer esta información.
- iii. Lograr una comunicación efectiva e inteligible de los aprendices con hablantes nativos y no nativos del inglés según las necesidades comunicativas de los alumnos.
- iv. Utilizar todo tipo de técnicas de enseñanza (el alfabeto fonético, música, mímica, etc.), materiales (diagramas, dibujos, grabaciones, etc.) y medios técnicos (casete, video, laboratorio de idiomas, etc.).

Para el diseño de un tratamiento de pronunciación inglesa, Catford (1987) utiliza como criterios la frecuencia de los elementos y su carga funcional, decantándose principalmente por los elementos prosódicos. Asimismo, Haycraft (1971: 2), Kenworthy (1987: 123) y A. Brown (1992b: 11) coinciden con Catford en considerar al acento léxico, al ritmo y a la entonación, como elementos altamente prioritarios en la enseñanza de la pronunciación inglesa. De hecho, hasta el propio Gimson (1994), en términos de prioridad, sitúa a la acentuación, al ritmo y a la entonación, por delante de los elementos segmentales para la consecución de lo que denomina *Minimum General Intelligibility*. Con este término, Gimson se refiere a una pronunciación que sea

básicamente comprensible para los hablantes nativos del inglés y que igualmente le permita al aprendiz comprender a los hablante nativos.

En definitiva, para la mayoría de los autores consultados, los objetivos y las prioridades sobre los que se debe fundamentar la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación deben tener en cuenta muchos otros aspectos aparte de los contenidos. A modo de resumen y agrupados por diferentes bloques, presentamos a continuación todos los criterios o variables que consideramos que se deben tener en cuenta a la hora de desarrollar un curso o tratamiento de la pronunciación inglesa:

- Problemas de pronunciación de los aprendices: según una evaluación o análisis inicial de sus principales errores por medio de una prueba inicial de su pronunciación inglesa a nivel de fonemas, acento léxico, formas fuertes y débiles, acento rítmico, prominencia y patrones entonativos.
- Posibles áreas problemáticas: se deben determinar las posibles áreas problemáticas para los aprendices hispanohablantes de acuerdo con las implicaciones pedagógicas de la *hipótesis del análisis contrastivo* (Lado, 1957), la *hipótesis de la percepción contrastiva* (Flege, 1981) y la *hipótesis del efecto imán perceptivo* (Khul & Inverson, 1995).
- Necesidades lingüísticas de los alumnos: especificación detallada de las necesidades de los aprendices a corto y largo plazo, como por ejemplo, el objetivo para el que aprenden la lengua inglesa. Esta información se puede recoger a través de una encuesta inicial al comienzo del curso
- Características personales y socioculturales de los aprendices: edad, actitud, aptitud y motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, nivel sociocultural, nivel de competencia en lengua inglesa, formación en otros idiomas, exposición previa a la lengua inglesa, tipo de instrucción previa en pronunciación inglesa y necesidades educacionales y profesionales. Para recabar toda esta información de nuestros nuevos alumnos es conveniente realizar una encuesta inicial al comienzo del curso.
- El contexto del aprendizaje: enseñanza en el país de la L1 o en el país de la L2, enseñanza reglada o no reglada, y enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera.

- Características del curso: formación de los profesores en inglés y en pronunciación inglesa, importancia del componente fonológico en el currículo, medios técnicos y audiovisuales del aula, número de horas de instrucción semanales, duración del curso y número de alumnos por grupo.
- Aspectos metodológicos: tipo de metodología a emplear en la enseñanza del inglés (audiolingual, método directo, comunicativa, integradora, etc.). Se deben realizar actividades que fomenten una comunicación efectiva e inteligible de los aprendices con hablantes nativos y no nativos del inglés según las necesidades comunicativas de los alumnos.

Cabe señalar que para el diseño del tratamiento de pronunciación de nuestro estudio experimental, se tendrán en cuenta todos los criterios anteriormente expuestos. Por ello, será necesario diseñar una encuesta inicial que recabe todo tipo de información sobre las características personales y socioculturales de los aprendices, además de una prueba de evaluación inicial que muestre las carencias de los aprendices con relación a su pronunciación inglesa.

Por último, destacamos el manual de pronunciación inglesa *The New Headway Pronunciation Course*, que se divide en cuatro niveles, *elementary* (Cunningham & Moor, 1996), *pre-intermediate* (Bowler & Parminter, 1992), *intermediate* (Cunningham & Bowler, 1998), y *upper-intermediate* (Bowler & Cunningham, 1999), y que constituye un estupendo ejemplo de programa de enseñanza de la pronunciación inglesa que cumple con la mayoría de criterios establecidos en este apartado. Esta serie de manuales consigue integrar de un modo efectivo la enseñanza de la pronunciación inglesa en la enseñanza general del inglés, puesto que está diseñada como complemento de la popular serie de manuales de enseñanza del inglés, *The Headway English Course*. En esta serie, por cada unidad de cualquiera de los niveles del *The Headway English Course* (que integra todas las destrezas), existe su correspondiente unidad de contenidos de pronunciación, conectados o muy relacionados, en la serie de libros complementarios de pronunciación inglesa del mismo nivel, *The Headway Pronunciation Course*.

Los autores de esta colección de cuatro niveles consiguen integrar de un modo sistemático, equilibrado (ya que cubre aspectos segmentales y suprasegmentales por igual), significativo (cada una de las actividades están elaboradas con material auténtico

en contextos reales), motivador (las actividades están diseñadas con sentido del humor), comunicativo (el objetivo de la mayoría de las actividades es la comunicación) e integrador (las actividades forman parte de una programación general de un curso de inglés junto con aspectos gramaticales y léxicos) la enseñanza del componente de la pronunciación inglesa en un contexto de instrucción formal. Cabe destacar que esta serie se lleva utilizando con gran éxito en muchas escuelas oficiales de idiomas de este país desde el año de su publicación.

Por todas las cualidades descritas con anterioridad, decidimos considerar al curso de pronunciación inglesa, *The New Headway Pronunciation Course*, como fuente potencial de valiosos materiales y actividades para el diseño del tratamiento de pronunciación de nuestro estudio experimental.

II.4. Consideraciones sobre la evaluación de la pronunciación inglesa.

Como ya se ha comentado en el capítulo I, desde los años ochenta, con la introducción del método comunicativo en la enseñanza del inglés, el interés por la pronunciación se ha limitado a la concreción y diseño de determinados contenidos, materiales y actividades que se debían enseñar en clase; pero realmente, en la enseñanza reglada de nuestro país aún no se ha intentado integrar la enseñanza de la pronunciación dentro del proceso global de la enseñanza del inglés que le otorgue un sitio claro dentro de la evaluación.

Creemos que la razón principal por la que, dentro del marco general de la enseñanza reglada del inglés de nuestro país, se le presta poca atención a la evaluación de la pronunciación, es debido a que se la considera una pequeña parte de una de las cuatro destrezas lingüísticas: la expresión oral. Sin embargo, cabe señalar que la pronunciación posee características propias y diferentes de las demás habilidades, puesto que engloba aspectos de percepción y producción a la vez, además de que constituye un elemento esencial e indispensable para que se pueda establecer la comunicación entre dos hablantes. Como bien asegura Jennifer Jenkins (1997: 7) en su estudio sobre la evaluación de la pronunciación en las pruebas comunicativas, el componente de la pronunciación no es una parte superficial de la prueba, sino que está muy profundamente unido al significado de la palabra “comunicativo”.

Por tanto, consideramos que una adecuada evaluación de la pronunciación de los aprendices puede proporcionar información de gran importancia sobre las dificultades individuales de éstos y las características de sus errores a nivel no sólo de comprensión auditiva, sino también a nivel de la inteligibilidad de sus producciones orales en contextos comunicativos reales. A continuación se realiza una revisión del papel que actualmente se le otorga al componente de la pronunciación en las principales pruebas oficiales/estandarizadas de inglés para extranjeros, para después analizar las diferentes propuestas que distintos autores han presentado en los últimos años con relación al componente fonológico de la lengua inglesa dentro de la enseñanza general del inglés.

II.4.1. El componente de la pronunciación en las pruebas oficiales/estandarizadas de inglés para extranjeros.

En este apartado se realiza una revisión de los criterios que se utilizan para evaluar el componente de la pronunciación dentro del examen de producción oral de las principales pruebas estandarizadas y oficiales del inglés como lengua extranjera que existen en la actualidad. Para guiarnos a través de este recorrido, utilizaremos la tipología que Porter & Weir (1997: 23) emplean para analizar la evaluación de la destreza de producción oral en dichas pruebas. Estos autores distinguen entre dos modos de evaluación de la destreza de producción oral: el modo analítico y el modo global. El modo analítico utiliza un número determinado de criterios o aspectos individuales, asignándole a cada uno de ellos una calificación, para finalmente obtener el promedio de todas estas calificaciones parciales. En contraste, el modo global utiliza una escala de cero a nueve o diez niveles donde cada nivel de la escala contiene una descripción de los requisitos mínimos para obtener la puntuación máxima asignada a ese nivel.

En primer lugar, destacamos la prueba oficial que las autoridades educativas españolas elaboran para acceder a la universidad en nuestro país, la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), que cierra el ciclo de los cuatro cursos de la enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O.) y de los dos cursos de Bachillerato. Esta prueba aún se diseña obviando cualquier ejercicio o actividad relacionada con dos de las cuatro destrezas lingüísticas, las destrezas de comprensión y producción oral. Por lo tanto, en esta prueba tampoco existe referencia implícita o explícita alguna a contenidos del componente fonológico de la lengua inglesa. Como reflexión sobre esta incoherencia

por parte de las administraciones educativas españolas, utilizamos las palabras de Boyle:

“A menos que la pronunciación se convierta en un componente central de un curso (...) y a menos que ésta no pase a formar parte del sistema de evaluación, el estudio de la pronunciación será siempre ignorado u obviado.” (1997: 21)

Por el contrario, en la docencia del inglés de las Escuelas Oficiales de Idiomas de nuestro país, existe un mayor equilibrio y una mayor coherencia tanto en la enseñanza como en la evaluación de las diferentes destrezas y componentes lingüísticos. En cualquiera de los cinco cursos de su certificado de aptitud, la prueba de evaluación final aparece dividida en cinco partes: uso del inglés y vocabulario (40%), expresión escrita (20%), comprensión oral (20%) y producción oral (20%). Ésta última, la parte referida a la destreza de producción oral consiste en la lectura en voz alta de un texto o diálogo, la realización de role-plays guiados sobre las típicas situaciones comunicativas de un turista (restaurante, de compras, pedir direcciones, etc.), la descripción de fotografías, o en una breve entrevista sobre su familia, rutina diaria, hobbies, etc. Para los cursos de intermedio a avanzado, los alumnos deben participar en una entrevista de diez a quince minutos sobre un tema de actualidad o de su interés que ya ha sido trabajado en clase a lo largo del curso (medio ambiente, cine, música, violencia doméstica, amistades, vacaciones, etc.).

Para la corrección de este ejercicio de producción oral de las Escuelas Oficiales de Idiomas, se utiliza un enfoque analítico con los siguientes parámetros o criterios de corrección: la corrección gramatical, la riqueza léxica, la fluidez, sus estrategias de comunicación, su pronunciación y su comprensión. A cada uno de estos criterios se le asigna un máximo de 4 puntos hasta completar los 20 puntos (20%) que le corresponden a la destreza de producción oral. Finalmente, cabe señalar que en esta prueba, el componente de la pronunciación viene reflejado de modo explícito en uno de los criterios, el de pronunciación y, de modo implícito, en otros dos de los criterios: la fluidez y la comprensión.

Dentro de las pruebas estandarizadas de inglés como lengua extranjera que se llevan a cabo de modo oficial en Estados Unidos, cabe destacar al *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*, que representa la prueba estandarizada más famosa de la

variedad de inglés *General American*. En la destreza de producción oral esta prueba contempla un apartado referido a la pronunciación y utiliza un enfoque de evaluación global que se compone de los siguientes parámetros:

Puntuación	Criterios
0.0-0.4	Frecuentes errores fonémicos de acentuación y de entonación que hacen que el hablante sea ininteligible
0.5-1.4	Frecuentes errores fonémicos de acentuación y de entonación que hacen que el hablante sea ocasionalmente ininteligible
1.5-2.4	Algunos errores fonémicos de acentuación y de entonación que aparecen de manera sistemática, pero que no afectan a la inteligibilidad del hablante.
2.5-3	Errores de pronunciación ocasionales, aunque el hablante siempre resulta inteligible.

Tabla 2: Criterios de puntuación del componente de pronunciación de la prueba TOEFL (en Celce-Murcia et al., 1996: 347).

Con respecto al inglés británico, las pruebas estandarizadas de inglés como lengua extranjera más prestigiosas e internacionales son las elaboradas por la Universidad de Cambridge: las pruebas KET (The Key English Test), PET (The Preliminary English Test, FCE (The First Certificate English Test), CAE (The Cambridge Advanced English Test) y CPE (Cambridge Proficiency English Test). En general, estas pruebas constan de dos partes: (i) una entrevista con el candidato sobre su familia, rutina, aficiones, etc., con los jueces como interlocutores; y (ii) un role-play guiado (sobre situaciones comunicativas comunes) o un debate (sobre algún tema de interés general) por parejas de alumnos. Con carácter general, los criterios de evaluación de la destreza de producción oral son muy parecidos: fluidez (*fluency*), corrección del lenguaje y del registro utilizado (*accuracy and range*), éxito en la consecución de la tarea (*task achievement*), nivel o grado de interacción con el interlocutor (*interactive communication*), inteligibilidad (*intelligibility*) y pronunciación (*pronunciation*). Cabe señalar que dentro de estos criterios, la pronunciación es también parte integrante del criterio de corrección del lenguaje y del registro utilizado, y del grado de interacción con el interlocutor.

Con referencia a la evaluación de estas pruebas, Jennifer Jenkins (1997: 7) comenta una paradoja que ocurre durante el proceso de evaluación en la segunda parte de la prueba, la consistente en la realización de un *role-play* o debate por parejas de candidatos. Lo paradójico de esta prueba es que como los aprendices suelen ser de la

misma nacionalidad, éstos se entienden entre sí a la perfección; sin embargo, los examinadores, que son ingleses nativos, no consiguen comprender o seguir el *role-play* debido al fuerte acento nativo indio, pakistaní o camerunés de estos candidatos.

Para explicar esta paradoja, Jenkins (op. cit., 9) habla de *variación fonológica entre hablantes (interspeaker phonological variation)*, que a grandes rasgos coincide con la *accommodation theory* de Tarone (1988). Con los términos de *convergencia y divergencia (convergence & divergente)*, la autora se refiere a la capacidad de un hablante de ajustar los rasgos de su pronunciación para asemejarse o diferenciarse de la pronunciación de su interlocutor. De este modo se explica que dos hablantes no nativos del inglés que comparten lengua materna, utilicen un acento más fuerte de su L1; lo cual les facilita su mutua inteligibilidad, aunque, sin embargo, este acento sea penalizado por los jueces de estas pruebas orales de Cambridge. Por consiguiente, Jenkins se pregunta si en un mundo globalizado donde muchos hablantes no nativos utilizan principalmente el inglés para comunicarse entre ellos, se debería evaluar la pronunciación, no en función del criterio de corrección de su pronunciación (*accuracy*) establecido en las pruebas estandarizadas del inglés, sino más bien en función de su mutua inteligibilidad.

Con relación a esta paradoja, Porter & Weir (1997: 22), en su búsqueda de criterios válidos para evaluar la pronunciación de los aprendices, también ponen en tela de juicio los criterios utilizados en la mayoría de pruebas estandarizadas: *intelligibility, accuracy, fluency, pronunciation, etc.* Según señalan estos autores, con relación a la pronunciación de un aprendiz, lo que el lingüista o el profesor de inglés pueden observar con precisión y objetividad puede tener muy poco que ver con la impresión que de la pronunciación de ese aprendiz va a tener en la vida real un hablante nativo común. Por consiguiente, Porter & Weir consideran que estos criterios, que han sido establecidos por los lingüistas y los profesionales de la enseñanza de la lengua inglesa para extranjeros, podrían estar omitiendo lo que los hablantes nativos corrientes del inglés realmente rechazan de la pronunciación de estos aprendices.

Para probar su tesis, Porter & Weir (op. cit.) llevaron a cabo un estudio experimental. En este estudio hablantes nativos corrientes procedentes de todo tipo de gremios - desde limpiadores a ejecutivos de empresa - fueron seleccionados para que evaluaran toda una serie de grabaciones de exámenes orales de estudiantes extranjeros

de lengua inglesa, desde alumnos con una pronunciación muy pobre a alumnos muy aventajados. Estas grabaciones habían sido previamente evaluadas por docentes especialistas en la enseñanza del inglés para extranjeros. Los investigadores se sorprendieron con los resultados cuando comprobaron que para los hablantes nativos corrientes, si el inglés de los estudiantes era inteligible y entendido sin esfuerzo, todos los demás errores de pronunciación como la fluidez o la corrección en su pronunciación no eran considerados importantes.

Otro aspecto curioso de los resultados fue que en los casos donde no se alcanzó inteligibilidad, los hablantes nativos corrientes lo achacaron principalmente a la pronunciación incorrecta de las vocales y a la distinción entre vocales cortas y largas. Otras fuentes de error comentadas por los evaluadores nativos fueron aspectos relacionados con la omisión en agrupaciones de consonantes y con aspectos de acento y ritmo. Por tanto, los autores del estudio señalan que muchos de los errores detectados por los docentes evaluadores no son detectados por el hablante nativo común, lo cual debe hacer reflexionar a los lingüistas sobre la adecuación de los criterios que se utilizan en la actualidad en muchas de las pruebas oficiales y estandarizadas existentes.

Paul Tench (1997: 31), por su parte, estudia el modo de evaluación global (el que emplea una escala de cero a nueve niveles) que se utiliza en otras pruebas de reconocido prestigio. Este autor analiza la mención que se hace a la pronunciación inglesa, en las nueve escalas de puntuación de los *International English Language Teaching Standards* (IELTS), que son otras pruebas internacionales de inglés para extranjeros muy reconocidas internacionalmente y diseñadas por el Consejo Británico, las autoridades educativas australianas y la Universidad de Cambridge. De esta revisión Tench obtiene varias conclusiones:

- La pronunciación está muy asociada a la inteligibilidad.
- La pronunciación es un elemento muy relevante o decisivo en los niveles más bajos de la puntuación. En los niveles 2, 3 y 4, aunque el aprendiz muestre un nivel alto de gramática, léxico y elementos discursivos, una pobre pronunciación puede impedir su inteligibilidad.
- En los niveles 5, 6 y 7, donde la inteligibilidad está asegurada, no existe referencia alguna a la pronunciación, pero sí se hace referencia a otras habilidades lingüísticas

y comunicativas. Estos son los niveles mínimos para el acceso a una universidad británica.

- En los niveles más altos sólo se hace referencia al acento (nivel 8: “fuerte acento de su L1 que no impide la comunicación”, y nivel 9: “ligero acento materno no molesto”).

No obstante, los resultados de otro estudio, que en esta ocasión Jenkins (1996: 36) lleva a cabo sobre el habla de interlengua de estudiantes de nivel intermedio-alto (upper-intermediate) y avanzado-bajo (low-advanced), ponen en tela los criterios establecidos en los 9 niveles de los IELTS comentados con anterioridad. Según esta autora, del análisis de las grabaciones de las actividades comunicativas interactivas realizadas por estos estudiantes se concluyó que una pronunciación errónea a nivel segmental era la causa de ruptura en la comunicación en el 70% de los casos.

En definitiva, como se ha podido comprobar, en las principales pruebas oficiales y estandarizadas de inglés que existen en la actualidad, hay unanimidad respecto a incluir a la pronunciación como un criterio lingüístico más dentro de una evaluación global de la destreza de producción oral.

Nosotros somos partidarios del modelo analítico de evaluación de la prueba oral, como el utilizado en las pruebas estandarizadas de la Universidad de Cambridge y en las pruebas de las Escuelas oficiales de Idiomas de nuestro país, a saber, el consistente en utilizar un número determinado de criterios (inteligibilidad, corrección fonética, fluidez, pronunciación, uso del inglés, vocabulario, consecución de la tarea, interacción comunicativa, comprensión, etc.), asignándole a cada uno de ellos una calificación para finalmente obtener el promedio de todas estas calificaciones parciales. En nuestra opinión, la objetividad en la evaluación de la prueba oral con el modelo analítico de corrección reside principalmente en que los evaluadores puedan disponer de una definición previa y exacta de los mínimos exigibles dentro de cada uno de estos criterios; sólo así se podrán utilizar estos mínimos de manera idéntica por todos y cada uno de los examinadores.

Por el contrario, creemos que el modo global es menos versátil, preciso, exacto y objetivo que el modo analítico por el simple hecho de no permitir la evaluación de los

distintos criterios por separado, sino de todos agrupados por bandas o niveles. En nuestra opinión, durante la evaluación de un candidato mediante el modo global, puede darse el caso de que un evaluador tenga dificultad a la hora de ubicar su calificación en uno de los nueve niveles, puesto que su impresión sobre el rendimiento del alumno en dicha prueba puede no coincidir con exactitud con lo que aparece en ninguno de esos nueve niveles.

Asimismo, en cuanto a la elección de los examinadores para cada una de estas pruebas orales, al contrario de lo que opinan Jenkins (1997) o Porter & Weir (1997), nosotros nos decantamos por la elección de profesionales de la enseñanza de la lengua inglesa, sean estos profesores nativos o no nativos. Las razones son muy numerosas: (i) sus conocimientos generales sobre los distintos componentes lingüísticos de la lengua inglesa, (ii) sus conocimientos sobre los distintos aspectos de la pronunciación inglesa y, (iii) su experiencia en la enseñanza y en la realización de estas pruebas.

II.4.2. Propuestas para el diseño de una prueba de evaluación del componente de la pronunciación.

Como se ha podido comprobar en el apartado anterior, aunque el componente lingüístico de la pronunciación tiene su lugar dentro de las pruebas estandarizadas de evaluación de la destreza de producción oral de la lengua inglesa, aún quedan muchas dudas que resolver al respecto. Quizás, la dificultad de evaluar la pronunciación radique en la propia dificultad de diseñar unas buenas técnicas de evaluación de la destreza de producción oral. A continuación, haremos un recorrido por las diferentes propuestas que diversos autores han realizado sobre el diseño de una prueba de evaluación del componente de la pronunciación.

Autores como Dale & Poms (1985: 154, 1986: 176), proponen un procedimiento al que denominan *Accent Analysis Sentences*. Esta prueba consiste en la lectura por parte de cada aprendiz, y a modo individual, de una serie de oraciones que han sido especialmente diseñadas para evaluar su producción de consonantes, vocales y acento léxico. Para evaluar estos aspectos de la pronunciación del aprendiz, el examinador se debe concentrar únicamente en el ítem o fonema objeto del ejercicio, dejando a un lado otros errores que haya podido producir en fonemas de la misma palabra. Por ejemplo,

para evaluar su pronunciación del fonema /ʃ/ a través del par mínimo *sea-she*, no se tendrá en cuenta la pronunciación que produzcan de los fonemas vocálicos de ambas palabras. Esta prueba viene acompañada de un *Teacher's Record Form* que facilita al examinador la tarea de anotación y clasificación de los errores cometidos según su tipología.

Kenworthy (1987: 20), refiriéndose a los diversos procedimientos que existen para medir la inteligibilidad de los estudiantes, distingue entre valoraciones subjetivas y objetivas; valoraciones, cuyos resultados, asegura, tienden a coincidir. Asimismo, esta autora, después de sopesar las ventajas y los inconvenientes de dos tipos de pruebas: (i) lectura de un texto en voz alta y (ii) muestra de habla espontánea, se decide por incluir ambas pruebas en la evaluación de la pronunciación de los aprendices. De igual modo, Kenworthy recomienda la grabación de las pruebas para su posterior análisis con mayor detenimiento por parte de los jueces.

Gimson, en su obra *An Introduction to the Pronunciation of English* (1989: 338), reconoce la dificultad de encontrar criterios objetivos en la evaluación de la producción oral del aprendiz. En lo que llama *Atomistic Approach*, Gimson propone incluir pares mínimos para evaluar las oposiciones fonémicas; listas de palabras para evaluar patrones acentuales; y oraciones con su contexto actitudinal o gramatical para evaluar la elección del núcleo o acento oracional por parte del aprendiz. No obstante, cabe destacar que el propio Gimson reconoce las deficiencias de este modelo de evaluación en comparación con situaciones de discurso libre y natural. Por este motivo, Gimson, en *Gimson's Pronunciation of English* (1994: 291), trata de resolver la falta de contextualidad y naturalidad de las pruebas objetivas de pronunciación al plantear la lectura de textos cuidadosamente diseñados, como pruebas del componente fonológico, que sirvan para detectar los problemas de pronunciación de un alumno.

Suzanne Firth (1992a: 182) presenta un modelo de test explícito y objetivo de pronunciación en su *student diagnostic profile* o perfil diagnóstico del estudiante. Dentro de esta prueba, Firth divide los contenidos de pronunciación en cinco bloques:

- i. Hábitos generales de habla: claridad, velocidad, volumen, respiración, fluidez, tono de voz, contacto visual, expresión corporal y gestos.

- ii. Entonación: oraciones declarativas, preguntas con respuesta si-no, preguntas con palabra interrogativa, preguntas apéndice y enumeración.
- iii. Ritmo y entonación: acentuación léxica, prominencia y *liaison*.
- iv. Consonantes: sustitución, omisión, articulación, agrupación de consonantes, rango y *liaison*.
- v. Vocales: sustitución, articulación, longitud, reducción, rango y *liaison*.

Celce-Murcia *et al.* (1996: 345) coinciden con Kenworthy (1987) en plantear un procedimiento subjetivo y otro objetivo como posibles técnicas de evaluación de la pronunciación de un aprendiz. Estos autores consideran que una prueba de evaluación de la pronunciación debe contener un apartado dedicado a la producción oral y un apartado dedicado a la percepción oral, puesto que esta última es también considerada clave para el desarrollo de una producción oral inteligible en el aprendiz. De igual modo, Celce-Murcia *et al.* señalan que, al igual que debe ocurrir con los demás componentes lingüísticos, las técnicas de evaluación de la pronunciación deben ser muy parecidas a los ejercicios de pronunciación utilizados en clase por el profesor, puesto que las técnicas de evaluación más productivas y efectivas son las que pueden ofrecer mayor retroalimentación al aprendiz sobre sus propios problemas de pronunciación.

Dentro del test de diagnóstico de la percepción oral, Celce-Murcia *et al.* (op. cit. 342) incluyen ejercicios correspondientes tanto a aspectos segmentales como a aspectos suprasegmentales: discriminación de fonemas, agrupación de consonantes, acento léxico, formas débiles, prominencia y entonación. En el test de diagnóstico de la producción oral se incluyen dos tipos de ejercicios:

(i) El *diagnostic passage*, que consiste en un ejercicio controlado de lectura en voz alta que ha sido cuidadosamente diseñado para que incluya tanto aspectos segmentales como suprasegmentales, todos ellos relevantes al nivel de aprendizaje de los alumnos. Los alumnos disponen de varios minutos para practicar la lectura del texto antes de la prueba. La prueba es grabada por el profesor.

(ii) Un ejemplo de habla espontánea del aprendiz que radica en hablar sobre un tema de su interés previamente concertado. Como posibles temas, Celce-Murcia *et al.* sugieren la familia, los amigos, los hobbies, una anécdota de la niñez, etc.

Según Celce-Murcia *et al*, la primera prueba, el *diagnostic passage*, tiene la desventaja de que no permite observar los rasgos de la pronunciación de los estudiantes que suelen aparecer de forma natural al no ser una muestra de habla espontánea. No obstante, la selección de estas muestras no espontáneas ofrece la ventaja de permitirnos observar de forma sistemática el control que el alumno posee de los rasgos segmentales y suprasegmentales que queremos evaluar. En esta prueba es aconsejable que el alumno pueda leer con anterioridad el texto que va a leer, con el fin de que éste se encuentre cómodo leyendo. La segunda prueba de evaluación propuesta por Celce-Murcia consiste en hablar sobre un tema de su interés previamente concertado, lo cual proporciona una muestra de habla natural, autónoma y espontánea. En ésta segunda prueba el aprendiz se centrará más en el significado que en la forma, confirmándonos los errores de pronunciación previamente detectados y ofreciéndonos una visión clara sobre su capacidad comunicativa. Si en esta segunda prueba el profesor busca uniformidad en las producciones de los alumnos, se sugiere la utilización de estímulos visuales como una historia ilustrada con dibujos que los aprendices deben narrar.

Boyle (1997: 21), por su parte, señala que antes de diseñar las pruebas de evaluación de la pronunciación de un determinado grupo de aprendices, se deben diseñar bancos de actividades de pronunciación adecuados a ese nivel, cuyo objetivo fundamental sea ayudar a esos aprendices en la práctica y la solución de sus principales problemas de pronunciación; y entonces, a continuación, se pueden utilizar esos materiales que los alumnos han practicado para diseñar sus pruebas de evaluación sobre la pronunciación. Esta propuesta de Boyle, que coincide con la propuesta hecha por Celce-Murcia *et al*. (1996), parece muy sensata y creemos que puede aportar coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que de este modo sistemático sólo se evaluará lo que se ha practicado en clase con anterioridad.

Paul Tench (1997: 29) establece varias cuestiones importantes que, a su entender, se deben intentar resolver antes acometer la difícil tarea de elaborar una prueba de evaluación del componente de la pronunciación:

- i. La cuestión del foco de la atención: ¿Se debe evaluar la habilidad comunicativa o la competencia fonológica?

- ii. La cuestión de la amplitud del enfoque: ¿Debe el test medir toda la fonología en su totalidad o determinados aspectos de la fonología?
- iii. La cuestión de la necesidad de una prueba de pronunciación: ¿Necesitan la gran mayoría de aprendices de la lengua inglesa un alto nivel de competencia fonológica, si, de hecho, pueden hacerse comprender?

Con referencia a la primera cuestión, este autor hace una propuesta conciliadora basándose en estudios llevados a cabo por otros lingüistas como Eddaikra (1987), Fujii (1992) y Jenkins (1996), y en las consideraciones de otros autores como Gass & Varois (1984), Kenworthy (1987), Gimson (1989) y Jenner (1995). De acuerdo con Tench (op. cit., 49), dentro de una prueba de pronunciación se debe poder dilucidar si la pronunciación de un aprendiz es inteligible al hablante nativo común de la calle en una situación comunicativa simulada. Para el autor, el enfoque de esta prueba de pronunciación se debe situar exclusivamente en las destrezas fonológicas del aprendiz a nivel de la palabra, de frase y de discurso. Como ejemplos de tareas para esta prueba, Tench sugiere la realización de actividades que contengan direcciones o nombres propios que puedan medir de modo preciso no sólo las dos destrezas comunicativas orales, sino también el componente fonológico.

En cuanto a la segunda pregunta, que se refiere a si la prueba debe medir toda la fonología en su totalidad o determinados aspectos de la fonología, Tench (1997: 41) sugiere evaluar todos los aspectos de la pronunciación desde los fonemas a la entonación:

- Consonantes: en situación inicial, media y final de palabra y en agrupaciones de consonantes.
- Vocales: en posiciones acentuadas y átonas.
- Formas débiles y fuertes dentro de frases y oraciones.
- Tonalidad: incluir los tonos *fall-rise*, *fall* y *rise* en diálogos y situaciones.
- Tonicidad: tonos nucleares en diálogos y situaciones.
- Un minuto de habla espontánea: hablar sobre algo que conozcan bien o contar una anécdota o historia. El criterio de corrección de esta última parte será la inteligibilidad sobre una escala del 1 al 5 (donde 1, equivale a totalmente inteligible, y 5, equivale a totalmente ininteligible).

Con relación a la tercera cuestión, Tench (op. cit., 42) sí que está a favor de diseñar una prueba de evaluación del componente de la pronunciación que evalúe si la pronunciación de un aprendiz es lo suficientemente inteligible para que éste pueda ser comprendido por el hablante nativo normal de la calle. Según este autor, no se deben intentar erradicar los acentos nativos siempre que no interfieran con la inteligibilidad del aprendiz.

De igual modo, John Field (1997: 44) estudia el papel que puede desempeñar la pronunciación en la evaluación y diagnóstico de los problemas de comprensión oral. Este autor propone incluir en la prueba de evaluación de la pronunciación ejercicios de dictado que incluyan los siguientes aspectos: discriminación de pares mínimos, problemas de ortografía, segmentación léxica, acento léxico, formas débiles, formas contractas, *liason*, asimilación y elisión.

Roger Scott (1997: 54), basándose en la correlación que existe entre lo que un aprendiz reconoce y lo que produce, ha diseñado un test de diagnóstico de la pronunciación que puede ser auto-administrado por el aprendiz de forma autónoma tanto dentro como fuera del aula. En este test el aprendiz escribe lo que cree que ha escuchado en una grabación. A continuación, el aprendiz corrige el test con el modelo de respuestas de referencia que el propio test incluye. Por cada error cometido la plantilla de corrección del test dirigirá al aprendiz a la práctica de una serie de materiales y ejercicios concretos que sirvan para erradicarlo. Este test comprende tres áreas principalmente: discriminación fonémica, acento léxico y acento rítmico. Un ejemplo que el autor incluye para la detección de problemas de acento rítmico consiste en que, de manera simultánea, el aprendiz escuche oraciones y escriba (o marque sobre su texto) las palabras que considera que van acentuadas.

Para Pavón, la evaluación de la pronunciación se puede establecer atendiendo a dos parámetros muy diferentes:

- “La realización de una valoración global y subjetiva por parte del profesor.”
- “Una realización más detallada y precisa basada en rasgos particulares (dificultades con vocales o consonantes, unión de palabras, acentuación, etc.) que dan lugar a una valoración final metódica y concreta.” (2000: 103)

En el primer caso, esta valoración se obtiene a través de una entrevista entre el profesor y el alumno sobre un tema previamente acordado. En esta prueba el profesor enjuicia aspectos tan diferentes como la corrección gramatical, la riqueza léxica, la fluidez, sus estrategias de comunicación, su pronunciación y su comprensión. No obstante, como ya se ha comentado en el apartado anterior, la objetividad en la corrección de este tipo de pruebas reside en que los jueces dispongan de una definición exacta de los mínimos exigibles dentro de cada uno de estos criterios.

Según asegura Pavón (2000: 103), el segundo tipo de evaluación de la pronunciación, la prueba objetiva, ha sido denostado por quienes ven en ella a una prueba compuesta por apartados del lenguaje sacados artificialmente de contexto y que no poseen validez comunicativa real alguna. No obstante, Pavón insiste en que para poder realizar un diagnóstico eficaz de los errores y del nivel de competencia lingüística de los alumnos con relación a la pronunciación inglesa es imprescindible realizar una prueba objetiva basada en rasgos concretos: fonemas, acento léxico, fonemas en la cadena hablada, ritmo y entonación.

Herbert (2002: 188) para la detección de los problemas de pronunciación de los alumnos propone que se graben muestras de habla espontáneas de los alumnos de dos maneras posibles: (i) mediante monólogos sobre temas familiares o, (ii) mediante diálogos abiertos con otro compañero. A continuación, el profesor puede corregir estas grabaciones de acuerdo con las categorías establecidas en su *Diagnostic Learner Profile*, consistente en unas hojas de corrección divididas en dos bloques, el nivel segmental y nivel suprasegmental. Las categorías incluidas en cada uno de estos bloques son casi idénticas a las anteriormente citadas en Firth (1992a). Según indica Herbert (op. cit., 192), una vez corregidas las muestras de habla de todos los estudiantes, el profesor podrá determinar con claridad sus prioridades en cuanto a la enseñanza de los aspectos segmentales y suprasegmentales del componente fonológico, y tanto en términos perceptivos como productivos.

En resumen, de entre los diversos autores consultados, un número considerable de ellos (Gimson, 1989; Kenworthy, 1990; Celce-Murcia et al, 1996; Tench, 1997; Pavón, 2000; Herbert, 2002) parece estar de acuerdo respecto a la necesidad de que la

evaluación del componente de la pronunciación inglesa esté integrada dentro de una prueba global de la producción oral del aprendiz con dos tipos de pruebas diferentes:

- i. Una prueba subjetiva: prueba sobre una muestra de habla autónoma, natural y espontánea, extraída de un contexto significativo, comunicativo e interactivo. En esta prueba el profesor enjuicia aspectos tan diferentes como la corrección gramatical, la riqueza léxica, la fluidez, sus estrategias de comunicación, su pronunciación y su comprensión.
- ii. Una prueba objetiva: prueba diseñada de manera controlada, concreta y precisa. Esta prueba permite realizar un análisis exhaustivo de todos los rasgos segmentales y suprasegmentales que se desean evaluar. Esta segunda prueba es asimismo apoyada, de modo exclusivo, por Dale & Poms (1985), Suzanne Firth (1992b), Roger Scott (1997) y John Field (1997).

Del mismo modo, también existe consenso entre diversos autores sobre dos aspectos relativos a la evaluación del componente de la pronunciación inglesa:

- Las pruebas diseñadas deben estar basadas en actividades y ejercicios previamente practicados en clase. De este modo se aportará coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje (Celce-Murcia *et al.*, 1996 y Boyle, 1997).
- Se debe fomentar el desarrollo de una auto-evaluación continua que desarrolle un aprendizaje autónomo mediante el diseño de pruebas de auto-evaluación y auto-corrección, puesto que las técnicas de evaluación más productivas y efectivas son las que pueden ofrecer mayor retroalimentación al aprendiz sobre sus problemas de pronunciación (Dickerson, 1987; Rogertson & Gilbert, 1990b; Firth, 1992b; Goodwin *et al.*, 1994; Celce-Murcia *et al.*, 1996; Roger Scott, 1997).

II. 5. Conclusiones.

Con relación a los factores que inciden en la adquisición del componente de la pronunciación inglesa, existe en la actualidad un consenso general entre la mayoría de los lingüistas sobre los siguientes aspectos:

- i. El proceso de adquisición del sistema fonológico de una segunda lengua es diferente al de adquisición de su sintaxis y su léxico desde muchos puntos de vista: actitud, aptitud (habilidad en la codificación fonémica), destrezas psicomotoras, etc.
- ii. La magnitud de la influencia que la lengua materna puede ejercer en el aprendizaje de la lengua inglesa es diferente según el aprendiz y según el elemento del componente de la pronunciación del que se trate (fonemas, fonemas en cadena, acento léxico, etc.).
- iii. La interferencia de la L1 en el proceso de adquisición del sistema fonológico de una L2 debe considerarse teniendo en cuenta las aportaciones sobre los errores de interlengua proporcionadas por distintas teorías de la adquisición fonológica como la hipótesis del análisis contrastivo (Lado, 1957), la hipótesis del marcaje universal (Eckman, 1977), la hipótesis de los objetivos perceptivos (Flege, 1981), la hipótesis del efecto imán perceptivo (Khul, 1993) o la hipótesis de la percepción contrastiva del *timing* (Gutiérrez, 1996). Las aportaciones de estas teorías deben ser un aspecto importante a considerar como criterio en la selección y secuenciación de los contenidos de pronunciación para grupos de aprendices monolingües, como es el caso de la gran mayoría de los alumnos de ESO de nuestro país.
- iv. Hay aspectos de la interlengua fonológica de los aprendices de inglés como L2 que son independientes de la L1 y en cambio paralelos al proceso de adquisición de la lengua materna por los niños, como son los errores de intralengua y los errores de desarrollo (Richards, 1971; Taylor, 1975; Wode, 1980; Major, 1987; Gutiérrez, 1992), lo cual demuestra que la adquisición de un sistema fonológico es de naturaleza en parte universal y en parte de desarrollo.
- v. La edad del aprendiz es un factor importante a tener en cuenta en la adquisición del sistema fonológico de una segunda lengua. Bajo idénticas circunstancias se puede afirmar que cuanto más joven sea el aprendiz, mejor será su adquisición del sistema fonológico y más fácilmente podrá mejorar su pronunciación de la lengua inglesa (Lennenberg, 1967; Scovel, 1969; Krashen, 1973; Schumann, 1975; Fathman, 1975; Omayá, 1982). Por lo tanto, para la mayoría de adolescentes y adultos es preferible fijarse como objetivo pedagógico el conseguir una pronunciación fácilmente

inteligible, en lugar de intentar alcanzar una pronunciación perfecta como la de un nativo.

- vi. En la selección de materiales para la enseñanza del componente fonológico de la lengua inglesa como lengua extranjera, quizás sea conveniente hacer distinciones de edad, ya que es muy posible que los ejercicios de imitación y repetición puedan ser más apropiados para los niños por su mayor permeabilidad emocional, social o fisiológica hacia los sonidos de la L2, y un enfoque más explícito y descriptivo pueda ser más adecuado para los adolescentes y adultos por sus habilidades analíticas más desarrolladas y sus mayores conocimientos metalingüísticos.
- vii. Aparte de la lengua materna y la edad existen muchos otros factores que intervienen en el proceso de adquisición de la pronunciación de una segunda lengua y que condicionan el grado de competencia alcanzado: la aptitud y actitud del aprendiz, su motivación, el tipo de instrucción recibida, factores socioculturales, factores sociopsicológicos, etc. (Guiora, 1972; Gardner & Lambert, 1972; Carrol, 1981; Acton, 1984; Schumann, 1986; Skehan, 1989). Todos estos factores deben ser tenidos en cuenta antes de acometer el diseño de un programa de pronunciación inglesa.
- viii. A la hora de establecer objetivos en cuanto a la enseñanza de la pronunciación inglesa, primeramente se debe realizar un análisis de las variables socioculturales que afectan a los aprendices con relación a la lengua objeto de estudio: variables profesionales, afectivas, de integración, etc. Asimismo, se deben encontrar modos de ayudar a cambiar las dimensiones psicológicas y afectivas que acompañan a los aprendices en su adquisición de la pronunciación inglesa (Guiora, 1972; Gardner & Lambert, 1972; Schumann, 1975). De hecho, cuanto más se identifique el aprendiz con la cultura de la segunda lengua, más posibilidades tendrá de adquirir una pronunciación como la de un nativo.

De la revisión bibliográfica que se ha realizado sobre las distintas consideraciones que se deben tener en cuenta con relación a la enseñanza del componente de la pronunciación inglesa, se puede efectuar el siguiente balance:

- i. El modelo de pronunciación seleccionado debe ser el acento RP, puesto que aún hoy día las ventajas de su elección siguen compensando frente a sus inconvenientes (MacCarthy, 1978; O'Connor, 1980; Monroy, 1980; Gimson, 1985). No obstante, a partir de un nivel intermedio es conveniente que los aprendices sean introducidos o expuestos paulatinamente a la pronunciación de las principales variedades regionales y nacionales nativas y no nativas del inglés.
- ii. La enseñanza, con un criterio práctico y realista, debe ir dirigida, no hacia la consecución por parte del aprendiz de una pronunciación perfecta como la de un nativo, sino más bien hacia una pronunciación cómodamente inteligible y aceptable a oídos del hablante nativo corriente y en un contexto real y auténtico (Abercrombie, 1956; Kenworthy, 1987; Wong, 1987; Crawford, 1987; Roach, 1991; Pennington, 1996).
- iii. Resulta imprescindible que nuestros estudiantes reciban instrucción formal, específica y explícita sobre los componentes del sistema fonológico inglés que ofrecen especial dificultad para los hispanohablantes, puesto que sin pronunciación no puede haber comunicación. Es decir, se debe buscar un equilibrio entre dos paradigmas de enseñanza: el explícito, o analítico y el implícito, o por exposición a la lengua (Gimson, 1975; Bialystock, 1978; Tarone, 1979; Brazil *et al*, 1980; Baker, 1981; Bradford, 1988; Vaughan-Rees, 1992; Gilbert, 1993; Underhill, 1994).
- iv. Se debe buscar un equilibrio entre las actividades que desarrollen la percepción y aquellas que practiquen la producción. Asimismo, es fundamental que los ejercicios de comprensión auditiva ayuden al alumno a identificar y procesar todas las peculiaridades prosódicas del habla real: reducciones, elisiones, contracciones, simplificaciones, asimilaciones, formas débiles, etc. (O'Connor, 1980; Gimson, 1989; Rogertson & Gilbert, 1990; Mendelson, 1992; Vaughan-Rees, 1992).
- v. En los contenidos de un curso debe haber un equilibrio entre los aspectos segmentales y los suprasegmentales, puesto que hay numerosos estudios que han constatado el papel esencial que éstos últimos ejercen en el desarrollo de la fluidez, de la inteligibilidad y de la capacidad comunicativa del aprendiz (Grosjean & Gee, 1987; Cutler & Curter, 1987; Cutler, 1990; Field, 1997).

- vi. Los ejercicios de naturaleza mecánica deben ser sólo un primer paso que nos dirija hacia actividades significativas, contextualizadas y comunicativas que pongan en práctica las habilidades del aprendiz para comunicarse en situaciones reales (Abercrombie, 1956; Firth, 1992; Naiman, 1992; Pennington, 1994 y 1996; Ur, 1996; Gilbert, 1994; Nelly, 2002; Jones, 2002).
- vii. Se debe motivar al aprendiz a que utilice técnicas de auto-aprendizaje, auto-corrección y de auto-evaluación que reduzcan la dependencia con respecto al profesor y fomenten el aprendizaje autónomo fuera del aula (Wong, 1987; Crawford, 1987; Bradford, 1988; Avery & Ehrlich, 1992; Hewings, 1993; Taylor, 1993; Dickerson, 1994; Laroy, 1995).
- viii. Los objetivos y las prioridades sobre los que se debe fundamentar el diseño y la planificación de un programa la enseñanza de la pronunciación deben tener en cuenta aspectos de muy diversa índole: aspectos personales de los aprendices, aspectos institucionales, aspectos lingüísticos, aspectos metodológicos y el contexto en el que se desarrollará el aprendizaje (Haycraft, 1971; MacCarthy, 1978; Kenworthy, 1987; Firth, 1992; A. Brown, 1992; Gimson, 1994; Morley, 1994; Pavón, 2000).

Y, finalmente, en lo tocante a las consideraciones que se deben atender respecto a la evaluación de la pronunciación inglesa, cabe recordar que se ha realizado un análisis del papel otorgado al componente de la pronunciación inglesa en la evaluación de la destreza de producción oral de las principales pruebas estandarizadas y oficiales existentes de inglés como lengua extranjera. Asimismo, se ha realizado una revisión de distintas y recientes propuestas de diversos autores con relación a la evaluación de este componente lingüístico. De ambas revisiones se concluye que existe un cierto consenso a favor de que la evaluación del componente de la pronunciación inglesa esté integrada dentro de una prueba global de la producción oral del aprendiz, con dos tipos de pruebas diferentes (Dale & Pons, 1985; Gimson, 1989; Tench, 1997; Firth, 1992; Scott, 1997; Pavón, 2000; Herbert, 2002):

- Una prueba subjetiva: prueba sobre una muestra de habla autónoma, natural y espontánea extraída de un contexto, significativo, comunicativo e interactivo. En

esta prueba el profesor enjuicia aspectos tan diferentes como la corrección gramatical, la riqueza léxica, la fluidez, sus estrategias de comunicación, su pronunciación y su comprensión.

- Una prueba objetiva: prueba diseñada de manera controlada, concreta y precisa que permite realizar un análisis exhaustivo de todos los rasgos segmentales y suprasegmentales que se desean evaluar.

En conclusión, cabe subrayar que todas las consideraciones extraídas de esta revisión bibliográfica serán tenidas en cuenta como criterios básicos a la hora de diseñar nuestro tratamiento del componente de la pronunciación inglesa y los distintos instrumentos que se empleen en nuestro estudio experimental para la recogida de datos, como el cuestionario de variables o las pruebas de evaluación inicial y final, para que éstos nos puedan asegurar la uniformidad de los sujetos de nuestro estudio experimental.

II.6. El propósito de la tesis. Formulación de las hipótesis de la investigación.

Para la formulación de nuestra hipótesis de investigación se ha tenido en consideración una regla empírica que para Fox (1981: 77) es muy sencilla:

“Habrá al menos una hipótesis por cada subproblema, y/o para cada dispositivo de recogida de datos que se utilice (...). Se deben preferir varias hipótesis breves y concretas a una sola larga y compleja”.

Según los tipos de hipótesis descritos por Hernández Pina (1997: 22), calificaremos a nuestra hipótesis de *hipótesis inductiva*, ya que se trata de una generalización a partir de la experimentación en el aula. Asimismo, de acuerdo con la clasificación establecida por Ato (1991), la denominaremos *hipótesis alterna direccional* representada por H_1 , ya que pretendemos expresar las diferencias entre diferentes tratamientos experimentales y la dirección de las posibles diferencias respecto a los valores especificados por nuestra hipótesis.

Una vez revisada diversa bibliografía sobre la formulación de hipótesis y teniendo en cuenta las recomendaciones de las fuentes arriba indicadas, procedemos a presentar nuestras hipótesis:

- i. El diseño y empleo de un tratamiento novedoso de la enseñanza del componente de la pronunciación inglesa con estudiantes de un curso de inglés de 4º curso de la E.S.O. (grupo experimental) mejorará el rendimiento académico global en lengua inglesa de los alumnos de dicho grupo en mayor medida que un tratamiento tradicional de dicho componente utilizado en alumnos de igual nivel, circunstancias y características (grupo control).
- ii. A su vez, este mismo tratamiento mejorará el rendimiento académico de los alumnos del grupo experimental en las destrezas de producción y comprensión oral en mayor medida que un tratamiento tradicional de dicho componente utilizado en el grupo control.
- iii. Finalmente, este tratamiento específico de pronunciación inglesa también mejorará el rendimiento académico de los alumnos del grupo experimental en las destrezas de comprensión y expresión escrita en mayor medida que un tratamiento tradicional de dicho componente utilizado en el grupo control.

Estas hipótesis presentan una novedad dentro de la investigación en lingüística aplicada, puesto que ningún estudio de este tipo se ha llevado a cabo con anterioridad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de nuestro país. En las aulas de secundaria ni se enseña, ni se practica la pronunciación de forma exclusiva y continuada. Por lo tanto, con este estudio se pretende aportar alguna luz sobre los posibles efectos beneficiosos que podría tener un tratamiento novedoso de la enseñanza del componente de la pronunciación inglesa en la mejora de la competencia lingüística global y por destrezas de nuestros alumnos.

PARTE SEGUNDA
MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

III. METODOLOGÍA: DISEÑO DEL ESTUDIO Y RECOGIDA DE DATOS.

III.1. Identificación de la población y la muestra a utilizar.

Para nuestro estudio se ha utilizado el método de *muestreo aleatorio por conglomerados* (Fox, 1981: 390), ya que se ha seleccionado una agrupación *natural*, la muestra de todos los alumnos de dos grupos de clase ya formadas en un centro educativo.

En este estudio se escogió un grupo experimental y un grupo control del I.E.S. Isaac Peral de Cartagena. La asignación de los alumnos a estos grupos estuvo condicionada por criterios de funcionalidad interna del centro educativo. El programa informático *IES 2000 del MEC*, programa integral de gestión de los centros educativos de enseñanza obligatoria, tuvo en cuenta la elección que los propios alumnos habían realizado con anterioridad de entre 14 asignaturas optativas al formalizar su matriculación académica, como único criterio para distribuirlos entre los cinco grupos de 4º curso de la E.S.O. que el centro había habilitado para el curso escolar 2001/2002:

- Sociedad, cultura y religión.
- Biología/Geología.
- Cultura Clásica.
- Educación plástica y visual.
- Lenguas extranjeras: francés 2º idioma.
- Física y química.
- Iniciación a una profesión: electricidad y electrónica.
- Matemáticas A.
- Matemáticas B.
- Música.
- Informática.
- Religión.
- Tecnología.
- Lenguas extranjeras: inglés.

De hecho, las asignaturas obligatorias o comunes para todos los alumnos de 4º curso de la E.S.O. eran solamente cuatro:

- Ética.
- Educación física.
- Lengua castellana y literatura.
- Ciencias sociales: geografía e historia.

Cabe destacar que las asignaturas optativas de inglés y francés fueron las únicas elegidas de forma íntegra por los alumnos de los grupos 4ºC y 4ºE, habiendo representación de todas las restantes asignaturas optativas tanto en el grupo 4ºC como en el grupo 4ºE. En este estadio del proceso aún no se había decidido cuál, de entre ambos grupos, sería el grupo experimental. De hecho, la asignación de las categorías “control” o “experimental” a uno u otro grupo, sí que fue realizada más tarde de forma aleatoria.

En definitiva, se consideró que la selección de dos grupos de 4º curso de E.S.O. del IES Isaac Peral de Cartagena debía ser suficiente para garantizar la validez externa de los resultados y su posible generalización. Así pues, se seleccionaron dos grupos con las siguientes características:

Grupo experimental	Grupo Control
<u>Informantes:</u> treinta y dos estudiantes <u>Nacionalidad:</u> Española <u>Edad:</u> de 15 a 17 años <u>Nivel:</u> Elemental <u>Ocupación:</u> Estudiantes de 4º E.S.O.	<u>Informantes:</u> treinta estudiantes <u>Nacionalidad:</u> Española <u>Edad:</u> de 15 a 17 años <u>Nivel:</u> Elemental <u>Ocupación:</u> Estudiantes de 4º E.S.O.

Tabla 3: Características de la muestra a utilizar.

No obstante, dada la naturaleza de nuestra investigación, diseñada con un tipo de asignación no aleatoria de los grupos a los dos niveles de la variable independiente (grupo control y grupo experimental-tratamiento) se consideró necesario estudiar el efecto que determinadas variables extrañas podrían ejercer sobre la relación de causa-efecto establecida entre la variable independiente y la dependiente, es decir, entre el

tratamiento de pronunciación y la diferencia de resultados entre el pretest y el posttest para ambos grupos control y experimental.

Para el control de las variables extrañas referentes a los conocimientos académicos previos de los alumnos se seleccionó una prueba de nivel en lengua inglesa que también garantizase la homogeneidad de los informantes respecto a su rendimiento académico en dicha asignatura. A continuación, se recurrió a *pruebas de significación estadística* tales como la prueba *t student* para muestras independientes o el *análisis de covarianza* que permite controlar a posteriori las diferencias detectadas en los resultados del pretest para ambos grupos en relación con las variables dependientes que son de nuestro interés: su competencia en cada una de las cuatro destrezas lingüísticas. Los resultados de estas pruebas, que se explican en detalle en el siguiente capítulo, permitieron comprobar que la posible desigualdad de los dos grupos antes del comienzo del tratamiento no era significativa al 0.05.

Para el control de otras variables extrañas, se diseñó un cuestionario de variables que recabase información sobre la homogeneidad de los estudiantes de ambos grupos respecto a sus características personales y socioculturales (véase apéndice A.5.1) y que recogiera información de todo tipo: la destreza lingüística considerada más fácil, la destreza lingüística considerada más difícil, la destreza lingüística que más les gusta, la destreza lingüística que menos les gusta, si practicaban inglés fuera del aula, sus aficiones, etc. De acuerdo con estos resultados del análisis del cuestionario de variables, se pudo constatar que, aunque la asignación de los alumnos a los grupos no fue aleatoria, éstos presentaban una gran homogeneidad con relación a la mayoría de las variables. No obstante, se detectaron variables cuyos resultados mostraban una ligera diferencia entre ambos grupos como bien se puede comprobar en el análisis descriptivo de los resultados de estas variables presentado en el capítulo IV. En consecuencia, se procedió a la realización de manera exhaustiva de un gran número de pruebas estadísticas inferenciales (el Anova a dos factores y las pruebas Chi-cuadrado y U Mann de Whitney) para comparar si existían diferencias significativas (p -valor < 0.05) entre ambos grupos experimental y control con respecto a todas y cada una de estas variables extraídas de nuestro cuestionario (véase capítulo IV).

III.2. Diseño del estudio.

III.2.1. Tipo de investigación.

Para nuestro estudio se ha seleccionado el método *cuasi-experimental*, introducido por Campbell & Stanley (1966), que es el más importante y utilizado en el ámbito educativo. Este método se basa en la comparación de grupos que reciben tratamientos diferentes, pero que, como ya se ha podido observar en el apartado anterior, son grupos en los que el investigador no puede hacer una asignación al azar de los sujetos del grupo control y experimental, sino que su asignación ya está impuesta puesto que su formación sólo atiende a criterios de funcionalidad interna de los propios centros y no es viable alterar la estructura o configuración de los grupos ya formados.

En general, la mayoría de las investigaciones que se realizan dentro de escenarios educativos naturales aceptan la imposibilidad de realizar un control experimental completo que conlleve la selección aleatoria de los sujetos de los grupos bajo estudio. De hecho, el principal motivo de la popularidad del método cuasi-experimental son las ventajas que ofrece por su proximidad a la realidad educativa, donde es frecuente que no se pueda realizar una investigación experimental. El diseño cuasi-experimental de nuestro estudio puede ilustrarse siguiendo un modelo diseñado por Cohen & Manion (1990: 250) con los símbolos y convenciones de Campbell & Stanley (1963):

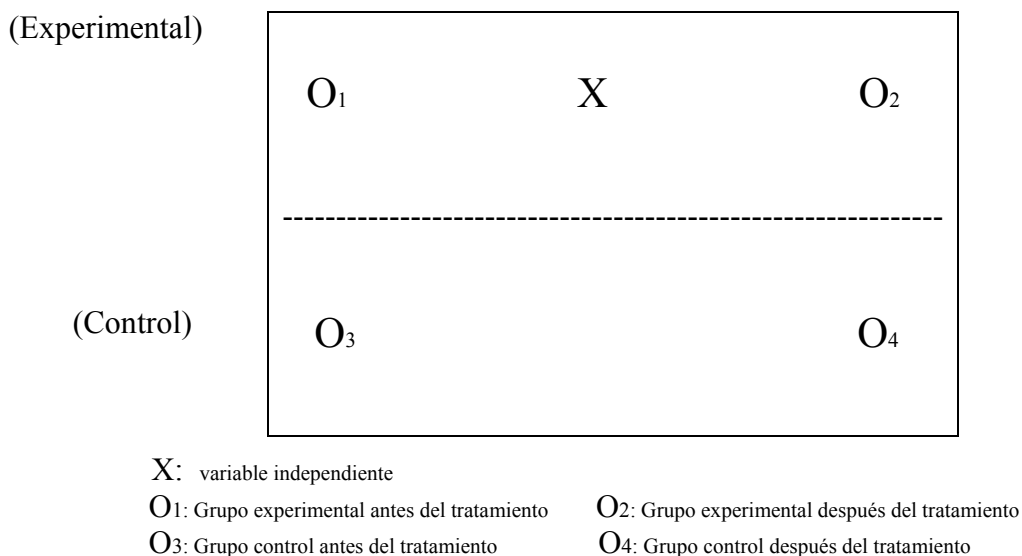


Figura 2: Modelo de diseño cuasi-experimental.

Según Arnal *et al.* (1994: 168), gracias al método cuasi-experimental, la dimensión real de las aulas en los centros educativos confiere a las variables la posibilidad de que ejerzan una influencia más potente de la que producirían en un medio más artificial como el experimental. Estos mismos autores señalan que, por esta misma razón, el enfoque cuasi-experimental es considerado el adecuado para estudiar procesos y cambios educativos en situaciones reales, ya que permite poner a prueba teorías y problemas prácticos. En consecuencia, el diseño de este estudio quedó definido con *un grupo control no equivalente*, denominación que reciben los estudios de investigación que soportan una serie de variables contaminantes de la relación causa-efecto que se debe establecer entre la variable independiente y la variable dependiente del estudio.

Como ya se ha explicado en el apartado anterior, en nuestro estudio ambos grupos recibieron una prueba de pretest adecuada a su nivel de aprendizaje para asegurarnos que eran lo más parecidos posible. Para comprobar que las medias y las desviaciones de los dos grupos no diferían significativamente, se analizaron las puntuaciones de las pruebas del pretest y se sometieron a la prueba estadística *test t* para dos muestras independientes (*test t doble*), concluyendo que no existían diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones del grupo control y del grupo experimental para las mencionadas variables dependientes ($p\text{-valor} > 0,05$). Por tanto, los resultados de estas pruebas fueron los ansiados al no diferir significativamente sus puntuaciones y permitirnos continuar con el estudio.

No obstante, para asegurarnos de que ambos grupos eran casi idénticos, se diseñó un cuestionario de variables que todos los alumnos bajo estudio tuvieron completar. El análisis de los resultados de este cuestionario proporcionó información adicional sobre todo tipo de variables que era necesario controlar en el estudio. Los resultados de este análisis se encuentran en el capítulo IV.

Para llevar a cabo el estudio se establecieron dos tratamientos del componente de la pronunciación como se muestra a continuación:

- Tratamiento del grupo control: El tratamiento del componente de la pronunciación del grupo control sería el mismo que el contemplado en la programación general anual del seminario de lengua inglesa del centro para 4º curso de la E.S.O., y el

mismo que se lleva a cabo en la mayoría de centros de enseñanza secundaria de nuestro país, a saber, un tratamiento explícito tradicional consistente en actividades de pronunciación inglesa de tipología mecánica relativas casi en su totalidad a fonemas y acento léxico.

- Tratamiento del grupo experimental: Se diseñó un tratamiento novedoso de la enseñanza del componente de la pronunciación inglesa que, en primer lugar, refleja con rigor los contenidos mínimos relativos a la pronunciación inglesa según lo establecido en el Currículo Oficial para 4º curso de la E.S.O. (según el Real Decreto 112/2002, del 13 de septiembre), y en segundo lugar, las conclusiones extraídas de la revisión bibliográfica realizada en los capítulos I y II sobre la enseñanza de este componente lingüístico: (i) análisis previo de las variables personales y socioculturales que afectan a los aprendices, (ii) análisis previo de las necesidades de los alumnos a nivel del componente fonológico de la lengua inglesa por medio de una prueba de pronunciación, (iii) necesidad de instrucción formal y explícita de los aspectos fonológicos de especial dificultad para los aprendices hispanoparlantes según las recomendaciones de diferentes estudios de adquisición fonológica relacionados con la interferencia de la L1, (iv) equilibrio entre actividades que desarrollen la percepción y aquéllas que practiquen la producción, (v) equilibrio entre aspectos segmentales y suprasegmentales, (vi) empleo mayoritario de actividades de pronunciación contextualizadas, significativas y comunicativas, (vii) uso de técnicas de auto-aprendizaje, auto-evaluación y auto-corrección, (viii) el objetivo de la enseñanza debe ser la consecución de una pronunciación cómodamente inteligible por parte de los aprendices y, (ix) el principal modelo de pronunciación a enseñar debe ser el RP.

Posteriormente, el tratamiento del grupo experimental se asignó al grupo 4º C de forma aleatoria. Tanto al grupo experimental como al grupo control se le aplicaron las mismas pruebas de evaluación inicial y final. Finalmente, se analizaron y contrastaron los resultados de ambos grupos mediante diferentes técnicas estadísticas, lo cual, a su vez, permitió elaborar una serie de conclusiones beneficiosas para el perfeccionamiento de la instrucción en lengua inglesa a este nivel de aprendizaje.

III.2.2. Las variables del estudio. Operacionalización de las variables del estudio.

Antes de determinar las variables del estudio es necesario llevar a cabo la operacionalización del plano teórico, conceptual y abstracto de los constructos, al plano práctico, empírico y concreto de las variables. Hernández *et al.* (1995: 72) definen el término *constructo* como la definición teórica de un concepto que es medible a través de las propiedades y/o características que lo definen. A estas características se las denomina *variables*. Por tanto, la variable es concreta y observable directamente, mientras que el constructo es abstracto y subyacente; siendo ambos, sin embargo, dos caras de la misma moneda.

Una vez que se han establecido las variables del estudio, se debe proceder a su clasificación. Cabe recordar que la clasificación de las variables de nuestro estudio se ha establecido siguiendo el criterio metodológico (Bisquerra, 1989: 74; Arnal *et al.*, 1994: 71). Según el criterio metodológico, las variables de un experimento se pueden clasificar en cinco tipos: independiente, moderador, control, dependiente e interviniente. Como bien explica Hernández Pina (1997: 67), las tres primeras son causas, la variable dependiente representa el efecto y, la última, la variable interviniente, es lo que sucede entre la causa y el efecto.

Asimismo, en los siguientes apartados también presentamos cómo se han materializado los constructos en variables a través de diferentes sistemas, instrumentos o escalas de medida. Según Arnal *et al.* (1992: 70), las escalas de medida se refieren al sistema que el investigador aplica a las variables, estando el tipo de escala determinado por la naturaleza de las variables. Es decir, las escalas son diferentes modos de organizar y asignar números a los datos ofrecidos por las variables:

- La escala nominal se aplica a las variables cualitativas. Esta escala permite clasificar a los individuos según sean iguales o no respecto a una característica, por ejemplo, sexo (varón/mujer), repetidor (sí/no), etc.
- La escala de intervalo se aplica normalmente a variables de orden cuantitativo. Además de clasificar y de mostrar igualdades o diferencias, esta escala permite saber en qué cuantía se producen los valores que la variable refleja. Esta escala se ha aplicado a todas las variables dependientes del estudio.

- La escala ordinal clasifica a los sujetos según el orden que ocupan con respecto a una característica estudiada. Aunque los sujetos o entidades se distribuyan según un orden de rangos claramente definido, la distancia existente entre cada uno de ellos no siempre resulta uniforme. Esto es lo que ocurre con las categorías que se han empleado para definir las variables que incluimos en este apartado: 0 nunca, 1 a veces, 2 mucho, 3 siempre/ 0 no sirve, 1 poco útil, 2 bastante útil, 3 muy útil/ Insuficiente 1, Suficiente- Bien 2, Notable 3, Sobresaliente 4.

A continuación procedemos a detallar las distintas variables utilizadas en el estudio de acuerdo con el criterio metodológico, explicando su clave numérica y especificando la escala de medida a la que pertenecen:

III.2.2.1. La variable dependiente.

La variable dependiente es aquella que se observa y mide con el objeto de determinar el efecto de la variable independiente, a saber, el tratamiento. Para Bisquerra (1989: 75) esta variable es el fenómeno que cambia “cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente”. En investigación educativa la variable dependiente por excelencia suele ser el rendimiento académico. La operacionalización de esta variable se concreta del siguiente modo:

Constructo	Aprendizaje de la lengua inglesa.
Variable	Rendimiento académico de los alumnos en lengua inglesa.
Clasificación	Variable dependiente de respuesta directamente observable.
Escala de medida	-La prueba de nivel Key English Test (KET) de Cambridge. -Una prueba de evaluación oral que mide el componente fonológico.
Tipo de escala de medida	Escala de intervalo

Tabla 4: Operacionalización de la variable dependiente.

En consecuencia, la variable dependiente del estudio fue establecida como el progreso llevado a cabo en el rendimiento académico en lengua inglesa de los alumnos de ambos grupos control y experimental y entre el principio y fin del curso académico,

que a su vez coincide con el principio y fin del tratamiento de pronunciación inglesa. Dicha variable fue medida por medio de las dos pruebas arriba indicadas en situación pretest (septiembre de 2001) y postest (junio de 2002). A continuación mostramos la operacionalización pormenorizada de todas y cada una de las variables dependientes que se utilizan en el estudio como medida del rendimiento académico de los alumnos:

Variable	Explicación y clave numérica
R&W1	Resultados del pretest en las destrezas de comprensión y expresión escrita: Puntuación Mínima: 1 Puntuación Máxima: 50
R&W2	Resultados del postest en las destrezas de comprensión y expresión escrita: Puntuación Mínima: 1 Puntuación Máxima: 50
LIS1	Resultados del pretest en la destreza de comprensión oral: Puntuación Mínima: 1 Puntuación Máxima: 25
LIS2	Resultados del postest en la destreza de comprensión oral: Puntuación Mínima: 1 Puntuación Máxima: 25
SPK1	Resultados del pretest en la destreza de producción oral: Puntuación Mínima: 1 Puntuación Máxima: 25
SPK2	Resultados del postest en la destreza de producción oral: Puntuación Mínima: 1 Puntuación Máxima: 25
TOTAL1	Resultados totales (de la suma de las cuatro destrezas) del pretest: Puntuación Mínima: 1 Puntuación Máxima: 100
TOTAL2	Resultados totales (de la suma de las cuatro destrezas) del postest: Puntuación Mínima: 1 Puntuación Máxima: 100
DIFR&W	Diferencia entre los resultados del R&W2 y R&W1
DIFLIS	Diferencia entre los resultados del LIS2 y LIS1
DIFSPK	Diferencia entre los resultados del SPK2 y SPK1
DIFTOTAL	Diferencia entre los resultados totales del pretest y postest.

Tabla 5: Las variables dependientes del estudio.

III.2.2.2. La variable independiente.

Conforme a lo establecido en el diseño del estudio, la variable independiente es aquélla que se seleccionó para determinar su efecto sobre la variable dependiente. La operacionalización de esta variable se concreta del siguiente modo:

Constructo	El tratamiento
Variable	Grupo Experimental (con tratamiento) Grupo Control
Clasificación	Variable independiente situacional de modalidad tarea de instrucción.
Escala de medida	Igualdad o desigualdad: sin tratamiento (control) o con tratamiento (experimental).
Tipo de escala de medida	Nominal o dicotómica
Explicación y clave numérica	Grupo o Tratamiento: Experimental 1, Control 2

Tabla 6: Operacionalización de la variable independiente.

De acuerdo con Bisquerra (1989: 75), las variables independientes se dividen a su vez en diversas subcategorías. Si atendemos a estos subcriterios podemos establecer que la tipología de nuestra variable independiente sería: *variable independiente situacional de tipo tarea con modalidad de instrucción*, ya que nuestra variable coincide con un programa de instrucción que se desea experimentar. En la tabla anterior también presentamos la denominación de esta variable en el estudio, su posición en el mismo y la clave numérica que le asignamos a esta variable en el análisis estadístico de los datos del experimento.

III.2.2.3. Las variables moderadoras.

J. D. Brown (1993: 11) define estas variables como las que se han seleccionado para determinar el efecto que pueden ejercer sobre la relación que se ha establecido

entre la variable dependiente y la variable independiente. En nuestro estudio hemos considerado las siguientes variables moderadoras:

Denominación de la variable	Escala de medida	Explicación y clave numérica
CPING	Ordinal	Nº de años de clases particulares de inglés o en academia: Ninguna 0, un año o más 1, dos años o más 2, tres años o más 3
INGEGB	Ordinal	Uso del inglés por los profesores en EGB: Nunca 0, a veces 1, mucho 2, siempre 3
INGESO	Ordinal	Uso del inglés por los profesores en 1º, 2º y 3º E.S.O.: Nunca 0, a veces 1, mucho 2, siempre 3
INGCLASE	Ordinal	Prefiere que el profesor hable en inglés en clase: Nunca 0, a veces 1, mucho 2, siempre 3
FONEGB	Ordinal	Ha aprendido pronunciación inglesa en EGB: Nunca 0, a veces 1, mucho 2, siempre 3
FONESO	Ordinal	Ha aprendido pronunciación inglesa en E.S.O.: Nunca 0, a veces 1, mucho 2, siempre 3
OPINAFON	Ordinal	Opinión sobre la utilidad de la pronunciación aprendida: No sirve 0, poco útil 1, bastante útil 2, muy útil 3
NOTAESO	Ordinal	Calificación media de inglés en 1º- 3º E.S.O.: Suspenso 1, Suficiente/bien 2, Notable 3, Sobresaliente 4
NOTA4ESO	Ordinal	Calificación de inglés en 4º E.S.O.: Suspenso 1, Suficiente/bien 2, Notable 3, Sobresaliente 4
FRENCH	Ordinal	Calificación media de francés en la E.S.O.: Suspenso 1, Suficiente/bien 2, Notable 3, Sobresaliente 4
SEXO	Nominal	Sexo: Varón 2, Mujer 1
ORIGEN	Nominal	Lugar de nacimiento: Cartagena 1, Región de Murcia 2, de España 3, de otro país 4
REPE	Nominal	Repetidor: SI 1 NO 0
CENTROEGB	Nominal	Centro de primaria de procedencia: Público 1, Privado laico 2, Privado religioso 3

NOTAEGB	Nominal	Necesita mejorar 1, Progresa adecuadamente 2
VPANGLO	Nominal	Visita o estancia en países anglófonos: No 0, SI 1
DIFICIL	Nominal	Dificultad mayor: Reading 1, Writing 2, Listening 3, Speaking 4
FACIL	Nominal	Facilidad mayor: Reading 1, Writing 2, Listening 3, Speaking 4
GUSTAING	Nominal	Si les gusta aprender inglés en clase: NO 0, SI 1
GUSTA +	Nominal	Tipo de actividades que más les gusta hacer en clase: Reading 1, Writing 2, Listening 3, Speaking 4
GUSTA -	Nominal	Tipo de actividades que menos les gusta hacer en clase: Reading 1, Writing 2, Listening 3, Speaking 4
MANUALEGB	Nominal	Manual de texto de ingles utilizado en primaria: Road to English 1, Teenage English 2, Big Red Bus 3, Otro 4
MANUALESO	Nominal	Manual de texto de ingles utilizado en 1° y 2° de la E.S.O.: Teamwork 1, Open Door 2, Teenage English 3, Otro 4.
INGCASA	Nominal	Uso de otros métodos con los que practican o aprenden inglés: Internet/CDRom 1, Pen-pals 2, Revistas/películas 3 Ninguno 4
HOOPY	Nominal	Actividades preferidas en su tiempo libre: Música 1, Libros/revistas 2, Televisión 3, Internet/chatear 4
BACHILLER	Nominal	Modalidad de bachiller que desean realizar: Artes o humanidades 1, Naturaleza o salud 2, Tecnológico 3 Haré otra cosa 4

Tabla 7: Las variables moderadoras del estudio.

III.2.2.4. Las variables control.

De acuerdo con J. D. Brown (1993: 11) las variables control son aquellas variables que hemos podido controlar a fin de neutralizar su efecto sobre la relación entre la variable dependiente, la variable independiente y las variables moderadoras. En nuestro estudio podemos citar las siguientes variables control: la experiencia docente de los profesores participantes en el estudio, el tipo de centro escolar seleccionado, el curso

académico, el estudio del francés como asignatura optativa, sus años de enseñanza reglada de inglés, la edad de los alumnos y sus faltas de asistencia a clase.

Asimismo, se estableció que quedarían fuera del estudio aquellos alumnos que antes del comienzo del tratamiento quedara constatado que ya poseían un nivel de competencia en lengua inglesa superior al exigido para superar las pruebas de evaluación inicial del estudio. No obstante, una vez realizado el análisis del cuestionario de variables, se comprobó que la edad era la única variable control que presentaba diferencias de cierta consideración entre ambos grupos. En consecuencia, hemos aplicado pruebas estadísticas inferenciales sobre la variable “edad” para comprobar su posible efecto sobre la relación entre la variable dependiente, la variable independiente y las variables moderadoras:

Denominación de la variable	Escala de medida	Explicación y clave numérica
EDAD	De intervalo	Número de años de cada alumno.

Tabla 8: Operacionalización de la variable control “edad”.

III.2.3. Control de otras variables extrañas o intervinientes en el estudio: validez interna y externa del estudio.

Según Colás & Buendía (1992: 111) un diseño tiene validez interna cuando los cambios habidos en la variable dependiente son realmente efectos de la variable experimental. Sin embargo, en un estudio de investigación educativa hay variables no deseables, llamadas extrañas (García & Pérez., 1984: 180; Bisquerra, 1989: 77) o intervinientes (Arnal *et al.*, 1994: 73), cuyos efectos podrían confundirse con el efecto de la variable independiente y, en consecuencia, cuestionar la validez del estudio. El control de estas variables extrañas nos permitiría demostrar que los alumnos de los grupos control y experimental son iguales con relación a las mismas. Este control, a su vez, nos garantizará que las diferencias detectadas entre ambos grupos en los resultados de la variable dependiente son atribuibles exclusiva y únicamente a los efectos de la variable independiente, es decir, a los efectos del tratamiento.

Además de las variables arriba expuestas, el propio diseño de nuestro estudio introduce otras variables, que por no permanecer constantes en ambos grupos a lo largo

del estudio, pueden ser consideradas extrañas y ajenas al efecto de la variable independiente. Un diseño experimental en educación debe responder a dos clases de validez: interna y externa. A continuación, ilustramos las diferentes fuentes de invalidez que se debían controlar en nuestro estudio:

POSIBLES FUENTES DE INVALIDEZ DE UN EXPERIMENTO	
A. INTERNA	B. EXTERNA
<ul style="list-style-type: none"> a) Historia. b) Procesos de maduración. c) Aplicación de los instrumentos de recogida de datos. d) Instrumentación. e) Regresión estadística. f) Selección diferencial de los sujetos. g) Moralidad experimental. h) Interacción entre selección y maduración. i) Expectativas. 	<p>B1) Validez de la población.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Generalización de la muestra a la población definida. b) Generalización debida a la interacción entre las características de los participantes y el tratamiento.
	<p>B2) Validez ecológica.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Descripción explícita del tratamiento experimental. b) Interferencia entre tratamientos. c) Efecto Hawthorne. d) Efecto John Henry. e) Efecto debido a la novedad y a las interrupciones de los procesos normales. f) Efecto del experimentador. g) Efecto debido a la sensibilización del pretest. h) Efecto debido a la sensibilización del postest. i) Efecto de la interacción entre la historia y el tratamiento. j) Medida de la variable dependiente. k) Interacción entre el tiempo de medida y el efecto del tratamiento.
	<p>B3) Validez del constructo.</p>

Tabla 9: Posibles fuentes de invalidez de un experimento (basado en Hernández Pina et al. (1997: 82).

III.2.3.1. Validez interna.

De acuerdo con Campbell & Stanley (1973: 16) “la validez interna es la mínima imprescindible, sin la cual es imposible interpretar el modelo”. Existe validez interna en un experimento cuando queda demostrado que los cambios en la variable dependiente son solamente debidos a la variable independiente y no a otras causas. Bisquerra (1989: 157) considera como *error experimental* a cualquier variación no imputable a la acción del tratamiento experimental.

Van Dalen & Mayer (1981: 302) y Hernández Pina (1997: 98) señalan que en los diseños pretest-postest con grupo de control no seleccionado al azar, como ocurre en nuestro estudio, una vez que se han comprobado las puntuaciones del pretest y la desviación estándar de ambos grupos para verificar su similitud, la validez interna de la investigación queda asegurada con respecto a los principales efectos de las siguientes variables extrañas: la historia, el pretest, la maduración, la selección, la mortalidad, la regresión estadística y la instrumentación. El efecto de estas variables extrañas no podrá confundirse con la influencia de X, porque ambos grupos (experimental y control) sufrirán esos efectos. Como bien asegura Hernández Pina:

“El diseño pretest-postest con grupo control es uno de los diseños que tienen un mayor control sobre los factores que pueden afectar a la validez interna.” (1997: 98)

No obstante, a continuación comentamos de forma individual las principales variables extrañas que podrían atentar contra la validez interna de nuestro estudio:

- a) **Historia:** Se refiere a todas las cosas imprevistas que han podido ocurrir entre el pretest y el postest, ya que éstas pueden influir en los resultados del experimento. Para minimizar los posibles efectos de esta variable extraña, en nuestro estudio se diseñaron diarios de clase que debían cumplimentar los profesores de ambos grupos con el fin de asegurarnos de que ambos grupos tendrían las mismas experiencias externas e históricas durante el curso a excepción del tratamiento: excursiones, viajes de estudios, asistencia a clase, conflictos, bajas del profesor, etc. Otro factor asociado con la historia es el tiempo transcurrido entre el pretest y el postest. Consideramos que nueve meses de tratamiento (de octubre de 2002 a junio de 2003) eran necesarios para poder probar nuestra hipótesis impartiendo el tratamiento de

pronunciación sin afectar de forma significativa al normal funcionamiento de un curso académico de 4º de la E.S.O.

- b) Procesos de maduración:** Está referida a los cambios biológicos o psicológicos que pueden afectar a los sujetos del estudio durante el transcurso del tratamiento. No obstante, creemos que los nueve meses que duró nuestro estudio no es un periodo excesivamente largo como para que se puedan experimentar cambios de tal naturaleza en nuestros alumnos. Además, como bien aseguran Van Dalen & Mayer (1981: 302) y Hernández Pina (1997: 98), con la utilización en nuestro estudio de un grupo control, podemos suponer que en el caso de que se hayan producido cambios biológicos o psicológicos en los alumnos, tales cambios habrán afectado por igual a los sujetos de ambos grupos.
- c) Aplicación de los instrumentos de recogida de datos:** El hecho de que la medida de la variable dependiente del pretest y del postest sea el mismo instrumento podría inducir a que el resultado en el postest no fuera la consecuencia del efecto del tratamiento, sino de la práctica o experiencia que el pretest les supuso. Como ya se ha comentado en los dos apartados anteriores, podemos suponer que tales cambios habrán afectado por igual a los sujetos de ambos grupos. Del mismo modo, también creemos que por la naturaleza y la gran diversidad de las pruebas (que cubren las cuatro destrezas lingüísticas), por su gran extensión y por los nueve meses transcurridos entre el pretest y el postest, el efecto de esta variable extraña queda reducido en gran medida.
- d) Instrumentación:** Esta variable se refiere a los cambios que ha habido en los instrumentos y las personas que se han utilizado para medir la variable dependiente en el pretest y postest. El efecto de esta variable extraña queda minimizado en gran medida al haber sido idénticos los instrumentos y los jueces que se han empleado para medir la variable dependiente en ambas pruebas pretest y postest y en ambos grupos control y experimental. No obstante, aunque los mismos examinadores evalúen el rendimiento de los dos grupos antes y después del tratamiento, su juicio puede también variar a causa de la experiencia y capacidad de discriminación que han adquirido. Pero aún así, aunque esto suceda, esos cambios afectarán por igual a ambos grupos control y experimental, por lo que, en consecuencia, al igual que

ocurre con referencia a *la historia* y a los *procesos de maduración*, este riesgo se ve reducido considerablemente. Por último, cabe también destacar la gran garantía que ofrecen las pruebas seleccionadas para la medición de la variable dependiente (véase el apartado “III.3.3. La prueba de evaluación inicial y final”).

- e) **Regresión estadística:** Según este factor existe una tendencia a que las puntuaciones extremas de los resultados del pretest decrezcan o crezcan para así acercarse a la media en los resultados del postest. De hecho, cuanto más se alejen de la media las puntuaciones de los alumnos en el pretest, tanto más posibilidades existen de que experimenten regresión hacia la media en el postest. De acuerdo con Van Dalen & Meyer (1981: 303), la regresión estadística suele ocurrir cuando se comparan dos grupos cuyas medias en el pretest son diferentes. Entendemos que éste no ha sido nuestro caso porque los resultados de las pruebas pretest de nuestro estudio confirmaron que las medias y las desviaciones de los dos grupos no diferían significativamente; todo lo contrario, eran bastante similares.
- f) **Selección diferencial de los participantes:** Esta amenaza se produce cuando el grupo experimental y el grupo control no son equivalentes. Esta falta de equivalencia ocurre en estudios cuasi-experimentales como el nuestro, puesto que la asignación de los sujetos a los grupos control y experimental no fue al azar, sino impuesta por procedimientos organizativos del centro. No obstante, como bien aseguran Van Dalen & Meyer (1981: 304), utilizando técnicas estadísticas tales como el análisis de covarianza se pueden controlar los posibles efectos originados por la selección diferencial de los participantes. Aún así, dentro de este apartado existen variables extrañas que no se han podido controlar en este estudio y que introducen limitaciones de cara a las conclusiones de nuestra investigación:
- Sus niveles de inteligencia o coeficiente intelectual.
 - Los métodos y procesos de instrucción que hayan recibido los alumnos con anterioridad en el área de lengua inglesa, tanto dentro como fuera del centro.
 - Los niveles de ansiedad de los alumnos.
 - Las habilidades fonéticas o las habilidades discriminatorias auditivas de los alumnos participantes.

- Su actitud hacia un buen acento o una buena pronunciación en la lengua inglesa.
 - El nivel sociocultural de los alumnos.
- g) Mortalidad experimental:** En cualquier investigación se pueden producir bajas en el número de sujetos entre el pretest y el posttest. Afortunadamente, en nuestro estudio no se produjeron bajas durante el tratamiento. En un estudio como el nuestro también se puede producir un número elevado de faltas de asistencia por parte de los alumnos de cualquiera de los grupos. A través de los diarios de los profesores se supervisó el control de faltas de asistencia de los alumnos de ambos grupos y la media de asistencia a cada una de las sesiones en cada grupo. Con el análisis de estos diarios se pudo constatar que ninguno de los estudiantes de ambos grupos superó el 25% de faltas de asistencia - que se había establecido como medida de control - y que la media de asistencia de los alumnos a sus sesiones lectivas fue muy similar en ambos grupos.
- h) Expectativas:** Este factor también es denominado por Rosenthal (1969) *el sesgo del investigador*. Esta variable extraña se produce cuando el investigador de manera inconsciente mejora la actuación de un grupo y no del otro, alterando de este modo los resultados del estudio. Los instrumentos de medición utilizados en nuestro estudio estaban provistos de mecanismos para evitar que esto sucediese como ya se ha explicado en el apartado anterior referido a la variable extraña “instrumentación”.

III.2.3.2. Validez externa.

Cambell & Stanley (1963) utilizan el término *validez externa* para referirse a la extrapolación de la representatividad de los resultados de una investigación a otros sujetos, grupos, contextos y situaciones. Bisquerra (1989: 158) asegura que para garantizar la validez externa de un experimento se debe controlar en primer lugar la representatividad de la muestra de los sujetos. Por tanto, antes de que los resultados de una investigación puedan ser generalizados, existen una serie de variables extrañas que se deben tomar en consideración.

A) Validez de la población: Esta validez se refiere al nivel de generalización que pueden tener los resultados de un experimento desde una muestra determinada. Dentro de esta validez se puede hablar de dos tipos de generalización:

a) **Generalización de la muestra a la población definida:** Se refiere al grado en que una muestra representa a una población de interés. Creemos que el tamaño y la composición de los grupos del estudio viene determinada, en primer lugar, por la L.O.G.S.E. (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, B.O.E. 4-10-90), que establece un máximo de 30 alumnos por grupo en la E.S.O. y, en segundo lugar, por criterios organizativos del centro. Este tipo de muestreo es el que se ha utilizado y se sigue utilizando en la mayoría de estudios educativos que se llevan a cabo en centros oficiales. En consecuencia, consideramos que las limitaciones en términos de generalización de nuestra muestra a la población definida, alumnos de 4º curso de la E.S.O., son las que tiene todo estudio educativo de naturaleza cuasi-experimental. No obstante, cabe destacar que los datos obtenidos mediante los cuestionarios de variables aportan muy diversa información de relevancia sobre la homogeneidad de ambos grupos con relación a numerosas variables extrañas consideradas en este estudio.

b) **Generalización debida a la interacción entre características de los sujetos y el tratamiento:** Se relaciona con la interacción que puede producirse entre las variables del sujeto y los efectos del tratamiento. Según Van Dalen & Meyer (1981: 278), diferencias en determinadas características de los sujetos como su coeficiente intelectual o su condición socioeconómica pueden limitar la generalización de los resultados del estudio a otras poblaciones de estudiantes del mismo nivel. Como ya se ha señalado en el subapartado III.2.3.1.f., creemos que estas características anteriormente mencionadas pueden haber afectado a la generalización de los resultados de nuestro estudio, por lo que deberán entrar a formar parte de las limitaciones del mismo.

B) Validez ecológica: Esta validez está referida a las condiciones ambientales concretas en las que se ha llevado a cabo el experimento, es decir, si la generalización de los resultados se puede trasladar a otras condiciones ambientales distintas. Siguiendo los consejos de Hernández Pina (1997: 83), para minimizar el efecto de este tipo de

variables extrañas en nuestro estudio, se procuró que las condiciones ambientales en que se llevaba a cabo la investigación se parecieran lo más posible a la vida real y fueran lo más parecidas entre ambos grupos. De este modo, con la ayuda del seminario de inglés del centro, nos aseguramos de que las aulas del grupo control y experimental fueran prácticamente idénticas con relación a tamaño, clima, condiciones acústicas y visuales, ruidos, iluminación, distribución de los pupitres (en forma lineal por parejas), decoración, equipamiento, orientación y vista exterior. Desafortunadamente, no fue posible modificar la franja horaria de los periodos lectivos de ambos grupos para que fueran idénticos, existiendo pequeñas diferencias en cuanto a franja horaria y día de la semana en dos de sus tres periodos lectivos:

IES Isaac Peral Cartagena Curso 2001/02	Grupo 4º E (Grupo Control)	Grupo 4º C (Grupo Experimental)
Lunes		10:00 – 10: 50
Martes	8: 10 – 9:00	12:05 – 12: 55
Miércoles	9:05 – 9: 55	
Jueves		
Viernes	11: 10 – 12:00	11: 10 – 12:00

Tabla 10: Horario de clases de inglés de los grupos control y experimental.

Estas diferencias en cuanto a horario y día entre los grupos control y experimental fueron debidas a razones que escapaban al control del investigador y que afectaban la funcionalidad del propio centro educativo.

A continuación, revisamos de forma individual las medidas que se han tomado en nuestro estudio para controlar otros factores que pueden afectar a esta validez ecológica:

- a) **Descripción explícita del tratamiento experimental:** En este estudio se presenta una descripción detallada del tratamiento experimental para que pueda permitir a otros estudiosos hacer una réplica del estudio si así lo desean.

- b) **Interferencias entre tratamientos:** Este factor no afecta a nuestro estudio, puesto que todos los sujetos del grupo experimental fueron sometidos a un único tratamiento.
- c) **Efecto Hawthorne:** Este factor se refiere a la posibilidad de que algún sujeto del estudio altere su actuación en el proceso simplemente por sentirse observado o analizado. Según esta teoría, el grupo experimental podría mejorar su rendimiento por el hecho de sentirse observado y, en cambio, el grupo control podría empeorar su rendimiento por el efecto desmoralizador de no haber recibido un tratamiento. Creemos que este factor ha podido ser contrarrestado en nuestro estudio a través de la aplicación de un placebo al grupo control, puesto que ambos grupos realizaron pruebas pretest y postest, recibieron instrucción de pronunciación inglesa y fueron observados ocasionalmente por el investigador de este estudio. Aunque claro está, mientras el grupo control recibió los contenidos de pronunciación explicitados en la programación didáctica del seminario del inglés para 4º curso de la E.S.O., el grupo experimental recibió unos contenidos de pronunciación especialmente diseñados para este estudio.
- d) **Efecto John Henry:** Este efecto puede ocurrir cuando existe comunicación entre ambos grupos experimental y control, lo que puede desembocar en que exista una competición entre ambos grupos al conocer éstos que se les está investigando en paralelo. Creemos que este factor queda fuera de nuestro control como ocurriría con cualquier investigación cuasi-experimental que utilice un grupo control y otro experimental procedentes del mismo centro educativo. No obstante, consideramos que una posible solución a este problema, por ejemplo, el hecho de haber utilizado grupos de diferentes centros, hubiera traído consigo otra serie de complicaciones añadidas como la existencia de diferencias entre distintas programaciones didácticas, entre distintos manuales del curso, en cuanto a la historia de los sujetos, o en cuanto a experiencias vividas durante el tratamiento, etc.
- e) **Efecto debido a la novedad:** La novedad que aporta el tratamiento en el funcionamiento de las clases, esa alteración de su rutina normal, puede también cambiar el comportamiento de los alumnos y alterar los resultados de la investigación. Consideramos que la realización de actividades de pronunciación

inglesa y el aprendizaje de contenidos de pronunciación durante su horario lectivo normal y con su mismo profesor, no son hechos que alteren realmente la rutina normal o el funcionamiento de las clases. En efecto, Van Dalen & Meyer (1981: 305) aseguran que cuando se utilizan clases enteras para formar grupos de comparación, resulta más fácil llevar a cabo un experimento sin que los alumnos tomen conciencia de la situación al estar el tratamiento integrado en su rutina de clase.

- f) **Efecto del experimentador:** El efecto del tratamiento sobre la variable dependiente puede resultar alterado por el propio investigador si éste aplica el tratamiento. Este efecto no es aplicable a nuestro estudio, puesto que el investigador era ajeno al centro y no intervino en la instrucción de ninguno de los dos tratamientos de pronunciación inglesa bajo estudio.
- g) **Efecto debido a la sensibilización del pretest:** Según este factor, el pretest puede interaccionar con el tratamiento, afectar las actitudes de los sujetos y suponer algún grado de aprendizaje influyendo de algún modo en la variable dependiente. Van Dalen & Meyer (op.cit., p. 318) subrayan que esta variable extraña queda fuera del alcance de cualquier diseño experimental del tipo pretest-postest con grupo de control no seleccionado al azar como el nuestro. No obstante, creemos que si este factor ha afectado a los sujetos del estudio, lo habrá hecho por igual en ambos grupos, puesto que los dos grupos recibieron el pretest, lo que a nuestro entender minimiza los posibles efectos de esta sensibilización. En cualquier caso, cabe la duda de si la administración de nuestro pretest podría haber menoscabado la representatividad de los estudiantes de ambos grupos con respecto a la población original de estudiantes de 4º curso de E.S.O. de la que fueron extraídos. En consecuencia, consideramos que esta variable extraña debe pasar a formar parte de las limitaciones de nuestro estudio.
- h) **Efecto debido a la sensibilización del postest:** Este efecto, siendo muy similar al precedente, también queda fuera de nuestro alcance del mismo modo que ocurre en cualquier estudio experimental o cuasi-experimental con pretest y postest.

- i) **Efecto de la interacción entre la historia y el tratamiento:** De acuerdo con este factor, los acontecimientos que suceden durante el tratamiento pueden influir en la variable dependiente. De este modo, si se repitiese el experimento con diferentes acontecimientos, los resultados finales podrían variar. En lo tocante a nuestra investigación, creemos que no ha existido ningún acontecimiento que no sea el normal y cotidiano de la vida docente de cualquier curso académico de 4º E.S.O. de éste u otro centro público de la región. No obstante, consideramos que se podría haber blindado este estudio contra los efectos de esta variable extraña si se hubiese llevado a cabo el cuestionario de variables en otros grupos de 4º de E.S.O. del centro o de otros centros de E.S.O. de la región. De este modo, hubiéramos podido constatar que las medidas extraídas de la variable historia en nuestro estudio no distan de manera significativa de las extraídas de otros grupos de su mismo nivel. En consecuencia, esta reflexión deberá entrar a formar parte de las limitaciones y recomendaciones del estudio.
- j) **Medida de la variable dependiente:** Este factor va referido a la idoneidad o congruencia de los instrumentos utilizados para medir la variable dependiente en el pretest y postest. Las pruebas estandarizadas KET de Cambridge han sido diseñadas por el prestigioso UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) de acuerdo a los criterios del nivel I de ALTE (Association of Language Testers in Europe) y están basadas en el Nivel Umbral (Waystage level) del Consejo de Europa. Las pruebas KET se llevan a cabo en los cinco continentes desde 1991 (para más información sobre la prueba KET, véase el apartado III.3.3.2.). Asimismo, cabe señalar que la prueba del componente de pronunciación ha sido diseñada y fundamentada en la literatura existente sobre la evaluación del componente de pronunciación y de acuerdo a los contenidos mínimos de pronunciación inglesa para 4º curso de la E.S.O. establecidos en el Real Decreto 112/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el Currículo Oficial de la Enseñanza Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (todo lo relativo al diseño y a los contenidos de esta prueba se encuentra en el apartado III.3.3.3.). Finalmente, cabe señalar que se han llevado a cabo diversas pruebas estadísticas para verificar la validez y la fiabilidad de estos instrumentos de medida de la variable dependiente (véase el apartado IV.5.2.).

k) **Interacción entre el tiempo de medida y el efecto del tratamiento:** De acuerdo con esta variable extraña, la aplicación del postest daría resultados diferentes según en qué momento se realice después del tratamiento: a) inmediatamente después del tratamiento, b) a medio plazo y, c) a largo plazo. Esto es debido a la naturaleza del tratamiento, existiendo tratamientos de efecto inmediato y otros cuyo efecto es retardado. Las condiciones de nuestro experimento se han debido ajustar y adaptar a la vida real del aula y al contexto de la educación secundaria de nuestro país. Por lo tanto, la aplicación del postest tuvo que realizarse al final del curso e inmediatamente antes de los exámenes finales de los alumnos. En realidad, hubiera resultado imposible realizar las pruebas del postest a medio o largo plazo, puesto que los alumnos se marchan de vacaciones y los grupos se disuelven.

C) **Validez del constructo:** Esta validez se refiere a si las variables dependiente e independiente, cuyo efecto se pretende evaluar, son realmente la medida exacta de los constructos teóricos con los que se identifican. Bisquerra (1989: 160) se refiere al *sesgo de operación única* como a uno de los factores que pueden afectar la validez del constructo cuando se utiliza una sólo operacionalización del mismo y una sólo escala de medida para reflejar los efectos de la variable independiente. Cabe destacar que en nuestro estudio se utilizan dos pruebas, que a su vez contienen numerosos tests y que emplean distintas escalas de medida. Por tanto, en lo tocante a nuestro estudio, consideramos que las variables establecidas como dependiente e independiente sí son en gran medida un fiel reflejo de sus constructos teóricos.

III.3. Materiales e instrumentos de medida y de recogida de datos.

En este apartado explicaremos en detalle el proceso de selección y elaboración de cada uno de los instrumentos de medida utilizados en nuestro estudio, desde el cuestionario de variables hasta cada una de las pruebas que hemos utilizado para medir la variable dependiente, a saber, el rendimiento académico de los alumnos en lengua inglesa.

III.3.1. El cuestionario de variables del estudio.

En esta investigación se han utilizado diferentes instrumentos de medida y, entre ellos, el cuestionario, que es un instrumento cualitativo, pero cuantificable. El objeto del cuestionario era la obtención de información de interés general sobre las variables moderadoras, extrañas o intervinientes en el estudio: datos personales, experiencias personales, experiencias educativas, actitudes, etc. La recogida, posterior cuantificación y análisis de toda esta ingente cantidad de información nos permitió obtener el perfil medio de los sujetos participantes en el experimento y realizar una comparación entre grupos e individuos.

Del mismo modo, de este cuestionario se obtuvieron toda una serie de datos con el fin de que éstos nos pudieran confirmar que los sujetos de ambos grupos experimental y control estaban igualados en toda una serie de variables tales como años de estudio del inglés, edad, asistencia a clases particulares, etc., y, así, asegurar la validez interna y externa de nuestro estudio.

Un posible inconveniente de este instrumento es la incertidumbre sobre la veracidad de las respuestas. No obstante, la realización del cuestionario no se efectuó de modo anónimo para asegurar en parte la veracidad de las respuestas y poder realizar posteriores correlaciones entre individuos y variables. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo el martes, 11 de septiembre de 2001, en los grupos control y experimental. Los alumnos dispusieron de un tiempo máximo de 50 minutos para su realización.

III.3.1.1. Diseño del cuestionario.

El cuestionario fue elaborado siguiendo modelos comúnmente empleados (véase, por ejemplo, Cohen & Manion, 1990: 143) para la obtención de todo tipo de información sobre las posibles variables intervinientes en una investigación educativa. Las preguntas del cuestionario fueron principalmente de dos tipos (véase apéndice A.5.1.):

- Preguntas abiertas.
- Preguntas de elección múltiple con la utilización de diferentes parámetros:

- Si/no.
- Suspenso/ suficiente-bien/notable/sobresaliente.
- Siempre/ mucho/ a veces/ nunca.
- Muy fácil/ fácil/ difícil/ muy difícil.
- Muy útil/bastante útil/poco útil/no sirve.
- Ninguno/1 año o más/ 2 años o más/ 3 años o más.

Con este cuestionario, que contiene 25 ítems, obtuvimos los siguientes datos de cada grupo:

- Edad de los informantes.
- Lugar de nacimiento.
- Tipo de colegio de primaria, nombre del manual usado y calificación obtenida en la asignatura de inglés.
- Frecuencia con la que el profesor de inglés de primaria hablaba inglés en el aula.
- Frecuencia en la práctica de pronunciación en el aula de inglés de primaria.
- Nombre del manual usado en 1º, 2º y 3º de E.S.O. y calificación media obtenida en la asignatura de inglés durante esos cursos.
- Frecuencia con la que los distintos profesores de inglés de 1º, 2º y 3º de E.S.O. hablaban inglés en el aula.
- Frecuencia en la práctica de pronunciación en el aula de inglés de 1º, 2º y 3º de E.S.O.
- Actividades que más/menos le gustan en la clase de inglés.
- Actividades que más/menos difícil encuentran en la clase de inglés.
- Opinión sobre la utilidad y la dificultad de la pronunciación aprendida.
- Clases adicionales de inglés durante sus estudios de primaria y E.S.O.
- Métodos con los que han practicado o aprendido inglés por sí solos fuera del aula: pen-pals, películas en versión original, Internet, etc.
- Si les gusta o no aprender inglés en el aula.
- Su mejor pasatiempo.
- El tipo de bachillerato que desean realizar cuando finalicen sus estudios de E.S.O.
- Estudios de otro idioma.
- Estancias y su duración en países anglófonos.

Como ya se ha indicado con anterioridad, en el apéndice A.5.1. se muestra el modelo de cuestionario que completaron los alumnos. Considerando el nivel elemental del inglés de los alumnos bajo estudio, el cuestionario se diseñó en castellano para no correr el riesgo de obtener información errónea debido a la mala interpretación de las preguntas por parte de los informantes.

Los datos descriptivos de este cuestionario de variables de todos los sujetos del estudio se encuentran en el apéndice A.5.3., donde se muestran de forma tabular las frecuencias y porcentajes atribuidos a cada pregunta tanto para el grupo experimental como para el grupo control. La presentación gráfica de los datos obtenidos por medio de este cuestionario de variables se encuentra en el apéndice A.5.4. Asimismo, en el apartado IV.3.1. se presentan con gráficos y se comentan aquellas variables en las que se ha obtenido mayor diferencia entre ambos grupos del estudio.

III.3.2. Los diarios de clase de los profesores.

Con el fin de hacer un seguimiento del desarrollo de los dos tratamientos de pronunciación y del resto del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambos grupos experimental y control, se diseñó un diario de clase para ambos profesores del grupo control y experimental. El diseño de este diario de clase debía ser sencillo con el fin de que permitiese a ambos profesores completarlo con facilidad y rapidez al final de cada periodo lectivo.

Los datos obtenidos con este instrumento de seguimiento de clase servirían como herramienta de control y reajuste entre la previa planificación y temporalización de cada uno de los periodos lectivos del curso académico y su efectiva ejecución en el aula. En definitiva, este diario recogería todo tipo de incidencias relacionadas no solamente con la instrucción de los tratamientos de pronunciación de ambos grupos, sino también del resto de los contenidos lingüísticos y actividades programadas para los dos grupos a lo largo del curso académico.

III.3.2.1. Diseño de los diarios de clase.

Un diario de clase apropiado para nuestro estudio debía recabar la siguiente información tanto del grupo control como del experimental en cada una de las sesiones lectivas del tratamiento:

- i. Nombre del grupo, fecha y número de alumnos asistentes.
- ii. Información relevante a los contenidos de pronunciación introducidos o practicados.
- iii. Información relevante a los restantes contenidos lingüísticos introducidos o trabajados en clase.

Para cada uno de estos bloques de contenidos se debía recoger la siguiente información:

- a. El material utilizado: identificación del material (nombre del manual o texto, página y número de actividad) y el tiempo dedicado a cada actividad.
- b. Modo en que se ha desarrollado cada una de las actividades: grado de dificultad, de motivación y de consecución de la actividad.
- c. Número aproximado de minutos que el profesor ha hablado inglés en clase.
- d. Número aproximado de minutos que los alumnos han hablado inglés en clase.

Los apéndices A.1.1. y A.1.2., muestran el modelo de diario de clase diseñado para el estudio y dos ejemplos de modelo de diario cumplimentado, uno por el profesor del grupo experimental y otro por el profesor del grupo control.

III.3.3. La prueba de la evaluación inicial y final.

Se midió el nivel de adquisición en lengua inglesa del grupo control y del grupo experimental tanto al principio como al final del tratamiento. Dichos resultados fueron obtenidos por medio de la prueba estandarizada: la prueba de nivel elemental *The Key English Test* (KET) de la Universidad de Cambridge.

Esta prueba se compone de varias subpruebas, una para cada destreza lingüística. A cada una de estas subpruebas le corresponde el 25% de la calificación final. No obstante, se decidió complementar la subprueba KET que mide la destreza de producción oral con otra prueba adicional que midiese el componente de pronunciación. Una vez obtenidas ambas calificaciones (la prueba del componente de pronunciación y la prueba oral del examen KET) por separado, se realizó la media aritmética entre éstas con la finalidad de obtener una única calificación en la destreza de producción oral.

En los siguientes apartados procedemos a explicar con detalle el diseño, los contenidos y los criterios de evaluación de cada una de estas subpruebas que corresponden a las cuatro destrezas lingüísticas que miden la adquisición en lengua inglesa de los alumnos bajo estudio.

III.3.3.1. Criterios para la selección de la prueba de evaluación inicial y final.

La prueba de nivel seleccionada en nuestro estudio para medir el rendimiento académico o el nivel de adquisición de la lengua inglesa de los alumnos de ambos grupos experimental y control de 4º curso de la E.S.O. es en gran medida reflejo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos en el Real Decreto 112/2002, de 13 de septiembre (por el que se modifica el Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto) por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y los contenidos mínimos para la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés) de 4º curso de la E.S.O.:

Criterios de evaluación
I. Habilidades comunicativas:
1. Extraer la información global y la específica, ideas principales y secundarias en mensajes orales sobre temas familiares para el alumno o relacionados con aspectos cotidianos de la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera y en textos escritos auténticos de distintos tipos (descriptivos, narrativos, argumentativos, explicativos), distinguiendo entre hechos y opiniones e identificando los principales argumentos expuestos por el autor.

<p>2. Participar en conversaciones y utilizar las estrategias adecuadas para iniciar, mantener y hacer progresar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención de comunicación.</p>
<p>3. Leer de manera autónoma distintos tipos de materiales adecuándolos a diferentes intenciones (consulta, búsqueda de información, lectura detallada, placer, etc.).</p>
<p>4. Producir textos escritos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, y respetar los elementos que aseguran la cohesión y coherencia del texto de manera que éste sea fácilmente comprensible para el lector.</p>
II. Reflexión sobre la lengua:
<p>1. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico como instrumento de control y autocorrección de las producciones propias y como recurso para comprender mejor las ajenas.</p>
<p>2. Reflexionar sobre regularidades y excepciones propias del sistema lingüístico de la lengua extranjera.</p>
<p>3. Mostrar un grado suficiente de conceptualización en relación con funciones del lenguaje, elementos lingüísticos, formatos y características de textos, cohesión y coherencia en el discurso.</p>
<p>4. Incorporar conscientemente mecanismos de aprendizaje ya utilizados (hacer deducciones, inducciones, clasificar, establecer categorías, formar palabras) en situaciones nuevas de aprendizaje.</p>
III. Aspectos socioculturales:
<p>1. Identificar e interpretar las referencias culturales apoyándose en claves lingüísticas y no lingüísticas que ayuden a su comprensión.</p>
<p>2. Reconocer elementos socioculturales en las informaciones que se transmiten en los medios de comunicación sobre acontecimientos de actualidad.</p>

3. Mostrar sentido crítico, reflexivo y respetuoso ante las diferencias de opinión que se basan en diferencias socioculturales.
4. Valorar positivamente el enriquecimiento que otras culturas aportan a la nuestra y viceversa, apreciando las ventajas que ofrecen los intercambios interculturales.

Tabla 11: Criterios de evaluación para 4º curso de la E.S.O. en lenguas extranjeras: inglés de acuerdo con el Real Decreto 112/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la CARM.

Asimismo, en el Currículo Oficial (M.E.C., 1992a) para el área de lenguas extranjeras de segundo ciclo se establece como objetivo principal de una prueba de evaluación que ésta verifique en qué medida el alumno es capaz de utilizar la lengua aprendida en situaciones de comunicación reales o simuladas, pero en todo caso auténticas.

En este documento oficial del M.E.C. (op. cit) también aparecen una serie de criterios que debe cumplir una prueba de evaluación de la competencia comunicativa de un alumno en el segundo ciclo de enseñanza obligatoria en lenguas extranjeras:

- Debe ser un reflejo de los objetivos establecidos en el Currículo.
- Utilizará baremos de corrección, indicadores o escalas lo más objetivas y cuantificables posibles.
- Debe estar basada en la interacción tanto oral como escrita.
- Debe tener un cierto margen de imprevisibilidad.
- Sus ejercicios o tareas deben estar contextualizadas.
- Sus ejercicios o tareas deben estar relacionadas con la vida real.
- La prueba debe haber sido previamente probada.
- La prueba debe ser fiable como instrumento de medición, es decir, si se repite la prueba los resultados deben ser los mismos.
- La prueba debe ser válida y servir para medir aquellos aspectos que se ha propuesto medir.
- La prueba debe ser práctica y fácil de llevar a cabo.
- Sus técnicas de evaluación deben ser diversificadas y reflejar diferentes facetas de la competencia comunicativa de los alumnos.

A continuación se presenta un resumen de los criterios de evaluación que el Currículo Oficial (op. cit., p.83) establece por destrezas lingüísticas para el segundo ciclo de la E.S.O. en lenguas extranjeras:

Destreza de comprensión oral
1. Extraer información global y específica de mensajes orales emitidos en situaciones de comunicación cara a cara, sobre temas familiares para el alumno o relacionados con aspectos cotidianos de la cultura y la sociedad de los países de habla inglesa.
2. Extraer la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos por medios de reproducción mecánica sobre temas que no exijan conocimientos especializados.

Tabla 12: Criterios de evaluación de la destreza de comprensión oral para el 2º ciclo de la E.S.O. en lenguas extranjeras de acuerdo con el Currículo Oficial del MEC.

Destreza de expresión oral
3. Participar en conversaciones breves utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y hacer progresar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención de la comunicación.
4. Perseverar en los intentos de comprender y hacerse comprender en situaciones comunicativas cara a cara, utilizando todas las estrategias de comunicación disponibles para superar las posibles dificultades de comprensión mutua.

Tabla 13: Criterios de evaluación de la destreza de expresión oral para el 2º ciclo de la E.S.O. en lenguas extranjeras de acuerdo con el Currículo Oficial del MEC.

Destreza de comprensión escrita
5. Extraer información global y específica de textos escritos auténticos, sencillos y de extensión limitada de diferente tipo (descriptivo, narrativo, argumentativo, explicativo), distinguiendo entre hechos y opiniones e identificando, en su caso, los principales argumentos expuestos por el autor.
6. Leer de manera autónoma, utilizando correctamente el diccionario, libros para jóvenes o relacionados con los intereses propios y demostrar la comprensión mediante la realización de una tarea específica.
7. Identificar e interpretar los implícitos culturales que puedan aparecer en los textos, apoyándose en claves lingüísticas y no lingüísticas, y utilizarlos para una mejor comprensión del contenido de los mismos.

Tabla 14: Criterios de evaluación de la destreza de comprensión escrita para el 2º ciclo de la E.S.O. en lenguas extranjeras de acuerdo con el Currículo Oficial del MEC.

Destreza de expresión escrita
8. Redactar textos sencillos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, respetando los elementos que aseguran la cohesión y coherencia del texto de manera que éste sea fácilmente comprensible para el lector.
9. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico como instrumento de control y autocorrección de las producciones propias y como recurso para comprender mejor las producciones ajenas.

Tabla 15: Criterios de evaluación de la destreza de expresión escrita para el 2º ciclo de la E.S.O. en lenguas extranjeras de acuerdo con el Currículo Oficial del MEC.

Este documento oficial (op. cit, 83) también añade que el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar) ha de contemplarse como un proceso de integración, ya que en la vida real la mayoría de las actividades comunicativas movilizan destrezas distintas. Según el Currículo Oficial del MEC, en cada una de las cuatro destrezas lingüísticas se deben incluir a su vez diferentes subcompetencias:

- La competencia gramatical o capacidad de poner en práctica las unidades o reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.
- La competencia discursiva o capacidad de utilizar diferentes tipos de discurso y organizarlo en función de la situación comunicativa y de los interlocutores.
- La competencia sociolingüística o capacidad de adecuar los enunciados a un contexto concreto atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada.
- La competencia estratégica o capacidad para definir, corregir, matizar o, en general, realizar reajustes en el curso de la situación comunicativa.
- La competencia sociocultural, entendida como un cierto grado de familiaridad con el contexto social y cultural en el que se utiliza una determinada lengua.

En definitiva, de acuerdo con este Currículo Oficial (op. cit., 84) para lenguas extranjeras en Enseñanza Secundaria Obligatoria, que está basado en la comunicación y en la adquisición de una competencia comunicativa, los alumnos que acaben este nivel de enseñanzas deben obtener un dominio comunicativo suficiente de la lengua extranjera (tanto de la lengua oral como de la lengua escrita) para poder comunicarse en

situaciones habituales de la vida cotidiana y en situaciones relacionadas con intereses y motivaciones de los alumnos.

Por consiguiente, una vez tenidas en cuenta todas estas consideraciones preliminares, es obvio pensar que el primer criterio que se consideró a la hora de seleccionar nuestra prueba de nivel fue que dicha prueba fuera un reflejo lo más fiel posible de los objetivos, contenidos y criterios establecidos por el Real Decreto para este nivel de la enseñanza del inglés.

El segundo criterio que se aplicó en la selección de la prueba de nivel para nuestro estudio fue el de la variedad del inglés a utilizar en dicha prueba. Se decidió seleccionar una prueba británica, puesto que, aunque existen otras pruebas americanas de conocido prestigio - el *Test of Spoken English* (TSE), el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) y el *Basic English Language Proficiency Tests* (BEST) - diseñadas por las autoridades educativas norteamericanas como el *Educational Testing Service* (ETS), los alumnos españoles están más habituados al inglés británico estándar.

Después de estudiar las diferentes pruebas de nivel que existían en el mercado, se llegó a la conclusión de que la prueba de nivel de inglés británico que más se adecuaba por sus características a los criterios de evaluación establecidos por la legislación oficial española para 4º curso de Enseñanza Oficial Obligatoria era *The Key English Test* de la Universidad de Cambridge. Esto supuso descartar otras pruebas estandarizadas británicas, tales como:

- *The Oxford Placement Test*: pese a representar una prueba estandarizada de reconocido prestigio, adolece de muchas de las características requeridas para un examen de nivel por el Currículo Oficial de la L.O.G.S.E. Esta conocida prueba de la Universidad de Oxford, al ser un examen íntegro de respuestas múltiples, no contiene ni prueba de la destreza de producción oral, ni tarea específica de producción escrita.
- *The IELTS Language Test (The International English Language Testing Services)*: prueba reconocida por el *British Council*, por la Universidad de Cambridge y por las autoridades educativas australianas. Contempla la evaluación de los alumnos en

las cuatro destrezas lingüísticas, pero consiste en un único examen destinado a alumnos con niveles de intermedio alto a avanzado, por lo que no es adecuada para el nivel académico de nuestros alumnos. Además, esta prueba no está homologada con los niveles establecidos y especificaciones lingüísticas del informe Nivel Umbral o “*Waystage level*” del Consejo de Europa.

- *The Cambridge Young Learners English Tests*: Esta prueba de la Universidad de Cambridge está destinada para alumnos de primaria o de edades comprendidas entre los 7 y los 12 años. Por lo tanto, tampoco es una prueba indicada para nuestros alumnos.

En definitiva, la prueba *Key English Test* de Cambridge resultó ser el modelo más apropiado para determinar el nivel de adquisición de la lengua inglesa de los alumnos de ambos grupos control y experimental en las cuatro destrezas lingüísticas de la lengua inglesa, tanto en el pretest como en el postest del estudio.

III.3.3.2. La prueba KET de la Universidad de Cambridge.

Las características de la prueba KET que desarrollamos en este apartado han sido extraídas del manual del profesor de esta serie, publicada por la Universidad de Cambridge (UCLES, 1998) y del *KET Handbook* (UCLES, 1997), que se encuentra gratuita e íntegramente en la página WEB de esta universidad (<http://www.cambridgeesol.org/exam/index.cfm>).

La prueba estandarizada *Key English Test* de Cambridge ha sido diseñada por el prestigioso UCLES (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*) de acuerdo a los criterios del nivel I de ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), que a su vez está basado en el informe Nivel Umbral o “*Waystage level*” de 1990 del Consejo de Europa. Por ello, las especificaciones lingüísticas de la prueba KET son las mismas que las incluidas en el informe del “*Waystage level*” (UCLES, 1998: 1). Según este informe, los estudiantes del “*Waystage level*” deben poseer los conocimientos de inglés necesarios para desenvolverse de un modo básico en situaciones predecibles, haciendo un énfasis en las situaciones comunicativas de más urgencia o necesidad. Este documento del Consejo de Europa introduce ejemplos muy ilustrativos de las capacidades que se esperan de los candidatos a este nivel elemental de adquisición de la lengua inglesa. Veamos dos de ellos:

- **Conocimientos pasivos:** El estudiante de este nivel debe poder leer y entender textos simples que frecuentemente corresponden, o son necesarios, en situaciones de supervivencia de la vida cotidiana, o cuando se encuentra de viaje en un país de habla inglesa. Estos textos pueden incluir carteles públicos, etiquetas de productos, folletos, planos de ciudad o instrucciones de cómo hacer una llamada por teléfono. Asimismo, el estudiante de este nivel debe poder entender cartas y tarjetas postales y extraer cierta información de revistas y periódicos.
- **Conocimientos activos:** si un estudiante de este nivel se encuentra en un país de habla inglesa, debe poder averiguar información básica sobre un curso de inglés, por ejemplo, cuánto cuesta, cuándo comienza...etc.; si viaja como turista, el estudiante debe poder comprender las líneas generales de la información dada por el guía turístico, siendo capaz de hacer preguntas simples para obtener información. También se espera que los estudiantes entiendan preguntas básicas relacionadas con su entorno familiar, trabajo, aficiones, etc. Del mismo modo, los estudiantes de este nivel deben poder hablar de sus hobbies y aficiones, aunque sea de un modo sencillo. Finalmente, se espera de estos estudiantes que puedan escribir cartas personales sencillas y mensajes básicos, si bien esto les puede suponer cometer errores elementales.

La prueba KET corresponde al nivel I de la conocida y prestigiosa serie de cinco pruebas de la Universidad de Cambridge que comprende cinco niveles:

Cambridge Level Five
Certificate of Proficiency in English (CPE)
Cambridge Level Four
Certificate in Advanced (CAE)
Cambridge Level Three
First Certificate in English (FCE)
Cambridge Level Two
Preliminary English Test (PET)
Cambridge Level One
Key English Test (KET)

Tabla 16: Pruebas estandarizadas de nivel en lengua inglesa de Cambridge (UCLES, 1998: 1).

Esta prueba KET consta de las siguientes partes:

Prueba	Duración	Destrezas	Partes	% del total
Prueba 1	1 hora y 10 minutos	Comprensión y Expresión Escrita	8 partes	60 puntos (50% del total del examen)
Prueba 2	25-30 minutos	Comprensión Oral	5 partes	25 puntos (25% del total del examen)
Prueba 3	10-12 minutos	Expresión Oral	2 partes	20 puntos (25% del total del examen)

Tabla 17: Partes de las que consta la prueba KET de Cambridge.

Tanto en las partes 6-8 de la prueba de comprensión y expresión escrita, como en toda la prueba de producción oral del examen KET, los alumnos fueron examinados por dos evaluadores, un interlocutor, el investigador, y un asesor, una licenciada en Filología Inglesa, para asegurar la necesaria objetividad según los criterios establecidos por UCLES (1998: 12). El perfil del asesor se encuentra en el apéndice A.2.1. Se utilizaron los dos mismos examinadores para la corrección de las pruebas de ambos grupos control y experimental en situación pretest y postest.

i. Ejercicio 1: La comprensión y producción escrita.

En el examen KET de Cambridge ambas destrezas aparecen ligadas a un mismo ejercicio. Por consiguiente, el valor de este ejercicio representa el 50% del total de la prueba KET de Cambridge. En la destreza de la **expresión escrita** el examen KET evalúa, en primer lugar, sus conocimientos léxicos y gramaticales mediante una serie de ejercicios estructurales. En segundo lugar, los alumnos deben escribir una carta de alrededor de 25 palabras a un amigo inglés siguiendo una serie de instrucciones (véase apéndice A.3.1.). La **comprensión escrita** se evalúa mediante una batería de preguntas de distinta tipología (verdadero / falso, elección múltiple, emparejar) destinadas a juzgar su habilidad a la hora de comprender carteles y otro tipo de anuncios de carácter general (véase apéndice A.3.1.).

Los textos varían de acuerdo con los enfoques de cada parte. En las partes 1, 4 y 5, los textos son auténticos pero seleccionados para aportar vocabulario y estructuras

que están al alcance de su nivel. Los textos de las restantes partes están especialmente diseñados para la prueba, pero basados en materiales auténticos que garantizan la autenticidad de la tarea. Los textos pueden incluir algún vocabulario o estructura desconocida para los estudiantes, aunque éstos deben poder deducir su significado desde el contexto. La mayor parte de los textos son cortos, sin exceder de las 200 palabras. A continuación, explicamos cada una de las partes de esta primera prueba con más detalle:

tarea I	
Preguntas	5 preguntas de elección múltiple y 5 de enlazar textos
Materiales	Carteles, anuncios, etiquetas y otros textos muy cortos del tipo encontrado en carreteras, estaciones de trenes, aeropuertos, tiendas, restaurantes, colegios, oficinas, etc.
Contenido lingüístico	Vocabulario y gramática
Contenido procedimental	Comprender el mensaje general del texto y lectura para comprensión global del texto.
tarea II	
Preguntas	5 preguntas de enlazar textos con 7 opciones
Materiales	Información general relativa a vacaciones y viajes: agencias de viajes, aeropuertos, etc. Definiciones extraídas de un diccionario monolingüe adaptado a su nivel.
Contenido lingüístico	Vocabulario y gramática
Contenido procedimental	Lectura para búsqueda e identificación de información específica Identificar vocabulario apropiado
tarea III	
Preguntas	5 preguntas de enlazar textos con 7 opciones 5 preguntas de completar diálogos
Materiales	Textos basados en el lenguaje que se utiliza en los intercambios de la vida rutinaria: rutina, hobbies, compras, habilidades, etc.

Contenido lingüístico	Vocabulario y gramática
Contenido procedimental	Lectura para búsqueda e identificación de información específica Identificar respuesta apropiada.
tarea IV	
Preguntas	7 preguntas de elección múltiple
Materiales	Texto auténtico extraído de un artículo de un periódico o revista: publicidad sobre nuevos libros de lectura.
Contenido lingüístico	Vocabulario y gramática
Contenido procedimental	Lectura para comprensión global y extracción de información específica. Uso de estrategias de interpretación (inferir significado de palabras desconocidas y distinguir entre hechos y opiniones).
tarea V	
Preguntas	8 preguntas de elección múltiple
Materiales	Texto auténtico extraído de un artículo, de un periódico o revista.
Contenido lingüístico	Vocabulario y gramática
Contenido procedimental	Extracción de palabra gramatical específica Lectura para extracción de información específica. Uso de estrategias de interpretación: inferir significado de palabras desconocidas.
tarea VI	
Preguntas	10 preguntas relativas a completar oraciones
Materiales	Diseñado especialmente para la tarea: carta a una amiga de Inglaterra.
Contenido lingüístico	Vocabulario y gramática
Contenido procedimental	Completar un texto escrito sencillo y comprensible o un mensaje de un amigo o familiar.
tarea VII	
Preguntas	5 preguntas consistentes en extraer información relevante de un texto y utilizarlo para rellenar un formulario

Materiales	Diseñado especialmente para la tarea: mensaje de un amigo sobre la programación del cine club del colegio.
Contenido lingüístico	Vocabulario y gramática
Contenido procedimental	Extraer información específica a partir de textos o mensajes Completar texto escrito sencillo y comprensible Completar un formulario o cuestionario de información personal.
tarea VIII	
Preguntas	Escribir una carta de 25 palabras
Materiales	Diseñado especialmente para la tarea: escribir una postal a un amigo
Contenido lingüístico	Vocabulario y gramática
Contenido procedimental	Producción de texto escrito sencillo y comprensible con el fin de satisfacer necesidades personales de comunicación.

Tabla 18: Tareas de la prueba de comprensión y expresión escrita.

Con relación a la puntuación, cabe señalar que se otorga un punto a cada respuesta correcta en los apartados del 1 al 7, pero se requiere realizar una ortografía perfecta en las partes 6 y 7. Las partes del 1 al 5 son corregidas por un lector óptico tras ser escaneadas por un ordenador. Los apartados 6, 7 y 8 son evaluados por dos examinadores por separado, estableciéndose como calificación la media aritmética entre las puntuaciones de ambos evaluadores. Para evaluar los apartados 6 y 7 el manual del profesor ofrece numerosos ejemplos con posibles respuestas permitidas además de otras instrucciones adicionales muy claras sobre cómo puntuar ante otros aspectos: si se permiten mayúsculas o minúsculas, si los números deben aparecer con letra, si la ortografía debe ser correcta, etc.

Para la corrección del apartado 8 el manual de profesor incorpora un cuadro guía muy detallado con los criterios que los examinadores deben respetar para otorgar cualquiera de las puntuaciones posibles (1, 2, 3, 4 o 5 puntos). Conjuntamente, este manual del profesor ilustra cada una de esas puntuaciones posibles con un ejemplo de carta extraído de otros exámenes corregidos por expertos del UCLES (véase apéndice A.3.2). Finalmente, el manual del profesor establece unos criterios muy precisos, pormenorizados y delimitados. Los dos evaluadores de esta prueba realizaron varias

sesiones de corrección conjunta, primeramente antes de acometer la corrección del pretest y nuevamente antes de la corrección del postest, con el objetivo común de asegurarse mutuamente que ambos comprendían y aplicaban estos criterios con igual rigor. En definitiva, los dos examinadores seleccionados para la corrección de las pruebas no tuvieron ninguna dificultad en llevar a cabo esta tarea y las diferencias entre sus puntuaciones fueron mínimas en los apartados 6 y 7, e insignificantes en el apartado 8.

Por último, cabe destacar que la puntuación total de este ejercicio es de 60 puntos que deben ser ponderados a un 50% de la nota final total de la prueba KET.

ii. Ejercicio 2: La comprensión oral.

La evaluación de la destreza de la **Comprensión Oral** se divide en cinco partes con un valor total del 25% del examen KET de Cambridge, valor idéntico al de las demás destrezas. Los ejercicios de comprensión oral son escuchados dos veces por los alumnos. La velocidad del habla de estos ejercicios es la más baja de la gama de velocidades nativas posibles del habla inglesa. Durante la escucha hay pausas que permiten a los estudiantes leer las preguntas y completar las respuestas. En cada apartado hay un ejemplo de la tarea a realizar. Los textos han sido escritos, adaptados y grabados en un estudio para simular el lenguaje hablado real. Ninguno de los textos de comprensión oral excede de 170 palabras (véase apéndices A.3.3. y A.3.3.4.).

Parte I	
Preguntas	5 preguntas de elección múltiple basados en dibujos y fotos
Materiales	Cinco diálogos cortos entre dos hablantes en contextos informales y neutrales
Contenido lingüístico	Estructuras gramaticales y vocabulario
Contenido procedimental	Comprensión global de mensajes orales que proceden de distintas fuentes. Identificar y extraer información simple y objetiva: precios, horarios, direcciones, etc.

Parte II	
Preguntas	5 preguntas consistentes en enlazar preguntas con diferentes respuestas
Materiales	Conversación entre dos hablantes en un contexto informal
Contenido lingüístico	Estructuras gramaticales y vocabulario
Contenido procedimental	Comprensión global de mensajes orales que proceden de distintas fuentes. Identificar y extraer información simple y objetiva Enlazar actividades e informaciones con personas: regalos, actividades de ocio, tareas, etc.
Parte III	
Preguntas	5 preguntas de elección múltiple
Materiales	Conversación telefónica entre dos hablantes en un contexto informal
Contenido lingüístico	Estructuras gramaticales y vocabulario
Contenido procedimental	Comprensión global de mensajes orales que proceden de distintas fuentes. Identificación de elementos relevantes en los mensajes.
Parte IV	
Preguntas	5 preguntas consistentes en completar un mensaje corto.
Materiales	Conversación telefónica entre dos hablantes en un contexto informal
Contenido lingüístico	Estructuras gramaticales y vocabulario
Contenido procedimental	Comprensión global de mensajes orales que proceden de distintas fuentes. Identificar y extraer información relevante de una conversación. Completar mensajes: horarios, fechas, precios, nombres, etc.
Parte V	
Preguntas	5 preguntas. Completar un mensaje telefónico.
Materiales	Un monólogo, un mensaje grabado.
Contenido lingüístico	Estructuras gramaticales y vocabulario

Contenido procedimental	Comprensión global de mensajes orales que proceden de distintas fuentes. Identificar y extraer información relevante de un mensaje oral. Completar mensajes: horarios, fechas, precios, nombres, etc.
-------------------------	---

Tabla 19: Tareas de la prueba de comprensión oral.

Cabe señalar que cada respuesta correcta equivale a un punto de un total de 25. Esta prueba corresponde al 25% del examen KET.

iii. Ejercicio 3: La producción oral.

Como ya se ha explicado en la introducción a las pruebas KET, en la prueba de producción oral los alumnos fueron examinados en parejas de estudiantes por dos examinadores: un interlocutor, el investigador, y un asesor, una licenciada en Filología Inglesa con experiencia docente, para de este modo asegurar la necesaria objetividad según los criterios establecidos por el UCLES (1998: 12). El asesor grababa las pruebas como archivos de onda (WAV) pero no tomaba parte en la entrevista oral. El interlocutor se encargaba de dirigir la prueba. Cada examinador tomaba anotaciones en su propia hoja de evaluación especialmente diseñada para esta prueba. El tiempo total dedicado a cada pareja de estudiantes fue de aproximadamente 10-12 minutos. Excepcionalmente, cuando había un número impar de estudiantes, se podía examinar a tres estudiantes en una sola entrevista; en este caso la duración de la prueba se ampliaba a 15-16 minutos.

La prueba constaba de dos partes: en la primera parte los alumnos debían ser capaces de contestar individualmente a preguntas del examinador interlocutor sobre su rutina diaria, sus aficiones y su familia. La batería de preguntas de este apartado correspondía a un guión diseñado previamente. Esta primera parte duraba unos 5-6 minutos aproximadamente. En la segunda parte los alumnos tenían que llevar a cabo una conversación en una situación simulada. Ambos alumnos debían entrevistarse mutuamente sobre aspectos generales de sus aficiones y costumbres. Para llevar a cabo esta actividad, cada alumno disponía de un guión visual que le indicaba sobre qué aspectos debía preguntar a su compañero. Durante estos intercambios cada estudiante debía al menos hacer cinco preguntas y efectuar cinco respuestas. El interlocutor

intervenía con instrucciones cortas para animar a los candidatos en el intercambio de información. Esta segunda parte duraba unos 4-5 minutos aproximadamente.

Los estudiantes eran evaluados por sus destrezas lingüísticas y no por su personalidad, inteligencia o conocimientos del mundo. A este nivel los estudiantes debían poder comunicarse e interaccionar apropiadamente de acuerdo a las exigencias de la prueba. Los estudiantes debían ser capaces de pedir en inglés que se les aclarara o repitiera cualquier pregunta o instrucción que no comprendieran. También debían ser capaces de utilizar paráfrasis para complementar cualquier ausencia de recursos lingüísticos. Del mismo modo, se valoró positivamente que éstos se extendieran en sus respuestas utilizando oraciones y no contestaran con monosilábicos. Por último, los estudiantes eran evaluados de acuerdo a su actuación o rendimiento individual según los criterios establecidos y no con relación a su compañero de entrevista. En efecto, ningún estudiante fue penalizado por los errores o la falta de recursos lingüísticos del compañero. El modelo de examen de esta prueba se encuentra en el apéndice A.3.5.

Asimismo, se diseñó una hoja de evaluación de esta destreza lingüística de acuerdo a los diferentes criterios establecidos por el UCLES (1998: 12):

- *Task achievement*: Habilidad para responder a las preguntas del examinador y llevar a cabo las tareas encomendadas.
- *Communicative ability*: Habilidad para comunicar contenidos. Organización coherente de las ideas expresadas.
- *Appropriateness of interaction*: Habilidad para responder apropiadamente al examinador y al compañero de prueba. Adecuación de los elementos no lingüísticos utilizados (gestos, posturas corporales, etc.).
- *Linguistic resources*: Habilidad en la adecuación de las características formales de la expresión para transmitir mensajes. Como características formales nos referimos al vocabulario, a estructuras gramaticales y a estrategias lingüísticas (uso de paráfrasis, pedir aclaraciones, describir la palabra que se ignora, etc.). En este apartado se evalúa más la destreza de los candidatos en la utilización de sus limitados recursos lingüísticos que en la corrección de su lenguaje.

- *Pronunciation*: Se refiere a la inteligibilidad del habla de los candidatos: utilización de una pronunciación comprensible y una entonación adecuada. En este apartado no se penalizan las interferencias de su lengua materna si éstas no afectan la comunicación.
- *Fluency*: Valora la fluidez y el ritmo con que se expresan los candidatos.
- *Independence of interlocutor*: Habilidad del candidato para llevar a cabo la segunda parte de la prueba; el diálogo con su compañero sin asistencia por parte de los jueces.

En el apéndice A.3.6. se encuentra el modelo de hoja de corrección que se diseñó con los criterios arriba indicados para llevar a cabo esta prueba. Como se puede observar en esta hoja de evaluación, cada candidato recibe una calificación máxima de 5 puntos en cada parte del examen oral y por cada uno de los evaluadores, lo que representa un máximo de 20 puntos. Seguidamente, se debe obtener la media aritmética entre esta calificación y la obtenida por el alumno en la prueba específica del componente de pronunciación que explicaremos en el siguiente apartado y que también contempla un máximo de 20 puntos. Finalmente, la calificación resultante corresponde al rendimiento académico del alumno en la destreza de producción oral, a saber, al 25% del total del examen KET de Cambridge.

Las calificaciones otorgadas por ambos jueces fueron casi idénticas, coincidiendo en muchas puntuaciones. Como ya se ha explicado con anterioridad, los mismos evaluadores (el investigador y una licenciada en filología inglesa) realizaron y puntuaron las pruebas orales del pretest y postest del grupo control y experimental. El perfil académico y profesional del segundo evaluador se encuentra en el apéndice A.2.1.

III.3.3.3. La prueba del componente de la pronunciación.

i. Criterios para el diseño de la prueba.

Como ya se ha explicado en el apartado anterior, tanto en el estadio pretest como postest, se decidió complementar la información aportada por parte de la prueba KET de Cambridge sobre la adquisición de la lengua inglesa de los alumnos con otra prueba

especialmente diseñada para este estudio: una prueba específica del componente de pronunciación.

De hecho, las muestras de habla recogidas, grabadas y digitalizadas de la prueba oral del examen KET de Cambridge no ofrecían información detallada ni de los contrastes fonológicos que los estudiantes son capaces de producir, ni de los patrones entonativos que se pretendía impartir durante el tratamiento, aunque cabe admitir que sí nos daban una impresión subjetiva de su sentido del ritmo de la lengua inglesa. Por tanto, se trataba de diseñar una prueba específica del componente de pronunciación que introdujera objetividad a la hora de medir el nivel de competencia de los alumnos en cada uno de los componentes de la pronunciación inglesa.

Así pues, antes de realizar el diseño de la prueba del componente de pronunciación, se revisaron las distintas pruebas objetivas oficiales y estandarizadas existentes que evalúan el componente de pronunciación de un modo sistemático. Esta revisión bibliográfica se encuentra en el apartado II.4.1. Seguidamente, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de las distintas propuestas de muy diversos autores sobre la evaluación del componente de la pronunciación; entre otros, cabe destacar a Dale y Pons, 1985; Dickerson, 1987; Gimson, 1989; Rogertson & Gilbert, 1990b; Kenworthy, 1990; Firth, 1992, 1992b; Goodwin *et al.*, 1994; Celce-Murcia *et al.*, 1996; John Field, 1997; Roger Scott, 1997; Tench, 1997; Pavón, 2000; y Herbert, 2002.

Posteriormente, con el fin de efectuar la selección de los elementos integrantes de la prueba específica del componente de pronunciación, se consideró oportuno revisar los contenidos de pronunciación establecidos para este nivel oficial de enseñanza según el Real Decreto 112/2002, de 13 de septiembre. Cabe recordar que estos contenidos relativos a este Real Decreto se encuentran ya explicados en el capítulo I, apartado “I.2.6.4. La enseñanza de la pronunciación inglesa en la L.O.G.S.E.”. A continuación, se revisó la Programación General Anual del Seminario de Inglés del IES Isaac Peral para 4º curso de E.S.O. Igualmente se recuerda que los contenidos de pronunciación de la Programación Oficial del Departamento de Inglés del Centro para la asignatura de Lenguas Extranjeras: Inglés de 4ª curso de la E.S.O., se presentan en el apartado III.3.8.

Finalmente, se realizó una revisión de los contenidos de pronunciación inglesa de los libros de texto de inglés de 4º E.S.O. que en la actualidad disfrutaban de mayor popularidad en los centros de secundaria españoles: Harris & Mower (1991), Hutchinson (1997), Palencia & Thornbury (1998), Spencer & Vaughan (1998), Linley *et al.* (2000), Jiménez (2000), Abbs *et al.* (2000), Wildman *et al.* (2001), Dawson *et al.* (2001), Gammidge & Wetz (2001), Mark & Wetz (2001), Lawley & Fernández (2001), Pulverness & Moses (2001), Myers & Morales (2001), Salaberri *et al.* (2001), Downie & Taylor (2001), Oxenden & Seligson (2002), Falla & Whitney (2002) y Wetz (2002).

ii. Contenidos de la prueba de pronunciación.

Una vez completada la revisión bibliográfica sobre las pruebas de pronunciación existentes, se diseñó una prueba de pronunciación específica que midiese la competencia de los candidatos en los cinco bloques principales del componente de pronunciación: fonemas, acento léxico, acento rítmico, tonicidad y tonemicidad. Estos cinco bloques serían un reflejo de los contenidos del tratamiento de pronunciación del grupo experimental. Después de realizar la revisión de todas estas fuentes, los contenidos de la prueba del componente de pronunciación quedaron distribuidos según se muestra a continuación:

- a) 30 pares mínimos que miden la producción los distintos fonemas vocálicos y consonánticos de la lengua inglesa.
- b) 20 palabras polisilábicas que evalúan la producción del acento léxico.
- c) Un diálogo de cinco líneas compuesto por 21 pies rítmicos (Halliday, 1967). En este apartado se evalúa la isocronía rítmica, es decir, la sucesión cadenciosa o estructuración rítmica que realizan los alumnos entre sílabas tónicas y átonas en inglés.
- d) 5 oraciones para medir los contornos tonales, las terminaciones de las curvas entonativas (subsistema entonativo: tonemicidad (Halliday, 1967).
- e) 5 intercambios donde se mida la asignación del tono nuclear a distintas palabras dentro de una misma unidad tonal (subsistema entonativo: tonicidad (Halliday, 1967).

El modelo de prueba de pronunciación diseñado se encuentra en el apéndice A.3.7.

iii. Criterios y procedimientos de corrección y puntuación.

Para llevar a cabo la corrección de esta prueba se diseñó una hoja de corrección para su utilización con cada uno de los estudiantes del estudio en la situación pretest y postest (véase el apéndice A.3.8.).

En la realización y corrección de esta prueba del componente de pronunciación también participaron los mismos evaluadores que llevaron a cabo las correcciones del examen KET: el investigador y otra juez, licenciada en Filología Inglesa (véase apéndice A.2.1), para así asegurar la necesaria objetividad. Al igual que ocurrió con las pruebas orales del KET, las correcciones de estas pruebas fueron muy laboriosas para ambos examinadores y comprendieron tres estadios: (i) realización de la prueba con corrección y grabación simultánea, (ii) posterior digitalización de la prueba y, por último, (iii) nueva reproducción de la grabación para revisar las correcciones tomadas el día de la prueba, discutir posibles discrepancias entre ambos evaluadores y consensuar una misma calificación en cada uno de los cinco apartados.

Para la corrección de esta prueba de pronunciación se buscó la máxima objetividad. En consecuencia, se debía conseguir el consenso entre ambos jueces para adjudicar una única puntuación en cada uno de los cinco apartados que la constituirían. Por este motivo, en la mayor parte de los exámenes se debió escuchar la grabación varias veces hasta alcanzar un único juicio consensuado. En algunos casos, hubo que recurrir a la decisiva valoración del director de esta tesis para su dilucidación. En otros, se recurrió a la interpretación del programa de curvas entonativas *Speech File System* (SFS) del Departamento de Fonética del *University College London*.

Para la corrección de la primera parte de la prueba, los 30 pares mínimos de fonemas vocálicos y consonánticos, se recurrió al criterio de pertinencia y relevancia enunciado anteriormente. Se valoró única y exclusivamente la oposición silábica en cuestión; por ejemplo, en el par mínimo *rail-real* se evaluó la pronunciación correcta de cada uno de los diptongos /eɪ/ y /ɪə/ sin valorar la realización de los restantes fonemas

de esas dos palabras, los fonemas /r/ y /l/. Se puntuó cada palabra de los treinta pares mínimos por separado, a saber, 60 palabras en total. La puntuación total asignada a este apartado fue de 5 puntos divididos entre los 60 fonemas que componen este ejercicio. Después del recuento de los fonemas pronunciados correctamente, se otorgaba una puntuación máxima de 5 puntos que correspondía al 25% del total de esta prueba del componente de pronunciación.

Del mismo modo, en la corrección de la segunda parte, los patrones de acentuación léxica de 20 palabras polisilábicas, también se recurrió al criterio de pertinencia y relevancia. Para la evaluación del patrón de acentuación léxica de una palabra solamente se valoró el acierto del estudiante en la colocación del patrón acentual léxico correcto. Por consiguiente, se desestimó, es decir, no se penalizó, cualquier otro error de pronunciación de cualquiera de los fonemas de la palabra en cuestión en que se hubiera podido incurrir. Este ejercicio podía ser valorado con una puntuación máxima de 5 puntos divididos entre las 20 palabras que componen el apartado, que también corresponde al 25% del total de la prueba de pronunciación.

El tercer apartado estaba dedicado al acento rítmico y compuesto por 21 pies rítmicos (Halliday, 1967, 1970). En este ejercicio, como en todos los restantes, se les concedió a los alumnos unos minutos previos de preparación y familiarización con el texto. Una de las dificultades encontradas fue el hecho de que los alumnos se interrumpieran perdiendo el ritmo. Para evitar que aquello supusiera una valoración negativa del ejercicio, cuando esto ocurría, se solicitaba a los alumnos que recomenzaran la lectura desde la última pausa. Asimismo, en la selección del texto se intentó, en la medida de lo posible, no incluir palabras o pies que pudieran tener dos posibles patrones acentuales alternativos. En nuestra hoja de corrección señalábamos los pies rítmicos que habían sido acentuados indebidamente. Este ejercicio podía ser valorado con una puntuación máxima de 5 puntos divididos entre los 21 pies rítmicos que componen el apartado. Esta puntuación correspondía al 25% del total de la prueba de pronunciación.

Este tercer apartado dedicado al acento rítmico representaba el ejercicio más difícil de evaluar y puntuar. Por este motivo, para la preparación en la corrección de este ejercicio y con anterioridad a la corrección de las pruebas del pretest, los

evaluadores de la prueba se sometieron a diversas sesiones de formación y preparación con el director de esta tesis. Asimismo, una vez finalizado el tratamiento y antes de efectuar la corrección de las pruebas del postest, se repitieron las sesiones de entrenamiento con el director de la tesis.

La corrección del cuarto ejercicio de la prueba, el dedicado a las terminaciones de las curvas entonativas o tonos nucleares (subsistema entonativo: tonemicidad (Halliday, 1967), resultó más sencilla que la anterior. Si se producía una discrepancia entre los dos evaluadores, se recurría al programa de curvas entonativas, el programa *Speech File System* (SFS) del Departamento de Fonética del *University College London*, el cual permite calcular la curva de frecuencia fundamental e imprimirla como se puede apreciar en la siguiente imagen:

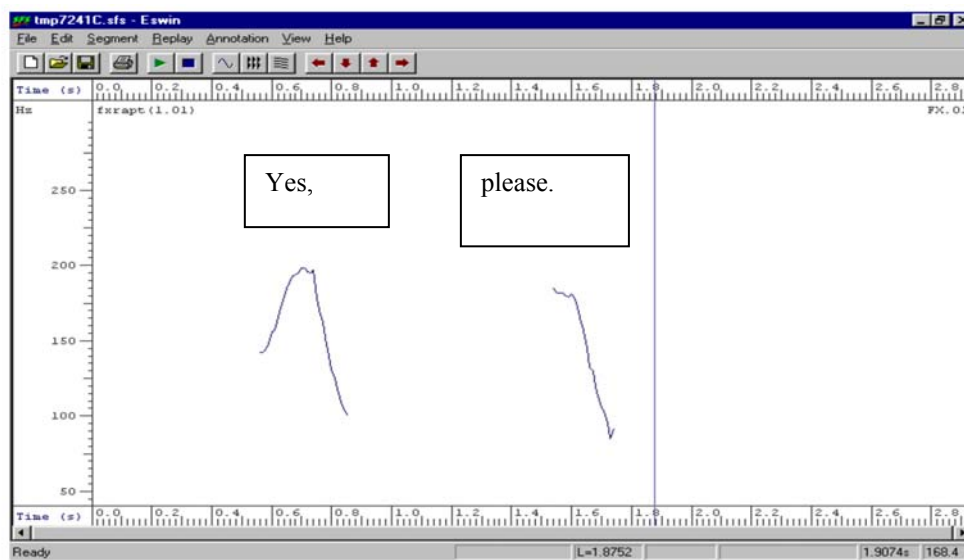


Figura 3: Ejemplo de curva de frecuencia fundamental del programa SFS.

De este modo se despejaron fácilmente las dudas que pudieron surgir respecto a si el hablante utilizó una entonación ascendente o descendente en la realización de una curva entonativa de tipo direccional. Este apartado estaba compuesto por 13 patrones melódicos integrados en seis oraciones contextualizadas. La puntuación máxima asignada a este ejercicio fue de 2.5 puntos. Esta puntuación corresponde al 12.5% de la calificación total de la prueba de pronunciación. La valoración se anotaba en la hoja de corrección de la prueba que se habilitó para cada alumno.

En último lugar, se procedía a la corrección del quinto ejercicio de la prueba, el ejercicio dedicado a la prominencia entonativa (subsistema entonativo: tonicidad (Halliday, 1967), siendo éste uno de los aspectos en los que más difieren la lengua inglesa y la castellana. Este ejercicio consistía en un diálogo que contenía 13 sílabas portadoras del núcleo prominente. Al igual que en la cuarta parte, la puntuación máxima asignada a este ejercicio fue de 2.5 puntos, que asimismo corresponde al 12.5% de la calificación total de la prueba de pronunciación. De este modo, la puntuación total asignada a la entonación (cuarto y quinto ejercicio de la prueba) era de 5 puntos, a saber, el 25 % del total de la prueba de pronunciación.

Como ya se ha indicado en el apartado anterior, la calificación total de cada alumno en la destreza de expresión oral se extrajo de la media obtenida entre esta prueba de pronunciación y la prueba oral del examen KET de Cambridge. Cabe recordar que cada una de ellas tenía una puntuación máxima de 20 puntos. Por consiguiente, para obtener la calificación final de cada alumno en la destreza de expresión oral, se debía ponderar esta media resultante al 25%, porcentaje que le correspondía a la destreza de la expresión oral dentro del total de la prueba del examen KET de Cambridge.

III.3.4. Instrumentos para la recogida de muestras orales.

Para la recogida de las muestras orales del estudio, tanto de la prueba de producción oral del Key English Test como para la prueba de pronunciación, se utilizaron los programas el *Total Recorder I* y el *Dart Pro 98*.

Como ya se ha comentado con anterioridad, para la corrección de la parte entonativa de la prueba del componente de pronunciación se recurrió a la decisiva ayuda del programa de curvas entonativas *Speech File System* (SFS) del Departamento de Fonética del *University College London* que permite calcular la curva de frecuencia fundamental e imprimirla. De este modo se despejaron fácilmente las dudas que pudieron surgir respecto a si el hablante utilizó una entonación ascendente o descendente en la realización de un patrón entonativo.

III.3.5. Validez de los instrumentos de recogida de datos.

Se dice que un instrumento o prueba de evaluación posee validez en la medida que mide aquello que pretende medir. Fox (1981: 418) define validez como “la relación de los datos obtenidos con la finalidad para la que se han obtenido”. Por tanto, nuestros tests de evaluación inicial y final tendrán validez en la medida que permitan cuantificar los conocimientos de los sujetos de acuerdo con la variable dependiente de nuestro estudiado: el rendimiento académico de los alumnos en lengua inglesa.

Como ya se ha explicado en el apartado III.3.3., la prueba estandarizada *Key English Test* de Cambridge ha sido diseñada por el reconocido internacionalmente UCLES (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*), de acuerdo a los criterios del nivel I del *Common European Framework of Reference for Languages* de ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), que es la asociación que engloba a las principales instituciones educativas europeas. El UCLES (en representación de la Universidad de Cambridge) es un miembro de ALTE junto con otros organismos de reconocido prestigio tales como el Instituto Cervantes, la Universidad de Salamanca, *De Goethe Institute* o *La Alliance Francaise*. El nivel I de ALTE está a su vez diseñado según los criterios establecidos en el informe *Waystage level* de 1990 del Consejo de Europa. En definitiva, las especificaciones lingüísticas de la prueba KET están reconocidas por la más alta institución europea en materia educativa, el Consejo de Europa (UCLES, 1997c: 1).

Level	General English The Cambridge Main Suite	English for Business	English for Academic Purposes	English for Young Learners
C2 ALTE Level 5 Good user	Certificate of Proficiency in English			
C1 ALTE Level 4 Competent user	Certificate in Advanced English	Business English Certificate Higher	International English Language Testing System	
B2 ALTE Level 3 Independent user	First Certificate in English	Business English Certificate Vantage		
B1 ALTE Level 2 Threshold level user	Preliminary English Test	Business English Certificate Preliminary		
A2 ALTE Level 1 Waystage user	Key English Test			Flyers Movers Starters
A1 ALTE Breakthrough				

Tabla 20: Equivalencias del KET con el nivel 1 de ALTE y el “Waystage User Level” del Consejo de Europa.

Asimismo, cabe subrayar que numerosas universidades de todo el mundo han reconocido la prueba *Key English Test* de Cambridge, estando autorizados para su utilización como prueba de nivel de inglés como lengua extranjera. Entre las universidades que han reconocido la prueba se encuentran universidades españolas como la Universidad de Murcia, la Universidad de Almería, la Universidad de Gerona, la Universidad de Lérida, la Universidad de Málaga, la Universidad de Extremadura, etc.

En lo referente al cuestionario de variables, éste contiene preguntas directas, claras y comprensibles para el alumno sobre aquellas experiencias y actitudes que pueden estar relacionadas con su aprendizaje de la lengua inglesa. Cabe recordar que este cuestionario es una herramienta ilustrativa, no decisiva de cara a la confirmación de nuestra hipótesis, que nos ayudará a comentar nuestras conclusiones de un modo cualitativo.

III.3.6. Fiabilidad de los instrumentos de recogida de datos.

Con relación a la fiabilidad de los datos obtenidos del cuestionario de variables, nada nos hace dudar de la honestidad del alumno a la hora de contestar a estas preguntas sobre aquellas experiencias y actitudes que pueden estar relacionadas con su aprendizaje de la lengua inglesa.

En lo referente a la prueba *Key English Test* cabe destacar que esta prueba fue desarrollada entre los años 1991 y 1994, durante los cuales fue sometida a una extensivo test de fiabilidad. Para este propósito, el examen KET de la Universidad de Cambridge fue testado sobre más de 12.000 estudiantes de inglés de 18 países. De acuerdo con UCLES (1997c: 3) y como ejemplo de su gran prestigio, cabe destacar que en 1996 la prueba KET de Cambridge se administró en más de 40 países y el total de nacionalidades que lo realizaron superó las 140. Según estas mismas fuentes, alrededor del 65% de los candidatos que lo realizaron ese año fueron adolescentes. Asimismo, el 70% de los candidatos que realizaron la prueba eran estudiantes.

No obstante, se han llevado a cabo dos pruebas estadísticas para comprobar la fiabilidad interna de las pruebas de nivel que se han llevado a cabo en el estudio. Estas pruebas estadísticas son el coeficiente de correlación de Pearson y el índice alfa de Cronbach. Estos índices estadísticos nos han permitido constatar la fiabilidad de nuestros tests de nivel, es decir, de la medida de la variable dependiente. Los resultados de ambas pruebas estadísticas han reflejado un alto grado de fiabilidad interna de cada uno de los tests empleados en el estudio. Su alta fiabilidad hace de los tests empleados instrumentos muy útiles para la medición del rendimiento académico de los alumnos. Dentro del capítulo dedicado al análisis estadístico, en el apartado IV.5.2., se muestran en detalle los resultados de las pruebas de fiabilidad mencionadas anteriormente.

III.3.7. Materiales y contenidos generales de 4º curso de la ESO.

Los materiales del curso de lengua extranjera: inglés de 4º de la E.S.O. del IES. Isaac Peral de Cartagena para el curso 2001/2002 fueron los que se detallan a continuación:

- Los contenidos de la Programación Didáctica Anual de 2001/2002 para 4º curso de lenguas extranjeras: inglés de la E.S.O. del Seminario de Inglés del IES Isaac Peral de Cartagena.

- Los manuales del curso:
 - Libro de texto del alumno: *The Burlington Course for 4º E.S.O. Student's Book* (Day et al., 1996a).

 - Libro adicional de actividades comunicativas: *The Burlington Course for 4º E.S.O. Workbook* (Day et al., 1996b).

A continuación procedemos a detallar en los dos apartados siguientes los contenidos generales del curso que fueron idénticos para ambos grupos control y experimental y los contenidos de pronunciación que recibió el grupo control, que fueron en exclusiva los que aparecían en la Programación Didáctica Anual de 2001/2002 para 4º curso de inglés de la E.S.O. del Seminario de Inglés del Centro.

Como ya se ha comentado en el apartado I.2.6.4., la normativa para el desarrollo del área de Lenguas Extranjeras: inglés de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) se establece de acuerdo con lo preceptuado en el Real Decreto 112/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el Currículo Oficial de la Educación Secundaria Obligatoria de la L.O.G.S.E. en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

La adecuación de los manuales del curso a los contenidos que se detallan en la Programación Didáctica Anual es correcta y coherente, puesto que cada uno de estos contenidos tiene su correspondiente apartado y práctica en los manuales del curso. Sin embargo, existen diferencias entre la Programación Didáctica Anual del Centro y lo preceptuado en el Real Decreto 112/2002 para 4º curso de lenguas extranjeras: inglés de la E.S.O. Sorprendentemente, la Programación Didáctica Anual del centro para este nivel de enseñanzas de inglés no incluye ningún contenido relativo a las formas débiles, la acentuación de palabras y frases compuestas, el ritmo y la entonación de frases, aún

cuando estos contenidos quedan bien explicitados en el real decreto mencionado anteriormente.

Los contenidos de la Programación Didáctica Anual de 2001/2002 para lenguas extranjeras: inglés de 4º curso de la E.S.O. del Departamento de Inglés del IES Isaac Peral de Cartagena se encuentra en el apéndice A.4.1. El índice de contenidos del manual del curso *The Burlington Course for 4º E.S.O.* se encuentra en el apéndice A.4.2.

III.3.8. Materiales del tratamiento de pronunciación del grupo control.

Los materiales y contenidos de pronunciación que se impartieron en el grupo control durante el tratamiento fueron única y exclusivamente los que aparecían en la Programación Didáctica Anual del seminario de inglés del centro para la asignatura de Lenguas Extranjeras: Inglés de 4ª curso de la E.S.O., que a su vez coinciden exactamente con los contenidos que aparecen en su manual del curso, *The Burlington Course for 4º E.S.O. Student's Book.* (Burlington Books).

III.3.9. Materiales del tratamiento de pronunciación del grupo experimental.

III.3.9.1. Criterios para el diseño del tratamiento de pronunciación del grupo experimental.

Para el diseño del programa de intervención pedagógica del componente de la pronunciación inglesa del grupo experimental se tomaron en consideración todas las conclusiones extraídas de la revisión bibliográfica llevada a cabo en los apartados II.2 y II.3 sobre la enseñanza de la pronunciación inglesa, y que aparecen resumidas en el apartado II.5 donde se presentan las conclusiones de dicha revisión. Por lo tanto, de acuerdo con estas conclusiones, a continuación presentamos los distintos criterios que se tomaron en consideración para el diseño del tratamiento de pronunciación inglesa del grupo experimental:

- Empleo de instrucción formal, específica y explícita sobre los componentes del sistema fonológico inglés que ofrecen especial dificultad para los hispanohablantes

de acuerdo a las recomendaciones de diferentes hipótesis de adquisición fonológica de la L2 (véase el apartado II.2.). Para este propósito se revisaron numerosos textos y métodos de enseñanza de la pronunciación inglesa que hacen referencia a diversas áreas de especial dificultad para los hablantes nativos del español. Entre los autores que hacen mención a los aprendices hispanohablantes, cabe destacar a Avery & Ehrlich, 1992; Baker, 1982b; Dale & Poms, 1985; Bowler & Cunningham, 1991; Bowler & Parminter, 1992; Cunningham & Moor, 1996; Kenworthy, 1987; O'Connor & Fletcher, 1989; y Kelly, 2000.

- Utilización del modelo de pronunciación inglesa RP, por ser la variedad del inglés que aparece en la mayoría de manuales de enseñanza de la pronunciación inglesa a un nivel elemental y pre-intermedio. La proximidad geográfica de nuestro país con el Reino Unido supuso otro argumento a favor de esta variedad.
- Utilización mayoritaria de actividades contextualizadas, significativas y comunicativas que impliquen un intercambio de información, predicción e identificación.
- Equilibrio entre las actividades que desarrollan la percepción y aquéllas que practican la producción. Por tanto, se incluyeron ejercicios de percepción auditiva que ayudaran al alumno a identificar y procesar todas las peculiaridades prosódicas del habla real: reducciones, elisiones, contracciones, simplificaciones, asimilaciones, formas débiles, etc.
- Equilibrio y alternancia en la práctica de aspectos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación inglesa, puesto que ambos aspectos ejercen un papel crucial en el desarrollo de la fluidez, de la inteligibilidad y de la capacidad comunicativa del aprendiz.
- La enseñanza, con un criterio práctico y realista, debía ir dirigida hacia una pronunciación cómodamente inteligible, comprensible y aceptable a oídos del hablante nativo corriente en un contexto real.
- Se fomentaría la utilización de técnicas de auto-aprendizaje, auto-corrección y auto-evaluación con el fin de reducir la dependencia de los alumnos con respecto al profesor y promover un aprendizaje autónomo fuera del aula.
- Por último, el tiempo dedicado por sesión lectiva al tratamiento debía ser reducido. De hecho, son cada vez más los manuales de pronunciación inglesa que dividen los contenidos y la práctica de pronunciación en unidades cortas para sesiones breves,

con el fin de que puedan ser integradas en la clase de lengua inglesa de un modo cómodo y sencillo; este es el caso, por ejemplo, de los siguientes manuales: Baker (1981,1982b), Dale & Poms (1985, 1986), O'Connor & Fletcher (1989), Rogerson & Gilbert (1990b), Bowler & Parminter (1992), Hewings (1993), Monroy & Gutiérrez (1993,1994), Haycraft (1994), Hancock (1995), Cunningham & Moor (1996). Para O'Connor & Fletcher (1989: 7) el mejor modo de trabajar la pronunciación inglesa es poco a poco y con frecuencia. Estos autores aseguran en su manual que es mejor dedicar quince minutos al día al estudio y practica de la pronunciación inglesa, que dos horas seguidas una vez a la semana. El propio Gimson (1985: introduction) asegura que sus treinta años de experiencia enseñando la pronunciación inglesa a estudiantes extranjeros le han demostrado que el aprendizaje de la pronunciación inglesa requiere una práctica constante y asidua. Por consiguiente, existen diferentes autores que enfatizan las bondades del uso continuado y en pequeñas dosis de la enseñanza del componente de la pronunciación.

Asimismo, se tomaron en consideración otra serie de aspectos para el diseño y la planificación del programa de intervención pedagógica de la pronunciación inglesa del grupo experimental:

- Aspectos personales de los aprendices tales como su edad, nivel sociocultural, formación en otros idiomas, exposición previa a la lengua inglesa, tipo de instrucción previa en pronunciación inglesa, necesidades educacionales y profesionales y, actitud, aptitud y motivación hacia el aprendizaje de la lengua. Toda esta información fue proporcionada por el cuestionario inicial que realizaron todos los alumnos antes del comienzo del tratamiento.
- El contexto en el que se desarrollaría el aprendizaje: enseñanza reglada del inglés como lengua extranjera en el país de la L1.
- Aspectos institucionales como el nivel y formación en inglés y en pronunciación inglesa de los profesores de ambos grupos control y experimental, los medios técnicos y audiovisuales a disposición en el centro, el número de horas de instrucción semanales, la duración del curso, el número de alumnos por grupo, etc.

- Los contenidos mínimos de pronunciación para la asignatura de Lengua Extranjera: inglés de 4º curso de la E.S.O. de acuerdo con el Real Decreto 112/2002, de 13 de septiembre por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Los resultados de la prueba de la destreza de comprensión oral del pretest (el examen KET de Cambridge) sirvió de análisis de las carencias de los alumnos en lo tocante a su nivel de comprensión oral y de discriminación auditiva. Esta información resultó ser de mucha utilidad a la hora de seleccionar diversas actividades segmentales (de discriminación auditiva) y suprasegmentales (*liason*, asimilación, reducciones, contracciones, acento rítmico y entonación) del tratamiento.
- Los resultados de la prueba de la destreza de expresión oral del pretest (el examen KET de Cambridge) sirvió de análisis de las carencias de los alumnos con relación a diversos aspectos: su capacidad de interacción en un contexto significativo y comunicativo (entrevista con el profesor sobre aspectos personales y *role-play* con un compañero), la inteligibilidad de su inglés, su fluidez en el habla, su uso de estrategias de comunicación, su uso del acento rítmico, su utilización de patrones entonativos y de la prominencia, etc.
- El análisis de los conocimientos previos de los alumnos en pronunciación inglesa gracias a los resultados de la prueba inicial de pronunciación inglesa del pretest que incluyó cinco secciones: fonemas, acento léxico, acento rítmico, patrones entonativos y prominencia. Esta prueba nos proporcionó información muy valiosa sobre las áreas problemáticas de los alumnos en cada uno de estos bloques. Por ello, este diagnóstico de la pronunciación inglesa de los alumnos fue esencial para la selección posterior de los contenidos y materiales del programa de intervención pedagógica de la pronunciación inglesa. De hecho, la información recogida en los resultados de la prueba inicial de pronunciación inglesa mostró que la mayoría de los alumnos no producía correctamente un 30% de los fonemas de la lengua inglesa. Por este motivo, la primera parte del estudio se dedicó a repasar los principales fonemas del alfabeto fonético del inglés. Las deficiencias de los alumnos se iban acentuando en esa misma dirección, como podemos observar en el siguiente cuadro:

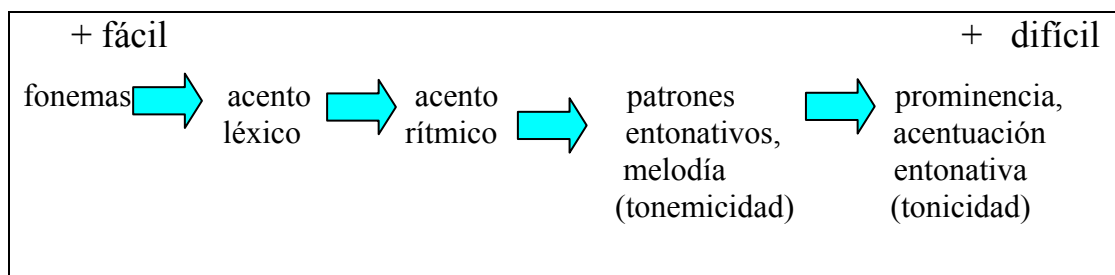


Figura 4: Dificultad de los alumnos ante los diferentes componentes de la pronunciación inglesa.

- Revisión de los contenidos de pronunciación de la mayoría de manuales de inglés de 4º curso de la E.S.O. que existen en la actualidad en el mercado (véase apartado I. 8). Con carácter general, los contenidos de pronunciación inglesa de todos estos textos se limitaba a nociones básicas del alfabeto fonético, a pares mínimos de fonemas vocálicos y consonánticos y a aspectos del acento léxico.

III.3.9.2. Materiales del tratamiento de pronunciación del grupo experimental.

Los materiales y contenidos del tratamiento de pronunciación del grupo experimental han sido extraídos en su totalidad de las siguientes fuentes:

- Bowler, B. y Parminter, S., (1994). *Headway Pre- intermediate Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Cunningham, S. y Moor, P., (1996). *Headway Elementary Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Haycraft, B. (1994a). *English Aloud I*. Oxford: MacMillan Heinemann.
- Haycraft, B. (1994b). *English Aloud II*. Oxford: MacMillan Heinemann.

En el apartado III.4.2.2. se presenta de modo detallado el desarrollo de todas y cada una de las sesiones del tratamiento de pronunciación que se efectuó en el grupo experimental a lo largo de los nueve meses del estudio empírico.

III.4. Procedimiento: Desarrollo del curso y del tratamiento.

En este apartado procedemos a detallar los pasos que se han llevado a cabo con los sujetos de ambos grupos durante el tratamiento con el fin de permitir la realización de una réplica de este estudio en las mismas o parecidas condiciones.

III.4.1. Planificación temporal del curso y del tratamiento.

La asignatura de lengua inglesa de 4º de la E.S.O. del curso académico 2001/2002 del IES Isaac Peral de Cartagena constaba de un total de 92 sesiones lectivas de 50 minutos. A este total de 92 clases lectivas hubo que restarle (tanto al grupo experimental como al grupo control) un considerable número de sesiones que debieron ser dedicadas a la realización de:

- i. Un cuestionario de variables.
- ii. Las pruebas de evaluación inicial (septiembre) y final (junio) del tratamiento.
- iii. Sus propias pruebas de evaluación trimestral de la asignatura de inglés de 4º de la E.S.O.

A continuación, se muestra el número de sesiones que fueron dedicadas a cada una de estas tareas:

Nº de Periodos lectivos	Fechas		Pruebas iniciales previas al tratamiento (septiembre-octubre 2001)
	Grupo control	Grupo experi-mental	
1	12/9/01	11/9/01	Cuestionario de variables
4	14/9/01 18/9/01 19/9/01	14/9/01 17/9/01 18/9/01	Prueba inicial de la destreza de producción oral del Cambridge Key English Test (grabación de entrevistas orales por parejas de alumnos).

2	25/9/01 28/9/01	24/9/01 28/9/01	Pruebas iniciales de las destrezas de comprensión y la expresión escrita del Cambridge Key English Test
1	2/10/01	1/10/01	Prueba inicial de la destreza de comprensión oral del Cambridge Key English Test
4	3/10/01 5/10/01 9/10/01	2/10/01 5/10/01 8/10/01	Prueba inicial del test de pronunciación (grabación individualizada).

Tabla 21: Periodos lectivos dedicados a las pruebas de evaluación inicial.

Nº de Periodos lectivos	Fechas		Pruebas finales posteriores al tratamiento (mayo-junio 2002)
	Grupo control	Grupo experimental	
4	28/5/02 29/5/02 31/5/02	27/5/02 28/5/02 31/5/02	Prueba final de la destreza de producción oral del Cambridge Key English Test (grabación de entrevistas orales por parejas de alumnos).
2	4/6/02 5/6/02	5/6/02 4/6/02	Prueba final de las destrezas de comprensión y la expresión escrita del Cambridge Key English Test
1	7/6/02	7/6/02	Prueba final de la destreza de comprensión oral del Cambridge Key English Test
4	11/6/02 12/6/02 14/6/02	10/6/02 11/6/02 14/6/02	Prueba final del test de pronunciación (grabación individualizada).

Tabla 22: Periodos lectivos dedicados a las pruebas de evaluación final.

Nº de Periodos lectivos	Fechas		Exámenes trimestrales de 4º curso de la E.S.O.
	Grupo control	Grupo experimental	
2	18/12/01 19/12/01	17/12/01 18/12/01	Examen del 1º trimestre (diciembre de 2001)

2	13/3/02 15/3/02	12/3/02 15/3/02	Examen del 2º trimestre (marzo de 2002)
2	18/6/02 19/6/02	17/6/02 18/6/02	Examen del 3º trimestre (junio de 2001)

Tabla 23: Periodos lectivos dedicados a las pruebas oficiales trimestrales de la signatura.

Para reducir al mínimo el número de sesiones sin tratamiento de pronunciación, se solicitó a los alumnos que acudieran al centro por la tarde para realizar todas estas pruebas arriba indicadas. Sin embargo, esta iniciativa resultó imposible de llevar a cabo ante la negativa o imposibilidad de la gran mayoría del alumnado a acudir al centro por las tardes. Los motivos eran muy diversos, desde tener otras actividades programadas por las tardes a vivir lejos del centro en pedanías de Cartagena, lo cual conllevaría nuevos desplazamientos en autobús.

Para no perder más sesiones lectivas de las absolutamente necesarias se consideró conveniente comenzar con las sesiones del tratamiento de pronunciación aunque no se hubiera concluido con las siguientes tareas:

- Corrección de todas las pruebas del Cambridge Key English Test.
- Corrección de todas las pruebas de pronunciación.
- Análisis estadístico de los resultados de las pruebas iniciales con el paquete estadístico SPSS.
- Análisis y tabulación de los cuestionarios de variables.

Se necesitaron tres semanas para poder llevar a cabo todas estas tareas de corrección, tabulación y análisis estadístico del cuestionario de variables y de todas las pruebas de evaluación inicial llevadas a cabo con ambos grupos control y experimental. No obstante, tres semanas más tarde, una vez finalizada la corrección de las pruebas del pretest y la ejecución de las pruebas estadísticas pertinentes, fue un alivio comprobar que no habían existido diferencias significativas entre ambos grupos antes del comienzo del tratamiento, y que, por lo tanto, se podía proseguir con el mismo.

Posteriormente, a un total de 92 horas lectivas posibles se le tuvieron que restar 29 sesiones, lo que nos dejó un total de 63 clases lectivas para el tratamiento

experimental a lo largo del curso académico. En cada una de estas sesiones los treinta y dos alumnos del grupo experimental fueron sometidos al tratamiento del componente de la pronunciación de la lengua inglesa. El desarrollo de este tratamiento se muestra en el apartado III.4.3.

Con el fin de coordinar más fácilmente la distribución temporal del resto de contenidos lingüísticos comunes del curso entre ambos grupos control y experimental, se decidió que los contenidos de pronunciación para ambos grupos se impartirían al principio de la clase. Esta decisión aportaría beneficios no sólo en términos organizativos, sino que también traería consigo otros beneficios motivacionales: los alumnos están más despiertos y atentos al comienzo de la clase.

Asimismo, durante el tratamiento se debía asegurar que, con excepción de los contenidos de pronunciación, los restantes elementos que conforman el proceso enseñanza-aprendizaje fueran lo más parecidos posible entre el grupo control y el grupo experimental: contenidos lingüísticos, materiales y actividades, tipo de interacción en el aula, habla del profesor, etc. Así pues, se estableció una rigurosa coordinación diaria entre los profesores de ambos grupos control y experimental a través del uso de diarios de clase (véase apéndices A.1.1 y A.1.2.). Toda la información relevante al desarrollo de las clases lectivas de ambos grupos quedaba registrada de modo sistemático en el diario del profesor. Por tanto, cualquier desajuste que se pudiera producir en una sesión lectiva era detectado a posteriori ese mismo día por medio de dichos diarios de clase. Si un grupo había quedado rezagado en cuanto a alguna actividad o contenido, se realizarían reajustes en la siguiente sesión lectiva y así sucesivamente.

En definitiva, con el procedimiento arriba indicado se aseguró que los únicos contenidos por los que se diferenciarían ambos grupos fueran los contenidos de pronunciación. En el siguiente apartado mostramos el resumen de los resultados de estos diarios de clase.

III.4.2. Resultados de los diarios de clase.

La asistencia a clase de los alumnos fue ligeramente mayor en el grupo experimental con una media de 2.6 faltas de asistencia por sesión lectiva frente al grupo control que obtuvo una media de 3.3 faltas de asistencia por periodo lectivo. A continuación se muestra un resumen de los resultados relativos al bloque de contenidos de pronunciación inglesa que fueron introducidos o practicados en cada periodo lectivo por cada uno de los grupos del estudio:

	Grupo Experimental	Grupo Control
Media de minutos de habla en inglés por parte del profesor	4' 05"	3' 55"
Media de minutos de habla en inglés por parte de los alumnos	4' 80"	5' 70"
Grado de dificultad de las actividades de pronunciación. Fácil: 1 Dificil: 5	1 en el 7% 2 en el 8% 3 en el 32% 4 en el 26% 5 en el 27%	1 en el 25% 2 en el 26% 3 en el 31% 4 en el 11% 5 en el 7%
Grado de consecución de las actividades de pronunciación. Mínimo: 1 Máximo: 5	1 en el 0% 2 en el 0% 3 en el 34% 4 en el 12% 5 en el 54%	1 en el 0% 2 en el 0% 3 en el 0% 4 en el 8% 5 en el 92%
Grado de motivación de las actividades de pronunciación. Bajo: 1 Alto: 5	1 en el 7% 2 en el 9% 3 en el 16% 4 en el 31% 5 en el 37%	1 en el 14% 2 en el 17% 3 en el 35% 4 en el 15% 5 en el 19%
¿Cambios introducidos en las actividades?	Ninguno	Ninguno
Observaciones:	Problemas de disciplina en el aula en 17 sesiones.	Problemas de disciplina en el aula en 11 sesiones.

	Problemas de atención en 15 sesiones.	Problemas de atención en 8 sesiones.
--	---------------------------------------	--------------------------------------

Tabla 24: Resultados del diario de clase relativos al bloque de contenidos de pronunciación inglesa.

Con relación al resumen de los resultados relativos al bloque de contenidos de pronunciación inglesa cabe señalar que la media de minutos de habla en inglés por parte de los alumnos es muy similar en ambos grupos experimental y control. En cuanto al nivel de dificultad de las actividades de pronunciación realizadas por los alumnos de ambos grupos, se observa que a los alumnos del grupo experimental sus actividades les resultaron más difíciles. Este resultado es bastante comprensible si comparamos los contenidos de pronunciación de cada grupo por separado. Los contenidos de pronunciación del tratamiento del grupo experimental son mucho más exhaustivos y difíciles que los contenidos del tratamiento del grupo control, puesto que comprendían numerosos aspectos y elementos de la pronunciación inglesa que los alumnos apenas habían practicado de modo explícito con anterioridad, tales como, el *linking*, la asimilación, la reducción, las formas fuertes y débiles, el ritmo y la entonación.

Los alumnos del grupo experimental encontraron sus actividades de pronunciación difíciles, pero el grado de motivación que mostraron a la hora de realizar dichas actividades fue superior al mostrado por los alumnos del grupo control en la realización de las suyas propias; es decir, los alumnos del grupo experimental encontraron sus actividades de pronunciación más motivadoras y entretenidas que los alumnos del grupo control con respecto a las suyas y, sobre todo, en lo tocante a las actividades de ritmo y entonación inglesa. Estos resultados tienen cierta lógica teniendo en cuenta la naturaleza y las características de las actividades de ritmo y entonación seleccionadas para el tratamiento del grupo experimental: actividades contextualizadas, significativas y comunicativas integradas en materiales atractivos.

En lo referente al grado de consecución en las actividades de pronunciación programadas, el grupo control obtuvo unos resultados extraordinarios: el grado 5 (el grado máximo) en el 92% de sus actividades de pronunciación y el grado 4 en el 8% restante. Esto también resulta comprensible si observamos la tipología mecánica y el

carácter excesivamente elemental e incompleto de los ejercicios de naturaleza estructuralista del tratamiento de pronunciación del grupo control, a saber, los ejercicios de pronunciación del manual del curso.

Sin embargo, el grupo experimental obtuvo unos resultados menos espectaculares en cuanto al grado de consecución de las tareas de su tratamiento de pronunciación: el grado 5 en el 54%, el grado 4 en el 12% y el grado 3 en el 34% de las actividades de pronunciación del tratamiento. Según las observaciones del profesor del grupo experimental, la causa principal de este menor grado de consecución radica en la dificultad de las actividades o en la excesiva extensión de las mismas (por lo que le faltó tiempo para finalizar todas las actividades incluidas en dicha sesión). El profesor del grupo experimental también observa que el grado de consecución más bajo, el grado 3, aparece mayoritariamente en las sesiones dedicadas a las actividades de naturaleza suprasegmental (asimilación, *linking*, debilitamiento vocálico, ritmo, prominencia y patrones entonativos), siendo las actividades pertenecientes a los aspectos segmentales y al acento léxico las que registran el grado de consecución más alto, el grado 5. Por tanto, las actividades de naturaleza suprasegmental les resultaron más motivadoras a los alumnos del grupo experimental, sin embargo, por su extensión y dificultad, éstas también les resultaron más difíciles de realizar y concluir.

En el apartado de observaciones los profesores de ambos grupos hacen referencia a problemas de disciplina o de falta de atención en un número determinado de sesiones. Sin embargo, esta frecuencia aparece más acentuada en el grupo experimental. Según los profesores del grupo control y experimental, los problemas de disciplina iban asociados a la hora y al día en que tuvieran lugar las sesiones, tales como:

- Los alumnos se mostraban más animados y alborotadores los viernes.
- Si la clase lectiva tenía lugar inmediatamente después del recreo, los alumnos también entraban muy alborotados a la clase.
- En últimas sesiones lectivas del día (5º y 6º hora) había problemas de atención por parte de los alumnos debido al cansancio acumulado a lo largo de la mañana.

Casualmente, ambos grupos tenían clase de inglés los viernes después del recreo de las 10.55 horas. Además, el grupo experimental tenía una clase de inglés a 5º hora

todos los martes. Este último dato puede ser el que explique los mayores problemas de disciplina y de atención que experimentó el profesor del grupo experimental.

A continuación se presentan los resultados relativos al resto de contenidos del curso para ambos grupos control y experimental:

	Grupo Experimental	Grupo Control
Media de minutos de habla en inglés por parte del profesor	14' 25''	15' 52''
Media de minutos de habla en inglés por parte de los alumnos	17' 60''	18' 20''
Grado de dificultad de las actividades realizadas. Fácil: 1 Dificil: 5	1 en el 15% 2 en el 19% 3 en el 26% 4 en el 23% 5 en el 17%	1 en el 12% 2 en el 16% 3 en el 31% 4 en el 22% 5 en el 19%
Grado de consecución de las actividades realizadas. Mínimo: 1 Máximo: 5	1 en el 2% 2 en el 7% 3 en el 14% 4 en el 30% 5 en el 47%	1 en el 4% 2 en el 5% 3 en el 13% 4 en el 33% 5 en el 45%
Grado de motivación de las actividades realizadas. Bajo: 1 Alto: 5	1 en el 11% 2 en el 19% 3 en el 46% 4 en el 17% 5 en el 7%	1 en el 14% 2 en el 15% 3 en el 51% 4 en el 11% 5 en el 9%
¿Cambios introducidos en las actividades programadas?	Ninguno relevante	Ninguno relevante
Observaciones:	Problemas de disciplina en 19 sesiones. Problemas de atención en 17 sesiones.	Problemas de disciplina en 14 sesiones. Problemas de atención en 10 sesiones.

Promedio de alumnos que realizaron los deberes de casa durante el tratamiento.	Número: 21.5	Número: 23.4
	Porcentaje: 67%	Porcentaje: 78%

Tabla 25: Resultados relativos al resto de contenidos del curso para ambos grupos control y experimental.

En lo referente al resto de contenidos del curso se observa que los promedios de ambos grupos son casi idénticos. Esto es debido a que, con excepción de los tratamientos diferenciados del componente fonológico de la lengua inglesa, el resto de contenidos y actividades que se realizaron durante el curso fueron casi idénticos para ambos grupos, y casi en su totalidad extraídos del manual del curso *The Burlington Coursebook for 4° E.S.O.* (Day et al., 1996). Durante todo el tratamiento el investigador del estudio hizo un seguimiento casi diario para asistir a los profesores de ambos grupos en su coordinación, con el fin de que éstos impartieran los mismos contenidos y actividades en cada una de las sesiones lectivas del curso, siguiendo fielmente las instrucciones del libro del profesor de dicho manual.

Asimismo, los profesores del grupo control y experimental se tuvieron que coordinar entre sí para que los alumnos de ambos grupos realizaran los mismos deberes de casa a lo largo del curso, todos ellos referidos al *The Burlington Workbook for 4° E.S.O.* (Day et al., 1996). Por lo tanto, las diferencias que existieron entre ambos grupos fueron las relativas al promedio de alumnos que realizaron estos deberes de casa a lo largo de todo el curso. Para el cálculo de este promedio no se consideró el grado de acierto en los deberes de casa realizados, sino simplemente que los hubieran concluido. Según lo reflejado en el cuadro resumen sobre el promedio de alumnos que realizaron sus deberes de casa a lo largo del curso, el grupo control con un 78% del total ofrece mejores resultados que el grupo experimental, que arroja un 67% de promedio.

III.4.3. Desarrollo del tratamiento de pronunciación del grupo experimental.

De la aplicación de los criterios presentados en el apartado III.3.9.1. resultaron los siguientes bloques de sesiones de enseñanza y práctica del componente de la pronunciación inglesa que mostramos a continuación. Cabe señalar que a lo largo del curso el profesor del grupo experimental no siguió el orden de las sesiones tal como

aparecen secuenciadas en la tabla anterior, sino que fue alternando sesiones dentro de cinco grandes bloques: sonidos, sonidos en cadena, acento léxico, acento rítmico y entonación. Este hecho le añadió variedad y dinamismo al curso, lo que repercutió en una mayor motivación por parte del alumnado. Por este motivo, las fechas de las sesiones no siguen un orden cronológico, puesto que reflejan esta alternancia de sesiones dentro de los cinco bloques anteriormente mencionados.

- Revisión del alfabeto inglés:

Nº Sesión y fecha	Contenidos de pronunciación	Materiales y Medios técnicos	1. Nivel de práctica de la lengua 2. Destrezas: Percepción y producción oral/ comprensión y expresión escrita 3. Monitorización/Auto-aprendizaje 4. Enseñanza explícita
Nº1 9/10/01	Revisión del alfabeto inglés.	-Ofenden & Seligson. (1996). Unidad 1.B. -Uso del magnetófono	1. Mecánica y contextualizada: escuchar, repetir y conocer significado de las siglas de compañías organizaciones y países. Clasificar letras según sonido vocálico. Deletrear su nombre y apellidos en actividades de role-play. 2. Las 4 destrezas lingüísticas. 3. Trabajo y monitorización por parejas.
Nº2 22/10/01	Introducción al alfabeto fonético.	-Ofenden & Seligson. (1996). Phoneme Chart. -Magnetófono y espejo -Póster de los fonemas del inglés.	1. Mecánica (Escuchar y repetir). 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción ortográfica de algunos fonemas (por parejas). 3. Clasificación de fonemas: los que existen en español y los que no (por parejas). 4. Los fonemas y sus equivalencias ortográficas: <u>practice</u> /s/, <u>pressure</u> /ʃ/, <u>noise</u> /z/, <u>prestige</u> /ʒ/, <u>future</u> /tʃ/, etc.

Tabla 26: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: alfabeto fonético.

La primera sesión de este bloque comenzó con la práctica oral del alfabeto inglés por dos razones principales: (i) la relación entre los sonidos y su realización ortográfica es muy irregular en inglés y, como consecuencia de esto, (ii) la técnica de deletrear en voz alta tiene una enorme utilidad e importancia en muchísimas situaciones comunicativas de la vida real. En un país anglófono son muchísimas las situaciones de

la vida cotidiana en las que un hablante tiene que deletrear con rapidez todo tipo de nombres, apellidos, direcciones, etc.

En la segunda sesión se introdujo el alfabeto fonético del inglés. En esta sesión los alumnos aprendieron a asociar cada fonema con una palabra y su imagen, por ejemplo, la palabra *shower* se asocia con el fonema /ʃ/ y la ilustración de una persona tomando una ducha. Esta palabra o su ilustración mímica por parte del profesor sirve para descender entre distintos fonemas cuando hay cualquier confusión en clase y para corregir de un modo rápido y efectivo al alumno. El hecho de asociar un fonema a una palabra con su imagen facilita enormemente su adquisición. De igual modo, el conocimiento de todo el alfabeto fonético les ayuda a ser más autónomos en su aprendizaje, puesto que, de este modo, pueden buscar palabras nuevas en cualquier diccionario bilingüe o monolingüe y conocer su pronunciación sin necesidad de ayuda. Cabe señalar que el póster con los fonemas del inglés permaneció colocado junto a la pizarra durante todo el curso.

Asimismo, al comienzo del tratamiento se hizo entrega a cada alumno de un pequeño espejo que se debía utilizar como instrumento de apoyo visual y como técnica de auto-corrección y auto-aprendizaje. Ante las explicaciones del profesor sobre fonética articuladora, cada vez que los alumnos observaban - en el profesor o en cualquier ilustración - el correcto punto y modo de articulación de cualquier fonema, éstos podían, de modo inmediato, observarse a sí mismos en su espejo y comprobar si lo estaban articulando correctamente. Cabe destacar que se utilizó el español para las explicaciones teóricas sobre los contenidos de la pronunciación, empleándose el inglés para el resto de interacciones alumno-alumno o alumno-profesor.

- Revisión de los fonemas consonánticos:

Nº Sesión y fecha	Contenidos de pronunciación	Materiales y Medios técnicos	1. Nivel de práctica de la lengua 2. Destrezas: Percepción y producción oral/ comprensión y expresión escrita 3. Monitorización/Auto-aprendizaje 4. Enseñanza explícita
Nº3 26/10/01	Introducción a las consonantes y sus símbolos:	-Bowler & Parminter (1992). Unidad 7. -Ofenden & Seligson. (1996).	1. Mecánica. 1. Contextualizada con ilustraciones (escuchar y marcar opción correcta).

	consonantes sordas y sonoras.	Phoneme Chart. -Espejo -Magnetofón -Póster de fonemas	2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción por parejas de reglas ortográficas. 4. Punto y modo de articulación por parejas de opuestos: /b/ vs /p/, /v/ vs /f/, /t/ vs /d/, /ð/ vs /θ/, etc.
Nº4 1/2/01	Consonantes: /r/ y /r/ sorda.	-Cunningham y Moor (1996). Unidad 2.1. y 2.2. -Espejo/Magnetofón -Ilustración con diagramas sobre punto y modo de articulación.	1. Contextualizada con dibujos ilustrativos. 2. Ambas destrezas orales. 4. Punto y modo de articulación del fonema en cuestión. Reglas ortográficas de la /r/ sorda.
Nº5 6/11/01	Consonantes: /ð/ y /θ/	Bowler & Parminter (1992). Unidad 7.2. -Espejo / - Magnetofón -Diagramas sobre punto y modo de articulación.	1. Significativa (diálogos con viñetas) e interactiva (práctica en parejas). 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas ortográficas por parejas. 4. Punto y modo de articulación. Reglas ortográficas.
Nº6 11/2/02	Consonantes: /dʒ/ y /tʃ/ y /j/	-Cunningham y Moor (1996). Unidad 14.1. -Espejo/- Magnetofón -Diagramas sobre punto y modo de articulación.	1. Contextualizada (con dibujos) e interactiva (práctica en parejas). 2. Todas las destrezas. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Punto y modo de articulación. Reglas ortográficas.
Nº7 16/11/01	Consonantes: /w/ y /w/ sorda	-Cunningham y Moor (1996). Unidad 6.1 y 6.2 -Espejo /- Magnetofón -Dibujo con descripción de punto y modo de articulación.	1. Contextualizada (con dibujos) e interactiva (práctica en parejas). 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas ortográficas por parejas. 4. Punto y modo de articulación. Reglas ortográficas.
Nº8 15/2/02	Consonantes: /ŋ/, /ŋg/ y /ŋdʒ/	Bowler & Parminter (1992). Unidades 6.1 - Espejo / -Magnetofón -Dibujo con descripción de punto y modo de articulación.	1. Contextualizada (con diálogo) e interactiva (práctica en parejas). 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas ortográficas. 2. Punto y modo de articulación. Reglas ortográficas.
Nº9 26/11/01	Consonantes: /h/	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 10.1. - Espejo /- Magnetofón	1. Significativa (diálogo con preguntas sobre el contenido) e interactiva (práctica en parejas).

		-Dibujo con descripción de punto y modo de articulación.	2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Punto y modo de articulación.
Nº10 5/3/02	Consonantes: /s/, /z/ y /ʒ/	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 3.1 y 3.2 - Espejo / -Magnetofón - Dibujo con descripción de punto y modo de articulación.	1. Mecánica e interactiva (práctica en parejas). 2. Todas las destrezas. 3. Monitorización por parejas y predicción de reglas ortográficas. 4. Punto y modo de articulación. Reglas ortográficas.
Nº11 4/12/01	Consonantes: /ʃ/ y /tʃ/	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 13.2 -Espejo /- Magnetofón -Dibujo con descripción de punto y modo de articulación.	1. Significativa y contextualizada (preguntas sobre el contenido de un diálogo y preguntas sobre un dibujo). 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Punto y modo de articulación.

Tabla 27: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: fonemas consonánticos.

El resto de las sesiones de fonemas consonánticos ofrecen especial atención a los contrastes problemáticos para los estudiantes hispanohablantes. Cabe destacar el equilibrio establecido entre discriminación fonética y producción oral en cada una de las sesiones de arriba. Asimismo, se logra un equilibrio entre la práctica fonémica, la exposición a las reglas explícitas de pronunciación y el trabajo con las equivalencias ortográficas de los distintos fonemas consonánticos.

- Revisión de los fonemas vocálicos:

Nº Sesión y fecha	Contenidos de pronunciación	Materiales y Medios técnicos	1. Nivel de práctica de la lengua 2. Destrezas: Percepción y producción oral/ comprensión y expresión escrita 3. Monitorización/Auto-aprendizaje 4. Enseñanza explícita
Nº12 11/12/01	Vocales: Introducción a las vocales y sus símbolos	-Cunningham y Moor (1996). Unidad 5.1 -Phoneme Chart. -Magnetofón y espejo.	1. Mecánica (escuchar y repetir) y contextualizada con dibujos. 2. Todas las destrezas. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Modo de articulación.
Nº13 14/12/01	Vocales: Las vocales cortas	-Bowler & Parminter (1992). Unidad 4.1	1. Mecánica Contextualizada con dibujos y transcripciones fonéticas de palabras.

	y largas	-Magnetofón y espejo -Uso de imágenes asociadas a los sonidos.	2. Todas las destrezas. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Modo de articulación y duración.
Nº14 15/4/02	Vocales: /ɪ/ y /i:/	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 7.1 - Magnetofón y espejo - Dibujo con descripción de apertura labial y posición de la lengua.	1. Significativa (realizar tarea siguiendo instrucciones orales). 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Modo de articulación y duración.
Nº15 7/01/02	Vocales: /æ/ y /ʌ/	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 9.1 - Magnetofón y espejo - Dibujo con descripción de apertura labial y posición de la lengua.	1. Significativa y contextualizada (diálogo con ilustraciones). Interactiva (practicar diálogo por parejas). 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Articulación de sonidos vocálicos.
Nº16 19/4/02	Vocales: /ə/	Cunningham y Moor. (1996). Unidades 2.3 -Magnetofón y espejo -Dibujo con descripción de apertura labial y posición de la lengua.	1. Mecánica y contextualizada con ilustraciones. 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Articulación del sonido.
Nº17 14/01/02	Vocales: /ə/	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 12.2 -Magnetofón y espejo	1. Interactiva y motivadora (un juego por equipos). 2. Todas las destrezas. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Articulación del sonido.
Nº18 19/4/02	Vocales: /ɜ:/	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 8.2 -Magnetofón y espejo -Dibujo con descripción de apertura labial y posición de la lengua.	1. Contextualizada (averiguar el significado de titulares de periódicos). 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Articulación del sonido.
Nº19 22/01/02	Vocales: /ɔ/ , /ɔ:/ y /ʊə/	Bowler y Parminter. (1992). Unidad 15.1 -Magnetofón y espejo -Dibujo con descripción de apertura labial y posición de la lengua.	1. Interactiva, significativa y contextualizada con dibujos. Juego de los barcos por parejas. 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Articulación de los sonidos.
Nº20 23/4/02	Vocales: /ʊ/ y /u:/	Bowler & Parminter (1992) Unidad 8.2 -Magnetofón y espejo -Dibujo con descripción de	1. Mecánica (pares mínimos) y significativa (averiguar significado de palabras). 2. Ambas destrezas orales.

		apertura labial y posición de la lengua.	3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Articulación de los sonidos.
Nº21 4/02/02	Vocales: /e/ y /ei/	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 13.1 -Magnetofón y espejo -Dibujo con descripción de apertura labial y posición de la lengua.	1. Significativa (narración con ilustraciones) 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Articulación de los sonidos.
Nº22 7/5/02	Vocales. Introducción a los diptongos: /aɪ/, /aʊ/, /eɪ/, /eə/, /ɪə/ /ʊə/ /ɔɪ/	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 11.1 -Phoneme Chart. -Magnetofón y espejo	1. Significativa y contextualizada (identificar transcripciones con ilustraciones). 2. Todas las destrezas. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Articulación de los sonidos.
Nº23 12/02/02	Vocales. Práctica con diptongos: /aɪ/, /aʊ/, /eɪ/, /eə/, /ɪə/ /ʊə/ /ɔɪ/	Bowler y Parminter. (1992). Unidad 10.1 * Phoneme Chart. * Magnetofón y espejo.	1. Significativa y contextualizada (enlazar descripciones a sus correspondientes dibujos). 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Articulación de los sonidos.

Tabla 28: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: fonemas vocálicos.

Para la introducción de los fonemas vocálicos se utilizó la misma técnica didáctica que con las consonantes. Como ya se ha comentado al referirnos a los fonemas consonánticos, los alumnos aprenden a asociar cada fonema con una palabra, con su imagen y con su representación mímica; por ejemplo, la palabra *bird* con el fonema /ɜ:/ y un agitar de brazos. Como aseguran Clive Oxenden y Paul Seligson (2002: 5) en su manual *English File I*, el hecho de asociar un fonema a una palabra con su ilustración o imagen permite al alumno aprender primero la palabra ilustrada y después memorizar con facilidad el sonido y el símbolo fonético.

Además, en todas las sesiones dedicadas a los fonemas vocálicos se utilizaron técnicas de auto-corrección y auto-aprendizaje con la utilización del espejo y la realización de actividades de predicción de las reglas o equivalencias ortográficas. De igual modo, la enseñanza explícita sobre la realización de cada fonema vocálico también formó parte de cada sesión por medio de explicaciones e ilustraciones sobre

aspectos cualitativos (apertura labial, posición de la lengua) y cuantitativos (duración) de los fonemas vocálicos. Del mismo modo cabe destacar que en estas sesiones sobre los fonemas vocálicos también se dedicó especial atención a los contrastes problemáticos para los estudiantes hispanohablantes.

- La problemática “s” final y el pasado en “-ed” :

Nº Sesión y fecha	Contenidos de pronunciación	Materiales y Medios técnicos	1. Nivel de práctica de la lengua 2. Destrezas: Percepción y producción oral/ comprensión y expresión escrita 3. Monitorización/Auto-aprendizaje 4. Enseñanza explícita
Nº24 30/10/01	Pronunciación /s/, /z/, /ɪz/ de plurales, posesión, etc.	Bowler & Parminter (1992). Unidad 2.1 * Magnetofón.	1. Significativa (pasaje sobre la rutina diaria de una chica). 2. Todas las destrezas. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Pronunciación de los sonidos.
Nº25 29/4/02	Pronunciación /t/, /d/, /ɪd/ del pasado “-ed”	Bowler & Parminter (1992). Unidad 3.1 * Magnetofón.	1. Significativa (escuchar tres historias sobre tres amigos). 2. Todas las destrezas. 3. Predicción de reglas ortográficas. 4. Pronunciación de los sonidos.

Tabla 29: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: “s” y pasado verbos regulares.

Estas dos terminaciones del inglés resultan ser el omnipresente caballo de batalla de todo profesor de inglés a nivel elemental y pre-intermedio. La enorme frecuencia con la que aparecen en la lengua inglesa las convierte en elementos imprescindibles de la enseñanza de la pronunciación inglesa, y es por este motivo que se le dedicó una sesión a cada uno de estos aspectos.

- El acento léxico:

Nº Sesión y fecha	Contenidos de pronunciación	Materiales y Medios técnicos	1. Nivel de práctica de la lengua 2. Destrezas: Percepción y producción oral/ comprensión y expresión escrita 3. Monitorización/Auto-aprendizaje 4. Enseñanza explícita
Nº26 12/11/01	Acento léxico: la supresión silábica. Contar sílabas.	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 4.4 * Magnetofón.	1. Significativa (juego del crucigrama) 2. Todas las destrezas. 3. La supresión silábica. 4. Contar sílabas en inglés.
Nº27 4/03/02	Acento léxico en palabras y números.	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 1.2 y 1.3 * Magnetofón.	1. Significativa (juego del bingo) y contextualizada (con ilustraciones) y 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas de acentuación. 4. La división silábica en inglés.
Nº28 20/11/01	Acento léxico: Palabras compuestas.	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 10.2 * Magnetofón.	1. Significativa (juego por grupos) y contextualizada (con dibujos). 2. Todas las destrezas. 3. Predicción de reglas de acentuación. 4. Reglas de acentuación.
Nº29 11/03/02	Acento léxico: Palabras de dos sílabas	Bowler & Parminter (1992) Unidad 2.2 * Magnetofón.	1. Significativa. 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas de acentuación. 4. Reglas de acentuación.
Nº30 2/04/02	Acento léxico: Palabras de tres sílabas	Bowler & Parminter (1992) Unidad 6.2 * Magnetofón.	1. Significativa (uso del diccionario). 2. Todas las destrezas. 3. Predicción de reglas de acentuación. 4. Reglas de acentuación.
Nº31 11/1/01	Acento léxico: Cambio de acento en familias de palabras	Bowler & Parminter (1992) Unidad 13.2 * Magnetofón.	1. Contextualizada: sobre naciones y nacionalidades. 2. Todas las destrezas. 3. Predicción de reglas de acentuación. 4. Reglas de acentuación.

Tabla 30: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: acento léxico.

La primera sesión dedicada al acento léxico introduce en el alumno el concepto de sílaba en la lengua inglesa para evitar así asociaciones erróneas con los patrones silábicos de la lengua materna. Los alumnos aprenden a contar sílabas y a dividir

palabras en sílabas para a continuación poder identificar la sílaba portadora del acento léxico. Como se ha podido comprobar en el cuadro anterior, las siguientes sesiones están dedicadas a los aspectos más relevantes de la acentuación léxica de la lengua inglesa: el acento léxico en palabras de dos, tres y cuatro sílabas, el acento en palabras compuestas y el cambio de acento en familias de palabras (verbos y sustantivos, países y nacionalidades, etc.).

- Unión de palabras en la cadena hablada:

Nº Sesión y fecha	Contenidos de pronunciación	Materiales y Medios técnicos	1. Nivel de práctica de la lengua 2. Destrezas: Percepción y producción oral/ comprensión y expresión escrita 3. Monitorización/Auto-aprendizaje 4. Enseñanza explícita
Nº32 20/11/01	<i>Liaison o linking</i> en la cadena hablada.	Cunningham y Moor. (1996). Unidades 3.3 * Magnetofón.	1. Significativa y contextualizada (decir la hora). 2. Todas las destrezas. 3. Predicción de reglas de <i>linking</i> . 4. Reglas de unión de palabras.
Nº33 16/04/02	<i>Liaison o linking</i> en la cadena hablada.	Bowler & Parminter (1992) Unidad 11.2 * Magnetofón.	1. Significativa (Texto). 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas de <i>linking</i> . 4. Reglas de unión de palabras.
Nº34 8/3/02	<i>Liaison o linking</i> en la cadena hablada	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 13.4 * Magnetofón.	1. Contextualizada (diálogo). 2. Todas las destrezas. 3. Predicción de reglas de contracción. 4. Reglas de contracción.

Tabla 31: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: "linking words".

Este apartado, que está dedicado a la unión de palabras en la cadena hablada y a las contracciones, se considera también importante, puesto que la realización de estos enlaces es esencial para que el alumno pueda expresarse en inglés con cierta fluidez y ritmo y así se evite un efecto de rotura o de pausa continua entre palabras en la cadena hablada.

• Debilitamiento vocálico y acento rítmico:

Nº Sesión y fecha	Contenidos de pronunciación	Materiales y Medios técnicos	1. Nivel de práctica de la lengua 2. Destrezas: Percepción y producción oral/ comprensión y expresión escrita 3. Monitorización/Auto-aprendizaje 4. Enseñanza explícita
Nº35 14/05/02	Contracciones y formas débiles	Cunningham y Moor. (1996). Unidades 11.3 * Magnetofón.	1. Significativa (completar diálogo) 2. Todas las destrezas. 3. Monitorización del compañero. 4. Extensión a otros auxiliares en afirmativa.
Nº36 18/2/02	Contracciones y formas débiles	Cunningham y Moor. (1996). Unidades 14.3 * Magnetofón.	1. Contextualizada (practicar diálogo) 2. Todas las destrezas. 3. Monitorización del compañero. 4. Extensión a otros auxiliares en afirmativa.
Nº37 26/04/02	Formas débiles de “a” y “the”	Cunningham y Moor. (1996). Unidades 4.3 * Magnetofón.	1. Comunicativa (conversar sobre tu familia). 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. Tipos de formas débiles y fuertes
Nº38 30/11/01	Formas fuertes: Formas negativas	Cunningham y Moor. (1996). Unidades 6.3 * Magnetofón.	1. Significativa (completar diálogo). 2. Todas las destrezas. 3. Monitorización del compañero. 4. Pronunciación de auxiliares en negativa.
Nº39 6/05/02	Formas débiles: “of”	Cunningham y Moor. (1996). Unidades 9.2 * Magnetofón.	1. Comunicativa (crear un diálogo y practicarlo por parejas). 2. Todas las destrezas. 3. Monitorización del compañero. 4. Extensión a otras preposiciones.
Nº40 18/1/01	Formas débiles: Preposiciones de tiempo y lugar	Bowler & Parminter (1992) Unidad 3.3 * Magnetofón.	1. Significativa (completar diálogo). 2. Todas las destrezas. 3. Monitorización del compañero. 4. Extensión a otras preposiciones.
Nº41 17/05/02	Formas fuertes y débiles en auxiliares	Bowler & Parminter (1992) Unidad 2.3 * Magnetofón.	1. Comunicativa (entrevistar al profesor). 2. Todas las destrezas. 3. Monitorización del compañero. 4. Formas fuertes y débiles en auxiliares.

Nº42 15/10/01	Práctica de acento rítmico	Cunningham y Moor. (1996). Unidades 4.2 * Magnetofón.	1. Comunicativa (preguntar a los compañeros sobre sus aficiones). 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas. 4. La marcación del acento rítmico.
Nº43 29/4/02	Práctica de acento rítmico	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 10.3 * Magnetofón	1. Significativa (preguntas sobre cultura general). 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. La marcación del acento rítmico.
Nº44 5/11/01	Práctica de acento rítmico	Cunningham y Moor. (1996). Unidad 15.2 * Magnetofón	1. Significativa (una carta). 2. Ambas destrezas orales. 3. Predicción de reglas. 4. La marcación del acento rítmico.
Nº45 16/4/02	Práctica de acento rítmico	Bowler & Parminter (1992) Unidad 5.3 * Magnetofón.	1. Significativa (Poema). 2. Ambas destrezas orales. 3. Trabajar en grupo y monitorizar al compañero. 4. La marcación del acento rítmico.
Nº46 23/11/01	Práctica de acento rítmico	Bowler & Parminter (1992) Unidad 9.2 * Magnetofón.	1. Contextualizada. 2. Ambas destrezas orales. 3. Trabajar en parejas y monitorizar al compañero. 4. La marcación del acento rítmico.
Nº47 3/12/01	Práctica de acento rítmico	Cunningham & Moor (1992) Unidad 8.4 * Magnetofón.	1. Significativa (completar una historia). 2. Todas las destrezas. 3. Trabajar en parejas y monitorizar al compañero. 4. La marcación del acento rítmico.

Tabla 32: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: debilitamiento vocálico y acento rítmico.

Robertson & Gilbert (1990b: 1), en su manual de pronunciación *Speaking Clearly*, destacan la importancia del ritmo al aconsejar a los estudiantes de inglés que, para evitar el *communication breakdown* o interrupción de la comunicación con un hablante nativo, éstos deben aprender a pronunciar bien las partes esenciales de la oración, a saber, las partes que soportan la inteligibilidad del mensaje. Monroy & Gutiérrez (1993: 5), en el cuarto manual de su serie, que está dedicado en exclusiva al ritmo inglés, consideran que el acento rítmico es el aspecto de la pronunciación inglesa

que más dificultades pedagógicas presenta y añaden que es en este aspecto donde existe una mayor distancia entre el español y el inglés. Estos autores consideran estos hechos como las principales causas de que existan en el mercado tan pocos manuales de pronunciación que incluyan contenidos y actividades para el aprendizaje y la práctica del ritmo inglés. Asimismo, de acuerdo con estos mismos autores:

“la falta de dominio del ritmo provoca una seria distorsión en la producción fonémica de la lengua (...) por ser el fundamento de otros fenómenos fonológicos”. (Monroy & Gutiérrez, 1993: 5)

Los fenómenos fonológicos a los que se refieren los autores son, entre otros, la alternancia de formas fuertes y débiles, la reducción a *schwa*, la supresión vocálica, la pérdida de consonantes, la contracción y la asimilación.

- Prominencia entonativa y patrones entonativos:

Nº Sesión y fecha	Contenidos de pronunciación	Materiales y Medios técnicos	1. Nivel de práctica de la lengua 2. Destrezas: Percepción y producción oral/ comprensión y expresión escrita 3. Monitorización/Auto-aprendizaje 4. Enseñanza explícita
Nº48 23/10/01	Práctica de prominencia entonativa	Cunningham & Moor (1996) Unidad 9.3 * Magnetofón.	1. Comunicativa (Role-play) 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. Información conocida - información nueva.
Nº49 21/1/02	Práctica de prominencia entonativa	Bowler & Parminter (1992) Unidad 14.3 * Magnetofón.	1. Comunicativa (Role-play) 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. Introducción a las partes que componen la unidad tonal: pre-cabeza, cabeza, núcleo y cola.
Nº50 1/2/02	Práctica de prominencia entonativa	Haycraft (1994). Unidad 9 * Magnetofón.	1. Significativa (diálogo). 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. Introducción a las partes que componen la unidad tonal: pre-cabeza, cabeza, núcleo y cola.

Nº51 1/3/02	Práctica de prominencia entonativa	Haycraft (1994). Unidad 15 * Magnetofón.	1. Contextualizada (diálogo) 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. Tipos de tonos nucleares y sus símbolos.
Nº52 5/4/02	Práctica de prominencia entonativa	Haycraft (1994). Unidad 16 * Magnetofón.	1. Contextualizada (diálogo) 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. Tipos de tonos nucleares y sus símbolos.
Nº53 23/4/02	Práctica de prominencia entonativa	Haycraft (1994). Unidad 21 * Magnetofón.	1. Contextualizada (diálogo) 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. Tipos de tonos nucleares y sus símbolos.
Nº54 13/5/02	Práctica de prominencia entonativa	Haycraft (1994). Unidad 22 * Magnetofón.	1. Contextualizada (diálogo) 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. El nivel tonal y sus símbolos.
Nº55 29/10/01	Patrones Entonativos. Introducción: <i>up or down?</i>	Cunningham & Moor (1996). Unidad 3.4 * Magnetofón.	1. Significativa y contextualizada (pequeños diálogos) 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. El nivel tonal y sus símbolos.
Nº56 19/11/01	Patrones Entonativos: Expresar cortesía y amabilidad.	Cunningham & Moor (1996). Unidad 5.3 * Magnetofón.	1. Significativa y contextualizada (pequeños diálogos) 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. El tono ascendente y descendente (alto o bajo).
Nº57 12/4/02	Patrones Entonativos: peticiones	Cunningham & Moor (1996). Unidad 9.4 * Magnetofón.	1. Significativa y comunicativa. 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. El tono descendente-ascendente.
Nº58 30/11/01	Patrones Entonativos: sugerencias	Cunningham & Moor (1996). Unidad 12.4 * Magnetofón.	1. Significativa y comunicativa. 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. Tono ascendente.
Nº59 21/12/01	Patrones Entonativos: ofrecimientos	Bowler & Parminter (1992). Unidad 4.3 * Magnetofón.	1. Significativa y comunicativa. 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. Tono ascendente alto o bajo y descendente-ascendente.
Nº60 8/4/02	Patrones Entonativos: Expresar interés	Bowler & Parminter (1992). Unidad 9.3 * Magnetofón.	1. Comunicativa (contar al compañero cosas sobre tu familia o amigos). 2. Ambas destrezas orales.

	y sorpresa		3. Monitorizar al compañero. 4. El tono ascendente alto.
Nº61 10/12/01	Patrones entonativos: exclamaciones	Haycraft (1994). Unidades 2 y 45 * Magnetofón.	1. Contextualizada (pequeños diálogos). 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. El tono ascendente-descendente.
Nº62 22/2/02	Patrones entonativos: agradecimientos	Haycraft (1994). Unidad 17 * Magnetofón.	1. Contextualizada (pequeños diálogos). 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. El tono descendente-ascendente.
Nº63 20/11/01	Patrones entonativos: <i>yes/no questions</i> <i>wh-questions</i>	Bowler & Parminter (1994). Unidad 1.3 * Magnetofón.	1. Comunicativa (entrevistar a compañeros) 2. Ambas destrezas orales. 3. Monitorizar al compañero. 4. Tono ascendente alto y tono descendente

Tabla 33: Programación del tratamiento de pronunciación del grupo experimental: prominencia entonativa y patrones entonativos.

Para comprender mejor la importancia de realizar práctica de prominencia entonativa, nos podemos remitir a las propias palabras de Morley:

“La prominencia es la parte con mayor carga informativa de una oración. El hablante pone más énfasis en ciertas partes de la oración para ayudar a transmitir el sentido y el significado de la oración.” (1979: 38)

Con relación al papel fundamental que también debe desempeñar la práctica de los patrones entonativos del inglés podemos destacar a diversos autores. Bolinger (1986: 21) subraya la importancia de la enseñanza de los patrones entonativos al asegurar que el tono (*pitch*) juega un papel fundamental en la identificación de la prominencia en una oración. Asimismo, Ian Thompson (1998), en la introducción a su manual de práctica de la entonación *Intonation Practice*, utiliza el tono musical (*pitch*) y la frecuencia (*frequency*) en física como símiles muy efectivos para transmitir la importancia de los patrones entonativos en el inglés hablado. De igual modo que en música una composición musical tiene su tono y si éste se cambia, también puede cambiar su melodía y con ello toda la composición, y del mismo modo que en física todos los sonidos y la propia luz son ondas y un ligero cambio en su frecuencia de onda producirá otro sonido en una composición musical y otro color en cuanto a la luz se refiere, esto mismo ocurre con la entonación en la lengua inglesa: la entonación va intrínsecamente unida al contenido del mensaje y depende enteramente del significado de lo que estamos expresando. En las propias palabras de Ian Thompson:

“la entonación de una oración depende de una situación, de con quien estamos hablando, de qué está ocurriendo y de nuestra actitud hacia lo que estamos diciendo.”
(1998: introduction)

No obstante, este importante papel que desempeña la entonación en la lengua oral no se ha visto reflejado en los libros de texto de inglés; y aún más sorprendentemente, ni siquiera en la mayor parte de los manuales de pronunciación que existen en el mercado. Barbara Bradford (1988a: 1) en su manual de entonación *Intonation in Context* atribuye a tres problemas la dificultad de enseñar entonación y de diseñar materiales con este propósito:

- La entonación es un aspecto de la lengua que va muy profundamente unido al subconsciente del hablante.
- La entonación es un elemento de la lengua vago, breve y fugaz.
- La entonación es difícil de representar en el lenguaje escrito y existen diversos métodos de representarla.

El propio David Brazil (1994b: 2) se lamenta de este hecho y sitúa el desasosiego de los estudiantes ante los aspectos entonativos como consecuencia de su desconocimiento del sistema entonativo, que a su vez, es consecuencia de su escasa presencia en los programas educativos y en el aula; y este hecho es, de igual modo, consecuencia del fracaso de los textos de inglés y de los manuales de pronunciación existentes, que no han sabido darle cabida en sus manuales al sistema entonativo de un modo sistemático y sencillo. David Brazil (ibidem) constata la gran importancia de la entonación asegurando que “un fallo en la entonación de una frase puede transformarla en incomprensible, ofensiva, ridícula, etc.”

Monroy & Gutiérrez se expresan de modo parecido en relación a este asunto en el quinto manual de su serie, que está dedicado en exclusiva a la entonación inglesa:

“...este apartado representa uno de los componentes lingüísticos más inasequibles a la práctica docente (...) los materiales comunicativos no están siendo explotados para enseñanza de la entonación ni en el nivel básico, que es cuando debiera acometerse esta tarea. (1994: 5)

Según estos autores (ibidem), la enseñanza de la entonación se ha visto tradicionalmente relegada en los manuales de pronunciación a niveles avanzados, por la

gran dificultad que supone diseñar materiales comunicativos adaptados a un nivel básico. Aunque dentro del mundo del habla inglesa existen numerosas variaciones entre sus distintos dialectos con respecto a la entonación, sí que existe lo que Ian Thompson (1998: introduction) llama *sistema subyacente entonativo (underlying system)*, un sistema entonativo común a todas las variedades del inglés actual. A este respecto, los manuales de Hewings (1993), Cunningham & Moor (1996), Bowler & Parminster (1992) y Haycraft (1994) consiguen este difícil equilibrio de proporcionar una práctica de la prominencia entonativa y de los principales patrones entonativos del inglés actual con materiales reales, dialogados, sencillos y asequibles a los alumnos de nivel básico. En consecuencia, y por las razones anteriormente expuestas, los materiales de entonación seleccionados para nuestro estudio han sido extraídos de estos tres manuales de pronunciación inglesa.

III.4.4. Desarrollo del tratamiento de pronunciación del grupo control.

A continuación se muestra la secuenciación de los contenidos y actividades de pronunciación inglesa que se impartieron al grupo control durante el tratamiento:

Sesión n°	CONTENIDOS DE PRONUNCIACIÓN DEL GRUPO CONTROL BC: The Burlington Course for 4º E.S.O. Student's Book.	Fecha
1.	Sonidos cortos y largos de la letra "e". Palabras con los sonidos /e/ y /i:/ (BC, unidad 1).	17/10/01
2.	Match words to their phonetic spelling (BC, unidad 1).	23/10/01
3.	Los sonidos vocálicos. Los símbolos fonéticos de los sonidos vocálicos. Unir sonidos vocálicos similares. Identificar los fonemas vocálicos con sus vocales (BC, unidad 2).	6/11/01
4.	Los sonidos vocálicos. Los símbolos fonéticos de los sonidos vocálicos. Unir sonidos vocálicos similares. Identificar los fonemas vocálicos con sus vocales (BC, unidad 2).	9/11/01
5.	Revisión de los sonidos vocálicos /ɪ/, /ɜ:/, /aɪ/, /aʊ/, ʊə/. Identificar y producir sonidos vocálicos correctos (BC, unidad 3).	27/11/01
6.	Revisión de los sonidos vocálicos /ɪ/, /ɜ:/, /aɪ/, /aʊ/, ʊə/. Identificar y producir sonidos vocálicos correctos (BC, unidad 3).	4/12/01

7.	Diferenciar entre la pronunciación de los sonidos /f/, /b/ y /v/. Cambiar adjetivos a adverbios (BC, unidad 4).	8/1/02
8.	Diferenciar entre la pronunciación de los sonidos /f/, /b/ y /v/. Cambiar adjetivos a adverbios (BC, unidad 4).	15/1/02
9.	Comparación de la pronunciación de la “h” inglesa y española. Identificar y producir la “h” inglesa. (BC, unidad 5).	12/2/02
10.	Acento léxico en palabras de 3 sílabas (BC, unidad 5).	19/2/02
11.	Practicar la lectura de palabras transcritas fonéticamente. Diferenciar entre /ð/ y /θr/, /tr/ y /s/ (BC, unidad 6).	5/3/02
12.	Practicar la lectura de palabras transcritas fonéticamente. Diferenciar entre /ð/ y /θr/, /tr/ y /s/ (BC, unidad 6).	9/4/02
13.	Lectura de palabras transcritas fonéticamente (BC, unidad 6).	12/4/02
14.	Practicar la lectura de palabras transcritas fonéticamente. Practicar el sonido /w/ (BC, unidad 6).	23/4/02
15.	Practicar el acento léxico (BC, unidad 7). Identificar y producir palabras con el acento correcto.	30/4/02
16.	Practicar el acento léxico (BC, unidad 7). Identificar y producir palabras con el acento correcto.	7/5/02
17.	Practicar el acento léxico (BC, unidad 7). Identificar y producir palabras con el acento correcto.	14/5/02
18.	Practicar la pronunciación de palabras con letras mudas. Identificar letras mudas (BC, unidad 8).	21/5/02
19.	Practicar la pronunciación de palabras con letras mudas. Identificar letras mudas (BC, unidad 8).	28/5/02
20.	Practicar la pronunciación de palabras con letras mudas. Identificar letras mudas (BC, unidad 8).	4/6/02

Tabla 34: Contenidos de pronunciación inglesa impartidos al grupo control.

CAPÍTULO IV

CAPITULO IV. ANALISIS ESTADÍSTICO Y RESULTADOS.

IV.1. Introducción.

En nuestro estudio, que se denomina estudio cuasi-experimental de investigación educativa con grupo control y experimental, se ha llevado a cabo un tratamiento específico del componente de la pronunciación inglesa en uno de los grupos, el grupo experimental, y se han realizado unas pruebas iniciales (pretest) y unas pruebas finales (postest) para comprobar el efecto de este tratamiento sobre la mejora del rendimiento académico de los alumnos en lengua inglesa. Los datos obtenidos con estas pruebas reflejan la situación inicial y final de nuestros grupos control y experimental. El análisis de estos datos con técnicas estadísticas deberá demostrar que el tratamiento del grupo experimental ha traído consigo un aumento estadísticamente significativo en la adquisición de la lengua inglesa de este grupo con respecto al grupo control.

De igual modo, en nuestro estudio también se ha recogido información de los alumnos de los grupos control y experimental a través de un cuestionario de variables. La información obtenida por medio de este cuestionario se ha concretado en una serie de variables extrañas o intervinientes en el estudio. Los análisis estadísticos de todas estas variables también nos ayudarán a comprobar si esos cambios producidos en la variable dependiente son solamente debidos a la variable independiente o pueden ser también debidos a este conjunto de variables intervinientes que han podido afectar al estudio.

El análisis estadístico nos ayudará a determinar el grado de significación de la influencia que ejercen esas variables extrañas en las medidas de la variable dependiente. De hecho, estos resultados nos garantizarán que las diferencias detectadas en la variable dependiente entre la situación pretest y postest son atribuibles en exclusiva al efecto de nuestra variable independiente o tratamiento de pronunciación inglesa. En definitiva, el análisis estadístico nos servirá para corroborar o refutar nuestra hipótesis de investigación.

IV.2. Técnicas estadísticas utilizadas en el estudio.

IV.2.1. Estadística descriptiva.

Fox (1981: 203) considera a la estadística descriptiva como el medio más eficaz de comunicar los resultados de una investigación. Para Fox (op.cit., 203) la estadística descriptiva cumple tres funciones fundamentales: (i) describir y resumir las características de un conjunto de datos muestrales, (ii) dar una base para estimar las características de la población y, (iii) establecer correlaciones entre diferentes variables del estudio.

Dentro de la estadística descriptiva existen una serie de índices descriptivos como la media aritmética, la varianza o el índice de asimetría de Pearson, que nos sirven para interpretar las características de la muestra de la que han sido obtenidos para poder luego compararlos con otras muestras. Estos índices se pueden clasificar en dos grupos: medidas de tendencia central y medidas de dispersión.

IV.2.1.1. Medidas de tendencia central.

Los datos numéricos que ofrecen estas medidas agrupan y representan los valores de toda la muestra estudiada. Las medidas de tendencia central empleadas en nuestro estudio son la mediana y la media aritmética. Si se ordenan todas las puntuaciones de una muestra de individuos en una determinada variable utilizando una escala ordinal, la mediana es un dato numérico que se sitúa justo en el centro de esta ordenación dejando el mismo número de puntuaciones, o el 50% de éstas, tanto por encima como por debajo suyo.

En una escala de medida de intervalo, la media aritmética se obtiene si se suman todas las puntuaciones de una muestra y se divide el resultado por el total de sujetos que la componen. Aunque esta medida es muy utilizada en la estadística descriptiva, su utilidad tiene ciertas limitaciones al afectarle en exceso las puntuaciones extremas de una muestra, a saber, las más alejadas del promedio. La mediana, sin embargo, no se ve afectada por esta circunstancia.

VI.2.1.2. Medidas de dispersión.

Las medidas de dispersión permiten establecer los grados de diferencia o semejanza existentes entre los conjuntos de datos de una distribución. Las medidas de dispersión que hemos empleado en nuestro estudio son la varianza y la desviación estándar.

La varianza se emplea para variables medidas con escala de intervalo y consiste en una operación estadística que calcula el promedio de los cuadrados de las desviaciones de los datos de una variable con respecto a su media aritmética. Por tanto, esta medida es un indicador de las desviaciones de las puntuaciones con respecto a la media aritmética. La varianza representa el mayor o menor grado de heterogeneidad o variabilidad de los datos o puntuaciones en una variable de una muestra de sujetos. Así pues, cuanto mayor es la diferencia entre las puntuaciones individuales de una variable, mayor será la varianza.

La desviación estándar es la medida estadística consistente en la raíz cuadrada positiva de la varianza. Aunque la desviación estándar ofrece la misma información que la varianza, su medida de dispersión es más exacta que la de ésta última.

IV.2.2. Estadística inferencial.

El análisis estadístico inferencial nos aportará la información más importante de nuestro estudio que podemos separar en tres bloques:

- i. Primeramente, nos serviremos de pruebas estadísticas deductivas para determinar si ambos grupos están o no igualados de modo significativo con relación a todas y cada una de las variables extrañas que hemos extraído de nuestro cuestionario de variables.
- ii. En segundo lugar, utilizaremos otras pruebas inferenciales que nos indicarán la fiabilidad de los tests utilizados para la medida de la variable dependiente.
- iii. Finalmente, este análisis estadístico deductivo nos permitirá comprobar las hipótesis de este estudio, a saber, si el avance en el rendimiento académico del grupo

experimental con respecto al grupo control es significativo al nivel de probabilidad requerido.

IV.2.2.1. Modelos paramétricos.

Los modelos paramétricos son modelos estadísticos que se utilizan para las variables continuas medidas con escalas de intervalo y nos sirven para comparar los valores de estas variables entre los grupos control y experimental. Las técnicas paramétricas utilizadas en nuestro estudio estadístico son:

- i. Test t emparejado.
- ii. Test t doble.
- iii. El análisis de varianza (ANOVA).
- iv. Análisis de covarianza (ANCOVA).
- v. Pruebas de significación para el coeficiente Pearson.
- vi. El coeficiente alfa de Cronbach.

i. Test t emparejado.

El test t emparejado nos permite realizar el análisis de las diferencias de determinadas variables dependientes antes y después del tratamiento en un mismo y único grupo. A través de éste análisis se puede valorar la significación estadística de las diferencias de los promedios entre el pretest y el posttest dentro de cada grupo, es decir, si ha tenido lugar una mejora en la competencia lingüística de cada alumno de ese grupo a un nivel estadísticamente significativo. En definitiva, el test t emparejado se aplicará para determinar la probabilidad de que las diferencias observadas en las medias de cada uno de los grupos se deban exclusivamente al azar.

En nuestro estudio se han comparado las muestras de puntuaciones de las variables dependientes de cada grupo por separado: R&W1, LIS1, SPK1 y TOTAL1 (en situación pretest) con R&W2, LIS2, SPK2 y TOTAL2 (en situación posttest). El grado de significación de las diferencias entre las medias se observa mediante el valor de la distribución t de Student con $n-1$ grados de libertad (siendo n el número total de sujetos pertenecientes a la muestra) en conjunción con el índice de probabilidad. El nivel de

decisión alfa se ha situado en $\alpha < 0,05$ para rechazar la hipótesis nula con una confianza del 95% de que la diferencia observada no se debe al azar. Asimismo, en nuestro estudio se ha adoptado una hipótesis unidireccional: A mayor “input” de práctica de contenidos de pronunciación inglesa, mayor adquisición de competencia lingüística en esta misma lengua por parte de los alumnos.

ii. Test t doble.

El test t doble resulta ser un análisis más completo que el mencionado en el apartado anterior al permitirnos contrastar la significación de las diferencias entre los promedios alcanzados por ambos grupos control y experimental con respecto a una variable. Con este análisis comprobaremos si en las variables medidas el progreso del grupo experimental ha sido superior al del grupo control, es decir, si el efecto del tratamiento de pronunciación del grupo experimental ha sido determinante sobre la mejora del rendimiento académico de los alumnos del grupo experimental. En nuestro estudio se han realizado tres pruebas test t doble para probar nuestra hipótesis:

- 1º prueba test t doble para dos muestras independientes: Se aplicó esta prueba antes de comenzar el tratamiento para comparar que los promedios de las variables dependientes “R&W1”, “LIS1”, “SPK1” y “TOTAL1” no diferían de modo significativo entre el grupo control y el grupo experimental en situación pretest.
- 2º prueba test t doble para dos muestras independientes: Se ha empleado esta prueba para comparar los promedios del grupo experimental y del grupo control entre el pretest y el posttest con relación a la variable dependiente. Esta prueba se ha aplicado sobre las variables R&W1 y R&W2, LIS1 y LIS2, SPK1 y SPK2, TOTAL1 y TOTAL2.
- 3º prueba test t doble para dos muestras independientes: Se ha utilizado esta prueba para comparar la adquisición o mejora experimentada en la variable dependiente por el grupo control y por el grupo experimental después del tratamiento. Esta prueba se ha aplicado sobre las variables de adquisición DIFR&W, DIFLIS, DIFSPK y DIFTOTAL.

Al igual que en la prueba test t emparejado, el nivel de decisión alfa para la prueba test t doble se situará en $\alpha < 0,05$ para rechazar la hipótesis nula con una confianza del 95% de que la diferencia observada no se debe al azar. Para este análisis también se adoptará una hipótesis unidireccional: A mayor “input” de práctica de contenidos de pronunciación inglesa, mayor diferencia entre los promedios de ambos grupos con relación a la variable dependiente, a saber, el rendimiento académico de los alumnos en lengua inglesa.

iii. Análisis de varianza.

El análisis de la varianza se utiliza para comparar las medias de más de dos grupos simultáneamente. Este análisis contrasta la hipótesis de que varias medias son iguales o de que no existen diferencias significativas entre las medias observadas, es decir, que las diferencias observadas son debidas al azar. En el análisis de varianza se pueden utilizar una o más variables independientes (uno o más factores).

Con el ANOVA a dos factores se pueden analizar dos variables por separado y de forma conjunta. Los dos factores o variables pueden ser de carácter cualitativo o cuantitativo, lo que nos permite aplicarla a cualquiera de las variables estudiadas a través de nuestro cuestionario y a cualquiera de los resultados de la variable dependiente. Esta prueba es el modelo de análisis de varianza que utilizaremos en nuestro estudio para comprobar si la interacción de grupo con cada una de las restantes variables intervinientes en el estudio (todas las variables estudiadas en el cuestionario de variables) ha ejercido algún efecto sobre las variables dependientes DIFR&W, DIFSPK, DIFLIS Y DIFTOTAL.

Una vez más, el nivel de decisión alfa se situará en $\alpha < 0,05$ para rechazar la hipótesis nula con una confianza del 95% de que la diferencia observada no se debe al azar.

iv. Análisis de covarianza (ANCOVA).

El análisis de covarianza representa una extensión del análisis de varianza y es particularmente útil cuando no ha sido posible comparar muestras seleccionadas al azar,

situación que es común en los experimentos de aula con muestras disponibles. Por tanto, la incapacidad de controlar la asignación y la composición de los grupos de este estudio nos impidió que éstos pudieran estar igualados en determinadas variables antes del comienzo del estudio. El análisis de covarianza nos permite controlar la influencia de estas diferencias “a posteriori” en los resultados del postest ya que las variables dependientes vienen medidas en una escala de intervalo. Como bien asegura Fox (1981: 365), el análisis de covarianza integra la regresión y el análisis de la varianza para conseguir esa igualdad estadística de los grupos a posteriori.

Para el análisis de regresión las variables independientes (predictoras) se especifican como covariables. Con este análisis de regresión se predice el nivel final de los grupos en cuanto a las variables de investigación partiendo de sus diferencias iniciales. De este modo, utilizando este procedimiento es posible contrastar hipótesis nulas sobre los efectos de variables de factor (por ejemplo, la variable de factor “grupo”) sobre las medias de variables dependientes.

En definitiva, con este análisis pretendemos comprobar si las diferencias aparecidas en el postest entre el grupo control y experimental se deben en exclusiva al efecto de nuestro tratamiento y no a las diferencias iniciales encontradas en el pretest. En consecuencia, se realizará un análisis de covarianza comparando los promedios de las variables SPK2 (prueba de expresión oral del postest), LIS2 (prueba de comprensión oral del postest), R&W2 (prueba de expresión y comprensión escrita del postest) y TOTAL2 (suma total de las pruebas de las cuatro destrezas en situación postest) para ambos grupos controlando las diferencias aparecidas en estas mismas variables en ambos grupos y en situación pretest.

v. Pruebas de significación para el coeficiente Pearson.

En este apartado nos referimos básicamente al concepto de correlación, que se puede definir como la naturaleza, magnitud y grado de relación entre las diferentes variables de interés de un estudio. De acuerdo con Fox (1981: 235), las pruebas de significación para el coeficiente Pearson permiten contestar a tres preguntas sobre un conjunto de datos: (i) si existe o no relación entre un conjunto de datos, (ii) ¿cuál es el sentido de esa relación? y, (iii) ¿cuál es su magnitud?

El coeficiente se representa con el símbolo “r”. Este coeficiente es un valor estadístico que abarca de “-1” a “+1” y expresa esta relación en forma cuantitativa. Las correlaciones van precedidas de un signo “+” para indicar que existe una relación positiva, a saber, que ambas variables (o conjuntos de datos) fluctúan en la misma dirección, y de un signo “-” para indicar que esta relación es negativa, es decir, que el incremento de una variable va acompañado por una disminución de la otra. La ausencia de relación entre dos variables se representa por cero (0,00). En cuanto a la interpretación del valor del coeficiente de correlación de Pearson, cabe destacar que $r=1$ corresponde a una correlación perfecta positiva, $0,80 < r < 1$ a una correlación muy alta, $0,60 < r < 0,80$ a alta, $0,40 < r < 0,60$ a moderada, $0,20 < r < 0,40$ a baja, $0 < r < 0,20$ a muy baja y $r=0$ a nula (independencia). Para los coeficientes negativos la interpretación es idéntica si tenemos en cuenta que $-1 \leq r \leq 1$ (Bisquerra, 1987: 187-189).

El índice de correlación va acompañado de un valor de probabilidad (“PROB”) que siendo inferior a “0.05” nos permite aceptar la hipótesis alternativa de significación estadística del coeficiente al nivel del 5%. En nuestro estudio estos índices de correlación nos permitirán constatar el grado en que nuestras variables se asocian y determinar la fiabilidad de los tests y la eficacia del tratamiento. Las pruebas de significación que se llevarán a cabo para este estudio han de comprender a las siguientes variables dependientes: R&W1 y R&W2, LIS1 y LIS2, SPK1 y SPK2, TOTAL1 y TOTAL2.

vi. El coeficiente alfa de Cronbach.

La fiabilidad de un test es la consistencia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida (Bisquerra, 1987: 288). Para hallar la fiabilidad interna de los tests se aplicará el coeficiente alfa de Cronbach, que es una prueba equivalente a otros análisis estadísticos tales como el coeficiente 20 de Kuder-Richardson, KR20. Para que un test de comprensión oral sea fiable, el índice de fiabilidad debe ser superior a 0,80, debiendo ser superior a 0,6 para una prueba de comprensión escrita. Un test con un índice de fiabilidad muy bajo no discrimina y puede invalidar las conclusiones del tratamiento estadístico.

En nuestro estudio esta prueba nos indicará el grado de fiabilidad de los tests que hemos utilizado para medir la variable dependiente. Las pruebas de significación que se llevarán a cabo para este estudio han de comprender cada una de las pruebas de nivel del estudio: R&W1, R&W2, LIS1, LIS2, SPK1, SPK2.

IV.2.2.2. Modelos no paramétricos.

Estos modelos estadísticos se utilizan para las variables medidas mediante escalas nominales u ordinales y nos sirven para comparar los valores de estas variables entre los grupos control y experimental.

Las dos técnicas paramétricas utilizadas en nuestro estudio estadístico son:

- i. Prueba Chi-cuadrado
- ii. Test U de Mann Whitney

i. Prueba Chi-cuadrado.

La prueba Chi-cuadrado se puede aplicar para determinar la significación de las diferencias entre dos grupos independientes cuando las variables han sido medidas con una escala nominal (Bisquerra, 1987: 235). Para el análisis de variables nominales de dos o más niveles como GRUPO (con sus dos niveles: experimental y control) o GUSTA+ (tipo de actividades preferidas en clase con sus cuatro niveles: “Reading”, “Writing”, “Listening” y “Speaking”), la prueba Chi-cuadrado resulta ser la más apropiada.

Esta prueba se aplicará a todas las variables de escala nominal que aparecen en nuestro estudio: ORIGEN, CENTROEGB, MANUALEGB, MANUALESO, VPANGLO, REPE, SEXO, CENTROEGB, NOTAEGB, NOTAESO, NOTA4ESO, GUSTA+, GUSTA-, DIFICIL, FACIL, INGCASA, GUSTAING, HOBBY y BACHILLER.

En primer lugar, con esta prueba comprobaremos si las frecuencias de las variables nominales observadas entre ambos grupos no están diferenciadas más allá del

azar y, en segundo lugar, llevaremos a cabo relaciones entre variables nominales obviando la variable grupo para comprobar si estas variables son independientes entre sí (por ejemplo, GUSTA+ con FÁCIL y GUSTA- con DIFÍCIL).

Al igual que con las pruebas mencionadas con anterioridad, para esta prueba utilizaremos el nivel de significación $\alpha < 0,05$ con un nivel de confianza del 95% para rechazar la hipótesis nula de que las diferencias observadas entre ambos grupos no se deben al azar. Por tanto, realizaremos un test de independencia entre dos variables cualitativas observadas para contrastar la hipótesis:

H₀: Las variables A y B son independientes

H₁: A y B no son independientes

ii. Test U de Mann Whitney.

Con el test U de Mann Whitney contrastamos si dos muestras o grupos independientes proceden de la misma población. Esta prueba es el equivalente no paramétrico de la prueba “t doble”. El valor estadístico “U”, junto con su nivel de probabilidad, se interpretará de forma similar al valor estadístico “t doble”, pero con la salvedad de que la prueba U de Mann Whitney requiere al menos un nivel ordinal de medida en las variables seleccionadas. Al disponer de datos ordinales no comparamos medias aritméticas, sino medidas de tendencia central como la mediana. “U” es el número de veces que un valor del primer grupo precede a uno del segundo grupo cuando los valores se han dispuesto en orden ascendente.

Por lo tanto, con esta prueba estudiaremos si existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental para el siguiente grupo de variables de escala ordinal: FRENCH, NOTAESO, NOTA4ESO, INGEGB, INGESO, INGAULA, FONEGB, FONESO, OPINAFON, FDFON y CPING.

Para esta prueba también se utiliza el nivel de significación fijado en $\alpha < 0,05$ con un nivel de confianza del 95% para rechazar la hipótesis nula de que ambos grupos muestran una tendencia central similar con relación a la variable que se desea comparar.

IV.3. Análisis estadístico descriptivo.

IV.3.1. Análisis descriptivo de las variables del cuestionario.

A continuación, presentamos los resultados más relevantes del análisis descriptivo llevado a cabo sobre toda la información recogida a través de nuestro cuestionario de variables. En el apéndice A.5.2. se muestran los datos de entrada de cada uno de los sujetos de la muestra para cada una de estas variables del cuestionario.

De los resultados del análisis descriptivo de las variables del cuestionario se ha constatado la similitud de los grupos experimental y control respecto a gran parte de ellas. Las siguientes variables presentan frecuencias y porcentajes muy similares para ambos grupos: SEXO, ORIGEN, MANUALEGB, NOTAEGB, MANUALESO, NOTAESO, NOTA4ESO, INGEGB, INGESO, FONEGB, FONESO, INGAULA, INGCASA, VPANGLO, HOBBY, CPING, FRENCH y GUSTAING. Las tablas resumen y los gráficos de frecuencias absolutas y porcentajes relativos a todas estas variables se encuentran en los apéndices A.5.3 y A.5.4.

No obstante, a continuación se presentan y comentan los resultados del análisis descriptivo de las variables del cuestionario más relevantes, a saber, aquellas en las que han aparecido diferencias de cierta consideración entre ambos grupos:

EDAD: La edad media de los sujetos no es similar en ambos grupos. Mientras que en el grupo experimental el número de alumnos de 16 o 17 años supone el 34% del total, en el grupo control el número de alumnos de estas edades representa el 63% del total. De aquí se deduce que el grupo control tiene una media de edad superior al grupo experimental como se puede visualizar en el siguiente gráfico:

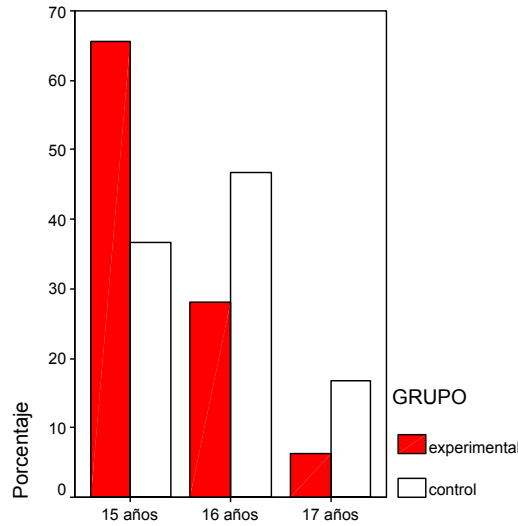


Figura 5: Porcentaje por grupo de la variable edad.

No obstante, cabe recordar que esta variable es muy susceptible de cambiar a lo largo del curso, si tenemos en cuenta que en España se escolariza a los alumnos según su fecha de nacimiento por año natural y no por año escolar. Esto quiere decir que las diferencias de edad entre los grupos de 15 y 16 años (que representan el 90% del total) pueden ser de unos meses solamente.

CENTROEGB (Tipo de colegio): Los alumnos provienen mayoritariamente de escuelas públicas. Sin embargo, en el grupo control esta proporción es menor, ya que el 26% de los alumnos de este grupo proceden de centros privados frente al 12.5% de los alumnos del grupo experimental. Si distinguimos entre tipo de centro privado podemos apreciar que el mismo número de alumnos, 4 por grupo, procede de un centro privado religioso.

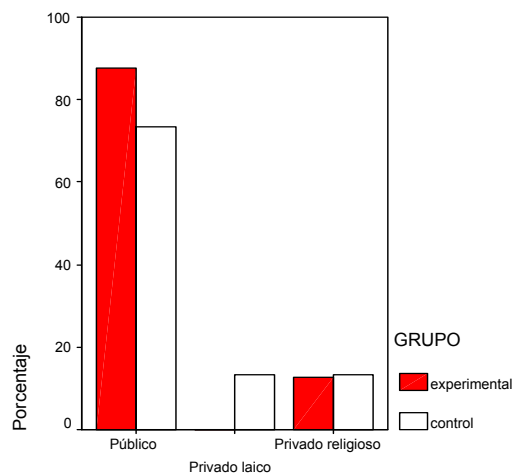


Figura 6: Porcentaje por grupo de la variable CENTROEGB (tipo de colegio).

GUSTA+ (las actividades preferidas en la clase de inglés): Como se puede apreciar en los gráficos que se muestran a continuación, las actividades preferidas del grupo experimental son las de producción oral; sin embargo, los alumnos del grupo control prefieren las actividades de producción escrita. No obstante, en el grupo experimental un gran número de alumnos también expresa predilección por las actividades de producción escrita. Ambos grupos coinciden en las actividades que menos les gustan: las actividades de comprensión lectora. En cuanto a las actividades de comprensión oral existen diferencias: éstas les resultan más atractivas a los alumnos del grupo control.

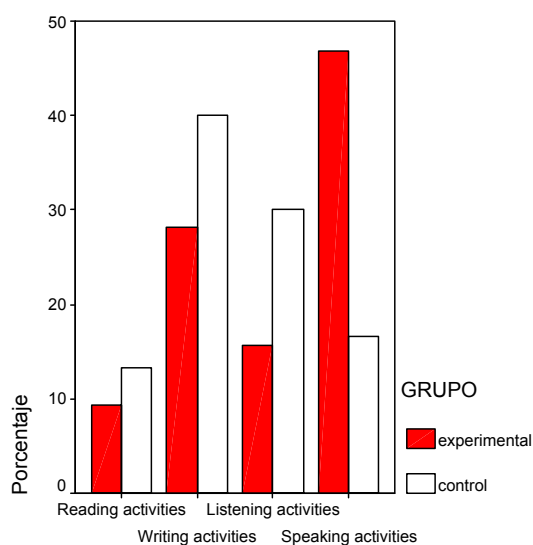


Figura 7: Actividades que más les gustan en la clase de inglés.

FÁCIL (las actividades consideradas más fáciles en la clase de inglés): Si comparamos los resultados de esta variable con los de la anterior, tanto en el grupo control como en el experimental existe correlación positiva entre actividades preferidas y su asequibilidad en todas las destrezas con excepción de la comprensión lectora, que, aunque considerada fácil, es la que encuentran menos atractiva de todas. Cabe destacar la gran diferencia que existe entre ambos grupos respecto a las destrezas de comprensión oral y expresión escrita. Para el grupo control las actividades de comprensión oral son las consideradas más fáciles, sin embargo, las actividades de expresión escrita son las estimadas como más fáciles para el grupo experimental.

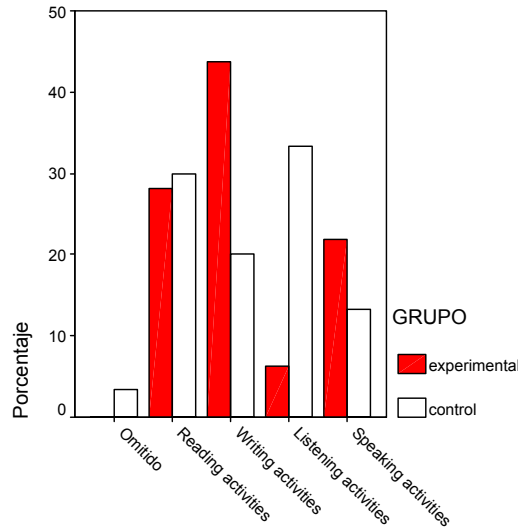


Figura 8: Actividades consideradas más fáciles en la clase de inglés.

GUSTA- (las actividades que menos gustan en la clase de inglés): Hay muchas coincidencias entre ambos grupos con respecto a las destrezas de comprensión y expresión escrita. En las restantes destrezas existen diferencias: (i) las actividades de expresión oral son las que menos gustan al grupo control y, (ii) las actividades de comprensión oral son las que menos agradan al grupo experimental.

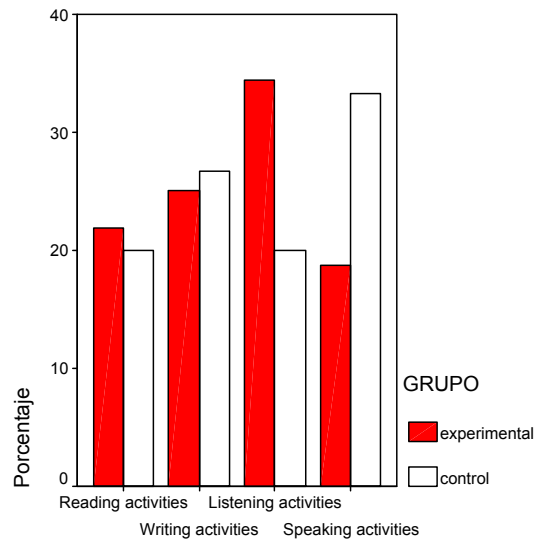


Figura 9: Actividades que menos gustan en la clase de inglés.

DIFICIL (las actividades consideradas más difíciles en la clase de inglés): En ambos grupos hay correlación entre las actividades de mayor dificultad y las actividades que menos gustan, con excepción, como era de esperar, de las actividades de comprensión

lectora. Esta última, como también se ha reflejado en los gráficos anteriores, aunque considerada asequible, no resulta atractiva a ningún grupo. Cabe destacar una vez más las grandes diferencias que existen entre ambos grupos con relación a las destrezas de expresión y comprensión oral. Al grupo control le resulta mucho más difícil la primera, mientras que al grupo experimental le resulta mucho más difícil la segunda. Asimismo, también se puede apreciar como las actividades de expresión escrita les resultan más difíciles al grupo control.

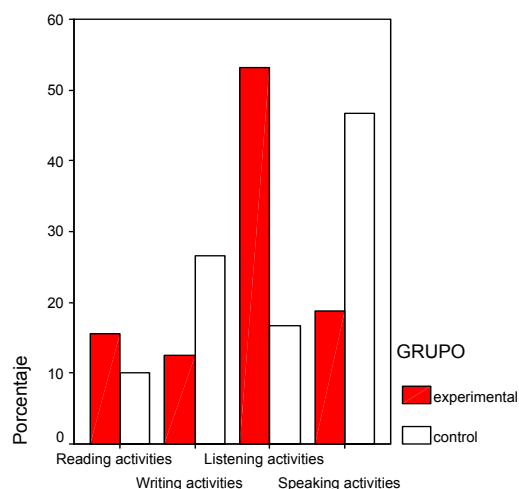


Figura 10: Actividades consideradas más difíciles en la clase de inglés.

OPINAFON (opinión sobre la utilidad de la pronunciación aprendida): en el grupo control se evidencia una mejor opinión de la utilidad de la pronunciación inglesa con un 10% más de alumnos que la consideran *bastante útil*. Asimismo, en los grados negativos *poco útil* y *no sirve*, el grupo experimental supera al grupo control en un 11%. En consecuencia, los resultados de esta variable reflejan una mejor valoración de la utilidad de la pronunciación inglesa en el grupo control.

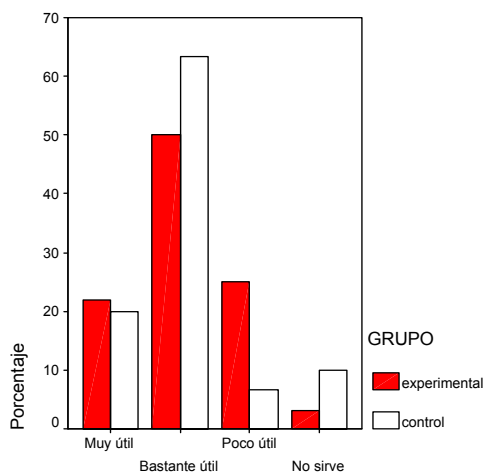


Figura 11: Opinión sobre la utilidad de la pronunciación aprendida.

FDFON (opinión sobre la dificultad de la pronunciación aprendida): De acuerdo con los resultados de esta variable, existe un 10% más de alumnos en el grupo control con respecto al grupo experimental que califican a la pronunciación como *difícil* o *muy difícil*.

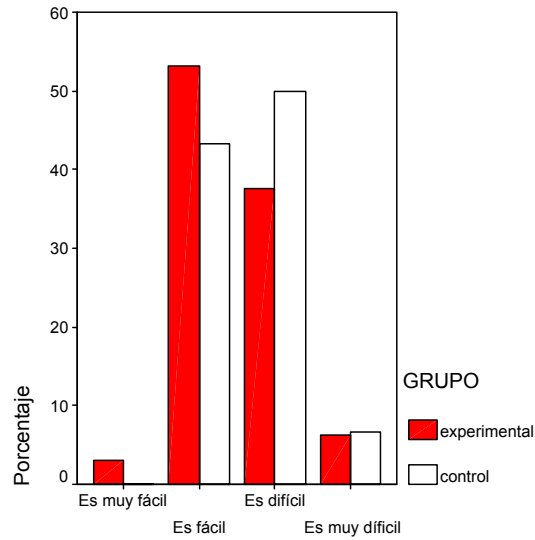


Figura 12: Opinión sobre la dificultad de la pronunciación aprendida.

BACHILLER (modalidad de bachillerato que desean estudiar): Según los resultados de esta variable, en el grupo experimental hay un mayor porcentaje de alumnos que desean estudiar un bachillerato tecnológico o de naturaleza y salud. En el grupo control, sin embargo, casi el 60% de los alumnos desean realizar un bachillerato de artes o humanidades.

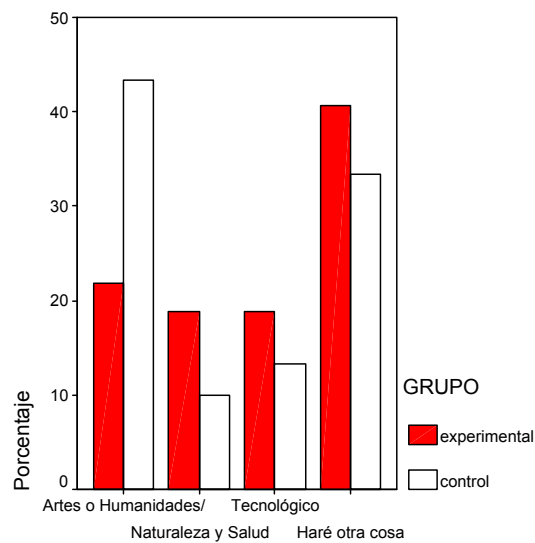


Figura 13: Tipo de bachillerato que desean estudiar.

REPE (número de alumnos repetidores por grupo): Con relación a esta variable existen diferencias entre ambos grupos. Si bien el número de repetidores en el grupo experimental es del 12.5%, el porcentaje se eleva al 33.3% en el grupo control.

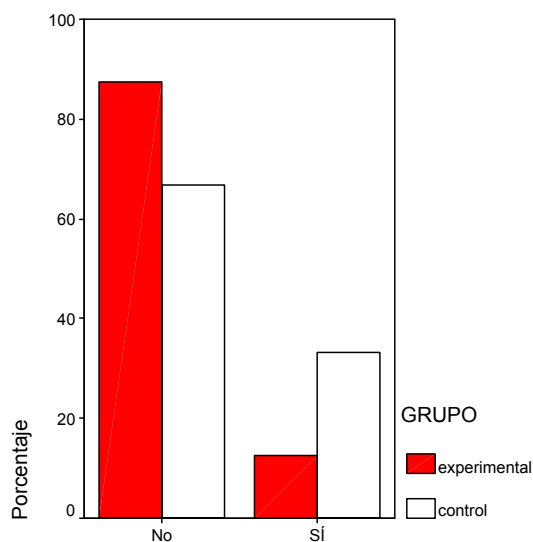


Figura 14: Número de alumnos repetidores.

Un posterior análisis inferencial de todas estas variables con pruebas estadísticas deductivas paramétricas (el ANOVA a dos factores) y no paramétricas (la prueba Chi-cuadrado y la prueba U Mann de Whitney) nos dilucidará definitivamente sus posibles implicaciones en los resultados de las variables dependientes del estudio en cada uno de los grupos.

IV.3.2. Análisis descriptivo de la variable dependiente.

Seguidamente, realizamos el análisis descriptivo de la variable dependiente, es decir, de todas las pruebas que han medido el rendimiento académico en lengua inglesa de cada grupo. En nuestro estudio disponemos de medidas pretest y posttest para cada una de estas pruebas evaluadas tanto para el grupo control como para el grupo experimental. La suma total de las puntuaciones obtenidas en estas pruebas representa la medida global de la variable dependiente. Del mismo modo, se han diseñado una serie de variables de adquisición de la lengua inglesa que representan las diferencias obtenidas entre la situación pretest y posttest en cada una de esas pruebas y en cada uno

de los grupos. Estas variables contienen el prefijo “DIF”. Por consiguiente, el análisis descriptivo de todas las pruebas realizadas en situación pretest y postest consta de las siguientes variables para cada grupo:

- Pretest: R&W1, LIS1, SPK1, TOTAL1.
- Postest: R&W2, LIS2, SPK2, TOTAL2.
- Adquisición: DIFR&W, DIFLIS, DIFSPK, DIFTOTAL.

A continuación, se presentan todos los resultados del análisis descriptivo referido a cada una de las pruebas que conforman la variable dependiente.

▪ **Resultados del Pretest.**

En las destrezas de comprensión y producción escrita (“R&W1”), en la destreza de comprensión oral (“LIS1”) y en los resultados totales de la suma de las cuatro destrezas (“TOTAL1”) las medidas de la media muestran unos resultados ligeramente superiores en los alumnos del grupo experimental. Sin embargo, en la destreza de producción oral (“SPK1”) los resultados son ligeramente superiores en el grupo control como así lo reflejan los valores de la media y la mediana de ambos grupos.

En cuanto a las medidas de dispersión (desviación típica) cabe destacar que la dispersión y variabilidad de los datos es ligeramente superior en el grupo control, es decir, las calificaciones de los alumnos del grupo control están menos concentradas en torno a la media. Asimismo, según se puede apreciar en la figura 15, la medida de la mediana está muy por debajo de la media en la prueba “R&W1” del grupo control, lo cual representa un gran número de alumnos con calificaciones bajas y un reducido porcentaje de alumnos que han obtenido altas calificaciones en esta prueba.

GRUPO			R&W1	LIS1	SPK1	TOTAL1
EXPERIMENTAL	N	Válidos	32	32	32	32
		Perdidos	0	0	0	0
	Media		30,6375	12,9688	13,2031	56,8094
	Mediana		32,4500	13,5000	13,6350	57,7650
	Desv. Típ.		8,13189	4,43217	2,52888	13,60096
CONTROL	N	Válidos	30	30	30	30
		Perdidos	0	0	0	0
	Media		29,1020	12,4333	13,4233	54,9587
	Mediana		26,6000	12,0000	13,7350	55,4300
	Desv. típ.		8,08674	4,71742	2,80121	13,52994

Tabla 35: Resultados de las variables dependientes en situación pretest.

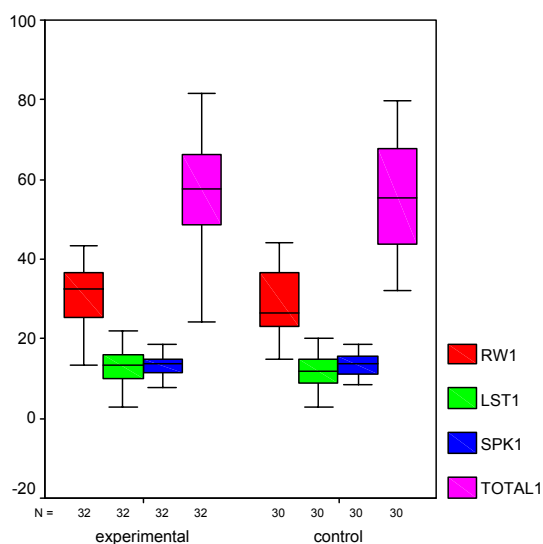


Figura 15: Resultados del pretest para ambos grupos control y experimental.

▪ **Resultados del Postest.**

Según las medidas de tendencia central de la tabla de resultados de las pruebas del postest, los alumnos del grupo experimental obtienen mejores calificaciones en todas las pruebas. Los resultados totales de la suma de las cuatro destrezas del postest (“TOTAL2”) también presentan mejores resultados en el grupo experimental. De acuerdo con la media de los resultados, la variable “LIS2” (La prueba de comprensión oral) es la que refleja una mayor ventaja del grupo experimental (+2,0458) sobre el

grupo control, siendo la prueba “SPK2” (la prueba de expresión oral) la que muestra una menor diferencia entre ambos grupos (+1.3121 en el grupo experimental).

Si observamos las medidas de la desviación típica y la figura 16, podemos comprobar que en las pruebas “R&W2” y “SPK2” la dispersión y variabilidad de los datos es más acentuada en el grupo control que en el grupo experimental, sin embargo, ocurre todo lo contrario en las variables “TOTAL2” y “LIS2”. En la figura 16 también se observa con claridad que el valor de la mediana del grupo experimental es considerablemente superior al de la media en la prueba “SPK2”, que a su vez muestra una gran concentración de sus datos.

GRUPO			R&W2	LIS2	SPK2	TOTAL2
EXPERIMENTAL	N	Válidos	32	32	32	32
		Perdidos	0	0	0	0
	Media		32,4953	15,8125	15,9084	62,7841
	Mediana		33,7300	16,0000	16,5500	65,2500
	Desv. Típ.		8,63691	4,20013	2,45822	14,03104
CONTROL	N	Válidos	30	30	30	30
		Perdidos	0	0	0	0
	Media		30,7167	13,7667	14,5963	59,0797
	Mediana		32,0850	14,0000	14,3700	58,7500
	Desv. típ.		9,28035	3,23433	2,81646	13,91363

Tabla 36: Resultados de las variables dependientes en situación posttest.

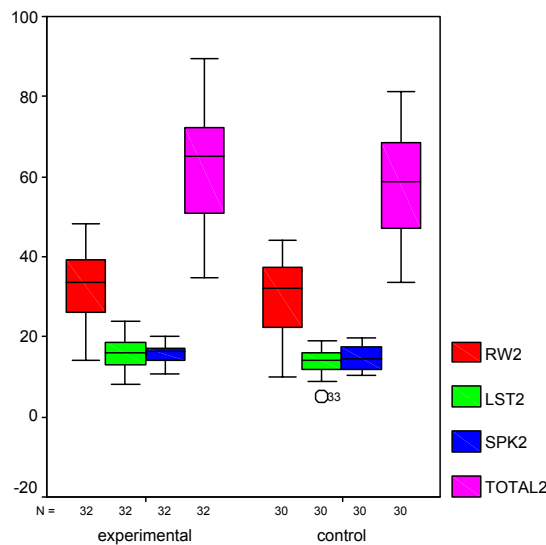


Figura 16: Resultados del posttest para ambos grupos control y experimental.

▪ **Resultados de las variables de adquisición.**

Con relación a la adquisición o mejora experimentada en cada una de las pruebas entre el pretest y el postest, se puede observar que este avance es aún más significativo para ambos grupos en las pruebas de las destrezas de producción y comprensión oral. De igual modo, cabe destacar que el grupo experimental ha obtenido mayor avance que el grupo control en todas las destrezas. No obstante, en la figura 17 también se observa que todos los alumnos del grupo control experimentan progreso en cada una de las pruebas, aunque en menor medida que el grupo experimental.

GRUPO		DIFR&W	DIFLIS	DIFSPK	DIFTOTAL	
EXPERIMENTAL	N	Válidos	32	32	32	32
		Perdidos	0	0	0	0
	Media		1,8578	2,8438	2,7053	5,9747
	Mediana		1,7150	2,5000	2,7850	7,1400
	Desv. Típ.		3,97267	3,40881	,87326	10,12996
CONTROL	N	Válidos	30	30	30	30
		Perdidos	0	0	0	0
	Media		1,6147	1,3333	1,1730	4,1210
	Mediana		1,8650	,0000	1,1000	2,7250
	Desv. típ.		6,00967	3,66092	,87435	7,15517

Tabla 37: Resultados de las variables dependientes de adquisición.

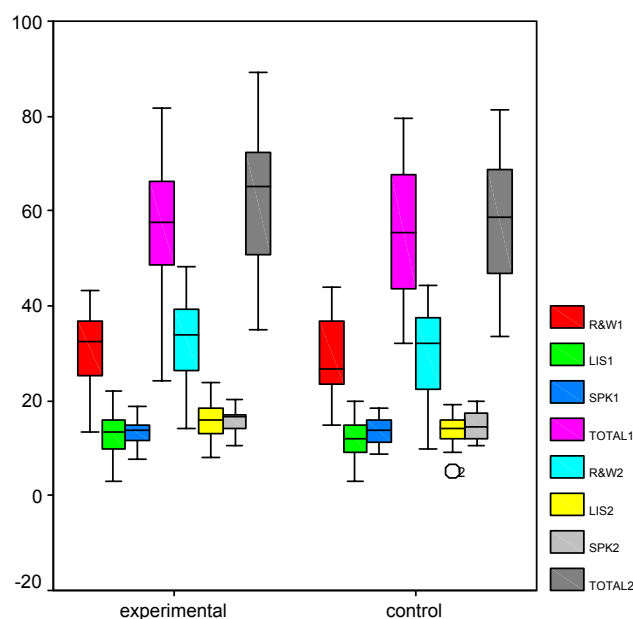


Figura 17: Comparativa de progreso entre el pretest y el postest para ambos grupos.

IV.4. Prueba test t doble sobre los resultados del pretest.

Antes de comenzar el tratamiento se realizó una prueba test t doble para dos muestras independientes sobre los resultados del pretest para comprobar que los promedios de las variables dependientes “R&W1”, “LIS1”, “SPK1” y “TOTAL1” no diferían de modo significativo entre ambos grupos. Los resultados fueron los esperados al no existir diferencias significativas entre ambos grupos para ninguna de las variables dependientes como se muestra en la siguiente tabla:

Variable dependiente	Valor t	p-valor
R&W1	0,745	0,459
LIS1	0,641	0,647
SPK1	0,325	0,746
TOTAL1	0,537	0,593

Tabla 38: Resultados de la prueba test t doble sobre los resultados del pretest.

Los gráficos referidos a esta prueba test t doble sobre los resultados del pretest se encuentran en el apéndice A.8.2.

IV.5. Análisis inferencial de las variables del cuestionario.

En este apartado presentamos los resultados del cuestionario de variables que aportan otras diferencias más cualitativas (como sus datos personales, actitudes, opiniones, etc.) entre los dos niveles de nuestro tratamiento (grupo experimental y grupo control) por su posible influencia en los resultados de la variable dependiente. En el caso de evidenciar que ambos grupos no están igualados desde el punto de vista inferencial en alguna de estas variables del cuestionario, hemos comprobado su influencia en los resultados de la variable dependiente.

Dentro del análisis estadístico inferencial de las variables del cuestionario cabe destacar que se han utilizado cuatro pruebas estadísticas: el test t doble, el ANOVA a dos factores, la prueba Chi-cuadrado de Pearson y el test U de Mann Whitney.

IV.5.1. Prueba test t doble sobre la variable “EDAD”.

Se ha utilizado esta prueba paramétrica con la única variable extraña del estudio que viene medida en escala de intervalo, a saber, la edad de los alumnos de ambos grupos. Mediante esta prueba de muestras independientes que hemos realizado para los grupos experimental y control se extrae que existen diferencias de medias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control (valor $t = -2,331$; $p\text{-valor} = 0,023$) siendo la media de edad del grupo control (15'80 años) mayor que la media del grupo experimental (15'41 años). Las tablas con el análisis estadístico de esta variable se encuentran en el apéndice A.7.5.

Una vez evidenciado que ambos grupos no están igualados a un nivel significativo del 0.05 en la variable edad, en el siguiente apartado y con la prueba estadística ANOVA a dos factores procedemos a comprobar la posible influencia de dicha variable extraña en los resultados de la variable dependiente.

IV.5.2. ANOVA a dos factores sobre las variables del cuestionario.

El ANOVA a dos factores nos ha servido para comprobar el posible efecto que diversas variables en interacción con la variable independiente GRUPO han podido ejercer sobre las variables dependientes DIFTOTAL, DIFR&W, DIFLIS Y DIFSPK (medidas de adquisición en las diferentes destrezas entre el pretest y el postest). Las pruebas del ANOVA a dos factores referidos a todas estas variables se encuentran en el apéndice A.7.1. No obstante, a continuación se muestra una tabla resumen con los resultados del análisis de estas variables. Se utiliza el estadístico F y los valores P, tomando 0.05 como umbral de probabilidad.

Interacción de Variable Extraña y Grupo	Variable Dependiente	Razón-F	p-valor
SEXO * GRUPO	DIFR&W	1,166	0,285
SEXO * GRUPO	DIFLIS	0,388	0,536
SEXO * GRUPO	DIFSPK	1,177	0,282

SEXO * GRUPO	DIFTOTAL	2,414	0,126
EDAD * GRUPO	DIFR&W	0,002	0,998
EDAD * GRUPO	DIFLIS	0,414	0,663
EDAD * GRUPO	DIFSPK	0,853	0,432
EDAD * GRUPO	DIFTOTAL	0,050	0,952
FRENCH * GRUPO	DIFR&W	1,233	0,307
FRENCH * GRUPO	DIFLIS	0,771	0,515
FRENCH * GRUPO	DIFSPK	1,068	0,370
FRENCH * GRUPO	DIFTOTAL	0,399	0,754
NOTAESO * GRUPO	DIFR&W	1,170	0,330
NOTAESO * GRUPO	DIFLIS	0,648	0,587
NOTAESO * GRUPO	DIFSPK	0,936	0,430
NOTAESO * GRUPO	DIFTOTAL	0,797	0,501
NOTA4ESO * GRUPO	DIFR&W	*	*
NOTA4ESO * GRUPO	DIFLIS	0,453	0,638
NOTA4ESO * GRUPO	DIFSPK	0,120	0,887
NOTA4ESO * GRUPO	DIFTOTAL	1,845	0,167
BACHILLER * GRUPO	DIFR&W	0,987	0,406
BACHILLER * GRUPO	DIFLIS	1,634	0,192
BACHILLER * GRUPO	DIFSPK	1,627	0,194
BACHILLER * GRUPO	DIFTOTAL	1,123	0,348
CENTROEGB * GRUPO	DIFR&W	1,637	0,206
CENTROEGB * GRUPO	DIFLIS	0,018	0,894
CENTROEGB * GRUPO	DIFSPK	0,420	0,516
CENTROEGB * GRUPO	DIFTOTAL	0,231	0,663
MANUALEGB * GRUPO	DIFR&W	3,666	0,018
MANUALEGB * GRUPO	DIFLIS	*	*
MANUALEGB * GRUPO	DIFSPK	0,345	0,793
MANUALEGB * GRUPO	DIFTOTAL	2,576	0,063
MANUALESO * GRUPO	DIFR&W	0,436	0,728
MANUALESO * GRUPO	DIFLIS	0,466	0,707
MANUALESO * GRUPO	DIFSPK	0,256	0,857
MANUALESO * GRUPO	DIFTOTAL	0,597	0,620
INGEGB * GRUPO	DIFR&W	0,502	0,608
INGEGB * GRUPO	DIFLIS	2,055	0,138
INGEGB * GRUPO	DIFSPK	0,321	0,727
INGEGB * GRUPO	DIFTOTAL	0,811	0,450
INGESO * GRUPO	DIFR&W	1,613	0,209
INGESO * GRUPO	DIFLIS	2,738	0,074

INGESO * GRUPO	DIFSPK	0,464	0,631
INGESO * GRUPO	DIFTOTAL	0,001	0,999
INGAULA * GRUPO	DIFR&W	1,823	0,154
INGAULA * GRUPO	DIFLIS	0,391	0,760
INGAULA * GRUPO	DIFSPK	1,924	0,137
INGAULA * GRUPO	DIFTOTAL	1,724	0,173
FONEGB * GRUPO	DIFR&W	0,665	0,577
FONEGB * GRUPO	DIFLIS	0,670	0,574
FONEGB * GRUPO	DIFSPK	0,521	0,669
FONEGB * GRUPO	DIFTOTAL	1,686	0,181
FONESO * GRUPO	DIFR&W	0,879	0,421
FONESO * GRUPO	DIFLIS	0,819	0,446
FONESO * GRUPO	DIFSPK	0,125	0,883
FONESO * GRUPO	DIFTOTAL	0,671	0,515
OPINAFON * GRUPO	DIFR&W	1,794	0,159
OPINAFON * GRUPO	DIFLIS	0,812	0,493
OPINAFON * GRUPO	DIFSPK	*	*
OPINAFON * GRUPO	DIFTOTAL	0,463	0,709
FDFON * GRUPO	DIFR&W	0,463	0,632
FDFON * GRUPO	DIFLIS	0,483	0,620
FDFON * GRUPO	DIFSPK	0,727	0,488
FDFON * GRUPO	DIFTOTAL	0,009	0,991
CPING * GRUPO	DIFR&W	0,788	0,460
CPING * GRUPO	DIFLIS	0,381	0,685
CPING * GRUPO	DIFSPK	0,723	0,490
CPING * GRUPO	DIFTOTAL	0,230	0,796
INGCASA * GRUPO	DIFR&W	0,476	0,624
INGCASA * GRUPO	DIFLIS	0,725	0,489
INGCASA * GRUPO	DIFSPK	0,646	0,528
INGCASA * GRUPO	DIFTOTAL	0,163	0,850
GUSTAING * GRUPO	DIFR&W	0,110	0,742
GUSTAING * GRUPO	DIFLIS	1,695	0,198
GUSTAING * GRUPO	DIFSPK	1,145	0,289
GUSTAING * GRUPO	DIFTOTAL	0,003	0,995
VPANGLO * GRUPO	DIFR&W	1,224	0,273
VPANGLO * GRUPO	DIFLIS	0,291	0,592
VPANGLO * GRUPO	DIFSPK	3,149	0,081
VPANGLO * GRUPO	DIFTOTAL	0,009	0,925

Tabla 39: Anova a dos factores sobre las variables del cuestionario.

Como se puede comprobar en esta tabla resumen, de los resultados de todos estos análisis de la varianza de dos factores, se ha obtenido que, en su interacción con la variable GRUPO, ninguna de estas variables (EDAD, SEXO, FRENCH, BACHILLER, INGEGB, NOTAESO, NOTA4ESO, BACHILLER, CENTROEGB, MANUALEGB, MANUALESO, INGEGB, INGAULA, FONEGB, FONESO, OPINAFON, FDFON, CPING, INGCASA, GUSTAING Y VPANGLO) influye en las variables dependientes DIFTOTAL, DIFR&W, DIFLIS o DIFSPK. Cabe destacar que con las variables NOTA4ESO, MANUALEGB Y OPINAFON no se ha podido realizar todas las pruebas estadísticas al existir menos de tres casos en alguna de las categorías en la que se dividen sus escalas: siempre, mucho, a veces y nunca.

No obstante, las pruebas muestran que las variables REPE (repetidor) y GRUPO influyen en la variable dependiente DIFRW (diferencias en las pruebas de *Reading and Writing* entre el postest y el pretest) con un nivel de significación estadística del 5% ($F = 7,185$; $p\text{-valor} = 0,010$):

Interacción Variable Extraña/ Grupo	Variable Dependiente	Razón-F	p-valor
REPE * GRUPO	DIFR&W	7,185	0,010
REPE * GRUPO	DIFLIS	1,030	0,314
REPE * GRUPO	DIFSPK	0,670	0,416
REPE * GRUPO	DIFTOTAL	2,872	0,095

Tabla 40: Anova a dos factores sobre la variable repetidor.

IV.5.3. Prueba Chi-cuadrado de Pearson sobre las variables del cuestionario.

Para analizar las variables de escala nominal se ha utilizado la prueba Chi-cuadrado de Pearson con el fin de comparar las frecuencias y los porcentajes de respuesta de ambos grupos experimental y control con respecto a cada una de estas variables. Con esta prueba hemos comprobado si las frecuencias de las variables nominales observadas entre ambos grupos no están diferenciadas más allá del azar. En definitiva, con la prueba Chi-cuadrado pretendemos probar que ambos grupos pertenecen a una misma muestra, es decir, que están igualados con respecto a estas

variables del cuestionario. Por tanto, este test de independencia nos permite contrastar la siguiente hipótesis:

H_0 : Las variables observadas son independientes de la variable grupo.

H_1 : Las variables observadas están relacionadas con la variable grupo.

Una vez realizadas todas las pruebas estadísticas, obtenemos independencia con la variable GRUPO para las siguientes variables:

Variable	Valor χ^2	Grados de Libertad	p-valor
MANUALEGB	0,715	3	0,887
MANUALESO	4,732	3	0,198
VPANGLO	0,936	1	0,613
REPE	3,844	1	0,070
SEXO	0,102	1	0,799
CENTROEGB	4,660	2	0,126
NOTAEGB	1,409	1	0,294
GUSTA+	6,657	3	0,085
GUSTA-	2,486	3	0,505
DIFICIL	11,526	3	0,008
FACIL	9,226	3	0,027
INGCASA	2,076	3	0,644
GUSTAING	1,245	1	0,329
HOBBY	0,693	3	0,933
BACHILLER	3,530	3	0,331

Tabla 41: Prueba Chi- cuadrado entre la variable GRUPO y las variables del cuestionario de escala nominal.

Por tanto, utilizando el nivel de significación fijado en $\alpha < 0,05$ con un nivel de confianza del 95%, podemos aceptar la hipótesis nula H_0 de que las diferencias observadas entre ambos grupos con relación a sus frecuencias en casi la totalidad de estas variables se deben al azar. Los análisis estadísticos de cada una de estas variables se encuentran en el apéndice A.7.3.

No obstante, sí podemos aceptar la hipótesis alternativa (H_1 : A y B no son independientes) utilizando el nivel de significación fijado en $\alpha < 0,05$ con un nivel de confianza del 95%, al haber obtenido que existe dependencia con GRUPO de la variable DIFÍCIL ($\chi^2 = 11,526$; p-valor = 0,008). A los alumnos del grupo experimental les resultan muy difíciles las actividades de comprensión oral y no muy difíciles las actividades de producción oral. Sin embargo, los alumnos del grupo control encuentran muy difíciles las actividades de producción oral y no muy difíciles las de comprensión oral.

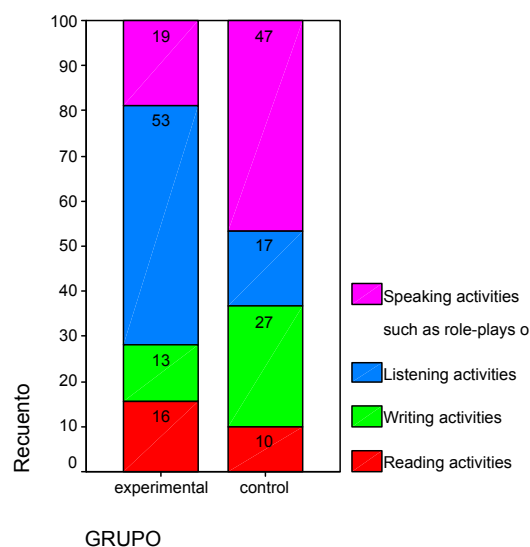


Figura 18: Actividades que encuentran más difíciles.

Del mismo modo, aceptamos la hipótesis alternativa al nivel de confianza del 95% para la variable FACIL ($\chi^2 = 9,226$; p-valor = 0,027). Mientras que el grupo experimental no encuentra muy fáciles las actividades de comprensión oral, éstas sí que le resultan muy fáciles al grupo control.

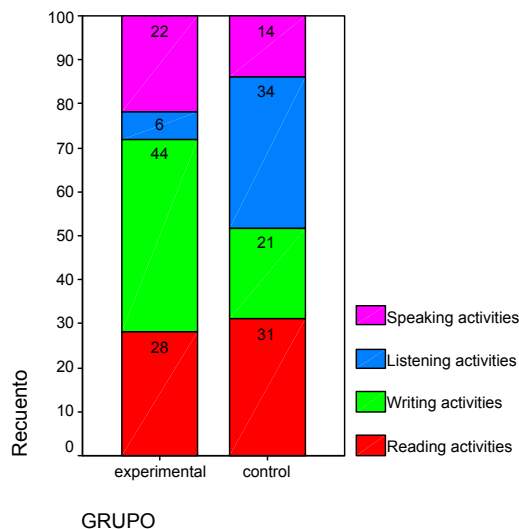


Figura 19: Actividades que encuentran más fáciles.

Hemos llevado a cabo relaciones entre variables nominales obviando la variable grupo para comprobar si estas variables son independientes entre sí al nivel de confianza del 95%. De estos análisis hemos obtenido los siguientes resultados:

Variabes	Valor χ^2	Grados de Libertad	p-valor
BACHILLER*GUSTAING	3,698	3	0,305
GUSTA+ * FACIL	9,091	9	0,449
GUSTA+ * FACIL* SEXO H	13,745	9	0,127
GUSTA+ * FACIL* SEXO M	5,601	9	0,828
FONEGB * FONESO	14,292	9	0,151
GUSTAING * OPINAFON	5,068	3	0,166
GUSTAING *OPINAFON * CPING (ninguna)	4,368	3	0,291
GUSTAING *OPINAFON * CPING (1 año o más)	5,318	3	0,192
GUSTAING *OPINAFON * CPING (2 años o más)	6,172	3	0,308
GUSTAING * FDFON	14,708	3	0,003
GUSTAING * FDFON* CPING (ninguna)	9,820	3	0,020
GUSTAING * FDFON* CPING (1 año o más)	7,879	2	0,019
GUSTAING * FDFON* CPING (2 años o más)	6,172	2	0,046

Tabla 42: Prueba Chi-Cuadrado entre las variables del cuestionario de escala nominal.

Las parejas de variables GUSTA+ / FÁCIL (relación entre el tipo de actividades que más les gustan y el tipo de actividades que encuentran más fáciles) y GUSTA- / DIFÍCIL (relación entre el tipo de actividades que menos les gustan y el tipo de actividades que encuentran más difíciles) son **independientes** entre sí. Si además tenemos en cuenta la variable SEXO, también son **independientes** entre sí para hombre y mujeres por separado. De igual modo, las variables FONESO / FONEGB (relación entre la pronunciación estudiada en la E.S.O. y la pronunciación estudiada en la EGB) y GUSTAING/ OPINAFON (relación entre si le gusta estudiar inglés y su opinión sobre la utilidad de la pronunciación) son **independientes** entre sí.

Sin embargo, para la pareja de variables GUSTAING y FDFON (relación entre si le gusta estudiar inglés y la dificultad en el estudio y la práctica de la pronunciación) obtenemos que son **dependientes** entre sí ($\chi^2 = 14,708$; p-valor = 0,003). Por consiguiente, podemos deducir que a los alumnos que les gusta aprender inglés les resulta fácil la pronunciación; en cambio, a los alumnos que no les gusta aprender inglés, les resulta muy difícil la pronunciación. Si añadimos la variable CPING (clases particulares de inglés) a GUSTAING y FDFON, obtenemos que también existe **dependencia** entre las tres variables (para ninguna clase particular $\chi^2 = 9.820$, p-valor = 0.020; para un año de clases particulares $\chi^2 = 7.879$, p-valor = 0.019; para dos años de clases particulares $\chi^2 = 6.172$, p-valor = 0.046). Los análisis estadísticos de cada una de estas variables se encuentran en el apéndice A.7.3.

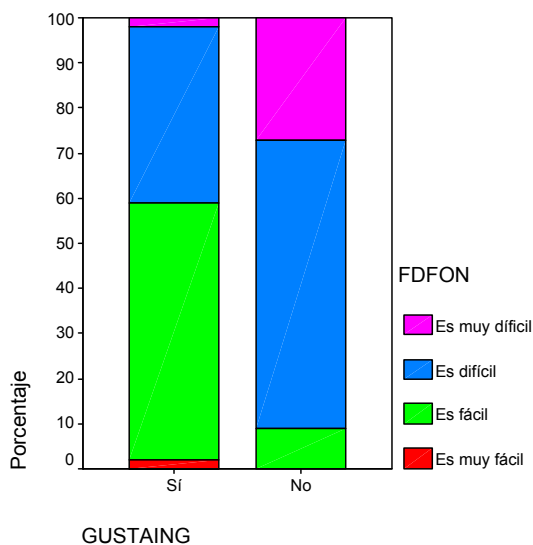


Figura 20: Relación entre GUSTAING y FDFON.

IV.5.4. Prueba U de Mann Whitney sobre las variables del cuestionario.

Con las variables de escala ordinal hemos optado por la prueba U de Mann Whitney. Estas variables reflejan las diferencias de opinión de los sujetos en diferentes aspectos relativos a su aprendizaje del inglés junto con las diferentes calificaciones que han obtenido en inglés en anteriores cursos.

Hemos estudiado si existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental para las siguientes variables de escala ordinal del cuestionario: FRENCH, NOTAESO, NOTA4ESO, INGEGB, INGESO, INGAULA, FONEGB, FONESO, OPINAFON, FDFON y CPING. A continuación se presenta el resumen de los resultados de las pruebas llevadas a cabo:

Variable Extraña	U de Mann de Whitney	p-valor
FRENCH	430,000	0,465
NOTA4ESO	458,000	0,734
NOTAESO	423,500	0,403
FONEGB	383,000	0,125
FONESO	471,000	0,969
OPINAFON	454,500	0,702
FDFON	414,500	0,314
INGEGB	440,000	0,511
INGESO	449,500	0,613
INGAULA	422,000	0,356
CPING	365,000	0,082

Tabla 43: Prueba U Mann de Whitney entre la variable GRUPO y las variables del cuestionario de escala ordinal.

Los análisis estadísticos de cada una de estas variables se encuentran en el apéndice A.7.4. Como se puede comprobar en la tabla de arriba, habiendo realizado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, no obtenemos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental para ninguna de las variables de escala ordinal seleccionadas en nuestro estudio. Para esta prueba se utiliza el nivel de significación fijado en $\alpha < 0,05$ con un nivel de confianza del 95% para aceptar la hipótesis nula de que ambos grupos muestran una tendencia central similar con relación a las variables que hemos analizado.

IV.6. Pruebas de fiabilidad de los tests.

Las pruebas de estadística inferencial empleadas para determinar la fiabilidad de los tests que miden la variable dependiente han sido:

- i. Las pruebas de significación para el coeficiente Pearson.
- ii. El coeficiente alfa de Cronbach.

IV.6.1. Pruebas de significación para el coeficiente Pearson.

Las pruebas de significación para el coeficiente Pearson y sus índices de correlación nos permitirán constatar la fiabilidad de nuestros tests de nivel de la variable dependiente. Determinando el grado en que nuestras variables dependientes se asocian entre sí podremos determinar la fiabilidad de los tests y la eficacia del tratamiento. Para este estudio se establecen las hipótesis de la siguiente manera:

- H_0 : ($r = 0$) No hay relación sistemática significativa entre las dos variables consideradas.
- H_1 : ($r > 0$) Hay una relación positiva significativa entre ambas variables.

En nuestro estudio se ha adoptado la hipótesis unidireccional por considerar que sólo es válida esta hipótesis alternativa: Los tests miden conocimientos y la relación de cada test con éstos ha de ser necesariamente positiva. Por tanto, también han de estar los tests positivamente correlacionados entre sí. El nivel de decisión alfa se ha fijado en $\alpha < 0,05$ para rechazar la hipótesis nula con una confianza del 95%. Así pues, si el índice de probabilidad (“PROB”) es inferior a “0.05”, éste nos permitirá aceptar la hipótesis alternativa de significación estadística del coeficiente al nivel del 5%.

Se han llevado a cabo las pruebas de significación sobre las siguientes variables dependientes: R&W1 y R&W2, LIS1 y LIS2, SPK1 y SPK2, TOTAL1 y TOTAL2. Los resultados de estos análisis muestran que los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos para los ítems del test son todos ellos muy significativos estadísticamente ($p\text{-valor} < 0,01$):

Correlaciones

		Resultados del pretest del Reading & Writing	Resultados del pretest del Listenig	Resultados del pretest del Speaking	Resultados totales de la suma de la cuatro destreza en el pretest
Resultados del postest del Reading & Writing	Correlación de Pearson	,830**	,539**	,645**	,805**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	62	62	62	62
Resultados del postest del Listenig	Correlación de Pearson	,740**	,647**	,649**	,788**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	62	62	62	62
Resultados del postest del Speaking	Correlación de Pearson	,763**	,661**	,906**	,857**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	62	62	62	62
Resultados totales de la suma de la cuatro destreza en el postest	Correlación de Pearson	,793**	,541**	,706**	,796**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000
	N	62	62	62	62

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 44: Resultados del coeficiente de correlación de Pearson sobre los tests del estudio.

Además, según se observa en la tabla de arriba, los coeficientes de correlación de Pearson para R&W1 / R&W2 ($r= 0,830$) y SPK1 / SPK2 ($r= 0,906$) son muy altos, siendo altos para LIS1 / LIS2 ($r=,647$) y TOTAL1 / TOTAL2 ($r= ,796$).

En consecuencia, se acepta la hipótesis alternativa de que hay una relación positiva entre las variables observadas y se puede concluir que dos de los tests utilizados (R&W y SPK) tienen un grado de validez predictiva (correlación entre nota inicial y final) “muy alta”, siendo “alta” la validez predictiva de los dos tests restantes (LIS y TOTAL). El apéndice A.8.6. muestra los diagramas de dispersión de cada uno de los tests del estudio.

IV.6.2. Prueba del coeficiente alfa de Cronbach.

Para hallar la fiabilidad interna de los tests se ha aplicado el coeficiente alfa de Cronbach. La fiabilidad interna de un test es la consistencia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida. Por tanto, se ha aplicado el coeficiente alfa de Cronbach a las siguientes variables dependientes: R&W1, R&W2, LIS1, LIS2, SPK1 y SPK2.

Como se puede comprobar en la tabla que mostramos a continuación, los resultados de la prueba arrojan un coeficiente alfa total muy alto ($\alpha > 0,8767 \approx 0,88$)

para las seis pruebas. Los coeficientes alfa para cada prueba por separado son también muy altos, superando todos ellos con holgura el índice $\alpha > 0,8$. Estos valores reflejan el alto grado de fiabilidad interna de cada uno de los tests empleados en el estudio.

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S S C A L E (A L P H A)				
	Scale	Scale	Corrected	
	Mean	Variance	Item-	Squared
	if Item	if Item	Total	Multiple
	Deleted	Deleted	Correlation	Correlation
			Deleted	Deleted
RW1	87,7502	385,2202	,8599	,7588
LIS1	104,9350	560,2783	,6619	,5154
SPK1	104,3350	614,7563	,7742	,8287
RW2	86,0100	664,5095	,8190	,7260
LIS2	102,8221	559,6085	,8112	,6807
SPK2	102,3711	603,5471	,8482	,8737
Reliability Coefficients			6 items	
Alpha =		,8767	Standardized item alpha =	
			,9335	

Tabla 45: Resultados del coeficiente alfa de Cronbach sobre los tests del estudio.

Su alta fiabilidad hace de los tests empleados en el estudio instrumentos muy útiles para la medición del rendimiento académico de los alumnos. El apéndice A.8.7. muestra el análisis completo de los coeficientes alfa de Cronbach empleados en este estudio.

IV.7. Análisis inferencial de las variables dependientes. Comprobación de las hipótesis del estudio.

En este apartado se presentan todos los resultados estadísticos inferenciales que consideramos de interés a la hora de corroborar nuestras hipótesis. Las pruebas de estadística inferencial utilizadas para corroborar nuestras hipótesis han sido:

- Test t emparejado.
- Test t doble.
- Análisis de covarianza (ANCOVA).

IV.7.1. Comprobación de la 1ª hipótesis del estudio.

- **Prueba test t emparejado.**

Una vez concluido el tratamiento se ha aplicado la prueba test t emparejado para comparar los promedios o las medias de la variable dependiente TOTAL (conjunto de todas las pruebas utilizadas para medir la variable dependiente, a saber, el rendimiento académico de los alumnos tras el tratamiento) entre el pretest (TOTAL1) y el posttest (TOTAL2) y en cada uno de los dos grupos por separado con el fin de probar la siguiente hipótesis:

- a) ($H_0: E_2 = E_1$) Hipótesis en forma nula que pone de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios del pretest y posttest con relación a la variable dependiente TOTAL. Estas diferencias pueden ser de naturaleza aleatoria.
- b) ($H_1: E_2 \neq E_1$) Hipótesis en forma alternativa por la que se establece que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios del pretest y posttest con respecto a esta variable examinada. Por lo tanto, se deduce que estas diferencias vienen determinadas por los tratamientos de pronunciación.

(E_1 : media antes del tratamiento; E_2 : media tras el tratamiento)

El nivel de decisión alfa se ha situado en $\alpha < 0,05$ para rechazar la hipótesis nula con una confianza del 95% de que la diferencia observada no se debe al azar. Si el grado de significación (p-valor) asociado al estadístico t es menor que el nivel de significación considerado (α generalmente se considera $\alpha = 5\%$) se rechaza H_0 , en caso contrario, se acepta H_0 . En nuestro estudio se ha adoptado una hipótesis unidireccional: A mayor “input” de práctica de contenidos de pronunciación inglesa, mayor rendimiento académico en esta misma lengua por parte de los alumnos.

De estas pruebas obtenemos que para el grupo experimental existen diferencias de medias que son estadísticamente significativas para la variable TOTAL:

Variable dependiente	Valor t	p-valor
TOTAL1 < TOTAL2	3,336	0,002

Tabla 46: Resultados del test t emparejado sobre la variable TOTAL para el grupo experimental.

Por tanto, para el **grupo experimental** se adopta la **hipótesis en forma alternativa ($H_1: E_2 \neq E_1$)** de que existen diferencias significativas entre el pretest y el posttest con relación a la variable TOTAL a un nivel de confianza del 99%.

Asimismo, para el grupo control obtenemos que existen diferencias estadísticamente significativas para la variable dependiente TOTAL. Por consiguiente, para el **grupo control** también se adopta la **hipótesis en forma alternativa ($H_1: E_2 \neq E_1$)** de que existen diferencias significativas entre los promedios del pretest y del posttest con relación a la variable TOTAL a un nivel de confianza del 99%.

Variable dependiente	Valor t	p-valor
TOTAL1 < TOTAL2	3,155	0,004

Tabla 47: Resultados del test t emparejado sobre la variable TOTAL para el grupo control.

Las pruebas y los gráficos referidos a todos los test t emparejado se encuentran en el apéndice A.8.1.

▪ **Prueba test t doble sobre la variable TOTAL2.**

Se han llevado a cabo una prueba **test t doble** para comparar los promedios de las variables TOTAL1 (conjunto de todas las pruebas del pretest) y la variable TOTAL2 (conjunto de todas las pruebas del posttest) entre el grupo experimental y el grupo control según lo establecido en nuestra primera hipótesis de investigación:

- ($H_0: X_e = X_c$) La hipótesis nula contemplará que el tratamiento no ha tenido el efecto esperado, es decir, que los dos grupos no difieren significativamente en sus promedios con relación a la variable dependiente, a saber, al rendimiento académico de los alumnos en lengua inglesa.
- ($H_1: X_e \neq X_c$) Por el contrario, la hipótesis alternativa pondrá de manifiesto que el tratamiento sí ha tenido efecto, es decir, que los promedios de ambos grupos sí difieren de forma significativa con respecto a la variable dependiente.

(X: variable dependiente; e: grupo experimental; c: grupo control.)

Con los resultados de esta prueba se obtiene que no existen diferencias significativas para **TOTAL2**, siendo la media de la puntuación del postest para el grupo experimental mayor que la media de la puntuación del postest para el grupo control, aunque no a un nivel significativo.

Variable dependiente	Valor t	p-valor
TOTAL2	1,043	0,301

Tabla 48: Resultados de la prueba test t doble sobre la variable TOTAL.

Por lo tanto, **se acepta la hipótesis en forma nula** ($H_0: X_e = X_c$) de que **no existen diferencias significativas** entre el grupo experimental y el grupo control para la variable **TOTAL2**. Las pruebas estadísticas y los gráficos referidos a este test t doble se encuentran en el apéndice A.8.3.

▪ **Prueba test t doble sobre la variable DIFTOTAL:**

Se ha aplicado esta prueba para comparar el promedio de la variable de adquisición DIFTOTAL (adquisición o progreso en lengua inglesa entre el pretest y el postest) entre el grupo experimental y el grupo control. Del análisis se ha obtenido que aunque existen diferencias a favor del grupo experimental, éstas no son significativas para esta variable dependiente:

Variable dependiente	Valor t	p-valor
DIFTOTAL	0,827	0,411

Tabla 49: Resultados de la prueba test t doble sobre la variable DIFTOTAL.

Por lo tanto, **se acepta la hipótesis en forma nula** ($H_0: X_e = X_c$) de que **no existen diferencias significativas** entre el grupo experimental y el grupo control para la variable **DIFTOTAL**. Los análisis estadísticos y los gráficos referidos a esta segunda prueba test t doble se encuentran en el apéndice A.8.4.

▪ **Análisis de covarianza (ANCOVA).**

Esta prueba se ha aplicado para comparar a los dos grupos experimental y control con respecto a los resultados de la variable del postest **TOTAL2** con el control de las diferencias detectadas en la variable correspondiente del pretest **TOTAL1**. Aunque la información que nos aporta el análisis de covarianza es similar a la ofrecida por el “test t doble” del apartado anterior, cabe señalar que el ANCOVA aporta mayor precisión, ya que tiene en cuenta las condiciones iniciales de los alumnos. Esta técnica estadística nos permite comparar los resultados obtenidos en el postest por los dos grupos (experimental y control) eliminando el efecto de otra variable que pudiera afectar al resultado, en nuestro caso, la puntuación pretest de cada grupo en esta misma prueba.

Con el análisis estadístico de covarianza se contrastará la siguiente hipótesis:

- a) ($H_0: X_e = X_c$) La hipótesis nula contemplará que el tratamiento no ha tenido los resultados esperados, es decir, que la variable de factor “grupo” no ha tenido efecto sobre la media de la variable dependiente, el rendimiento académico de los alumnos.
- b) ($H_1: X_e \neq X_c$) Por el contrario, la hipótesis alternativa pondrá de manifiesto que el tratamiento sí ha tenido los resultados esperados, a saber, que la variable de factor “grupo” sí ha tenido efecto sobre la media de la variable dependiente, el rendimiento académico de los alumnos.

(X: variable dependiente; e: grupo experimental; c: grupo control.)

De acuerdo con los resultados obtenidos y al igual que ha ocurrido con la prueba estadística test t doble, para la variable dependiente **TOTAL2** (conjunto de todas las pruebas del postest) se debe **aceptar la hipótesis nula** ($H_0: X_e = X_c$) de la carencia de efecto de la variable de factor “GRUPO” sobre la media de la variable dependiente, el rendimiento académico de los alumnos en las mencionadas destrezas, como se muestra en el siguiente tabla resumen:

Variable dependiente	F	p-valor
TOTAL2	1,011	0,319

Tabla 50: Resultados del análisis de covarianza sobre la variable TOTAL2.

Los análisis estadísticos y los gráficos referidos a todas las pruebas de covarianza (ANCOVAS) se encuentran en el apéndice A.8.5.

En resumen, los resultados de la prueba test t emparejado reflejan un avance significativo en el rendimiento académico global en lengua inglesa de ambos grupos después del tratamiento. No obstante, cabe recordar que en el apartado IV.3.2. los resultados del análisis descriptivo de las variables dependientes TOTAL (rendimiento académico global de los alumnos en lengua inglesa) y DIFTOTAL (adquisición o progreso en lengua inglesa) manifiestan un mayor progreso en el grupo experimental con respecto al grupo control en la situación posttest. Asimismo, los resultados de las pruebas estadísticas inferenciales test t doble y análisis de covarianza (ANCOVA) que se han realizado en este apartado sobre estas mismas variables dependientes también muestran un mayor avance en el grupo experimental con respecto al grupo control después del tratamiento, aunque no a un nivel estadísticamente significativo.

Por lo tanto, se puede afirmar que estos resultados corroboran parcialmente nuestra 1ª hipótesis del estudio - la que predecía que el diseño y el empleo de un tratamiento novedoso de la enseñanza de la pronunciación inglesa con estudiantes de un curso de inglés de 4º curso de la E.S.O. (grupo experimental) mejoraría el rendimiento académico global en lengua inglesa de los alumnos de dicho grupo en mayor medida que un tratamiento tradicional de dicho componente utilizado en alumnos de igual nivel, circunstancias y características (grupo control) - puesto que el avance llevado a cabo por el grupo experimental ha sido mayor al realizado por el grupo control, aunque cabe reiterar que este progreso no ha alcanzado un nivel de significación estadística.

IV.7.2. Comprobación de la 2ª hipótesis del estudio.

▪ Prueba test t emparejado.

Se ha realizado la prueba test t emparejado para comparar los promedios o las medias de las variables dependientes SPK (prueba de expresión oral) y LIS (prueba de comprensión oral) entre el pretest (SPK1 y LIS1) y el posttest (SPK2 y LIS2). Esta prueba se ha realizado en cada uno de los dos grupos por separado con el fin de probar la siguiente hipótesis:

- a) ($H_0: E_2 = E_1$) Hipótesis en forma nula que pone de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios del pretest y postest con relación a las variables dependientes SPK y LIS. Estas diferencias pueden ser de naturaleza aleatoria.
- b) ($H_1: E_2 \neq E_1$) Hipótesis en forma alternativa por la que se establece que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios del pretest y postest con respecto a estas variables examinadas. Por lo tanto, se deduce que estas diferencias vienen determinadas por los tratamientos de pronunciación.

(E_1 : media antes del tratamiento; E_2 : media tras el tratamiento)

El nivel de decisión alfa se ha situado en $\alpha < 0,05$ para rechazar la hipótesis nula con una confianza del 95% de que la diferencia observada no se debe al azar. En nuestro estudio se ha adoptado una hipótesis unidireccional: A mayor “input” de práctica de contenidos de pronunciación inglesa mayor rendimiento académico en esta misma lengua por parte de los alumnos.

Mediante estas pruebas obtenemos que existen diferencias de medias que son estadísticamente significativas para las variables SPK y LIS en el grupo experimental. Por tanto, para el **grupo experimental** se adopta **la hipótesis en forma alternativa ($H_1: E_2 \neq E_1$)** de que existen diferencias significativas entre el pretest y el postest con relación a **las variables SPK y LIS** a un nivel de confianza del 99%:

Variable dependiente	Valor t	p-valor
SPK1 < SPK2	17,525	0,000
LIS1 < LIS2	4,719	0,000

Tabla 51: Resultados del test t emparejado sobre las variables SPK y LIS en el grupo experimental.

Para el grupo control obtenemos que sólo existen diferencias estadísticamente significativas para la variable dependiente SPK. Por consiguiente, para el **grupo control** se adopta **la hipótesis en forma alternativa ($H_1: E_2 \neq E_1$)** de que existen diferencias significativas entre los promedios del pretest y del postest con relación a **la variable SPK** a un nivel de confianza del 99%.

Variable dependiente	Valor t	p-valor
SPK1 < SPK2	7,348	0,000
LIS1 < LIS2	1,995	0,056

Tabla 52: Resultados del test t emparejado sobre las variables SPK Y LIS en el grupo control.

Sin embargo, para este mismo grupo adoptamos **la hipótesis en forma nula ($H_0: E_2 = E_1$)** que pone de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios del pretest y postest con relación a la variable **LIS**. Estas diferencias pueden ser de naturaleza aleatoria. Las pruebas y los gráficos referidos a todos los test t emparejado se encuentran el apéndice A.8.1.

▪ **Prueba test t doble sobre las variables dependientes SPK2 y LIS2.**

Se han llevado a cabo dos pruebas **test t doble** para comparar los promedios de las variables SPK1 y SPK2 (pruebas pretest y postest de la destreza de expresión oral) y LIS1 y LIS2 (pruebas pretest y postest de la destreza de comprensión oral) entre el grupo control y el grupo experimental según lo establecido en nuestra segunda hipótesis de investigación:

- a) ($H_0: X_e = X_c$) La hipótesis nula contemplará que el tratamiento no ha tenido efecto esperado, es decir, que los dos grupos no difieren significativamente en sus promedios con relación a las variables dependientes SPK2 y LIS2.
- b) ($H_1: X_e \neq X_c$) Por el contrario, la hipótesis alternativa pondrá de manifiesto que el tratamiento sí ha tenido efecto, a saber, que los promedios de ambos grupos sí difieren de forma significativa con respecto a las variables dependientes SPK2 y LIS2.

(X: variable dependiente; e: grupo experimental; c: grupo control.)

Con los resultados de esta prueba se obtiene que aunque existen diferencias a favor del grupo experimental en las dos variables dependientes, éstas sólo son significativas para **LIS2**:

Variable dependiente	Valor t	p-valor
SPK2	1,958	0,055
LIS2	2,139	0,037

Tabla 53: Resultados de la prueba test t doble sobre las variables SPK y LIS.

En consecuencia, para la variable **LIS2** (prueba posttest de la destreza de comprensión oral) se **acepta la hipótesis alternativa ($H_1: X_e \neq X_c$)** de que **existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control**. Los intervalos muestran un intervalo de confianza para la media al 95%. Los análisis estadísticos y los gráficos referidos a este test t doble se encuentran en el apéndice A.8.3.

▪ **Prueba test t doble sobre las variables DIFSPK y DIFLIS:**

Se ha aplicado esta prueba para comparar el promedio de las variables de adquisición DIFSPK (adquisición o progreso en la destreza de expresión oral) y DIFLIS (adquisición o progreso en la destreza de comprensión oral) entre el grupo experimental y el grupo control. Del análisis se ha obtenido que si bien existen diferencias a favor del grupo experimental, éstas sólo son significativas para la variable dependiente DIFSPK:

Variable dependiente	Valor t	p-valor
DIFSPK	6,091	0,000
DIFLIS	1,682	0,098

Tabla 54: Resultados de la prueba test t doble sobre las variables DIFSPK y DIFLIS.

Por lo tanto, para la variable **DIFSPK** (adquisición en la destreza de expresión oral) se rechaza la hipótesis nula ($H_0: X_e = X_c$) y **se acepta la hipótesis en forma alternativa ($H_1: X_e \neq X_c$)** de que existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. Los intervalos muestran un intervalo de confianza para la media al 99%. Los análisis estadísticos y los gráficos referidos a este test t doble se encuentran en el apéndice A.8.4.

▪ **Análisis de covarianza (ANCOVA).**

Esta prueba se ha aplicado para comparar a los grupos experimental y control con respecto a los resultados en la variable del posttest SPK2 y LIS2 con el control de las diferencias detectadas en la variable correspondiente del pretest SPK1 y LIS1. Como ya se ha comentado con anterioridad, aunque la información que nos aporta el análisis de covarianza es similar a la ofrecida por la prueba “test t doble”, los resultados que presenta éste primero poseen una mayor precisión, puesto que tienen en cuenta las condiciones iniciales de los alumnos. Mediante el análisis estadístico de covarianza se contrastará la siguiente hipótesis:

- a) ($H_0: X_e = X_c$) La hipótesis nula contemplará que el tratamiento no ha tenido los resultados esperados, es decir, que la variable de factor “grupo” no ha tenido efecto sobre la media de las variables dependientes SPK2 y LIS2.
- b) ($H_1: X_e \neq X_c$) Por el contrario, la hipótesis alternativa pondrá de manifiesto que el tratamiento sí ha tenido los resultados esperados, a saber, que la variable de factor “grupo” sí ha tenido efecto sobre la media de las variables dependientes SPK2 y LIS2.

(X: variable dependiente; e: grupo experimental; c: grupo control.)

Para la variable dependiente LIS2 (prueba posttest de la destreza de comprensión oral) obtenemos que influye la variable dependiente LIS1 (prueba pretest de la destreza de comprensión oral) y la variable independiente GRUPO. Este resultado es muy relevante para el estudio porque, una vez queda eliminada la influencia de la puntuación del pretest, obtenemos que existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, siendo la media de puntuación del grupo experimental mayor que la del grupo control como se muestra en la siguiente tabla resumen:

Variable dependiente	F	p-valor
LIS2	5,804	0,019

Tabla 55: Resultados del análisis de covarianza sobre la variable LIS2.

Por consiguiente, en **la destreza de comprensión oral** se rechaza la hipótesis nula ($H_0: X_e = X_c$) y **se acepta la hipótesis alternativa ($H_1: X_e \neq X_c$)** que confirma el efecto de la variable de factor “grupo” sobre la media de la variable dependiente, el rendimiento académico de los alumnos en dicha destreza. La variable GRUPO es significativa a nivel del 95% y sólo hay una probabilidad menor del 2% de que la razón F sea debida al azar. Cabe recordar que estos resultados para la destreza de comprensión oral coinciden con los obtenidos a través de la prueba t student doble que hemos mostrado con anterioridad.

Para la variable dependiente SPK2 (prueba postest de la destreza de expresión oral) obtenemos que influyen dos variables: la variable dependiente SPK1 (prueba de la destreza de producción oral en el pretest) y la variable independiente GRUPO. Este resultado es igualmente importante porque eliminando la influencia de la puntuación del pretest, obtenemos que existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental y por el grupo control en el postest, siendo la media de puntuación del grupo experimental mayor que la del grupo control:

Variable dependiente	F	p-valor
SPK2	47,688	0,000

Tabla 56: Resultados del análisis de covarianza sobre la variable SPK2.

Por tanto, en **la destreza de expresión oral** también se rechaza la hipótesis nula ($H_0: X_e = X_c$) y **se acepta la hipótesis alternativa ($H_1: X_e \neq X_c$)** que confirma que la variable de factor “grupo” ha tenido efecto sobre la media de la variable dependiente, el rendimiento académico de los alumnos en dicha destreza, y es significativa a un nivel superior al 99%. Sólo hay una probabilidad menor del 0,001% de que la razón F sea debida al azar. Del mismo modo, cabe recordar que esta diferencia significativa entre ambos grupos para la variable SPK2 ya ha sido estadísticamente probada con la prueba t student doble.

Los gráficos referidos a todas las pruebas de covarianza (ANCOVAS) se encuentran en el apéndice A.8.5.

En resumen, la segunda hipótesis del estudio, que predecía que un tratamiento novedoso del componente de la pronunciación inglesa mejoraría el rendimiento académico de los alumnos del grupo experimental en las destrezas de expresión y comprensión oral en mayor medida que un tratamiento tradicional de dicho componente utilizado en el grupo control, ha quedado corroborada no sólo por los resultados de los análisis estadísticos descriptivos del apartado IV.3.2., que muestran un mayor avance en el grupo experimental después del tratamiento, sino también por los resultados de tres pruebas estadísticas deductivas, la prueba test t emparejado, la prueba test t doble y el análisis de covarianza; siendo el nivel de confianza superior al 99% en el caso de la destreza de expresión oral, y superior al 95% en la destreza de comprensión oral.

Finalmente, y en lo tocante a la destreza de expresión oral, cabe destacar que estos resultados coinciden con los obtenidos por Quijada (1998) en quinto y sexto nivel de enseñanza primaria con un tratamiento similar de pronunciación inglesa, un tratamiento multimodal (enseñanza explícita/implícita) y equilibrado (aspectos segmentales y suprasegmentales) de un curso académico de duración.

IV.7.3. Comprobación de la 3ª hipótesis del estudio.

▪ Prueba test t emparejado.

Se ha realizado la prueba test t emparejado para comparar los promedios o las medias de la variable dependiente R&W (prueba de expresión y comprensión escrita) entre el pretest (R&W1) y el postest (R&W2). Esta prueba se ha realizado en cada uno de los dos grupos por separado con el fin de probar la siguiente hipótesis:

- a) ($H_0: E_2 = E_1$) Hipótesis en forma nula que pone de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios del pretest y postest con relación a la variable dependiente R&W. Estas diferencias pueden ser de naturaleza aleatoria.
- b) ($H_1: E_2 \neq E_1$) Hipótesis en forma alternativa por la que se establece que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios del pretest y postest con respecto a esta variable examinada. Por lo tanto, se deduce que estas diferencias vienen determinadas por los tratamientos de pronunciación.

(E_1 : media antes del tratamiento; E_2 : media tras el tratamiento)

El nivel de decisión alfa se ha situado en $\alpha < 0,05$ para rechazar la hipótesis nula con una confianza del 95% de que la diferencia observada no se debe al azar. En nuestro estudio se ha adoptado una hipótesis unidireccional: A mayor “input” de práctica de contenidos de pronunciación inglesa mayor rendimiento académico en esta misma lengua por parte de los alumnos.

De estas pruebas obtenemos que para el grupo experimental existen diferencias de medias que son estadísticamente significativas para la variable R&W:

Variable dependiente	Valor t	p-valor
R&W1 < R&W2	2,645	0,013

Tabla 57: Resultados del test t emparejado sobre la variable R&W en el grupo experimental.

Por tanto, para el **grupo experimental** se adopta la **hipótesis en forma alternativa ($H_1: E_2 \neq E_1$)** de que existen diferencias significativas entre el pretest y el posttest con relación a la variable dependiente **R&W** a un nivel de confianza del 99%.

Por el contrario, para el **grupo control** se adopta la **hipótesis en forma nula ($H_0: E_2 = E_1$)** que pone de manifiesto que **no existen diferencias significativas** entre los promedios del pretest y del posttest con relación a la variable R&W a un nivel de confianza del 99%. Estas diferencias pueden ser de naturaleza aleatoria:

Variable dependiente	Valor t	p-valor
R&W1 < R&W2	1,472	0,152

Tabla 58: Resultados del test t emparejado sobre la variable R&W en el grupo control.

Las pruebas y los gráficos referidos a todos los test t emparejado se encuentran el apéndice A.8.1.

▪ **Prueba test t doble para la variable dependiente R&W2.**

Se ha aplicado esta prueba para comparar los promedios de las variables R&W1 (prueba pretest de las destrezas de comprensión y expresión oral) y R&W2 (prueba postest de las destrezas de comprensión y expresión oral) entre el grupo control y el grupo experimental según lo establecido en esta tercera hipótesis de investigación:

- a) ($H_0: X_e = X_c$) La hipótesis nula contemplará que el tratamiento no ha tenido efecto esperado, es decir, que los dos grupos no difieren significativamente en sus promedios con relación a la variable dependiente R&W2.
- b) ($H_1: X_e \neq X_c$) Por el contrario, la hipótesis alternativa pondrá de manifiesto que el tratamiento sí ha tenido efecto, a saber, que los promedios de ambos grupos sí difieren de forma significativa con respecto a la variable dependiente R&W2.

(X: variable dependiente; e: grupo experimental; c: grupo control.)

Con los resultados de esta prueba obtenemos que, aunque la media de la puntuación del postest para el grupo experimental es mayor que la media de la puntuación del postest para el grupo control, no existen diferencias significativas para R&W2:

Variable dependiente	Valor t	p-valor
R&W2	0,782	0,437

Tabla 59: Resultados de la prueba test t doble sobre la variable R&W2.

Los análisis estadísticos y los gráficos referidos a esta prueba test t doble se encuentran en el apéndice A.8.3.

▪ **Prueba test t doble sobre la variable DIFR&W.**

Se ha aplicado esta prueba para comparar los promedios de la variable de adquisición DIFR&W (adquisición o mejora en las destrezas de comprensión y expresión escrita) entre el grupo experimental y el grupo control. Del análisis se ha obtenido que no existen diferencias significativas para DIFR&W, si bien la media de

DIFR&W para el grupo experimental es mayor que la media de DIFR&W para el grupo control:

Variable dependiente	Valor t	p-valor
DIFR&W2	0,189	0,851

Tabla 60: Resultados de la prueba test t doble sobre la variable DIFR&W.

Por lo tanto, **se acepta la hipótesis en forma nula** ($H_0: X_e = X_c$) de que **no existen diferencias significativas** entre el grupo experimental y el grupo control para la variable dependiente **DIFR&W**. Los análisis estadísticos y los gráficos referidos a esta prueba test t doble se encuentran en el apéndice A.8.4.

▪ **Análisis de covarianza (ANCOVA).**

El análisis de covarianza (ANCOVA) se ha aplicado para comparar los grupos experimental y control con respecto a los resultados en la variable del posttest R&W2 (prueba posttest en la destreza de comprensión y expresión escrita), con el control de las diferencias detectadas en las variables correspondientes del pretest R&W1. Con el análisis estadístico de covarianza se contrastará la siguiente hipótesis:

a) ($H_0: X_e = X_c$) La hipótesis nula contemplará que el tratamiento no ha tenido los resultados esperados, es decir, que la variable de factor “grupo” no ha tenido efecto sobre la media de la variable dependiente R&W2.

b) ($H_1: X_e \neq X_c$) Por el contrario, la hipótesis alternativa pondrá de manifiesto que el tratamiento sí ha tenido los resultados esperados, a saber, que la variable de factor “grupo” sí ha tenido efecto sobre la media de la variable dependiente R&W2.

(X: variable dependiente; e: grupo experimental; c: grupo control.)

Según los resultados obtenidos, al igual que ha ocurrido con la prueba estadística test t doble, **con relación a la variable dependiente R&W2 hay que aceptar la hipótesis nula** ($H_0: X_e = X_c$) de la carencia de efecto de la variable de factor “GRUPO” sobre la media de esta variable dependiente como se muestra en el siguiente tabla resumen:

Variable dependiente	F	p-valor
R&W2	0,84	0,773

Tabla 61: Resultados del análisis de covarianza sobre las variables R&W2.

Los análisis estadísticos y los gráficos referidos a esta prueba ANCOVA se encuentran en el apéndice A.8.5.

En resumen, la prueba test t emparejado muestra para el grupo experimental un avance estadísticamente significativo en las destrezas de expresión y comprensión escrita después del tratamiento y a un nivel de confianza del 99%, mientras que este progreso no se ha producido en el grupo control. Asimismo, cabe recordar que los resultados de los análisis descriptivos de las destrezas de expresión y comprensión escrita que aparecen en el apartado IV.3.2. también exhiben un mayor progreso en el grupo experimental con respecto al grupo control después del tratamiento. En cuanto a los resultados de las pruebas estadísticas test t doble y análisis de covarianza presentadas en este apartado cabe destacar que, aunque las medidas de las variables R&W2 y DIFR&W muestran un mayor avance en el grupo experimental con respecto al grupo control, este progreso no ha alcanzado un nivel estadísticamente significativo en ninguna de estas variables dependientes.

Por lo tanto, la 3° hipótesis del estudio, que predecía que un tratamiento novedoso del componente de la pronunciación inglesa mejoraría el rendimiento académico de los alumnos del grupo experimental en las destrezas de expresión y comprensión escrita en mayor medida que un tratamiento tradicional de dicho componente utilizado en el grupo control, no ha podido ser corroborada a un nivel estadísticamente significativo. No obstante, y a tenor de los resultados de todas las pruebas realizadas, creemos que se puede considerar corroborada parcialmente nuestra 3° hipótesis, puesto que, aunque no haya alcanzado un nivel de significación estadística, el avance del grupo experimental sí que ha sido mayor al experimentado por el grupo control en estas dos destrezas de expresión y comprensión escrita.

CAPÍTULO V

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS.

V.1. Introducción.

Esta tesis debe considerarse como un intento de reunir datos que apoyen una hipótesis y no como la confirmación de una teoría.

En el capítulo I se analiza el papel que ha desempeñado el componente de la pronunciación inglesa en la enseñanza de la lengua inglesa desde el siglo XIX hasta finales del siglo XX con el dominio del método comunicativo y su influencia sobre la L.O.G.S.E. en nuestro país. En el capítulo II se revisan los principales estudios, las principales investigaciones y los más recientes manuales que, sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación inglesa, se han publicado en los últimos veinticinco años. Estos nuevos estudios apuestan por una enseñanza de la pronunciación inglesa que tenga en consideración los siguientes aspectos: (i) análisis previo de las variables socioculturales que afectan a los aprendices, (ii) análisis de las necesidades de los alumnos a nivel de pronunciación inglesa, (iii) necesidad de instrucción formal y explícita de los aspectos fonológicos de la lengua inglesa de especial dificultad, (iv) equilibrio entre las actividades de producción y comprensión oral, (v) equilibrio entre actividades referentes a aspectos segmentales y aquéllas relativas a aspectos suprasegmentales, (vi) empleo de actividades contextualizadas, significativas y comunicativas, (vii) utilización de técnicas de auto-aprendizaje, auto-corrección y auto-evaluación que fomenten un aprendizaje autónomo, (viii) que el objetivo principal debe ser la consecución de una pronunciación cómodamente inteligible por parte de los aprendices y, (ix) la utilización del RP como principal modelo de pronunciación a enseñar.

Por todo lo anterior, se decidió llevar a cabo un estudio experimental que consistiera en la aplicación de un tratamiento novedoso del componente de la pronunciación inglesa que tuviera en cuenta las nueve recomendaciones arriba citadas. Dadas las limitaciones de nuestro contexto educativo y para que las conclusiones, sugerencias y recomendaciones de este estudio fueran realistas y tuvieran cabida dentro

de la propuesta curricular del MEC, decidimos aplicar nuestra hipótesis a una realidad concreta: el aula de lengua extranjera. En consecuencia, optamos por un tratamiento del componente de la pronunciación inglesa como la variable independiente determinante en la mejora del rendimiento académico de nuestros alumnos en dicha lengua extranjera.

Al finalizar el estudio experimental se comprobó que este tratamiento de la pronunciación inglesa, que se suministró al grupo experimental a lo largo de todo el curso académico, incidió a un nivel estadísticamente significativo en su rendimiento académico en las destrezas de comprensión y expresión oral. Este tratamiento también incidió, aunque no a un nivel estadísticamente significativo, en la mejora de las destrezas de expresión y comprensión escrita y del rendimiento académico (suma de las cuatro pruebas) de los sujetos del grupo experimental. De hecho, estos resultados adquieren más relevancia si se tiene en cuenta que este tratamiento corresponde a una pequeña parte del “input” total en L2 al que estuvieron expuestos los alumnos en el aula a lo largo del curso académico.

A continuación, se presentan las conclusiones que se deducen del análisis de todos los resultados obtenidos en el estudio, las limitaciones de nuestro estudio y, por último, las recomendaciones y sugerencias que se pueden derivar de dichas conclusiones hacia todos los colectivos implicados en la enseñanza reglada del inglés como lengua extranjera en nuestro país: autoridades educativas, lingüistas y teóricos de la enseñanza de la lengua, profesores de inglés y editoriales de los manuales de inglés.

V.2. Conclusiones del estudio.

A pesar de lo anteriormente expuesto, la comparación de los grupos de datos permite llegar a conclusiones sobre la eficacia relativa de la variable independiente, siempre con las reservas arriba mencionadas.

La recogida y tabulación de los datos del estudio experimental y su posterior análisis estadístico descriptivo e inferencial han arrojado unos resultados que se encuentran en el capítulo IV. “Análisis estadístico y resultados”. De estos resultados se

pueden extraer las siguientes conclusiones en lo tocante a la comprobación de la hipótesis del estudio:

- i. Ha habido un mayor avance, aunque no a nivel estadísticamente significativo, en el grupo experimental con relación al grupo control en el rendimiento académico global de la lengua inglesa.
- ii. Se ha obtenido un mayor avance, y a nivel estadísticamente significativo, en el grupo experimental con respecto al grupo control en el rendimiento académico de las destrezas lingüísticas de expresión y comprensión oral de la lengua inglesa.
- iii. Se ha conseguido un mayor avance, aunque no a nivel estadísticamente significativo, en el grupo experimental con respecto al grupo control en el rendimiento académico en las destrezas lingüísticas de expresión y comprensión escrita de la lengua inglesa.

Asimismo, de los resultados del análisis estadístico de los datos recogidos por medio de las pruebas de evaluación y del cuestionario de variables del estudio, se extraen las siguientes conclusiones adicionales:

- i. Entre el pretest y el postest se ha puesto de manifiesto en el grupo experimental un avance significativo en su rendimiento académico global de la lengua inglesa y en el de cada una de las cuatro destrezas lingüísticas por separado.
- ii. Entre el pretest y el postest se ha constatado en el grupo control un avance significativo en su rendimiento académico global de la lengua inglesa. No obstante, si consideramos las destrezas lingüísticas por separado, solamente la destreza de producción oral muestra un avance significativo en este grupo.
- iii. Cada una de las pruebas estandarizadas utilizadas para medir el rendimiento académico de los alumnos en nuestro estudio tiene un grado de fiabilidad interna “muy alta” (pruebas de producción escrita, comprensión escrita y producción oral) y “alta” (prueba de comprensión oral).

iv. Se considera que durante el tratamiento ninguna de las siguientes variables ha interactuado con el factor grupo para influir en la adquisición de la lengua inglesa:

- El sexo de los alumnos.
- El lugar de nacimiento de los alumnos.
- El tipo de centro en el que cursaron estudios de primaria los alumnos.
- La calificación media obtenida por los alumnos en el área de inglés de primaria.
- El manual de inglés utilizado por los alumnos en sus estudios de primaria.
- La frecuencia con la que hablaban inglés en clase sus profesores de inglés de primaria.
- Práctica de la pronunciación en primaria.
- El manual de inglés utilizado por los alumnos en 1º y 2º de E.S.O.
- La calificación media obtenida por los alumnos en la asignatura de inglés de 1º, 2º y 3º de la E.S.O.
- La calificación obtenida por los alumnos en la asignatura de de inglés en 4º curso de la E.S.O.
- Calificación media obtenida en francés.
- Práctica de la pronunciación en 1º, 2º y 3º de la E.S.O.
- Opinión de los alumnos sobre la utilidad de la pronunciación en el aprendizaje del inglés.
- Grado de dificultad en la práctica de pronunciación en el aula.
- La frecuencia con la que hablaban inglés en clase sus profesores de inglés de 1º, 2º y 3º de la E.S.O.
- Sus preferencias respecto al uso del inglés por parte del profesor en la clase de inglés.
- Tipo de actividades preferidas por los alumnos en la clase de inglés.
- Tipo de actividades que los alumnos encuentran más fáciles en la clase de inglés.
- Tipo de actividades que menos gustan a alumnos en la clase de inglés.
- Tipo de actividades que los alumnos encuentran más difíciles en la clase de inglés.
- Clases particulares de inglés recibidas.
- Práctica del inglés en casa.
- Visitas o estancias en países de habla inglesa.

- Si les gusta la lengua inglesa.
 - Sus aficiones.
 - Tipo de bachillerato que desean estudiar.
- v. Se estima que el factor “repetidor” en conjunción con el factor “grupo” ha podido influir en el grado de adquisición de la lengua inglesa en las destrezas de comprensión y producción escrita al ser el número de repetidores significativamente mayor en el grupo control.
- vi. Con relación al total de alumnos del estudio, sin distinción de grupo, se ha hallado correlación entre las siguientes variables moderadoras:
- A los alumnos que les gusta aprender inglés les resulta fácil la pronunciación; en cambio, a los alumnos que no les gusta aprender inglés les resulta muy difícil la pronunciación.
 - A los alumnos que han recibido clases particulares de inglés les gusta su aprendizaje del inglés y, en particular, de la pronunciación.

Por último, de los resultados obtenidos de los diarios de clase de los profesores y de la prueba específica del componente de la pronunciación inglesa (que fue parte constituyente de la prueba de la destreza de expresión oral) se puede concluir lo siguiente:

- Los alumnos del grupo experimental encontraron sus actividades de pronunciación (actividades contextualizadas, significativas, comunicativas y de predicción de reglas que contienen diálogos, textos y *role-plays*) muy motivadoras y entretenidas, aunque difíciles de realizar. En cambio, los alumnos del grupo control encontraron las actividades de pronunciación (actividades de tipología mecánica) poco motivadoras, si bien les resultaron sencillas.
- En el grupo experimental las actividades sobre aspectos segmentales del inglés resultaron ser más sencillas de realizar, aunque menos motivadoras. Si bien las actividades suprasegmentales les supusieron una mayor dificultad y un menor grado

de consecución, no obstante, éstas resultaron ser mucho más motivadoras para los alumnos.

- Los alumnos del grupo experimental obtuvieron un avance muy superior al grupo control en cada uno de los apartados de los que se constituía la prueba específica del componente de la pronunciación inglesa: fonemas, acento léxico, acento rítmico, prominencia y patrones entonativos.

En definitiva, se puede concluir que en nuestro estudio se ha obtenido una diferencia significativa a nivel de rendimiento académico en las destrezas de expresión y comprensión oral entre los alumnos del grupo experimental - que han estado expuestos durante un curso escolar a un tratamiento novedoso del componente de la pronunciación inglesa - y los alumnos del grupo control - que han seguido un tratamiento tradicional de pronunciación inglesa que no incluye de modo riguroso todos los contenidos de pronunciación explicitados en la L.O.G.S.E. para este nivel de enseñanzas, y que contiene casi exclusivamente actividades de tipología mecánica.

V.3. Limitaciones del estudio.

Al tratarse de un enfoque cuasiexperimental no podemos saber con absoluta certeza si ha sido la variable independiente manipulada el único responsable de los cambios observados al medir la variable dependiente en ambos grupos control y experimental. Uno de los inconvenientes de nuestro enfoque es el que sufre todo enfoque cuasiexperimental, a saber: al no haber existido la posibilidad de seleccionar aleatoriamente a los grupos de sujetos de nuestro estudio, hemos tenido que realizar la intervención educativa sobre grupos naturales. En consecuencia, muchas relaciones causa-efecto han podido producirse antes de nuestra actuación y, por tanto, algunas variables extrañas pueden haber quedado fuera de nuestro control, es decir, pueden existir variables extrañas que hayan influido de forma diferenciada en cada grupo y que hayan escapado a nuestro control por la influencia que hayan podido ejercer con antelación a nuestro estudio.

Por tanto, con relación a la selección diferencial de los participantes, cabe destacar que existen variables extrañas que no se han podido controlar en este estudio y

que introducen limitaciones de cara a las conclusiones del mismo: los niveles de inteligencia o el coeficiente intelectual de los alumnos, sus niveles de ansiedad, sus aptitudes hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, sus habilidades fonéticas o habilidades discriminatorias auditivas, su actitud hacia un buen acento o una buena pronunciación en la lengua inglesa, su nivel sociocultural y, por último, los métodos y procesos de instrucción que hayan podido recibir los alumnos con anterioridad, tanto dentro como fuera del centro, en el área de lengua inglesa.

Otra posible fuente de invalidez interna que debe entrar a formar parte de las limitaciones de nuestro estudio es el efecto de la interacción entre la historia y el tratamiento. De hecho, consideramos que se podría haber blindado a este estudio contra los efectos de esta variable extraña si el cuestionario de variables se hubiese aplicado a otros grupos de 4º de E.S.O. del centro o de otros centros de E.S.O. de la Región de Murcia. De este modo, hubiéramos constatado con datos que las medidas extraídas de la variable historia en nuestro estudio no distan de manera significativa de las extraídas de otros grupos de su mismo nivel.

No obstante, y como ya se ha explicado en el apartado III.2.3.A., creemos que, por las medidas que se han tomado en nuestro estudio (empleo de grupo control, nueve meses de duración del tratamiento, diseño de diarios de clase, diseño de cuestionario de variables, supervisión semanal de ambos grupos por parte del investigador, variedad y extensión de las pruebas de nivel, prestigio y fiabilidad interna de las pruebas, formación y preparación de los evaluadores en los criterios de corrección de las pruebas, realización de pruebas estadísticas sobre los resultados del pretest, control de asistencia de los sujetos del estudio, investigador no implicado en la instrucción del tratamiento, etc.), se ha conseguido blindar a nuestro estudio respecto a las restantes y posibles fuentes de invalidez interna de nuestro estudio, a saber, historia, procesos de maduración, aplicación de los instrumentos de recogida de datos, instrumentación, regresión estadística, mortalidad experimental, interacción entre selección y maduración y expectativas.

Aunque es evidente que la homogeneidad de las características de los sujetos de la muestra es beneficiosa para el control de las variables extrañas intervinientes en el estudio y aporta una alta validez interna al mismo, sin embargo, tampoco es menos

cierto que esta homogeneidad limita, a su vez, la validez externa del estudio a sujetos similares a los utilizados en nuestra muestra. Por tanto, sería arriesgado intentar generalizar los resultados de este estudio a poblaciones cercanas como alumnos de primaria o bachiller y no sería posible intentar generalizarlas a otras poblaciones de estudiantes de inglés de niveles escolares aún más lejanos, como son los estudiantes universitarios.

En definitiva, pese a estas limitaciones, el prestigio, la alta validez y fiabilidad de las pruebas utilizadas para medir las destrezas, así como la claridad de los resultados obtenidos a través de ellas, en el sentido de que el grupo experimental muestra una adquisición estadísticamente superior a la del grupo control en las dos destrezas orales, y superior (aunque no a un nivel estadísticamente significativo) en las destrezas escritas, nos lleva a valorar nuestro tratamiento del componente de pronunciación como muy eficaz para mejorar el rendimiento académico de los alumnos en lengua inglesa.

V.4. Recomendaciones.

A la vista de los resultados obtenidos en este estudio nos atrevemos a proponer las siguientes recomendaciones:

- A las administraciones educativas, a los organismos responsables de la formación del profesorado y a los teóricos de la enseñanza comunicativa de la lengua:
 - i. Diseñar un currículo para el segundo ciclo de la E.S.O. que consiga la completa integración de todos los aspectos de la pronunciación inglesa (los aspectos segmentales y suprasegmentales) en el trabajo diario de clase junto con los demás componentes lingüísticos de la lengua como el vocabulario o la gramática.
 - ii. Fomentar la creación de módulos de formación en la enseñanza y práctica del componente de la pronunciación inglesa, puesto que los profesores de inglés necesitan poseer no sólo buenos conocimientos teóricos del componente fonológico de la lengua inglesa, sino también de técnicas de enseñanza contextualizada, significativa y comunicativa de este componente en el aula,

sobretudo en lo referente al área de mayor dificultad: los aspectos suprasegmentales del inglés (acento léxico, formas fuertes y débiles, acento rítmico, prominencia y patrones entonativos).

- A los profesores de inglés que imparten Enseñanza Secundaria Obligatoria en los I.E.S. del estado español:
 - i. Llevar a cabo programaciones didácticas para la asignatura de lengua inglesa que sean un fiel reflejo de lo prescrito por las autoridades educativas de nuestro país en cuanto al componente de la pronunciación.
 - ii. Un mayor uso de materiales y contenidos adicionales para la práctica del componente de la pronunciación inglesa, dado que a una mayor práctica con actividades y contenidos de pronunciación corresponde una mayor adquisición de la lengua inglesa.
 - iii. Un uso prioritario de materiales y contenidos dedicados a los elementos suprasegmentales del componente de la pronunciación inglesa, puesto que estos aspectos ejercen un papel muy determinante en el desarrollo de la fluidez, de la inteligibilidad y de la capacidad comunicativa del aprendiz.
 - iv. Uso prioritario de actividades de la pronunciación de tipología contextualizada, significativa y comunicativa que incluyan técnicas de auto-corrección y de auto-evaluación. Con el empleo de ese tipo de actividades no sólo se motivará más a los alumnos, sino que también se fomentará un aprendizaje del inglés autónomo y extensible a otros contextos diferentes al aula de inglés.

- A las editoriales de manuales de lengua inglesa para la E.S.O. de nuestro país:
 - i. La elaboración de manuales de inglés para la E.S.O. que sean un fiel reflejo de lo prescrito por las autoridades educativas de nuestro país con relación al componente de la pronunciación.

- ii. La elaboración de manuales de inglés que integren el componente de la pronunciación (los aspectos segmentales y suprasegmentales) de un modo efectivo en la enseñanza general y reglada de la lengua inglesa de nuestro país.
- iii. La inclusión en los manuales de inglés de secciones más completas y extensas dedicadas a los elementos suprasegmentales del componente de la pronunciación, puesto que estos aspectos ejercen un papel determinante en el desarrollo de la fluidez, de la inteligibilidad y de la capacidad comunicativa del aprendiz.
- iv. La inclusión en los manuales de inglés de actividades de pronunciación de tipología contextualizada, significativa y comunicativa, que incluyan contenidos explícitos con ilustraciones y diagramas explicativos, ejercicios de predicción de reglas, actividades de corrección por parejas y técnicas de auto-evaluación.
- iv. La inclusión en los manuales de inglés de contenidos específicos que atiendan las necesidades y carencias en materia de pronunciación de los diferentes hablantes nativos de las principales lenguas del estado español: castellano, catalán, gallego y eusquera.

V.5. Sugerencias.

Las sugerencias que haríamos para futuras investigaciones serían las siguientes:

- i. Realizar estudios experimentales sobre la enseñanza del componente de la pronunciación inglesa con más sujetos, más centros escolares y más profesores de nuestro país.
- ii. Ampliar los estudios experimentales sobre la enseñanza del componente de la pronunciación inglesa a otros niveles educativos y analizar la influencia de este componente lingüístico en el rendimiento académico de los alumnos en tales niveles.

- iii. Profundizar en el estudio de la integración del componente de la pronunciación inglesa en la evaluación de la destreza de expresión oral dentro del contexto educativo de la enseñanza reglada de nuestro país.
- iv. Preparar y recopilar pruebas estandarizadas globales para cada uno de los cuatro niveles de la enseñanza secundaria obligatoria de nuestro país, que sean capaces de medir con la validez y fiabilidad necesarias la adquisición o el rendimiento académico en lengua inglesa de los alumnos en cada una de las cuatro destrezas lingüísticas.
- v. Estudiar la relación entre la cantidad de “input” del componente de pronunciación del inglés y el proceso de adquisición de dicha lengua.
- vi. Analizar la relación entre la tipología del “input” del componente de pronunciación del inglés y el proceso de adquisición de dicha lengua.
- vii. Llevar a cabo investigaciones sobre la posible transferencia negativa que pueda existir entre los sistemas fonológicos de cada una de las otras lenguas del estado español (castellano, catalán, gallego y eusquera) y el inglés.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abbs B. *et al.* (2000a). *Grammar Builder for 4º E.S.O. Tu Gramática Inglesa Personal*. Madrid: Pearson Education, S.A.
- Abbs B. *et al.* (2000b). *Snapshots for 4º E.S.O. Student's Book*. Madrid: Pearson Education, S.A.
- Abbs B. *et al.* (2000c). *Snapshots for 4º E.S.O. Workbook*. Madrid: Pearson Education, S.A.
- Abercrombie, D. (1956). Teaching Pronunciation. En Brown, A. (1991). *Teaching English Pronunciation: A Book of Readings*. London: Routledge.
- Abercrombie, D. (1965). Syllable, *Quantity and Enclitics in English*. *Studies in Phonetics and Linguistics*. London: London University Press, pp.26-34.
- Acton, W. (1984). Changing Fossilized Pronunciation. *TESOL Quarterly*, 18(1), 69-83.
- Adams, C. (1979). *English Speech Rhythm and the Foreign Learner*. The Hague: Mouton Publishers.
- Alcaraz, E. y Moody, B. (1983). *Didáctica del Inglés: Metodología y Programación*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Alcaraz, E. y Moody, B. (1984). *Fonética Inglesa para Españoles: Teoría y Práctica*. Alcoy: Editorial Marfil.
- ALTE (Association of Language Testers in Europe). (1990). *ALTE Level Framework: Level I*.
- Appel, J. (1995). *Diary of a language Teacher*. Oxford: Macmillan Heinemann Ltd.

- Archivald, J. (1992). Developing Natural and Confident Speech: Drama Techniques in the Pronunciation Class. En Avery, P. y Ehrlich, S. (Eds.). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press., pp. 221-229.
- Arnal, J. Rincón D. y Latorre A. (1994). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Arnold, G.F. y Gimson, A.C. (1987). *English Pronunciation Practice*. Kent: Hodder and Stoughton Educational.
- Archivald, J. (1992). Developing Natural and Confident Speech: Drama Techniques in the Pronunciation Class. En Avery, P. y Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response to Second Language Learning. *Modern Language Journal*, 53: 3-17.
- Asher, J. y García, R. (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. *Modern Language Journal*, 53: 334-31.
- Ato García, M. (1991). *Investigación en Ciencias del Comportamiento I. Fundamentos*. Murcia: Diego Marín.
- Avery, P. y Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Backmann, N. (1977). Learner Intonation: A Pilot Study. En Celce-Murcia, M. et alia. (1996). *Teaching Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, A. y Goldstein, S. (1990). *Pronunciation Pairs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, A. (1981). *Tree or three ?* Cambridge: Cambridge University Press.

- Baker, A. (1982a). *Ship or Sheep?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, A. (1982b). *Introducing English Pronunciation: a Teacher's Guide to Tree or Three? and Ship or Sheep?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bambose, A. (1998). Torn Between the Norms: Innovations in World Englishes. *World Englishes*, 17/1: 1-14.
- Banathy *et al.* (1966). The Use of Contrastive Data in Foreign Language Course Development. En Valdman, A. (eds). 1966: 27-56.
- Banathy, B.H. y Madarasz, P.H. (1969). Contrastive Analysis and Error Analysis. *Journal of English as a Second Language*, 4(3), 77-92.
- Best, C.T. & Strange, W. (1992). The Effects of Phonological and Phonetic Factors on Cross-Language Perception of Approximants. *Journal of Phonetics*, 20, 305-30.
- Best, J.W. (1974). *Cómo Investigar en Educación*. Madrid: Edicions Morata.
- Bhatia, V.K. (1997). Introduction: Genre Analysis and World Englishes. *World Englishes*, 16/3: 313-319.
- Bialystock, E. (1978). A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning*. 28: 69-84.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la Estadística Aplicada a la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones PPU.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Blanco, M. (2002). *Evaluación de un Programa de Enseñanza del Sistema Fonológico del Inglés como L2 en conjunción con las Habilidades Básicas de Lectoescritura. Aplicación en los Primeros Niveles de Enseñanza Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Bloomfield, L. (1935). *Language*. Londres: Allen & Unwin.

Bloomfield, L. (1942). *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*.
Londres: Allen & Unwin.

Blundell, L. y Stocks, J. (1984). *Task Listening*. Cambridge: Cambridge University
Press.

Bolinger, D. L. (1986). *Intonation and its Parts*. Palo Alto, C.A.: Standord University
Press.

Borden, G.J. Harris, K.S. y Raphael, L.J. (1994), *Speech Science Primer, Physiology,
Acoustics, and Perception of Speech*. Baltimore: Williams and Wilkins.

Bowen, T. y Marks, J. (1992). *The Pronunciation Book*. Longman Singapore Publishers
Ltd.

Bowler, B. y Cunningham, S. (1991). *Headway Upper-Intermediate Pronunciation*.
Oxford: Oxford University Press.

Bowler, B. y Cunningham, S. (1992). *Headway Intermediate Pronunciation*. Oxford:
Oxford University Press.

Bowler, B. y Cunningham, S. (1999). *The New Headway Pronunciation Course. Upper-
Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.

Bowler, B. y Parminter, S. (1994). *Headway Pre- Intermediate Pronunciation*. Oxford:
Oxford University Press.

Bowler, B. y Parminter, S. (1999a). *Link Up. Student's Book E.S.O. 4*. Oxford: Oxford
University Press.

Bowler, B. y Parminter, S. (1999b). *Link Up. Teacher's Book E.S.O. 4*. Oxford: Oxford
University Press.

- Bowler, B. y Parminter, S. (1999c). *Link Up. Workbook E.S.O. 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Boyle, E.R. (1997). Testing Pronunciation: A Teacher's Perspective. *Speak Out: IATEFL Newsletter*. Issue N° 20. Summer 1997, pp.18-21.
- Bradford, B. (1988a). *Intonation in Context. Intonation Practice for Upper-intermediate and Advanced Learners of English*. Teacher's Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bradford, B. (1988b). *Intonation in Context. Intonation Practice for Upper-intermediate and Advanced Learners of English*. Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazil, D. Coulhart, M. y Johns, C. (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
- Brazil, D. (1994a). *Pronunciation for Advanced Learners of English*. Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazil, D. (1994b). *Pronunciation for Advanced Learners of English*. Teacher's Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broomfit, C.J. (1981). Notional Syllabuses Revisited: A Response. *Applied Linguistics*, 2: 90-2.
- Brown, A. (1989). Models, Standards, Targets/Goals and Norms in Pronunciation Teaching. *World Englishes*, 8(2), 193-200.
- Brown, A. (1992a). *Approaches to Pronunciation Teaching*. London. MacMillan Publishers Limited.

- Brown, A. (1992b). Twenty Questions. En Brown, A. (1992a). *Approaches to Pronunciation Teaching*. London. MacMillan Publishers Limited.
- Brown, A. (1992c). *Head Diagrams*. En Brown, A. (1992a). *Approaches to Pronunciation Teaching*. London. MacMillan Publishers Limited.
- Brown, G y Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (1993). *Understanding Research in Second Language Learning. A Teacher's Guide to Statistics and Research Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broselow, E. (1987). An Investigation of Transfer in Second Language Phonology. En Ioup, G. y Weinberger, S.H. (Eds). *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. New York: Newbury House, pp. 261-278.
- Buendía, L. Colás, P. Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawhill.
- Bueno González, A. (1992). El Papel de la lengua Materna en la Enseñanza de un Lengua Extranjera. *Actas del IX congreso de AESLA*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Campbell, D. T. y Stanley, J.C. (1963): Experimental and Quasiexperimental Designs for Research on Teaching. En N.L. Gage (ed), *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally & Co.
- Capel, A. & Ireland, S. (2000). *KET Practice Tests. Four Tests for the Cambridge Key English Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Carlisle, R. (1991). The Influence of Environment on Vowel Epenthesis in Spanish/English Interphonology. *Applied Linguistics*, 12: 76-95.

- Carroll, J.B. (1964). *Language and Thought*. Eaglewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Carroll, J.B. (1981). Twenty-five Years of Research on Foreign language Aptitude. En Diller, K.C. (Ed.). *Individual Differences and Universals in language Learning Aptitude*. Rowley, M.A: Newbury House, pp. 83-118.
- Catford, J.C. (1968). Contrastive Analysis and Language Teaching. En J. E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington D.C.: Georgetown University Press, pp. 159-173.
- Catford, J.C. (1987). Phonetics and the Teaching of Pronunciation. En Morley, J. (Eds). *Current Perspectives on Pronunciation*. Washington: TESOL, pp. 83-101.
- Catford, J.C. (1988). *A Practical Introduction to Phonetics*. Oxford: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M. (1996). Phonological Factors in Vocabulary Acquisition: A Case Study of a Two-year-old English-French Bilingual: Slips of the Tongue, Ear, Pen, and Hand. En Celce-Murcia, M. et alia. *Teaching Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press., p. 21.
- Celce-Murcia, M. (1987). Teaching Pronunciation as Communication. En Morley, J. (eds.) *Current Perspectives on Pronunciation*. Washington: TESOL, pp.1-12.
- Celce-Murcia, M. et alia. (1996). *Teaching Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cermeño, F.; González, J. A. y Guinea, F. (1995). *Elaboración del Proyecto Educativo de Centro en Educación Secundaria. Guía y Ejemplificación*. Madrid. Editorial Escuela Española.

- Chastain, K.D. y Woerdehoff, F. J. (1968). A Methodological Study Comparing the Audio-lingual Habit Theory and the Cognitive Code-learning Theory. *Modern Language Journal*, 52: 268-79.
- Chela Flores, B. (1993). On the Acquisition of English Rhythm: Theoretical and Practical Issues. *Lenguas Modernas*, 20: 151-164.
- Chomsky, N. y Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Chomsky, N. (1969) (8th. Ed). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- C.I.D.E. (Centro de Investigación y Documentación Educativa), (2000). *La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en España*. Subdirección General de Información y Publicaciones (M.E.C.).
- Clarey, M.E. y Dixon, J. (Revised Edition). *Pronunciation Exercises in English*. Prentice Hall International.
- Clement L. (1996). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Cobarro, M. (2003). *Estudio sobre la Aplicación, Desarrollo y Evaluación de la L.O.G.S.E. en el Área de Lengua Inglesa y en Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Consejo de Europa. (1990). Documento "Waystage level". En C.I.D.E. (Centro de Investigación y Documentación Educativa), (2000). *La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en España*. Subdirección General de Información y Publicaciones (M.E.C.).

- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5: 161-9.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9: 149-59.
- Corder, S.P. (1973), *Introduction to Applied Linguistics*. Oxford: Penguin.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Crawford, W.W. (1987). The Pronunciation Monitor: L2 Acquisition Considerations and Pedagogical Priorities. En Morley, J. (Eds.). *Current Perspectives on Pronunciation*. Washington, DC: TESOL, pp. 103-121.
- Crutteden, A. (1986). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crutteden, A. (2001). *Gimson's Pronunciation of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuenca Villarín, M. H. (1997). *Estudio Comparativo del Ritmo Inglés-Español*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Cunningham, S. y Bowler, B. (1999). *The New Headway Pronunciation Course. Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Cunningham, S. y Moor, P. (1996). *Headway Elementary Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.

- Cutler, A. (1990): Exploiting Prosodic Possibilities in Speech Segmentation. En Altman, G.T.M. *Cognitive Models in Speech Processing*. Cambridge: Mass.
- Cutler, A. y Carter, D.M. (1987). The predominance of Strong Initial Syllables in the English Vocabulary. *Computer Speech and Language*, 2: 133-142.
- Dale, P. y Poms, L. (1985a). *English Pronunciation for Spanish Speakers. Vowels*. London: Prentice Hall.
- Dale, P. y Poms, L. (1985b). *English Pronunciation for Spanish Speakers. Consonants*. London: Prentice Hall.
- Dalton, C. and Seidlhofer, B. (2000). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Danesi, M. y Di Pietro, R. J. (1991). *Contrastive Analysis for the Contemporary Second Language Classroom*. Toronto: OISE Press.
- Date, O. (1994). *World Class Level 4. Activity Book*. Essex: Longman.
- Dawson, P. et al. (2001a). *Discover E.S.O. 4. Student's Book*. Limassol: Burlington Books.
- Dawson, P. et al. (2001b). *Discover E.S.O. 4. Teacher's Manual*. Limassol: Burlington Books.
- Dawson, P. et al. (2001c). *Discover E.S.O. 4. Workbook*. Limassol: Burlington Books.
- Day, S. et al. (1996a). *The Burlington Course for 4º E.S.O. Student's Book*. Limassol: Burlington Books.
- Day, S. et al. (1996b). *The Burlington Course for 4º E.S.O. Teacher's Edition. Workbook*. Limassol: Burlington Books.

- Day, S. *et al.* (1996c). *The Burlington Course for 4º E.S.O. Workbook*. Limassol: Burlington Books.
- Denes, P. (1993). *The Speech Chain*. New York: Freeman and Company.
- Dickerson, W. B. (1987). Explicit Rules and the Developing of Interlanguage Phonology. En James, A. & Leather, J. (Eds.). *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. Holland: Foris, pp. 121-140.
- Dickerson, W. B. (1992). Orthography: A Window on the World of Sound. En Brown, A. (Eds.). *Approaches to Pronunciation Teaching*. London. MacMillan Publishers Limited.
- Dickerson, W. B. (1994). Empowering Students with Predictive Skills. En Morley, J. (Ed.), *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Directions, New Views*. Alexandria, VA: TESOL, pp. 17-35.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donegan, P. y Stampe, D. (1979). The Study of Natural Phonology. En D.A. Dinnsen (Ed.), *Current Approaches to Phonological Theory*. Indiana University Press. Bloomington, pp. 126-173.
- Dougill, F. (1987). *Drama Activities for Language Teaching*. London: Macmillan.
- Downie, M. y Taylor, S. (2001). *Your Choice Next. Student's Book. Método Práctico para 2º Ciclo de la E.S.O.* Madrid: Richmond Publishing.
- Eckman, F. (1977). *Current Themes in Linguistics: Bilingualism, Experimental Linguistics, and Language Typologies*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.

- Eckman, F. (1987). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. En Ioup, G. y Weinberger, S.H. (Eds). *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. New York: Newbury House, pp. 55-69.
- Eckman, F. (1991). The Structural Conformity Hypothesis and the Acquisition of Consonant Clusters. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 23-41.
- Edge, J. (1993). *Essentials of English Language Teaching*. London: Longman.
- Elliott, A.R. (1995). Field Independence / Dependence, Hemispheric Specialization and Attitude in Relation to Pronunciation Accuracy in Spanish as a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 79/3: 356-71.
- Ellis, G. y Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. (1993). Second Language Acquisition and the Structural Syllabus. *TESOL Quarterly*, 27: 91-113.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Falla, T. y Whitney, N. (2001a). *New Thumps Up!. Student's Book 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Falla, T. y Whitney, N. (2001b). *New Thumps Up!. Teacher's Guide 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Falla, T. y Whitney, N. (2001c). *New Thumps Up!. Workbook 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Fathman, A. (1975). The Relationship between Age and Second Language Productive Ability. *Language Learning*, 25: 245-53.

- Fernández González, J. (1995). *El Análisis Contrastivo: Historia y Crítica*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Field, J. (1997). Promoting Perception: The Role of Phonetics in diagnosing and Rectifying Breakdowns of Understanding. En *Speak Out: IATEFL Newsletter*. Issue N° 20. Summer 1997, pp. 44-52.
- Firth, S. (1987). Developing Self-correction and Self-monitoring Strategies. *TESOL Talk*, 17(1), 148-152.
- Firth, S. (1992a). Pronunciation Syllabus Design: A Question of Focus. En Avery P. y Ehrlich, S. (Eds). *Teaching English American Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press., pp. 173-182.
- Firth, S. (1992b). Developing Self-Correcting and Self-Monitoring Strategies. En Avery, P. y Ehrlich, S. (Eds). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press., pp. 215-219.
- Flege, J.E. (1981). The Phonological Basis of a Foreign Accent: A Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 15, 443-445.
- Flege, J.E. (1987). A Critical Period for Learning to Pronounce Second Languages? *Applied Linguistics*, 8, 162-177.
- Flege, J.E. (1995). Second Language Speech Learning: Theory, Findings and Problems. En Strange, W. (Ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience*. Timonium, New York Press.
- Fletcher, C. and O'Connor, J. (1989). *Sounds English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fox, David. (1981). *El Proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Gambridge, M. y Wetz, B. (2001a). *Explore. Student's Book 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Gambridge, M. y Wetz, B. (2001b). *Explore. Teacher's Guide 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Gambridge, M. y Wetz, B. (2001c). *Explore. Workbook 4*. Oxford: Oxford University Press.
- García Hoz, V. y Pérez Juste, R. (1984). *La Investigación del Profesor en el Aula*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, R.C. y Lambert, W. (1972). *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gear, J y Gear, R. (2003). *Cambridge Preparation for the TOEFL Test with CD-Rom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. (1987). Pronunciation and Listening Comprehension. En Morley, J. (ed.). *Current Perspectives on Pronunciation*. Washington: TESOL, pp. 29-41.
- Gilbert, J. (1993). *Clear Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. (1994). Intonation: A Navigation Guide for the Listener. En Morley, J. (ed.). *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. Alexandria, VA: TESOL, pp. 36-49.

- Gimson, A.C. (1985). *A Practical Course of English Pronunciation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gimson, A.C. y Ramsaram, S.M. (1985). *An English Pronunciation Companion*. Oxford: Oxford University Press.
- Gimson, A.C. (1989). *An Introduction to the Pronunciation of English*. London: Edward Arnold.
- Gimson, A.C. (2000). *Gimson's Pronunciation of English*. Revisión de A. Cruttenden. London: Edward Arnold Publishers.
- Golebiowska, A. (1990). *Getting Students to Talk*. Prentice Hall International (UK) LTD.
- Goodwin, J. et al. (1994). Pronunciation Assessment in the ESL/EFL Curriculum. En Morley, J. (eds.). *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. Alexandria, VA: TESOL, pp. 3-16.
- Graham, C. (1978). *Jazz Chants*. Oxford: Oxford University Press.
- Grey, E. y O'Sullivan, N. (2003). *Practice Tests for the Key English Tests*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenberg, J. (1962). *Universals of Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Grosjean, F. y Gee, JUL. (1987). Prosodic Structure and Spoken Word Recognition. *Cognition*, 25: 135-155.
- Guiora, A. (1972). Construct Validity and Transpositional Research: Towards an Empirical Study of Psychoanalytic Concepts. *Comprehensive Psychiatry*, 13: 139-50.

- Guiora, A. *et al.* (1972). Empathy and Second Language Learning. *Language Learning*, 22: 111-30.
- Gutiérrez, F. & Conde, J. C. (1990). Supuestos Dudosos sobre la Enseñanza del Ritmo Inglés a Hispanohablantes. *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Universidad de Sevilla, 1989, pp. 265-273.
- Gutiérrez, F. (1992). Aprendizaje de la Pronunciación del Español por Angloparlantes. Distorsión Rítmica y Timing. En Gutiérrez, F. (Ed). *Actas del 1er Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Universidad de Granada, pp. 267-276.
- Gutiérrez, F. (1995). *La Función Demarcativo de la Entonación en Inglés, Castellano y Catalán*. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Gutiérrez, F. (1997). Algunas Claves para la Didáctica del Ritmo Inglés a Hispanoparlantes. En *Estudios de Lingüística Aplicada y Literatura (Eds.)*. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Gutiérrez, F. (1999). *Modelos Entonativos del Inglés*. Grupo Editorial Universitario.
- Gutiérrez, F. & Hernández, J. M. (2000). Debilitamiento Vocálico e Interlengua en un Contexto de EFL. En Pérez Guerra, J. (Ed.), *Proceedings of the 17th internacional Conference*, AEDEAN (Vigo), pp. 429-432.
- Gutiérrez, F. (2001). The Acquisition of English Syllable Timing by Native Spanish Speakers Learners of English. An Empirical Study. En *International Journal of English Studies (IJES)*. (Eds.). Volume I, Number 1. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Gutiérrez, F. *et al.* (2001). En Torno al Debilitamiento Vocálico del Inglés: Errores de Alumnos Avanzados de ILE cuya Primera Lengua es el Español. En Moreno, A. y Colwel, V. (Eds). *Perspectivas Recientes sobre el Discurso*. Universidad de León.

- Gutiérrez, F. (2002). Timing in English and Spanish. The Learning of Spanish Timing by Anglophone Learners. An Empirical Study. En Butler, C. y Gómez, M.A. (Eds). *The Dynamics of Language Use: Functional and Contrastive Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hagen, S. A. y Grogan, P. E. (1992). *Sound Advantage: A Pronunciation Book*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Halliday, M.A.K. et al. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1967). *Intonation & Grammar in British English*. La Haya: Mouton.
- Halliday, M.A.K. (1970). *A Course in Spoken English: intonation*. Oxford: University Press.
- Hancock, M. (1995). *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanna, P. R. et al. (1971). *Spelling: Structure and Strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Harris, M. y Mower, D. (1994). *World Class Level 4. Student's Book*. Essex: Longman.
- Hawkins, P. (1984). *Introducing Phonology*. London and Melbourne: Longman.
- Haycraft, B. (1971). *The Teaching of Pronunciation: A Classroom Guide*. Essex: Longman.
- Haycraft, B. (1992). Sentence Stress – For More Meaningful Speech. En Brown, A. (Ed.). *Approaches to Pronunciation Teaching*. London. MacMillan Publishers Limited.
- Haycraft, B. (1994a). *English Aloud I*. Oxford: MacMillan Heinemann.

Haycraft, B. (1994b). *English Aloud II*. Oxford: MacMillan Heinemann.

Hebert, J. (2002). PracTESOL: It's not What You Say, but How You Say It. En Richards, J.C. y Renandya, W.A. (Eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press., pp. 188-201.

Hernández Pina, F. *et al.* (1995). *Introducción al Proceso de Investigación en Educación*. Murcia: Diego Marín.

Hernández Pina, F. (1995). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa: I Fundamentos*. Murcia: Diego Marín.

Hernández Pina, F. (1997). Conceptualización del Proceso de la Investigación Educativa. En Colás, M. P. y Buendía, L. (Eds.). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Hewings, M. (1993a). *Pronunciation Tasks. Student's Book*. Oxford: MacMillan Heinemann.

Hewings, M. (1993b). *Pronunciation Tasks. Teacher's Book*. Oxford: MacMillan Heinemann.

Hooke, R. y Rowel, J. (1982). *A Handbook of English Pronunciation*. London: Edward Arnold.

Hughes, A. & Trudgill, P. J. (1979). *English Accents and Dialects: An Introduction to Social and Regional Varieties of English in the British Isles*. London: Arnold.

Hutchinson, T. (2001a). *Hotline Secundaria Intermediata. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

- Hutchinson, T. (2001b). *Hotline Secundaria Intermediate. Teacher's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. (2001c). *Hotline Secundaria Intermediate. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J.B. y Holmes, J. (1972). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, pp. 263-93.
- Ikeguchi, C.B. (1997). Testing Recognition and Production Skills of EFL Students, with Focus on Japanese Students. *Speak Out: IATEFL Newsletter*. Issue N° 20. Summer 1997, pp. 12-17.
- Jenkins, J. (1996). Native-Speaker, Non-native Speaker and English as a Foreign Language: time for a change. *IATEFL Newsletter*, No. 131.
- Ioup, G. y Weinberger, S.H. (1987). *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. New York: Newbury House.
- Jakeman, V. y McDowell, C. (2003a). *Cambridge Practice Tests for IELTS 1. Self-Study Student Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakeman, V. y McDowell, C. (2003b). *Insight into ELTS*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1941). *Child language, Aphasia and Phonological Universals*. The Hague: Mouton.
- Jenkins, J. (1997). Testing Pronunciation in Communicative Exams. *Speak Out: IATEFL Newsletter*. Issue N° 20. Summer 1997, pp. 7-11.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of International English*. Oxford: Oxford University Press.

- Jenner, B. (1989). Teaching Pronunciation: the Common Core. *Speak Out!* 4: 2-4.
- Jenner, B. (1992). The English Voice. En Brown, A. (Eds). *Approaches to Pronunciation Teaching*. London. MacMillan Publishers Limited.
- Jenner, B. (1997). International English: An Alternative View. *Speak Out!* 21: 10-4.
- Jespersen, O. (1904). *How to Teach a Foreign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jiménez, J.M. (2000a). *Your Choice Next. Student's Book 2*. London: Richmond Publishing.
- Jiménez, J.M. (2000b). *Your Choice Next. Teacher's Book 2*. London: Richmond Publishing.
- Jiménez, J.M. (2000c). *Your Choice Next. Workbook 2*. London: Richmond Publishing.
- Johansson, F.A. (1973). *Immigrant Swedish Phonology: A study of Multiple Contact Analysis*. Lund, Sweden: CWK Gleerup.
- Johnson, Keith. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Jones, D. (1992). *The Pronunciation of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, D. (1997). *English Pronouncing Dictionary* (15 edition). Editado por P. Roach y J. Hartman. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, R. (2002). Beyond *Listen and Repeat*: Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition. En Richards, J.C. y Renandya, W.A. (Eds). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press., pp. 178-188.

- Jull, Douglas. (1992). Teaching Pronunciation: An Inventory of Techniques. En Avery, P. y Ehrlich, S. (Eds.). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press., pp. 207-214.
- Kachru, B.B. (1985). Standards, Codification and sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. En Quirk, R. y Widdowson, H.G. (Eds.). *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellerman, E. y Sharwood, S. (1986). *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kelly, G. (2000). *How to Teach Pronunciation*. Harlow (Essex): Pearson Education Limited.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. Harlow: Longman.
- Kenworthy, J. (1992). Interactive Intonation. En Brown, A. (1992a). *Approaches to Pronunciation Teaching*. London. MacMillan Publishers Limited.
- Kerlinger, F.N. (1985). *Enfoque Conceptual de la Investigación del Comportamiento*. Mejiro: Interamericana.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance Behaviour in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 27(1), 93-107.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, Language Learning, and the Critical Period: Some New Evidence. *Language Learning*, 23, pp. 63-74.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

- Krashen, S. (1983). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. Scarcella, R. y Long, M. (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury house publishers.
- Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach in Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kreidler, C. (1989). *The Pronunciation of English*. Oxford: Basic Blackwell.
- Kuhl, P.K. (1993). Infant Speech Perception. A Window on Psycholinguistic Development. *International Journal of Psycholinguistics*, 9, 3-56.
- Kuhl, P.K. & Iverson, P. (1995). Linguistic Experience and the “Perceptual Magnet Effect”. En Strange, W. (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience*. Baltimore York Press.
- Ladefoged, P. (2001). *A Course in Phonetics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching. A Scientific Approach*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Lane, L. (1993). *Focus in Pronunciation: Principles and Practice of Effective Communication. Teacher’s Guide*. London: Longman.
- Laroy, C. (1995). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lawley, J. y Fernández, R. (2001a). *Different. Practice Book 4*. London: Richmond Publishing.
- Lawley, J. y Fernández, R. (2001b). *Different. Student's Book 4*. London: Richmond Publishing.
- Lawley, J. y Fernández, R. (2001c). *Different. Teacher's Book 4*. London: Richmond Publishing.
- Leather, J. & James, A. (1991). The Acquisition of Second Language Speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 305-331.
- Lennenberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Linley F. *et al.* (2000). *Snapshots for 4º E.S.O. Guía Didáctica*. Madrid: Pearson Education, S.A.
- Macaulay, R. (1988). RP R.I.P. *Applied Linguistics*, 9/2: 115-24.
- MacCarthy, P. (1978). *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macken, M.A. y Ferguson, C. (1987). Phonological Universals in Language Acquisition. En Ioup, G. y Weinberger, S.H. (Eds). *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. New York: Newbury House, pp. 3-22.
- MacNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. Harlow: Longman. Madrid: SGEL.

- Major, R. C. (1987). A Model for Interlanguage Pronunciation. En Ioup, G. y Weinberger, S.H. (Eds.). *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. New York: Newbury House.
- Major, R. C. (1993). Current Trends in Interlanguage Phonology. En Yavas, M. *First and Second Language Phonology*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Maley, A. y Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mark, G. y Wetz, B. (2001). *Explore: Teacher's Guide 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Marks, J. (1992). Making Pronunciation Visible. En Brown, A. (Ed.). *Approaches to Pronunciation Teaching*. London. MacMillan Publishers Limited.
- McDonough, J y Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Cornwall: MPG Books Ltd.
- McNerney, M. y Mendelsohn, D. (1992). Suprasegmentals in the Pronunciation Class: Setting Priorities. En Avery, P. y Ehrlich, S. (Eds.). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press., pp. 185-196.
- MEC. (1992a). *Área de Lenguas Extranjeras. Educación Secundaria. Materiales para la Reforma, Serie "Cajas Rojas"*. Madrid: Secretaría de Estado para la Educación.
- MEC. (1992b). *Proyecto Curricular. Educación Secundaria. Materiales para la Reforma, Serie "Cajas Rojas"*. Madrid: Secretaría de Estado para la Educación.
- MEC. (1992c). *Guía General. Educación Secundaria. Materiales para la Reforma, Serie "Cajas Rojas"*. Madrid: Secretaría General Técnica.

- Mendelson, I. (1992). Pronunciation-Based Listening Exercises. En Avery, P. y Ehrlich, S. (Eds.). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press., pp. 197-205.
- Mendoza, A. et al. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Adiciones Akal, S.A.
- Merino, J. (1982). *La Pronunciación Inglesa: Fonética y Fonología*. Madrid: Editorial C.E.E.I.
- Merin, J. (1990). *Fonética funcional Inglesa: Manual práctico de pronunciación*.
- Molholt, G. (1992). Visual Displays Develop Awareness of Intelligence Pronunciation Patterns. En Brown, A. (Ed.). *Approaches to Pronunciation Teaching*. London. MacMillan Publishers Limited.
- Monpeán, J. A. y Hernández-Campoy, J.M. (1999). Advantages and Disadvantages of RP as an EFL Model of Pronunciation. Comunicación presentada en el *XVIII Congreso de AESLA*, Alcalá de Henares.
- Monroy Casas, R. (1980). *La Pronunciación del Inglés RP para Hablantes de Español*. Madrid: Paraninfo.
- Monroy, R. y Cases de Lara, M. (1989). *La Pronunciación Inglesa Simplificada. Los Fonemas*. Madrid: SGEL.
- Monroy Casas, R. et al. (1990). Estrategias de Aprendizaje para el Dominio Fonológico de una Lengua Extranjera. Análisis Crítico. *Actas VIII Congreso AESLA*. Universidad de Vigo.
- Monroy, R. (1992a). *La pronunciación simplificada del inglés. Acento léxico*. Madrid:
- Monroy, R. (1992b). Procesos Universales y Marcos Contextuales en el Dominio Fonológico de una Lengua Extranjera por Adultos. En *Bilingüismo y*

Adquisición de Lenguas. Actas del IX Congreso Nacional de AESLA. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Monroy, R. y Gutiérrez, F. (1993). *La Pronunciación Inglesa Simplificada. El Ritmo Inglés.* Madrid: SGEL.

Monroy, R. y Gutiérrez, F. (1994). *La Pronunciación Inglesa Simplificada. Entonación.*

Monroy, R. y López, R. (1989). *La Pronunciación Inglesa Simplificada. Fonemas en Cadena.* Madrid: SGEL.

Monroy, R. (2000). Paradigmas de Investigación y su Incidencia en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa.* (Eds.). Universidad de Valladolid: Centro Buendía.

Monroy, R. (2001). Profiling the Phonological Processes Shaping the Frozen “IL” of Adult Learners of English as a Foreign Language. Some Theoretical Implications. *International Journal of English Studies.* Vol. 1 (1): 157-219.

Monroy, R. (2002). Fluctuaciones Teórico-metodológicas en la Enseñanza de la Pronunciación del Inglés. *Revista de Investigación Lingüística.* Universidad de Murcia.

Morley, J. (1979). *Improving Spoken English.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Morley, J. (ed.), (1987). *Current Perspectives on Pronunciation.* Washington: TESOL.

Morley, J. (1991). The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of other Languages. *TESOL Quarterly,* 25: 481-520.

Morley, J. (ed.), (1994). *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions.* Alexandria, VA: TESOL.

- Mortimer, C. (1985). *Elements of Pronunciation. Intensive Practice for Intermediate and More Advanced Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mott, B. (1991). *A Course in Phonetics and Phonology for Spanish Learners of English*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Myers, C. y Morales, G. (1998a). *Action. Learning File 2. Secundaria*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Myers, C. y Morales, G. (1998b). *Action. Student's Book 2. Secundaria*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Myers, C. y Morales, G. (1998c). *Action. Teacher's Book 2. Secundaria*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Naiman, N. (1992). A communicative Approach to Pronunciation Teaching. En Avery P. y Ehrlich, S. (Eds.). *Teaching English American Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press., pp. 163-169.
- Nash, Rose. (1977). *Comparing English and Spanish: Patterns in Phonology and Orthography*. Londres: Regents Publishing Company.
- Navarro, T.T. (1990). *Manual de Pronunciación Española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Neufeld, G. (1977). Language Learning Ability in Adults: A Study on the Acquisition of Prosodic and Articulatory Features. *Working Papers on Bilingualism*, 12.
- Neufeld, G. y Scheneiderman, E. (1980). Prosodic and Articulatory Features in Adult Language Learning. En R.C. Scarcella y S.D. Krashen (Eds.). *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA. Newbury House, pp. 105-109.
- Neufeld, G. (1980). On the Adult's Ability to Acquire Phonology. *TESOL Quarterly*, 14(3), 285-298.

- Nielsen, D. L. F. y Nielsen, A. P. (1971). *Pronunciation Contrasts in English*. New York: Regents.
- Nunan, D. (1992a). *Collaborative language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992b). *Research Methods in language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2002). Listening in Language Learning. En Richard, J.C. & Renandya, W.A. (Eds). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press., pp. 238-242.
- O'Connor, J.D. (1978). *Phonetics*. London: Penguin Books.
- O'Connor, J.D. (1981). *Phonetic Drill Reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, J.D. (1980). *Better English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, J. D. y Fletcher, C. (1989). *Sounds English*. Harlow: Longman.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Olson. L. y Samuels, S. J. (1973). The Relationship between Age and Accuracy of Foreign Language Pronunciation. *Journal of Educational Research*, 66, 263-267.
- Oxenden, C. y Seligson, P. (2000a). *English File. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxenden, C. y Seligson, P. (2000b). *English File. Teacher's Book*. Oxford: Oxford University Press.

- Oxenden, C. y Seligson, P. (2000c). *English File. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Oyama, S. (1982). The Sensitive Period for the Acquisition of a Non-native Phonological System. En Krashen, S. y Long, M (Eds.): *Child Adults Differences in Second Language Acquisition*. Rowley Mass: Newbury House.
- Palacios, I. M. (2001). Improving Learner's Pronunciation of English: Some Reflections and Practical Tips. En *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa II*. (Eds.). Universidad de Valladolid: Centro Buendía.
- Palencia, R. y Thornbury, S. (1998a). *Over to Us 4th E.S.O. Student's Book*. Madrid: Mateu Cromo, S.A.
- Palencia, R. y Thornbury, S. (1998b). *Over to Us 4th E.S.O. Teacher's Resource File*. Madrid: Mateu Cromo, S.A.
- Palencia, R. y Thornbury, S. (1998c). *Over to Us 4th E.S.O. Workbook*. Madrid: Mateu Cromo, S.A.
- Palmer, H.E. (1921). *The Principles of Language Study*. (ed. 1964). Londres: Oxford University Press.
- Parish, C. (1977). A Practical Philosophy of Pronunciation. *TESOL Quarterly*, 11(3), 311-317.
- Parkinson, S. (1988). *Trascripción Fonética (con teoría)*. Madrid: Editorial Empeño.
- Paulston, C.B. (1981). Notional Syllabuses Revisited: some comments. *Applied Linguistics*, 2/1: 93-5.
- Pavón, V. (2000). *La Enseñanza de la Pronunciación del Inglés*. Granada: Granada lingüística.

- Pavón, V. y Rosado, A. (2003). *Guía de Fonética y Fonología para Estudiantes de Filología Inglesa en el Umbral del Siglo XXI*. Granada: Granada lingüística.
- Pennington, M.C. y Richards, J.C. (1986). Pronunciation Revisited. *TESOL Quarterly*, 20(2), 207-225.
- Pennington, M.C. (1994). Recent Research in L2 Phonology: Implications for Practice. En Morley, J. (ed.), (Eds.). *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. Alexandria, VA: TESOL, pp. 92-109.
- Pennington, M.C. (1996). *Phonology in English Language Teaching*. London: Longman.
- Pica, T. (1984). Pronunciation Activities with an Accent on Communication. *English Teaching Forum*, 22(3), 2-6.
- Ponsoby, M. (1987). *How Now Brown Cow?* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Porter, D. y Garvin, S. (1989). Attitudes to Pronunciation in EFL. *Speak Out!* 5: 8-15.
- Porter, D. y Weir, C. (1997). Valid Criteria for the Assessment of Proficiency in Pronunciation. *Speak Out: IATEFL Newsletter*. Issue N° 20. Summer 1997, pp. 22-28.
- Prator, C. (1971). Phonetics versus Phonemics in the ESL Classroom: When is Allophonic Accuracy Important?. *TESOL Quarterly*, 5 (1) 61-72.
- Prator, C. y Robinett, B. (1985). *Manual of American English Pronunciation*. Fourth Edition. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Pulverness A. y Moses, A. (2000a). *Right Now Level I. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

- Pulverness A. y Moses, A. (2000b). *Right Now Level I. Teacher's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Purcell, E. y Sutter, R. (1980). Predictions of Pronunciation Accuracy: A Reexamination. *Language Learning*, 30, 271-287.
- Quijada, J.A. (1998). *Estudio Experimental sobre la Enseñanza Explícita de la Pronunciación Inglesa en el Tercer Ciclo de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Ramirez Verdugo, M.D. (2003). *A Contrastive Analysis of Non-native Interlanguage English Entonation Systems and their Implication in the Organization of Information from a Functional Perspective. A Study Based on a Computerized Corpus of Spanish Learners of English*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ramón García, N. (2001). El Análisis Contrastivo Inglés-Español: Usos en la Enseñanza de Lenguas. En *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa II*. (Eds.). Universidad de Valladolid: Centro Buendía.
- Richards, J.C. (1971). A Non-contrastive Approach to Error Analysis. *English Language Teaching Journal*, 25 (3), 204-219.
- Richards, J.C. Platt, J. and Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Richards, J.C. y Renandya, W.A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roach, P. (1992). *Introducing Phonetics*, London: Penguin Books.

- Roach, P. (1991). *English Phonetics and Phonology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Aguado, J.I. (2001). La Práctica de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y las Teorías Generales del Aprendizaje: Una Panorámica desde el Aula. En *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa II*. (Eds.). Universidad de Valladolid: Centro Buendía.
- Rogertson, P. y Gilbert, J. B. (1990a). *Speaking Clearly*. Student's Book. Oxford: Oxford University Press.
- Rogertson, P. y Gilbert, J. B. (1990b). *Speaking Clearly*. Teacher's Book. Oxford: Oxford University Press.
- Rosado, A. (1994). Teaching English Pronunciation from a Communicative Point of View. *GRETA*, 2, nº1, 31-36.
- Rosewarne, D. (1997). Summary of the Conference on Testing Pronunciation. *Speak Out: IATEFL Newsletter*. Issue Nº 20. Summer 1997, pp. 69-70.
- Rumelhart, D. E. y Norman, D. A. (1978). Accretion, Tuning and Restructuring: Three Modes of Learning. En Cotton, J. y Klatzky, R. (Eds.). *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, N. J: Erlbaum, pp. 37-53.
- Salaberri, S. et al. (2001a). *Universe: English for E.S.O. 2nd cycle. Student's Book*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Salaberri, S. et al. (2001b). *Universe: English for E.S.O. 2nd cycle. Teacher's Guide*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Salaberri, S. et al. (2001c). *Universe: English for E.S.O. 2nd cycle. Activity Book*. Oxford: Macmillan Heinemann.

- Sánchez Benedito, F. (2001). *Manual de Pronunciación Inglesa Comparada con la Española: Intermedio-alto*. Granada: Comares.
- Sánchez Pérez, A. (1981). *La Enseñanza de Idiomas: Principios, Problemas y Métodos*. Barcelona: Ediciones Hora, S.A.
- Sánchez Pérez, A. (1987). *El Método Comunicativo y su Aplicación en la Clase de Idiomas*. Madrid: SGEL, S.A.
- Sánchez Pérez, A. (1997). *Los Métodos de Enseñanza de Idiomas. Evolución Histórica y Análisis Didáctico*. Barcelona: Ediciones Hora, S.A.
- Sastre, C. (2000). *El Valor Comunicativo de la Pronunciación y Entonación Inglesas*. En *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa*. (2000). Universidad de Valladolid: Centro Buendía.
- Saussure, D. F. (1945). *Curso de lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Scott, R. (1997). A Self-Administered Diagnostic Pronunciation Test. *Speak Out: IATEFL Newsletter*. Issue N° 20. Summer 1997, pp.7-11.
- Scovel, T. (1969). Foreign Accent: Language Acquisition and Cerebral Dominance. *Language Learning*, 19, 245-254.
- Schachter, J. (1974). An Error in Error Análisis. *Language Learning*, 24 (2), 205-214.
- Schumann, J. (1975). Affective Factors and the Problem Age in Second Language Acquisition. *Language learning*, 25: 209-35.
- Schumann, J. (1986). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392.
- Selinker, L. (1969). Language Transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Sierra Bravo, R. (1994). *Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica*. Madrid: Paraninfo.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton Century-Crofts.
- Siegler, H. W. Krashen, S. H. & Ladefoged, P. (1975). Maturational Constraints in the Acquisition of Second Language Accent. *Language Studies*, 36, 20-22.
- Smith, F. (1973). *The Acquisition of Phonology: A Case Study*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Snow, C.E. & Hoefnagel-Hohle, M. (1977). Age Differences in the Pronunciation of Foreign Sounds. *Language and Speech*, 20, 357-365.
- Snow, M. A. y Shapira, R. (1985). The Role of Socio-psychological Factors in Second Language Learning. En Celce-Murcia, M. (Eds.). *Beyond Basics: Issues and Research in TESOL*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 3-5.
- Spencer, D. y Vaughan, D. (1998a). *Teamwork. Student's Book*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Spencer, D. y Vaughan, D. (1998b). *Teamwork. Teacher's Guide*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Stampe, D. (1969). The Acquisition of Phonetic Representations. Papers from the Fifth Regional Meeting. *Chicago Linguistic Society*, 5, 443-454.

- Stern, S. (1983). Why Drama Works: A psycholinguistic Perspective. En Oller, J. y Richard-Amato, P. (Eds.). *Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers*. Rowley, M.A.: Newbury House, pp. 207-225.
- Stevick, E. (1978). Towards a Practical Philosophy of Pronunciation: Another View. *TESOL Quarterly*, 12(2), 145-150.
- Stockwell, R.P. y Bowen, D. (1965). *The Sounds of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Stockwell, R.P. et al. (1969). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Swan, M. y Smith, B. (Eds). (1987). *Learner English: A teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages*. (ed. 1964). Londres: Oxford University Press.
- Tarone, E.E. (1978). The Phonology of Interlanguage. En Richards, J. (Ed.). *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, M.A.: Newbury House.
- Tarone, E.E. (1979). Interlanguage as Chamaleon. En *Language Learning*, 29: 181-91.
- Tarone, E.E. (1987). The Phonology of Interlanguage. En Ioup, G. y Weinberger, S.H. (Eds.). *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge, Mass.: Newbury House, pp. 232-247.
- Tarone, E.E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Taylor, B. (1975). The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL. *Language Learning*, 25: 73-107.

Taylor, L. (1993). *Pronunciation in Action*. Trowbridge: Prentice Hall International.

Tench, P. (1981). *Pronunciation Skills*. London: Macmillan.

Tench, P. (1992). Phonetic Symbols in the Dictionary and in the Classroom. En Brown, A. (Eds). *Approaches to Pronunciation Teaching*. London. MacMillan Publishers Limited.

Tench, P. (1997). Towards a Design of a Pronunciation Test. *Speak Out: IATEFL Newsletter*. Issue N° 20, pp. 29-43.

Thompson, I. (1998). *Intonation Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Todaka, Y. (1990). An Error Analysis of Japanese Students' Intonation and its Pedagogical Implications. Citado en Celce-Murcia, M. et alia. (1996). *Teaching Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press., p. 107.

Tolchinski, L. et al. (2002). *Tesis, Tesinas y otras Tesituras. De la Pregunta de Investigación a la Defensa de la Tesis*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Toogood, S. (1997). Learning Pronunciación in a Self-Access Context. *Speak Out: IATEFL Newsletter*. Issue N° 20. Summer 1997, pp. 56-61.

Trask, R.L. (1996). *A Dictionary of Phonetics and Phonology*. London: Routledge.

Trim, J. (1992). *English Pronunciation Illustrated*. Cambridge: Cambridge University Press.

UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate). (1997a). *Cambridge Key English Test 1: Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.

UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate). (1997b). *Cambridge Key English Test 1: Examination Papers*. Cambridge: Cambridge University Press.

UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate). (1997c). *Cambridge Key English Test Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.

Underhill, A. (1994). *Sound Foundations*. Oxford: MacMillan Heinemann.

Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dalen, D.B. y Meyer, W.J. (1981). *Manual de Técnica de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Van Ek, J.A. y Alexander, L.G. (1977). *The Threshold Level for Modern languages*. Londres: Longman.

Vaughan-Rees, M. (1992a). *Rhymes and Rhythm*. London: MacMillan.

Vaughan-Rees, M. (1992b). Rhymes and Rhythm. En Brown, A. *Approaches to Pronunciation Teaching*. London. MacMillan Publishers Limited.

Wardhaugh, R. (1979). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4(2), 123-130.

Wells, J.C. (1980). *Accents of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, J.C. (1990). *Longman Pronouncing Dictionary*. Harlow: Longman.

Wells, J.C. (2000). *Longman Pronunciation Dictionary*. Harlow: Longman.

- Wetz, B. (2001a). *Oxford Exchange. Student's Book 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Wetz, B. (2001b). *Oxford Exchange. Teacher's Guide 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Wetz, B. (2001c). *Oxford Exchange. Workbook 4*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1982). What do we mean by international Language? En Brumfit, C.J. *English for International Communication*. Oxford: Pergamon Press.
- Wildman, J. et al. (1999). *Link Up. Teacher's File for 4º ESO*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Londres: Longman.
- Wode, H. (1980). *Learning a Second Language: An Integrated View of Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr.
- Wong, R. (1987a). *Teaching Pronunciation: Focus on English Rhythm and Intonation*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Wong, R. (1987b). Learner Variables and Prepronunciation Considerations in Teaching Pronunciation. En Morley, J. (Eds.). *Current Perspectives on Pronunciation*. Washington: TESOL, pp. 13-29.
- Zampini, M. L. (1996). Voiced Stop Spirantization in the ESL Speech of Native Speakers of Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 17: 335-54.
- Zanón, J. et al. (1989). *Aspectos Didácticos de inglés, 3*. Zaragoza: Cometa, S.A.

APENDICES

APÉNDICES A.1. DIARIOS DE CLASE.

APÉNDICE A.1.1. Modelo de diario de clase (para ambos grupos).

DIARIO DE CLASE			
Grupo:	Nº de sesión:	Fecha:	Nº de alumnos:

Contenidos de pronunciación

Minutos hablados por el profesor en inglés	
Minutos hablados por los alumnos en inglés	

Actividades de pronunciación practicadas: (Libro, unidad, página, número de actividad)	Duración actividad	Grado de dificultad: Fácil: 1 Difícil: 5	Grado de consecución: Mínimo: 1 Máximo: 5	Grado de motivación: Bajo: 1 Alto: 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

¿Has introducido algún cambio? Si No ¿Cuál? Observaciones:
--

Resto de contenidos del curso

Minutos hablados por el profesor en inglés	
Minutos hablados por los alumnos en inglés	

Actividades practicadas: (Libro, unidad, página, número de actividad)	Duración actividad	Grado de dificultad: Fácil: 1 Difícil: 5	Grado de consecución: Mínimo: 1 Máximo: 5	Grado de motivación: Bajo: 1 Alto: 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

¿Has introducido algún cambio? Si No

¿Cuál?

Observaciones:

Deberes de casa realizados	Nº de alumnos que han realizado los deberes de casa:

APÉNDICE A.1.2. Ejemplo de diario de clase cumplimentado.

DIARIO DE CLASE			
Grupo: <i>E</i>	Nº de sesión: <i>1</i>	Fecha: <i>9/10/01</i>	Nº de alumnos: <i>27</i>

Contenidos de pronunciación

Minutos hablados por el profesor en inglés	<i>5</i>
Minutos hablados por los alumnos en inglés	<i>4</i>

Actividades de pronunciación practicadas: (Libro, unidad, página, número de actividad)	Duración actividad	Grado de dificultad:					Grado de consecución:					Grado de motivación:				
		Fácil: 1	Difícil: 5				Mínimo: 1	Máximo: 5				Bajo: 1	Alto: 5			
<i>Oxeden & Seljison</i> <i>1. B, nbb</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Oxeden & Seljison</i> <i>1. B, e&d</i>	<i>6</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Oxeden & Seljison</i> <i>1. B, e</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

¿Has introducido algún cambio? Si No

¿Cuál? _____

Observaciones: _____

Resto de contenidos del curso

Minutos hablados por el profesor en inglés	<i>16</i>
Minutos hablados por los alumnos en inglés	<i>12</i>

Actividades practicadas: (Libro, unidad, página, número de actividad)	Duración actividad	Grado de dificultad: Fácil: 1 Difícil: 5	Grado de consecución: Mínimo: 1 Máximo: 5	Grado de motivación: Bajo: 1 Alto: 5
B.C. 4.4. A P, 10	17	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B.C. 1.4. B P, 10	8	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

¿Has introducido algún cambio? Si No

¿Cuál? _____

Observaciones: _____

Deberes de casa realizados	Nº de alumnos que han realizado los deberes de casa:
B. Workbook P, 8 Ejercicios 8 y 9.	12

APÉNDICES A.2.

PERFIL DE LOS PROFESORES INTERVINIENTES EN EL ESTUDIO.

APÉNDICE A.2.1.

Perfil de la profesora que asistió al investigador en los procesos de evaluación inicial y final.

Nombre	Dalila Hebibovic
Fecha de nacimiento	24-01-1977
Licenciatura	Filología Inglesa (Universidad de Murcia, 1997-2001)
Otros estudios	Certificado de Aptitud Pedagógica (Inglés) - Universidad de Murcia (2001-2002). Diploma de Aptitud- Segundo Ciclo de Inglés por Escuela Oficial de Idiomas de Murcia (2002).
Experiencia docente	Octubre de 2001 - Junio de 2004: Profesora de Inglés del <i>Curso Preparatorio de Acceso a Ciclos Formativos de la Formación Profesional Específica de Grado Superior</i> (Art. 32. L.O.G.S.E.).
Cursos de actualización tras la licenciatura	Aprox. 12: técnicas de aula, motivación y autoestima del alumno, docencia del inglés, inglés con fines específicos.
Estancias en países anglófonos	6 meses
Ámbito de interés dentro de la docencia del inglés	El componente de la pronunciación inglesa: la enseñanza de la entonación.
Publicaciones e investigación	Enero de 2002 - 2004: Becaria de Colaboración de un Proyecto de Investigación sobre la didáctica del ritmo / entonación inglesa, financiado por la Fundación Séneca y dirigido por D. Francisco Gutiérrez Díez en la Universidad de Murcia.

APÉNDICE A.2.2.

Perfil de los profesores de los grupos control y experimental.

Perfil del profesor del grupo experimental.

Nombre	Salvador Fernández Núñez
Fecha de nacimiento	24/6/1966
Licenciatura	Filología Inglesa (Universidad de Murcia, 1984-1989)
Otros estudios	Certificado de Aptitud Pedagógica (Inglés) - Universidad de Murcia (1990). Diploma de Aptitud- Ciclo Elemental y Ciclo Superior de Inglés por La Escuela Oficial de Idiomas de Cartagena (1999).
Experiencia docente	Octubre 1990 - junio 2004: Profesor de inglés numerario del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en el IES Isaac Peral de Cartagena.
Cursos de actualización tras la licenciatura	Aprox. 30: técnicas de aula, docencia del inglés, teatro en inglés, actividades comunicativas, estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio, etc.
Estancias en países anglófonos	9 meses
Ámbito de interés dentro de la docencia del inglés	Teatro en inglés y actividades comunicativas.
Publicaciones e investigación	Proyecto Atenea en el ID Isaac Peral. Cursos 92 y 93. Proyecto Mercurio en el ID Isaac Peral. Cursos 93 y 94.

Perfil del profesor del grupo control.

Nombre	Antonio Laencina Navarro
Fecha de nacimiento	20/3/1961
Licenciatura	Filología Inglesa (Universidad de Murcia, 1979-1984)
Otros estudios	Certificado de Aptitud Pedagógica (Inglés) - Universidad de Murcia (1980).
Experiencia docente	Octubre 1985 - junio 2004: Profesor de inglés numerario del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en el IES Isaac Peral de Cartagena.
Cursos de actualización tras la licenciatura	Aprox. 35: proyecto curricular, docencia del inglés, teatro en el aula de inglés, la evaluación en inglés, actividades comunicativas, estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio, etc.
Estancias en países anglófonos	6 meses
Ámbito de interés dentro de la docencia del inglés	Didáctica del inglés en educación secundaria y actividades comunicativas.
Publicaciones e investigación	Proyecto Atenea en el ID Isaac Peral. Cursos 92 y 93. Proyecto Mercurio en el ID Isaac Peral. Cursos 93 y 94. Programa experimental de la reforma de enseñanzas medias: cursos 89-92.

**APENDICES A.3.
LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL.**

**APÉNDICE A.3.1.
Prueba de las destrezas de comprensión y expresión escrita.**

Test 1

PAPER 1 READING AND WRITING (1 hour 10 minutes)

PART 1

QUESTIONS 1 – 5

Where can you see these notices?
For questions 1 – 5, mark A, B or C on the answer sheet.

	EXAMPLE	ANSWER
0	Return books here	A in a restaurant B in a bank C in a library
1	Today's weather inside on page 6	A in a book B on television C in a newspaper
2	2ND FLOOR Children's Clothes	A on a shirt B in a shop C in a school
3	PARKING FOR CUSTOMERS ONLY	A outside a restaurant B outside a school C outside a hospital
4	MORE TABLES UPSTAIRS	A in a theatre B at a camping-site C in a café
5	BEST BEFORE December '98	A on clothes B on machines C on food

Text 1

QUESTIONS 6 – 10

Which notice (A – H) says this (6 – 10)?
For questions 6 – 10, mark the correct letter A – H on the answer sheet.

EXAMPLE	ANSWER
0 We can answer your questions.	E

A
Adults £2.50
Under 12s FREE

B
Shoes repaired while you wait

C
MIND YOUR HEAD

D
Open 24 hours a day

E
INFORMATION

F
Police Notice
Road Closed

G
Open daily 10–6
(except Mondays)

H
WAITING ROOM

- 6 You can't drive this way.
- 7 Children do not have to pay.
- 8 You can shop here six days a week.
- 9 Be careful when you stand up.
- 10 We work quickly.

PART 2

QUESTIONS 11 – 15

Read the sentences (11 – 15) about holidays and travel.
What is the correct word (A – H) for each sentence?

For questions 11 – 15, mark the correct letter A – H on the answer sheet.

EXAMPLE	ANSWER
0 You write on this and send it to your friends.	D

- 11 This person gives you holiday information.
A airport
B camera
C passport
D postcard
E suitcase
F ticket
G tourist
H travel agent
- 12 You need to buy one before you get on a plane.
- 13 This is where you go to get a plane.
- 14 You put your clothes in this when you travel.
- 15 This person likes visiting different places.



Test 1

PART 3

QUESTIONS 16 – 20

Complete the five conversations.

For conversations 16 – 20, mark A, B or C on the answer sheet.

EXAMPLE	ANSWER
<p>How are you?</p>  <p>A I'm 18. B I'm Peter. C I'm fine.</p> 	C

16 It's time for lunch.

- A Oh good!
- B One hour.
- C Half-past twelve.

17 Would you like a drink?

- A I don't like coffee.
- B I prefer tea.
- C Coffee, please.

18 How much was your new shirt?

- A It's a red shirt.
- B It was very cheap.
- C It was in a shop.

19 I'm very sorry.

- A I'm afraid so.
- B I think so.
- C That's all right.

20 Do you speak English?

- A No, I'm not.
- B Only a little.
- C Yes, very much.

Paper 1: Reading and Writing

QUESTIONS 21 – 25

Complete this conversation at a garage.

What does the woman say to the car mechanic?

For questions 21 – 25, mark the correct letter A – H on the answer sheet.

EXAMPLE	ANSWER
<p>Mechanic: Good morning, Madam. What's the problem?</p> <p>Woman: 0</p>	B

Mechanic: What do you mean?

Woman: 21

Mechanic: I see. We can probably repair that easily. Can you leave the car now?

Woman: 22

Mechanic: I'm sorry. We're completely full on Saturday.

Woman: 23

Mechanic: Yes, all right. Could you come in the morning?

Woman: 24

Mechanic: OK.

Woman: 25

Mechanic: I'm not sure, but probably about £30.

Woman: That's fine. I'll see you on Monday.

A I'd prefer the afternoon.

B I'm not sure. The brakes aren't working very well.

C Oh! One other thing, how much will it cost?

D The engine is hard to start in the morning.

E I work on Mondays.

F I'm afraid I need it today. How about the weekend?

G When I brake, the car goes to the left.

H Oh. Could you do it on Monday?

PART 4

QUESTIONS 26 – 32

Read the information about three books and then answer the questions. For questions 26 – 32, mark A, B or C on the answer sheet.

New books this month

The Long Night

This is David Reilly's first book. David became a writer after teaching English for several years.

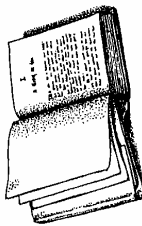
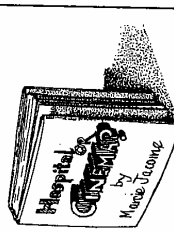
Maha is a nurse in northern Australia, where she works in a small hospital. One day a baby is so ill that Maha has to drive all night to get her to the nearest big city. They have a lot of problems getting there and ...



Hospital or Cinema?

Marcie Jacome, who studies English in London, wrote this story earlier this year.

Tina is a young Brazilian woman whose dream is to become a doctor. She goes to London to study English and medicine but one day she meets a man who asks her to go to the USA with him to become a film star ... What will Tina do?



Hard Work

This exciting story is Joanna Jones's twentieth.

'Hard Work' is about Sombat, who works with his father, a carpenter, in Thailand. They work long, hard hours making tables and chairs, but they do not have any money. Then one day a man dressed all in black buys the most beautiful table in the shop ...

EXAMPLE

ANSWER

0 Which book is about somebody who works with doctors? **A**
 A The Long Night **B** Hard Work **C** Hospital or Cinema?

26 Which book is by somebody who has written a lot of books?

A The Long Night **B** Hard Work **C** Hospital or Cinema?

27 Which book is about somebody who is very poor?

A The Long Night **B** Hard Work **C** Hospital or Cinema?

28 Which book is about somebody who would like to work in a hospital?

A The Long Night **B** Hard Work **C** Hospital or Cinema?

29 Which book is by somebody who worked in a school?

A The Long Night **B** Hard Work **C** Hospital or Cinema?

30 Which book is about a difficult journey?

A The Long Night **B** Hard Work **C** Hospital or Cinema?

31 Which book is about a man and his son?

A The Long Night **B** Hard Work **C** Hospital or Cinema?

32 Which book is by a student?

A The Long Night **B** Hard Work **C** Hospital or Cinema?

Test 1

Paper 1: Reading and Writing

PART 5

QUESTIONS 33 – 40

Read the information about Schnauzer dogs.

Choose the best word (A, B or C) for each space (33 – 40).
For questions 33 – 40, mark A, B or C on the answer sheet.

Schnauzer Dogs

There are three sizes
0 Schnauzer dog.

The two smaller sizes first _33_ to
England over 50 years ago, but the

Giant Schnauzer has not _34_ here very long. The name Giant is a good
one because the dogs are 65 to 67.5 cms high.

All the dogs _35_ long hair, which should be cut quite often. Most
smaller Schnauzers _36_ grey in colour, _37_ the Giant Schnauzer is
usually black.

Schnauzers come from Germany, where farmers use the dogs to help
38 with their sheep, and they are also used _39_ the police, because
Schnauzer dogs are very intelligent.

A Schnauzer makes _40_ nice family dog. It is friendly and very good
with young children.



EXAMPLE	A	with	B	of	C	in	ANSWER
0	A	with	B	of	C	in	B
33	A	came	B	come	C	comes	
34	A	being	B	be	C	been	
35	A	has	B	have	C	had	
36	A	were	B	is	C	are	
37	A	or	B	if	C	but	
38	A	them	B	him	C	us	
39	A	from	B	by	C	to	
40	A	the	B	a	C	any	

Test 1

PART 6

QUESTIONS 41 – 50

Complete this letter.

Write ONE word for each space (41 – 50).

For questions 41 – 50, write your words on the answer sheet.

28 Long Road
Brighton
22nd March

Dear Pat,

I arrived (*Example: here*) three weeks ago. I'm studying at a language school 41 Brighton. The students come 42 many different countries and I 43 made a lot of new friends.

There 44 classes for five hours every day. I like 45 teacher very much. 46 name is John and he helps me 47 I make a mistake.

I want 48 visit London next weekend because I 49 going back to my country on Monday. Can I see you there? Please write to 50 soon.

With best wishes from

Maria

Paper 1: Reading and Writing

PART 7

QUESTIONS 51 – 55

Read this note from Sheila.

Fill in the information about the Film Club.

For questions 51 – 55, write the information on the answer sheet.

Andy,

About the next Film Club evening – it's going to be in October, on the 15th (which is a Tuesday). The film will be 'The Last Emperor' and tickets will cost £3.00. We can have Room 26 from 8 o'clock.

Thanks.

Sheila

COLLEGE FILM CLUB

NEXT MEETING

Tuesday

DAY:	<u>51</u>
DATE:	<u>52</u>
TIME:	<u>53</u>
PLACE:	<u>54</u>
FILM:	<u>55</u>
PRICE:	

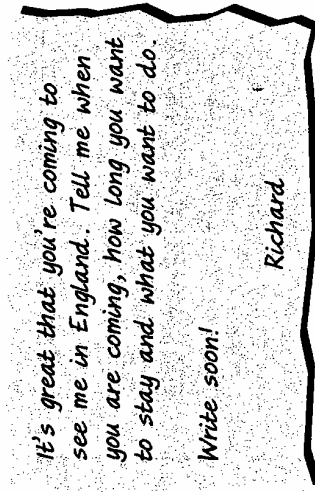
Test 1

PART 8

QUESTION 56

Read the note from your friend Richard.

Write a postcard to tell him what he wants to know.



Write 20 – 25 words.

Write your answer on the answer sheet.

APÉNDICE A.3.2.

Prueba de la destreza de comprensión oral

PAPER 2 LISTENING (approximately 25 minutes)

PART 1

QUESTIONS 1 – 5

Listen to the tape.

You will hear five short conversations.

You will hear each conversation twice.

There is one question for each conversation.

For questions 1 – 5, put a tick under the right answer.

EXAMPLE

0 What time is it?

A

06.00

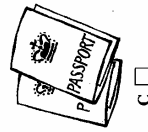
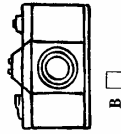
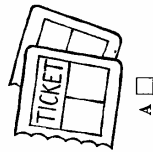
B

08.00

C

09.00

1 What have they forgotten?

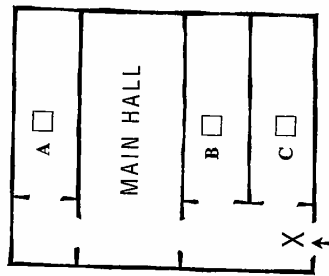


2 What time does the train go?



Test 1

3 Where is Room 22?

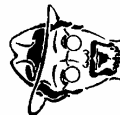


You are here

4 Which man wants to see him?



A



B



C

5 How did the woman get to work?



A



B



C

PART 2

QUESTIONS 6 – 10

Listen to Paul talking to a friend about his family. What does each person do?

For questions 6 – 10, write a letter A – H next to each person. You will hear the conversation twice.

EXAMPLE

0 Sally H

PEOPLE

6 Bill

7 David

8 Paul's mother

9 Paul's father

10 Paul

JOBS

A bank clerk

B doctor

C farmer

D shop assistant

E stopped work

F student

G teacher

H writer

Test 1

PART 3

QUESTIONS 11 – 15

Eric and Mary are talking about the weekend. Their friend, Carlos, is coming to visit them.

For questions 11 – 15, tick A, B or C. You will hear the conversation twice.

EXAMPLE

0 What does Carlos hate?

A shopping	<input checked="" type="checkbox"/>
B museums	<input type="checkbox"/>
C football	<input type="checkbox"/>

11 When is the football match?

- A Saturday morning
- B Saturday afternoon
- C Sunday afternoon

12 Where are they going to eat on Saturday evening?

- A at home
- B in an Italian restaurant
- C in a Chinese restaurant

13 What are they going to do on Sunday morning?

- A go for a drive
- B get up late
- C go to the cinema

14 Where are they going to have lunch on Sunday?

- A in a café
- B in a pub
- C at home


15 They can't go to the cinema on Sunday afternoon because

- A Carlos doesn't like films.
- B Eric doesn't like films.
- C they don't have time.

PART 4

QUESTIONS 16 – 20

Listen to a telephone conversation.
A girl wants to speak to Martin, but he is not there.
For questions 16 – 20, complete the message to Martin.
You will hear the conversation twice.

	
Phone Message	
To:	Martin
From:	<input type="text"/>
Party at:	<input type="text"/>
Time:	<input type="text"/>
Please bring:	<input type="text"/>
Her phone number:	<input type="text"/>

PART 5

QUESTIONS 21 – 25

Listen to some information about a travel agency.
Listen and complete questions 21 – 25.
You will hear the information twice.

South Seas Travel Agency	
New phone number:	847 2296
New address:	21 98 Road
Opposite:	22
Opens on:	23
Book a holiday for:	24 £
and get a free:	25

You now have 8 minutes to write your answers on the answer sheet.

APÉNDICE A.3.3.

Guión y respuestas de las pruebas de las destrezas de comprensión y expresión escrita y de comprensión oral.

Test 1 Key

Paper 1 Reading and Writing

Part 1

- 1 C 2 B 3 A 4 C 5 C
6 F 7 A 8 G 9 C 10 B

Part 2

- 11 H 12 F 13 A 14 E 15 G

Part 3

- 16 A 17 C 18 B 19 C 20 B
21 G 22 F 23 H 24 A 25 C

Part 4

- 26 B 27 B 28 C 29 A 30 A 31 B 32 C

Part 5

- 33 A 34 C 35 B 36 C 37 C 38 A 39 B 40 B

Part 6

- For questions 41–50, ignore capitals/absence of capitals. Spelling must be correct.
41 in/hear 42 from 43 have've 44 are 45 my/the/one/four 46 his
47 if/when 48 to 49 am/'m 50 me

Part 7

- For questions 51–55, spelling must be correct and capitals must be used where necessary.
51 15th October 52 8 o'clock/8p.m./20:00 53 Room 26/twenty-six
54 The Last Emperor 55 £3

Part 8

Question 56

The task specific notes given below should be used in conjunction with the mark scheme for Part 8 given on page 9.

Task specific notes

The postcard should include the following three pieces of information:

- i day/date of arrival
- ii length of visit
- iii suggested activity

Test 1 Key

Sample answer A

Mark: 5

This is an example of a good 5. All three parts of the message are clearly communicated in natural, error-free language.

Dear Richard,
I am going to England next Monday for three months and I would like to do an excursion with you around London.
See you soon,
Lily.

Sample answer B

Mark: 4

The three parts of the message are clearly communicated. There are a number of structural errors (e.g. 'I'll like'), which prevent this candidate from scoring 5, but the errors do not impede communication of the message.

Hello Richard
I'm so happy to see you soon. I'll like come 16th of June I hope this is right for you and I'll like to stay 2 weeks. I want to go to the theatre and in the evening I'll like going to the theatre, cinema and discote.
Katia

Sample answer C

Mark: 3

This candidate clearly communicates the three parts of the message. However, there are grammar and spelling errors which means the candidate loses marks. The writer is further penalised for not including either a salutation or a signature on his/her postcard and therefore scores a 3.

I am coming on next Friday by plane. You will know right time, I will ring up. I want to stay about 10 days and I want to visit London but first - I would like to see with you.

Test 1 Key

Sample answer D

Mark: 2

Two parts of the message are clearly communicated, but the third ('I'm going to End of March') requires interpretation, as does the concluding sentence. The writer is further penalised for not including a signature or his/her postcard.

I'm going to End of March.
I will stay for two weeks.
I'd like to go anywhere and shopping, so I looking for you!

Sample answer E

Mark: 0

Lack of linguistic resources make the message in this writing incomprehensible. It is unclear whether the writer is attempting a response to the input text and writing about future plans, or is attempting to describe impressions and past and/or present activities.

England is very big country. Before come here is very cold. I in here February 7th. In here school study English is one year another school is long date.

Paper 2 Listening

Part 1

1 B 2 A 3 B 4 A 5 C

Part 2

6 F 7 G 8 E 9 B 10 A

Part 3

11 B 12 C 13 A 14 B 15 C

Part 4

For questions 16–20, ignore capitals/absence of capitals. In question 16, spelling must be correct. For questions 17–19 allow recognisable spelling.

16 Elaine 17 (the) Grand Hotel 18 8:30 p.m. / 20:30 / half past eight
19 friend 20 724 5936

Part 5

For questions 21–25, ignore capitals/absence of capitals. In question 21, spelling must be correct. For questions 22–25, allow recognisable spelling.

21 Wamock 22 (the) bank 23 21st May 24 £350 (or more)
25 (travel) bag

Test 1 Key

Transcript

This is the Key English Test. Paper 2. Listening. Test number one. There are five parts to the test. Parts One, Two, Three, Four and Five.

PART 1

Look at the instructions for Part One.

[pause]

You will hear five short conversations.

You will hear each conversation twice.

There is one question for each conversation.

For questions 1 to 5, put a tick under the right answer.

Here is an example.

Example: What time is it?

Female: Excuse me, can you tell me the time?

Male: Yes, it's nine o'clock.

Female: Thank you.

Male: You're welcome.

[pause]

The answer is nine o'clock, so there is a tick in box C.

Now we are ready to start.

Look at question one.

[pause]

Question 1

One

What have they forgotten?

Male: I've got the passports here.

Female: And the tickets are in my bag.

Male: What about the camera?

Female: Oh no! I've left it at home. And I really wanted to take some holiday photos.

[pause]

Now listen again.

[repeat]

[pause]

Question 2

Two

What time does the train go?

Male: Hurry up! We'll be late.

Female: What time does the train go?

Male: At six fifteen. We've got to leave in ten minutes.

Female: I'm nearly ready.

[pause]

Test 1 Key

Now listen again.

[repeat]

[pause]

Question 3

Three

Where is Room 22?

Male: Can you tell me the way to Room 22?

Female: Well ... Go straight down here and it's the second door on the right.

Male: Do I have to go through the main hall?

Female: No, it's the door on the right, just before you get to the main hall.

[pause]

Now listen again.

[repeat]

[pause]

Question 4

Four

Which man wants to see him?

Male: Which man wants to see me?

Female: The one over there, wearing a hat.

Male: The one with the glasses?

Female: No, not him. The other one.

[pause]

Now listen again.

[repeat]

[pause]

Question 5

Five

How did the woman get to work?

Female: Oh, the traffic's terrible today.

Male: Yes, I took me forty minutes by bus.

Female: Well, I'd love and it took me an hour!

Male: An hour! It's probably quicker by bicycle.

[pause]

Now listen again.

[repeat]

[pause]

This is the end of Part One.

Now look at Part Two.

[pause]

30

31

Test 1 Key

PART 2

Listen to Paul talking to a friend about his family.

What does each person do?
For questions 9 to 10, write a letter, A to H, next to each person.
You will hear the conversation twice.

[pause]

- Female: Tell me about your family, Paul.
Paul: Well, you know Sally, my sister – the writer – don't you?
Female: Yes, is she your only sister?
Paul: She is. But I've got two brothers. David's older than me, and Bill's younger.
Female: How old is Bill?
Paul: He's nineteen. He's studying French in Paris at the moment.
Female: That sounds interesting... And David? What does he do?
Paul: Oh, he's a teacher, the same as my mother was. But she finished working last year.
Female: And what about your father?
Paul: Oh, he's a doctor at the local hospital.
Female: Of course. I've seen him there.
Paul: My mother says he works too hard. She wants him to stop. She wants to go and live on a farm in the country, near David.
Female: Um... Are you a doctor too, Paul?
Paul: I'm not clever enough. I work in a bank – the one in the High Street, next to the bookshop.
Female: Do you? So does my sister!

[pause]

Now listen again.

[repeat]

[pause]

This is the end of Part Two.

Now look at Part Three.

[pause]

PART 3

Eric and Mary are talking about the weekend.

Their friend, Carlos, is coming to visit them.

For questions 11 to 15, tick A, B or C.

You will hear the conversation twice.

Look at questions 11 to 15 now. You have 20 seconds.

[pause]

Now listen to the conversation.

- Eric: Mary... what do you want to do at the weekend, when Carlos comes?
Mary: Well, Eric, I must go shopping on Saturday morning.
Eric: He loves shopping. But we could go to the museum and then meet you for lunch.
Mary: Fine. What shall we do in the afternoon?
Eric: There's a good football match on – Carlos'll like that.

Test 1 Key

- Mary: OK. Do you want to eat at home in the evening?
Eric: What about going to a restaurant? We haven't been to that Italian one for months.
Mary: Or we could try that new Chinese one.
Eric: OK. Let's do that. Now, what about Sunday?
Mary: If we get up early on Sunday, we could go for a drive in the countryside.
Eric: Yes, and we could have lunch in a pub somewhere.
Mary: Yes, the one near the river's nice. Shall we go to the cinema after lunch?
Eric: We can't. His train's at four o'clock and I'll have to take him back to the station.

[pause]

Now listen again.

[repeat]

[pause]

This is the end of Part Three.

Now look at Part Four.

[pause]

PART 4

Listen to a telephone conversation.

A girl wants to speak to Martin, but he is not there.

For questions 16 to 20, complete the message to Martin.

You will hear the conversation twice.

[pause]

- Male: Hello, 785 3126.
Elaïne: Hello. Could I speak to Martin please?
Male: I'm afraid he's out at the moment. Can I take a message for him?
Elaïne: Yes, please. My name's Elaïne.
Male: How do you spell that?
Elaïne: E-L-A-I-N-E.
Male: Right. Elaïne. And what's the message?
Elaïne: Tell Martin that the party tonight is at the Grand Hotel. I'll meet him there.
Male: Does he know the address?
Elaïne: Oh, yes. Everyone knows the Grand Hotel.
Male: OK. I'll tell him.
Elaïne: And tell him I'll try to be there at half past eight. But I may be a bit late.
Male: Oh, I'm sure he won't mind waiting. I'll tell him eight thirty... Is there anything else?
Elaïne: Oh, yes... ask him to bring a friend.
Male: A friend? Oh good, that could be me.
Elaïne: Hmm... well... and please ask him to phone me if he can't come.
Male: Has he got your phone number?
Elaïne: It's 724 5936.
Male: Right, I've got that.
Elaïne: Thanks a lot. Bye.
Male: Bye.

Test 1 Key

[pause]
 Now listen again.
 [repeat]
 [pause]
 This is the end of Part Four.
 Now look at Part Five.
 [pause]

PART 5

Listen to some information about a travel agency.
 Listen and complete questions 21 to 25.
 You will hear the information twice.

[pause]

Answerphone: Hello. This is the South Seas Travel Agency. I'm sorry, no one can speak to you right now. The South Seas Travel Agency has moved to another part of town. We also have a new phone number. Please ring us on 847 2296. Our new address is 98 Warnock Road, that's W-A-R-N-O-C-K. It's easy to find – it's near the park at the end of the road, opposite the bank. We will be open for business at our new office on 21st May. We hope to see you soon at our new address. We have many exciting holidays at special prices. And we have a present for anyone who spends £350 or more on a holiday. If your holiday costs £350, we will give you a travel bag absolutely free. This beautiful bag can carry everything you need on a plane journey. And it can be yours free. Thank you for calling the South Seas Travel Agency.

[pause]

Now listen again.

[repeat]

[pause]

This is the end of Part Five.

You now have eight minutes to write your answers on the answer sheet.
 Teacher, stop the tape here and time eight minutes.

Note: Remind students when there is one minute remaining.

[pause]

This is the end of the test.

APÉNDICE A.3.4.

Prueba de la destreza de expresión oral.

Paper 3 frameworks

Test 1

Note: The visual material for Paper 3 appears on pages 81–89 of the Student's Book.

Part 1 (5–6 minutes)

Greetings and introductions

At the beginning of Part 1, the interlocutor greets the candidates, asks for their names and asks them to spell something.

Giving information about place of origin, occupation, studies

The interlocutor asks the candidates about where they come from/live, and for information about their school/studies/work.

Giving general information about self

The interlocutor asks candidates questions about their daily life, past experience or future plans. They may be asked, for example, about their likes and dislikes or about recent past experiences, or to describe and compare places.

Extended response

In the final section of Part 1, candidates are expected to give an extended response to a 'Tell me something about ...' prompt. The topics are still of a personal and concrete nature. Candidates should produce at least three utterances in their extended response.

When the candidates have asked and answered their questions about food, they then exchange roles and talk about a different topic.
 The interlocutor introduces the activity as follows:
 Interlocutor: I'm going to show (Laura) a card.

(Interlocutor shows question card 1B on page 83 of the Student's Book to Laura.)

(Laura) ask (Pablo) some questions about his/her home.

Use the words and pictures on the card to help you.

(Pablo) answer (Laura's) questions.

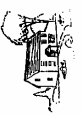

Do you understand?

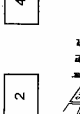

Note: Candidates are assessed on both their questions and answers in Part 2 of the test.



1B



HOME



Ask your partner about his/her home.

Address?  

House/Flat?  

Rooms?  

Near?  

Who with?  

Part 2 (3-4 minutes)

The interlocutor introduces the activity as follows:

Interlocutor: I'm going to show (Pablo) a card.

(Interlocutor shows question card 1A on page 81 of the Student's Book to Pablo.)

(Pablo) ask (Laura) some questions about food.

Use the words and pictures on the card to help you.




(Laura) answer (Pablo's) questions.




Do you understand?



1A



FOOD



Ask your partner questions about food.

Breakfast?   

Like best?   

Cook?  

How often?  

Drink?  

APÉNDICE A.3.5.

Hoja de corrección de la prueba de la destreza de expresión oral.

EVALUACIÓN DE LA PRUEBA ORAL KET

Nombre del alumno: _____

Grupo: _____ **Fecha:** _____ **Examinador:** _____

PARTE I	COMENTARIOS	
TASK ACHIEVEMENT		
COMMUNICATIVE ABILITY		
APPROPRIATENESS OF INTERACTION		
LINGÜÍSTIC RESOURCES		
PRONUNCIATION		
FLUENCY		
	CALIFICACIÓN (MAX. 5 PUNTOS)	

PARTE II	COMENTARIOS	
TASK ACHIEVEMENT		
COMMUNICATIVE ABILITY		
APPROPRIATENESS OF INTERACTION		
LINGÜÍSTIC RESOURCES		
PRONUNCIATION		
FLUENCY		
INDEPENDENCE OF INTERLOCUTOR		
	CALIFICACIÓN (MAX. 5 PUNTOS)	

PARTE I + PARTE II =

APÉNDICE A.3.6.

Prueba de evaluación del componente de la pronunciación

PRUEBA DE EVALUACIÓN DEL COMPONENTE DE LA PRONUNCIACIÓN

Nombre:.....
 Grupo:.....Fecha:.....

PARTE I

Lee los siguientes pares de palabras en voz alta:

it	eat	bag	back
cat	cart	bad	bat
cap	cup	sin	sing
spot	sport	thing	think
full	fool	rise	rice
bed	bird	she	sea
workman	workmen	jet	yet
now	know	nation	occasion
kite	coat	day	they
toy	tour	thin	this
hair	hear	wood	good
rail	real	vet	bet
player	royal	sip	slip
hour	higher	long	wrong
slower	shower	ear	hear

PARTE II

Lee las siguientes palabras en voz alta:

journalist		successful		generous		vegetable	
expensive		conversation		familiar		favourite	
adventure		vocabulary		dessert		secretary	
complete		describe		decide		biscuit	
downstairs		newspaper		handbag		address	

PARTE III

Lee el siguiente diálogo en voz alta:

Bill: John, Are you going to the shops now?

John: Can I buy you something?

Bill: Can you bring me a pound of carrots, a kilo of potatoes and a carton of milk , please?

John: Certainly. You can give me the money when I bring you the things.

PARTE IV

Lee las siguientes preguntas en voz alta:

- * Do you like dogs? Yeah. A lot.
- * What sports do you play? I only play tennis.
- * Excuse me. Can you tell me the time, please?
- * I'm sorry I'm so late!
- * Would you like a coffee? Yes, please.
- * It's cold today, isn't it?

PARTE V

Lee el siguiente diálogo en voz alta:

A. Do you sell bananas?

B. Sorry, Sir. We don't sell bananas.

A. How about oranges?

B. Yes, Sir. We've got Spanish oranges.

A. I want three oranges.

B. Right, Sir. Would you like some lemons?

A. No, miss. I've got plenty of them.

B. Right, Sir. It's sixty pence, Sir.

APÉNDICE A.3.7.

Hoja de corrección de la prueba del componente de la pronunciación.

Nombre:.....

Grupo:.....Fecha:.....

THROUGHOUT THE TEST, MARK ONLY THE CORRECT ANSWERS:

PARTE I

it \ɪ\		eat \r:\		bag \g\		back \k\	
cat \æ\		cart \a:\		bad \d\		bat \t\	
cap \æ\		cup \ʌ\		sin \n\		sing \ŋ\	
spot \ɔ\		sport \ɔ:\		thing \ŋ\		think \ŋk\	
full \u\		fool \u:\		rise \z\		rice \s\	
bed \e\		bird \ɜ:\		she \ʃ\		sea \s\	
workman \ə\		workmen \ə\		jet \dʒ\		yet \j\	
now \aʊ\		know \əʊ\		nation \ʃ\		occasion \ʒ\	
kite \aɪ\		coat \əʊ\		day \d\		they \ð\	
toy \ɔɪ\		tour \tʊə\		thin \θ\		this \ð\	
hair \eə\		hear \ɪə\		wood \w\		good \g\	
rail \eɪ\		real \ɪə\		vet \v\		bet \b\	
player \eɪə\		royal \ɔɪə\		sip \s\		slip \s\	
hour \aʊə\		higher \aɪə\		long \l\		wrong \r\	
slower \əʊə\		shower \aʊə\		ear \- \		hear \h\	

PARTE II

journalist	successful	generous	vegetable
expensive	conversation	familiar	favourite
adventure	vocabulary	dessert	secretary
complete	describe	decide	biscuit
downstairs	newspaper	handbag	address

PARTE III

1 2 3 4

Bill: /John, Are you **going** to the/shops /now? /

5 6 7

John: /* Can I/ **buy** you/ something? /

8 9 10 11 12

Bill: /*Can you/ **bring** me a/ **pound** of/ carrots, a/ **kilo** of

13 14 15

po/tatoes and a/ **carton** of/ **milk** , please?/

16 17 18 19

John: /**certainly**./ *you can/ **give** me the/ **money** when

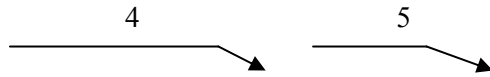
20 21

I/ **bring** you the/ **things**. /

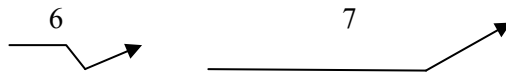
PARTE IV



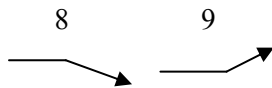
Do you like dogs? Yeah. A lot.



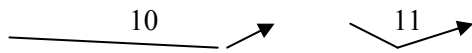
What sports do you play? I only play tennis.



Excuse me. Can you tell me the time, please?

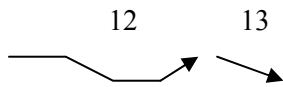


* I'm sorry I'm so late!



Would you like a coffee?

Yes, please.



* It's cold today, isn't it?

PARTE V

- 1
C. /Do you sell **bananas**?/
2 3
D. /**Sorry**, Sir/. We **don't** sell bananas/.
4
C. /How about **oranges**?/
5 6
D. /**Yes**, Sir/. We've got **Spanish** oranges/.
7
C. /I want **three** oranges/.
8 9
D. /**Right**, Sir/. Would you like some **lemons**?/
10 11
C. /**No**, miss/. I've got **plenty** of them/.
12 13
D. /**Right**, Sir/. It's sixty **pence**, Sir/.

APENDICES A.4.

MATERIALES DEL CURSO

APENDICE A.4.1.

Programación Didáctica Anual de 4º curso de inglés de la E.S.O.

INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA “ISAAC PERAL”

**DEPARTAMENTO DE INGLÉS
CURSO ESCOLAR: 2001 – 2002**

5.2.3 SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS: 4º ESO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

TEMA 1: A HOME AWAY FROM HOME.

ESTRUCTURAS GRAMATICALES.

- El presente simple: afirmativa, negativa e interrogativa.
- Adverbios de frecuencia y expresiones para acciones habituales.
- El presente continuo: afirmativo, negativo e interrogativo.
- Adverbios y expresiones temporales.

VOCABULARIO.

- Objetos personales de viaje.
- Lugares de Londres.
- Saludos.
- Phrasal verb: “look”.
- Reconocer palabras de un texto a través de sus definiciones.
- Clases de palabras: nombre, verbo y adjetivo.
- Asociación de verbos con complementos.

FUNCIONES.

- Hablar sobre hábitos, costumbres y acciones ocasionales.
- Hablar sobre preferencias.
- Pedir clarificación en conversaciones cara a cara.
- Formas de saludar.

PRONUNCIACIÓN.

- /e/ en lugar de /i:/.

TEMA 2: EMERGENCY.

ESTRUCTURAS GRAMATICALES.

- El pasado simple: verbos regulares e irregulares en oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.
- El pasado continuo.
- La oración.

VOCABULARIO.

- Urgencias.
- Delincuencia.
- Asociaciones personales de vocabulario.
- La forma básica de las palabras.
- Drogas.

FUNCIONES.

- Dar aviso de peligro.
- Aceptar avisos de peligro.

PRONUNCIACIÓN.

- Símbolos fonéticos de sonidos vocálicos.

TEMA 3: THE HOUSE OF THE FUTURE.

ESTRUCTURAS GRAMATICALES.

- Futuro
 - will: afirmativo, negativo e interrogativo
 - expresiones y preposiciones de tiempo
 - “be going to”: afirmativo, negativo e interrogativo
- Expresiones de certeza y probabilidad.

VOCABULARIO.

- Casas.
- Colores.
- Partes de la casa.
- Mobiliario.
- Arquitectura.
- Frases hechas sobre colores.
- Los sufijos “- less” y “- ful”.

FUNCIONES.

- Expresar certeza y probabilidad sobre acciones futuras.
- Expresar opiniones personales y preferencias sobre casas.

PRONUNCIACIÓN.

- Sonidos vocálicos.

TEMA 4: THAT'S ENTERTAINMENT.

ESTRUCTURAS GRAMATICALES.

- El adjetivo.
- El adverbio.
- El comparativo.
- El superlativo.
- Conectores: "either...or., neither...nor., both...and".

VOCABULARIO.

- Espectáculo.
- Adjetivos calificativos.
- Adverbios de modo.
- Phrasal verb: "break".
- Organización de adjetivos calificativos en torno a temas.
- Los correctores del lenguaje: "either...or, neither...nor, both...and".

FUNCIONES.

- Concertar citas con amigos.
- Aceptar/rechazar invitaciones.
- Expresar preferencias sobre actividades de ocio y cultura.

PRONUNCIACIÓN.

- /v/, /b/, /f/.

TEMA 5: THEY DID IT.

ESTRUCTURAS GRAMATICALES.

- El pretérito perfecto.
- Preposiciones y expresiones temporales asociadas al pretérito perfecto.
- Pretérito perfecto en contraste con pasado simple.

VOCABULARIO.

- Datos personales.
- Homófonos.
- Nexos de unión temporales.
- Educación.
- Verbos irregulares.
- Redes de vocabulario en torno a un personaje admirado.

FUNCIONES.

- Pedir ayuda.
- Responder a peticiones de ayuda.

PRONUNCIACIÓN.

- El sonido /h/.

TEMA 6: WHAT SHOULD I DO?.

ESTRUCTURAS GRAMATICALES.

- “Can, could y be able to” (pretérito, pasado y futuro) en oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.
- “May y might” (presente y futuro) en oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.
- “Should y shouldn’t” en oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.
- “Must” en oraciones afirmativas y negativas.
- “Mustn’t y don’t / doesn’t have to”.
- “Have/ has to” (presente, pasado y futuro).

VOCABULARIO.

- Conectores casuales.
- Adjetivos que expresan sentimientos.
- Phrasal verb: “give”.
- Profesiones.
- Conectores del lenguaje: “so, so that, because, because of, in order to”.
- Asociación de palabras por campos semánticos.

FUNCIONES.

- Expresar sentimientos.
- Expresar capacidad (pasado, presente y futuro).
- Expresar posibilidad (presente y futuro).
- Pedir, dar y denegar permiso.
- Expresar obligación y necesidades (pasado, presente y futuro).
- Expresar consejo.
- Expresar prohibición.
- Expresar ausencia de obligación.

PRONUNCIACIÓN.

- Sonidos /tr/, /th/ y /w/.

TEMA 7: ARE YOU SUPERSTITIOUS?.

ESTRUCTURAS GRAMATICALES.

- Condicional 1: “if + presente simple/ will (futuro)”, “unless: if not” (en oraciones afirmativas, negativas e interrogativas).
- Condicional 2: “if + pasado simple/would” (en oraciones afirmativas, negativas e interrogativas).
- Preposiciones de tiempo.

VOCABULARIO.

- Supersticiones.
- Edad Media.

- Palabras que pueden funcionar como nombre, verbo y adjetivo.
- Asociaciones de palabras por su significado.

FUNCIONES.

- Dar consejos.
- Expresar opiniones personales sobre lecturas.
- Expresar condiciones reales y probables.

PRONUNCIACIÓN.

- Sílabas acentuadas en palabras.

TEMA 8: SAVE THE EARTH!

ESTRUCTURAS GRAMATICALES.

- Voz pasiva:
 - presente simple: afirmativa, negativa e interrogativa
 - pasado simple: afirmativa, negativa e interrogativa
 - futuro simple: afirmativa, negativa e interrogativa
- Adverbios de frecuencia.

VOCABULARIO.

- Phrasal verb: "turn".
- El medio ambiente.
- Trabajos del hogar.
- Ruidos.
- Antónimos y sinónimos.
- La traducción al español.
- Agrupación de palabras por campos semánticos.

FUNCIONES.

- Expresar quejas.
- Excusarse.
- Dar explicaciones.

PRONUNCIACIÓN.

- Letras mudas en inglés.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES.

1. GENERALES.

A- Utilizar estrategias generales adecuadas para:

- trabajar en grupo o en parejas.
- usar el diccionario, libro de texto, notas del profesor.
- organizar de manera lógica el mensaje a emitir.
- identificar los diferentes registros de la lengua.

- escuchar para obtener información global y específica.

B- Utilizar estrategias de aprendizaje autónomo para:

- obtener y secuenciar información.
- organizar las producciones propias.
- dar solución a situaciones problemáticas a través de la localización de funciones.
- interpretar tablas.
- identificar las connotaciones positivas y negativas del lenguaje.

C- Utilizar estrategias de lectura autónoma para:

- predecir información.
- obtener la idea principal.
- obtener información específica.
- inferir el significado de palabras utilizando el contexto.
- utilizar el diccionario correctamente, buscando la forma base en que aparecen expresiones hechas.

D- Utilizar estrategias de escritura para:

- transferir la estructura del párrafo a las producciones propias.
- elaborar las producciones propias según las pautas inferidas.
- desarrollar una frase temática para crear un párrafo.
- inferir el vocabulario necesario para cada situación.
- identificar la organización de un texto.

2. ESPECÍFICOS.

TEMA 1: A HOME AWAY FROM HOME.

- Completar oraciones con información específica del texto.
- Completar un diálogo.
- Utilizar el contexto para inferir qué tiempos verbales son correctos.
- Inferir el uso de formas afirmativas o negativas de tiempos verbales utilizando el contexto.
- Ordenar el contenido de una postal, comparando las formas epistolares del inglés y el español.

TEMA 2: EMERGENCY.

- Obtener información específica con una lectura rápida.
- Utilizar el contexto para inferir el tiempo verbal correcto y el vocabulario.
- Predecir información que incluye un reportaje a través de fotografías y vocabulario.
- Identificar fotos a través de descripciones.
- Elaborar oraciones siguiendo el orden correcto de los elementos.

TEMA 3: THE HOUSE OF THE FUTURE.

- Asociar fotografías a títulos de artículos y títulos a sus correspondientes ensayos.
- Identificar contenidos a través del índice de una revista.
- Asociar expresiones y adverbios de tiempo con sus tiempos verbales correspondientes.
- Describir lo que está a punto de ocurrir en las fotografías.
- Recurrir a frases hechas para expresar significados concretos.

TEMA 4: THAT'S ENTERTAINMENT.

- Utilizar el diccionario para distinguir entre verbos, adjetivos y nombres.

- Unir palabras a sus correspondientes definiciones.
- Identificar en un diálogo las expresiones utilizadas para invitar y aceptar o rechazar invitaciones.
- Utilizar conectores del lenguaje para unir oraciones.
- Construir símiles a través del contexto.

TEMA 5: THEY DID IT!

- Transferir la estructura inferida de una biografía a la elaboración de una propia.
- Distinguir entre las expresiones temporales que se utilizan con el presente perfecto y el pasado simple.
- Utilizar nexos de unión temporal identificados en la lectura para escribir sobre problemas personales.
- Reconocer homófonos.

TEMA 6: WHAT SHOULD I DO?

- Escribir una carta pidiendo consejo.
- Producir oraciones que expresen capacidad personal (pasado, presente y futuro).
- Escribir un párrafo sobre problemas personales utilizando conectores causales.
- Expresar reglas.
- Elaborar un póster divulgativo pidiendo la colaboración de los demás en problemas sociales.

TEMA 7: ARE YOU SUPERSTITIOUS?

- Predecir información de un artículo utilizando los conocimientos personales sobre otras materias.
- Predecir el contenido de una historia utilizando los apoyos visuales (fotografías) y el vocabulario.
- Obtener información específica para un MULTIPLE CHOICE.
- Escribir un párrafo sobre supersticiones.
- Narrar un hecho ocurrido a causa de una superstición.

TEMA 8: SAVE THE EARTH!

- Identificar oraciones no pertenecientes al tema de un párrafo.
- Identificar fórmulas de quejas.
- Escribir un párrafo sobre cómo salvar la Tierra.
- Elaborar un texto sobre un animal en peligro de extinción.
- Elaborar un póster describiendo actitudes negligentes con el medio.

CONTENIDOS ACTITUDINALES.

- Tolerancia hacia los compañeros/as , sus opiniones, sexo, raza y características físicas.
- Actitud de participación, cooperación y ayuda a los componentes de una clase, no sólo a nivel académico, sino también en problemas personales.
- Valorar la ayuda que supone el conocimiento del inglés para comunicarse e informarse sobre otras culturas.
- Conciencia sobre problemas sociales, pobreza, discriminación sexual, droga, alcohol, etc.
- Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y valorar la ayuda que ésta reflexión supone para el aprendizaje.
- Mostrar interés por la autoevaluación y reconocer su importancia en el proceso de aprendizaje.
- Valorar la ayuda de los materiales para superar las dificultades personales de aprendizaje.
- Valorar las actividades de ocio y cultura en la formación integral de la persona.
- Esfuerzo por utilizar el inglés como elemento de comunicación en el aula de una manera creativa.
- Valorar la lectura como fuente de información.
- Valorar la importancia de otras formas de expresión tales como los medios de comunicación, el cine, la música y la publicidad.
- Utilizar estrategias de aprendizaje autónomo.
- Ser conscientes de las propias limitaciones en el aprendizaje y superarlas.
- Fomentar la capacidad de selección de mensajes orales y escritos.

- Afianzar la seguridad personal valorando el progreso.
- Actitud crítica hacia comportamientos desconsiderados, agresivos e intolerantes hacia los demás.
- Actitud crítica hacia las informaciones que se transmiten en inglés.
- Mostrar interés por la autoevaluación y reconocer su importancia en el proceso de aprendizaje.
- Ser consciente de la importancia de la conservación del medio ambiente y mostrar actitudes activas.

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LOS CONTENIDOS.

Los contenidos se distribuirán en tres evaluaciones de la siguiente forma:

- 1ª EVALUACIÓN (39 horas lectivas aprox.). Unidades 1, 2 y 3 + pruebas.
- 2ª EVALUACIÓN (35 horas lectivas aprox.). Unidades 4, 5 y 6 + pruebas.
- 3ª EVALUACIÓN (26 horas lectivas aprox.). Unidades 7 y 8 + pruebas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS.

La evaluación no sólo servirá para conocer el nivel de conocimientos del alumnado, los procedimientos y las actitudes, sino que nos proporcionará información para conocer hasta qué punto hemos alcanzado los objetivos trazados a la hora de programar la asignatura. De manera que podemos modificar éstos según se hayan conseguido o no.

Por estas razones la evaluación debe ser: continua y sistemática, flexible, funcional y válida. Se llevará a cabo a través de la observación en el aula, pruebas objetivas, trabajos, etc.

La evaluación deberá adecuar los objetivos/ contenidos señalados en esta programación. Además, deberá respetar los criterios de calificación que se detallan más adelante.

A.-EVALUACIÓN INICIAL:

Se realizará a principio de curso. Esta evaluación nos permite dar cuenta de lo que ya se sabe y establecer unos objetivos o un plan de trabajo para alcanzarlos. Esta evaluación diagnóstica. Más que localizar el nivel de la clase, nos ayudará a comprenderlo: recoger informaciones que permitan prevenir los bloqueos, apoyarse en sus intereses y planificar el tratamiento de la diversidad. Se realizarán ejercicios que permitan evaluar todas las competencias y destrezas.

B.EVALUACIÓN FORMATIVA:

Es la observación sistemática del proceso de aprendizaje del alumno, y hace referencia necesariamente a los procesos y a las actitudes que deben ser evaluadas.

Tal y como se ha dicho esta evaluación debe estar basada en la evaluación constante y permanente del proceso de trabajo que lleva el alumno, y para su calificación deberemos tener en cuenta cómo participa y actúa en clase, cómo lleva los apuntes, cómo asimila la metodología de trabajo propuesta, cuál es su actitud en la clase frente al profesor y frente a los compañeros, y frente a la propia dinámica de trabajo que exista en el aula; qué formas de trabajar tiene el alumno y si se esfuerza por emplear la lengua extranjera en el aula, así como si es ordenado y sistemático en su trabajo, etc.

C.-EVALUACIÓN SUMATIVA:

Esta permite informar al alumno de lo que ha aprendido y de lo que todavía ignora o no domina suficientemente en el preciso momento del curso. A éste se le comunicará el resultado de esta evaluación coincidiendo con el calendario de evaluaciones del Instituto.

La evaluación sumativa también permite al profesor saber qué aspectos del proceso de enseñanza no marchan de acuerdo a lo previsto, y le dan el conocimiento

preciso para hacer las adaptaciones curriculares necesarias después de cada evaluación.

Existe una gama variada de instrumentos de evaluación de las competencias de los alumnos. Las técnicas más comúnmente empleadas son:

- Dramatización oral de roles: miden fundamentalmente las destrezas de comunicación básicas en forma oral.
- Composiciones: miden la capacidad de expresión escrita del alumno.
- Pruebas escritas sobre contenidos específicos del curso: son los tradicionales exámenes que permiten saber cómo los alumnos dominan los conocimientos adquiridos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

A.- EVALUACIÓN DE LOS CONCEPTOS.

A.1. EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ORAL.

La comunicación oral se evaluará por medio de la observación en el aula y pruebas comunicativas basadas en la interacción: respuestas a una demanda o a una necesidad, con cierto margen de imprevisibilidad y relacionadas con la vida real. Habrán sido realizadas con anterioridad en clase.

La Comunicación Oral se trabaja en clase a la vez que la Comunicación Escrita, pero debido al excesivo número de alumnos/as, no hay tiempo para la realización de varias pruebas orales de tipo individualizado. Por lo que este apartado tendrá un valor del 10%.

A.2.EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA.

-Pruebas Escritas:

Además de las pruebas que considere el profesorado en cada momento, habrá una prueba trimestral coincidiendo con las evaluaciones. Dicha prueba estará estructurada de la siguiente manera:

-Audición y comprensión.

-Redacción.

-Funciones.

-Gramática y vocabulario.

Cada uno de estos apartados tendrá un valor del 25%.

En esta prueba escrita el alumno deberá tener el 60% de puntuación del total de la nota para conseguir la calificación de SUFICIENTE.

El conjunto de la prueba escrita tendrá un valor del 70% sobre la calificación final de la evaluación trimestral.

B. EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES.

Se puntuarán con un 10% de la nota global de la evaluación los siguientes aspectos:

Participación en las actividades que se propongan en clase.

Puntualidad.

Asistencia.

Respeto hacia profesorado y alumnado.

C. EVALUACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS.

Se puntuarán con un 10% de la nota global de la evaluación los siguientes aspectos:

Exactitud de las anotaciones y ejercicios, orden y limpieza en cuadernos.

Preparación de trabajos de casa.

Atención en clase.

Trabajo individual y en grupo.

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS.

Los materiales que tenemos planeado utilizar están divididos en los siguientes apartados:

- Libro de texto del alumno, libro del profesor, libro de ejercicios del alumno.
- Material audiovisual: cintas de cassette del curso, películas de vídeo y otras grabaciones originales.
- Material informático: programas de juegos y ejercicios.
- Otros materiales: libros de lectura (dos a lo largo del curso, de dificultad adecuada al nivel de los alumnos), revistas, periódicos y diccionarios.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES.

Entre las actividades programadas se encuentran: viaje a Londres, proyección de películas de vídeo y utilización de revistas y prensa del país de la lengua estudiada.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y ADAPTACIONES CURRICULARES.

Se definirán adaptaciones curriculares de acuerdo con el Departamento de Orientación y se incluirán a lo largo del curso según se hagan necesarias. Estas adaptaciones curriculares incluirán la diversificación curricular; si algunos/as alumno/as no han logrado alcanzar los niveles de consecución mínimos de los objetivos generales de etapa, se creará un subgrupo al que se le impartirán ciertas áreas separado del grupo al que pertenecen.

Así, vamos a utilizar actividades adaptadas a las distintas capacidades y distintos niveles de conocimiento, además de temas variados que motiven. Igualmente el alumnado que no consiga los objetivos propuestos para cada evaluación, dispondrá de unas actividades especialmente diseñadas para él. Estas tareas estarán engarzadas en los contenidos de la programación a distintos niveles.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N°1

OBJETIVOS DIDÁCTICOS
my/ your El alfabeto, la ortografía

At the reception desk

What's your name?
How do you spell it?

PRONUNCIACIÓN

a 7 El alfabeto
Escucha. Repite los sonidos y las palabras.

b 8 Escucha. Repite el alfabeto.

A B C D E	F G H I J	K L M N O
a b c d e	f g h i j	k l m n o
P Q R S T	U V W X Y Z	
p q r s t	u v w x y z	

c Escribe las letras siguientes en el cartel de arriba, según el sonido al que correspondan. Por ejemplo, E /i:/ - tree.

E G J N P S T U X Y

d Escribe las palabras de la lista a la derecha del cartel de arriba, según el sonido al que correspondan. Por ejemplo are - /ɑ:/

see eight Hi! ~~are~~ ten you no

e 9 Escucha y escribe.

1 BBC

Ortografía **V**
C = capital c
c = small c
cc = double c

APENDICE A.4.2.

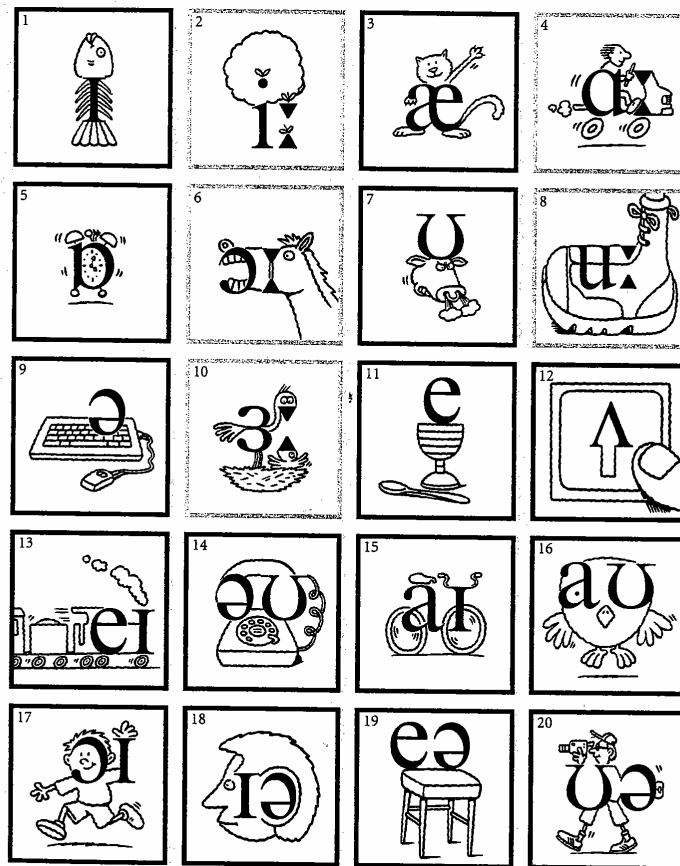
Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 2

WORD BANK

13 Los sonidos de la lengua inglesa

Vocales

Mira los dibujos. Aprende las palabras. Aprende los veinte sonidos.



- vocales cortas
- ☒ vocales largas
- diptongos

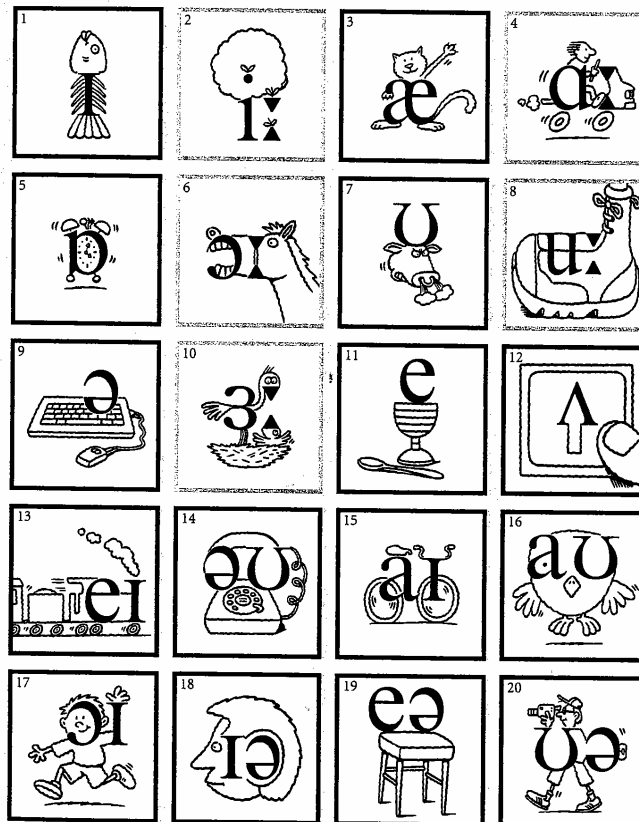
- | | | | |
|------------------------|-----------------|-----------------|----------------------|
| 1 fish /fɪʃ/ | 2 tree /tri:/ | 3 cat /kæt/ | 4 car /kɑ:/ |
| 5 clock /klɒk/ | 6 horse /hɔ:s/ | 7 bull /bʊl/ | 8 boot /bu:t/ |
| 9 computer /kəm'pjʊtə/ | 10 bird /bɜ:d/ | 11 egg /eg/ | 12 up /ʌp/ |
| 13 train /treɪn/ | 14 phone /fəʊn/ | 15 bike /baɪk/ | 16 owl /aʊl/ |
| 17 boy /bɔɪ/ | 18 ear /ɪə/ | 19 chair /tʃeə/ | 20 tourist /tʊərɪst/ |

WORD BANK

13 Los sonidos de la lengua inglesa

Vocales

Mira los dibujos. Aprende las palabras. Aprende los veinte sonidos.



- | | | | |
|-------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|
| 1 fish /fɪʃ/ | 2 tree /tri:/ | 3 cat /kæt/ | 4 car /kɑ:/ |
| 5 clock /klɒk/ | 6 horse /hɔ:s/ | 7 bull /bʊl/ | 8 boot /bu:t/ |
| 9 computer /kəm'pjʊ:tə/ | 10 bird /bɜ:d/ | 11 egg /eg/ | 12 up /ʌp/ |
| 13 train /treɪn/ | 14 phone /fəʊn/ | 15 bike /baɪk/ | 16 owl /aʊl/ |
| 17 boy /bɔɪ/ | 18 ear /ɪə/ | 19 chair /tʃeə/ | 20 tourist /'tuərɪst/ |

■ vocales cortas
 □ vocales largas
 ■ diptongos

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 3

UNIT 7

● Sound symbols

1 Consonant symbols 2

1 **T.7.1.A.** Listen to the following sound symbols and example words. Try to memorize the sound of each symbol.

- /ʃ/ shirt, _____, _____
- /z/ television, _____, _____
- /t + /ʃ/ = /tʃ/ church, _____, _____
- /d + /z/ = /dʒ/ bridge, _____, _____
- /θ/ thin, _____, _____
- /ð/ this, _____, _____
- /j/ yes, _____, _____
- /ŋ/ sing, _____, _____

2 **T.7.1.B.** Listen to the following words. Write two of them next to each sound symbol above, according to the sound of the underlined letters.

s <u>u</u> gar	<u>th</u> irsty	<u>y</u> ou	<u>th</u> ose
k <u>i</u> chen	<u>g</u> in	<u>b</u> ath	<u>l</u> ong
gar <u>a</u> ge	<u>m</u> achine	<u>d</u> rink	<u>E</u> urope
<u>th</u> at	<u>j</u> oke	<u>A</u> sia	<u>ch</u> ea <u>p</u>

π—0

3 Look at the groups of symbols below. A contains voiceless sounds. B contains voiced sounds.

A /ʃ/ /θ/ /tʃ/	B /z/ /ð/ /dʒ/ /j/ /ŋ/
-------------------------	---------------------------------------

T.7.1.C. Listen and repeat the sounds.

4 **T.7.1.D.** Listen to the following words and circle the correct phonemic transcription.

- a. jeans 1. /dʒi: nz/ (circled)
2. /ji: nz/
3. /ji: ns/
- b. shepherd 1. /'tʃepherd/
2. /'shɛfəd/
3. /'ʃepəd/
- c. chef 1. /ʃɛf/
2. /ʃɛf/
3. /tʃɛf/
- d. Thursday 1. /'tʃɜ: rzdeɪ/
2. /'θɜ: rzdeɪ/
3. /'θɜ: zdeɪ/
- e. watch 1. /wɒtʃ/
2. /wɒtʃh/
3. /wɑ: θ/
- f. measure 1. /'meɪ: fə/
2. /'meɜ: re/
3. /'meɜə/
- g. hungry 1. /'hʌŋɡrɪ/
2. /'hʌŋrɪ/
3. /'hʌŋɡrɪ/
- h. father 1. /'fɑ: θɜr/
2. /'fɑ: ðə/
3. /'fɑ: ðɜr/

π—0

5 Turn to the Sound symbol chart on page 47. Write in one example word to help you remember each of the consonant symbols you have just learnt. Don't forget to underline the letters in the word that match the sound symbol.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 4

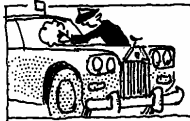
UNIT 2

● Sounds

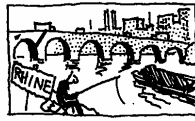
1 Problem consonants: /r/

(All Nationalities)

- 1 T.2.1 Listen to the sound /r/. Is it the same in your language?



Rolls Royce



The River Rhine



Right and Wrong

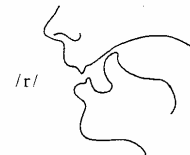


Rock 'n' Roll



a red, red rose

Look.



Listen again and practise saying the phrases.

2 Silent 'r'

(All Nationalities)

Look.

- children = letter r + vowel sound = /r/
 surname = letter r + consonant sound = ~~/r/~~
 mother = letter r + nothing = ~~/r/~~



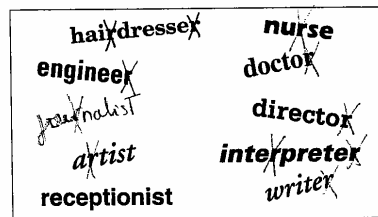
are = /ɑ:/
 aren't = /ɑ:nt/
 The e is silent.

- 1 T.2.2.A Listen to these examples.

r + vowel sound	r + consonant sound or nothing
boyfriend	sister
Granny	father
married	first name

Practise saying the words and phrases.

- 2 Cross out (X) the rs that are not pronounced in the words below.



- T.2.2.B Listen and check your answers.

n-0 p. 51

Practise saying the words.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 5

● Sounds

2 The sounds /θ/ and /ð/

All Nationalities

- 1 The letters *th* can be pronounced /θ/ or /ð/. Put the following words into the correct column below, according to the pronunciation of the letters *th*.

weather	brother	theatre	three
death	breathe	clothes	there
wealthy	month	their	birthday
another	either	together	leather
thirty	worth	bathroom	method

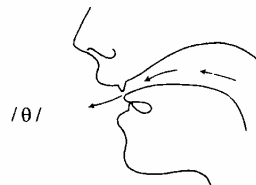
/θ/	/ð/
death	weather

T.7.2.A. Listen and check your answers.



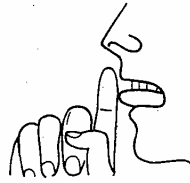
Can you add any more words to the column above?

- 2 To make the sound /θ/, put your tongue between your teeth. Push out air between your top teeth and your tongue. /θ/ is a voiceless sound.



To make the sound /ð/, make the sound /θ/ but use your voice.

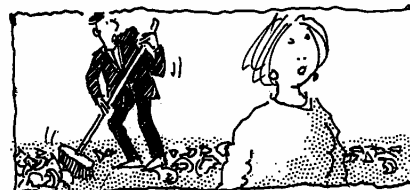
If you have problems making the sounds /θ/ and /ð/, put your finger in front of your mouth and touch it with your tongue, like this:



- 3 Learners of English sometimes pronounce the sound /θ/ as /s/, /t/ or /f/.

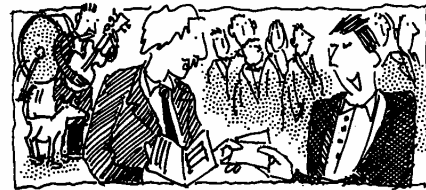
Learners of English sometimes pronounce the sound /ð/ as /z/, /d/ or /v/.

T.7.2.B. Listen to some foreign students reading the following mini-dialogues aloud. Circle the *th* sounds which they pronounce incorrectly.



A Sorry I broke those plates.

B That's all right. I didn't really like them.



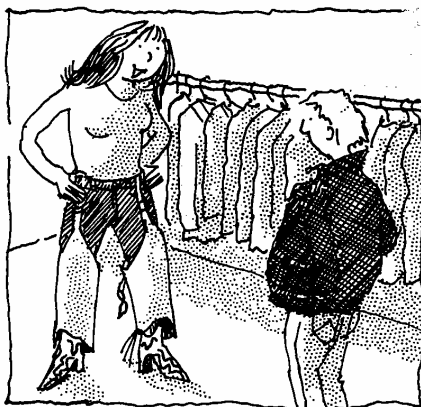
C There are your theatre tickets!

D Thanks a lot.



E It's Tom's birthday on Thursday.

F Yes, and I haven't got him anything.



G Do you like my leather trousers?

H I think they're great!



I How much is that watch worth?

J About thirty pounds.



K This music's boring.

L Shh! My brother likes the Beatles!

π-0

- 4 Work in pairs. Practise reading the mini-dialogues aloud. Make sure you pronounce the letters *th* correctly.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 6

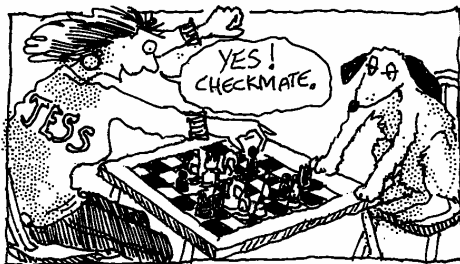
UNIT 14

● Sounds

1 Problem consonants: /tʃ/, /dʒ/, and /j/

(D) (E) (F) (G) (H) (P)

1 **T.14.1.A.** Listen to the words below. Can you hear the difference between the three consonant sounds?

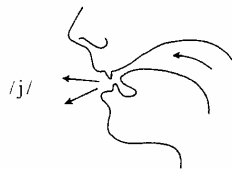


/tʃ/ /dʒ/ /j/
Chess Jess Yes

2 Say the three words. Which ones are most difficult for you? Practise saying these again.

To make /j/ first start with the sound /i:/.

- iii ... yes
- ii ... yes
- i ... yes



You practised /dʒ/ in Unit 8.1. and /tʃ/ in 13.2. Remember that you use your voice for /dʒ/ but you do not use your voice for /tʃ/.

3 **T.14.1.B.** The words below are similar in many languages. In English they all begin with one of the sounds above: /tʃ/, /dʒ/ or /j/. Listen and write the correct symbol in the box.

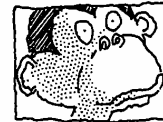
a tʃ chocolate



b yoga



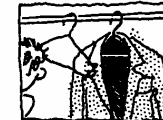
c chimpanzee



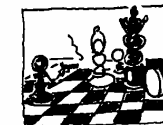
d yacht





e jacket





f chess




g yoghurt 

h gin 

i geography 

j jeans 

 p. 56

- 4 Complete the rule with the correct phonemic symbols. Add an example from the words in 3.

Spelling rule

a The letter *y* (at the beginning of a word) is pronounced / /.

Example _____

b 1. The letter *j* is pronounced / /.

Example _____


2. The letters *ge* and *gi* are often pronounced / /.

Examples _____

c The letters *ch* are often pronounced / /.

Example _____

There are some exceptions, however.
ch = /k/ in *chemist, character, Christmas*.
ch = /ʃ/ in *chef, champagne*.
ch = not pronounced in *yacht*.

 p. 56

- 5 Practise saying the words in 3 above. Remember the rules.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 7

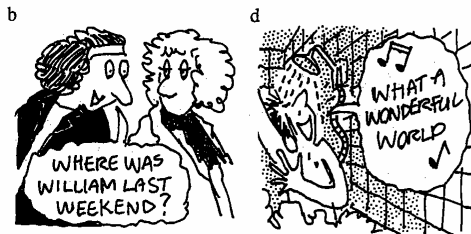
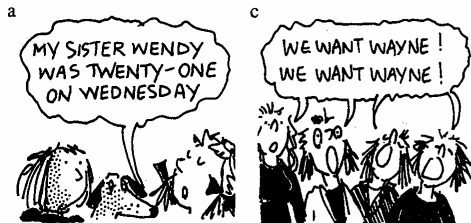
UNIT 6

● Sounds

1 Problem consonants: /w/

(All Nationalities)

1 **T.6.1.A.** Listen to the sentences. Underline the /w/ sounds.



π-0 p. 52

2 Do you have the sound /w/ in your language?

The sound /w/ is made like this.



10

Try starting with /u:/.
uuu ... where uuu ... was
uu ... where uu ... was
u ... where u ... was
where was

3 Practise saying the sentences in 1. Start very slowly, then say them faster and faster.

4 **T.6.1.B.** Listen to the pairs of words below. Can you hear the difference?

A	B
good	wood
gun	won
veal	wheel
vet	wet

Practise saying the pairs of words.

2 Silent 'w'

(All Nationalities)

1 Match the words in the box with the phonemic symbols below.

when	i	who	swim	what
week	h	winter	whole	twenty
wrong		we	two	write

- a /wi:/ e /rɒŋ/ i /wen/
- b /tu:/ f /rɑ:t/ j /swɪm/
- c /hu:/ g /'twentɪ/ k /həʊl/
- d /'wɪntə/ h /wɪ:k/ l /wɒt/

π-0 p. 52

2 Find five words in the box with a silent w. Underline them.

π-0 p. 53

- 3 Find another example in the box to complete the rules below.

Rule	Examples
a <i>w</i> before <i>r</i> is silent.	write. _____
b <i>wh</i> and <i>o: w</i> is silent.	who. _____

→ p. 53

- 4 **T.6.2.** Listen and practise saying the silent *w* words.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 8

UNIT 6

● Sounds

1 The sounds / n / and / ŋ /
(and / ŋg / and / ndʒ /)

D E F Gr H I J Tr

1 T.6.1.A. Listen to the words below. The A words end in the sound / n /. The B words end in the sound / ŋ /. Can you hear the difference?

A	B
thin	thing
win	wing
sin	sing

2 The letter n is sometimes pronounced / n / and sometimes / ŋ /. Which of the words below contain the sound / n /? Which contain the sound / ŋ /? Put them into the correct column below.

Example
thin / n / thing / ŋ /

winter	modern	drink	branch
sink	think	ankle	bank
hanky	thanks	kitchen	uncle
friends	jeans	newsagent	expensive

/ n /	/ ŋ /

T.6.1.B. Listen and check your answers.

n

Can you complete the rule?

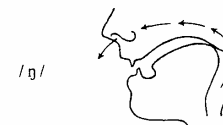
The letter n is pronounced / ŋ / when the following sound is / __ /.

n

3 To make the sound / n / put your tongue forward and up to touch the roof of your mouth. Open your lips, and push air out through your nose. / n / is a voiced sound.



To make the sound / ŋ / put your tongue back and up, in the position to make the sound / k /. Keeping your tongue in that position, open your lips and push air out through your nose. / ŋ / is a voiced sound.



Listen again to the / n / and / ŋ / words in 2 and practise saying them.

4 **T.6.1.C.** The letters *ng* can be pronounced /ŋ/, /ŋŋ/ or /ndʒ/. Listen.

/ŋ/ thing /ŋŋ/ hungry /ndʒ/ danger

Put each of the following words into the correct column below.

singer	angry	wrong	change
longer	jungle	king	bilingual
engineer	strong	orange	passenger
finger	young	exciting	bang
boring	single	strange	language

/ŋ/	/ŋŋ/	/ndʒ/
<i>thing</i>	<i>hungry</i>	<i>danger</i>

T.6.1.D. Listen and check your answers.



Can you complete the rule?

The letters *ng* are always pronounced / __ / when they come at the end of a word.



5 **T.6.1.E.** Listen to some foreign students saying the following sentences. Circle where they make mistakes with the sound /ŋ/ or the letters *ng*.

- My brother often goes fishing.
- Can't you see anything?
- Are you enjoying it here?
- I'll ring up later.
- He goes jogging every day.
- He's stronger than Schwarzenegger.
- She's a singer in a rock group.



6 Match up the following mini-dialogues.

- | | |
|--|---|
| a. Captain! I think we're sinking. | 1. All right, Angela, you can exchange it for another one. |
| b. Have you got an English-Hungarian dictionary? | 2. But darling, he's single, ninety-nine, and his only niece lives in Montreal. |
| c. This orange looks strange, Miss. | 3. Incredible! They said the Titanic was unsinkable. |
| d. We're not inviting that boring old thing for Christmas! | 4. Bilingual dictionaries are with the foreign language books on the second floor, sir. |

T.6.1.F. Listen and check your answers.



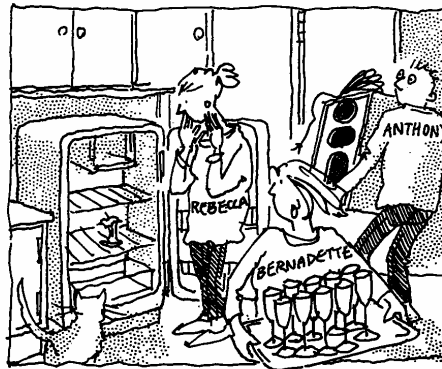
Listen again. Work in pairs. Practise the dialogues containing sounds which are a problem for you.

● Word focus

2 Three-syllable nouns

1 **T.6.2.A.** Listen to the stress in these names. Practise saying them with the correct stress.

Anthony Rebecca Bernadette



APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 9

UNIT 10

● Sounds

1 Problem consonants: /h/

(E) (F) (Gr) (I) (J) (P)

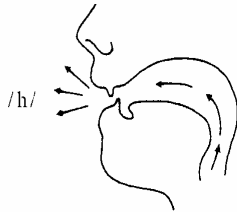
- 1 **T.10.1.A.** Listen to the pairs of words below. Can you hear the difference?

a I (high) d ate hate
b eat heat e ill hill
c air hair f earring hearing

- 2 **T.10.1.B.** Listen to the sentences and circle the word you hear.

▶▶▶ p. 54

- 3 To make the sound /h/ you push a lot of air out of your mouth without moving your tongue.



- ◀ **T.10.1.A.** Listen again and practise saying the pairs of words.

- 4 Read the dialogue below. Check the meaning of new words in your dictionary or with your teacher.



M Who's that with Henry Higgins?

W It's his wife, Hazel.

M Hazel? But his wife's name's Helen!

W Oh no, Helen left him ... he's married to Hazel now.

M No! How did it happen?

W Well, you know last Easter, Henry and Helen had a holiday in Honolulu.

M Yes ... what happened?

W They had a horrible holiday, and when they arrived home, Helen left him!

M I see ... and who are those horrid little girls?


W Holly and Hannah, Hazel's children from her first marriage.

M But Henry *hates* children!

W Mm ... how interesting!

5 **T.10.1.C.** Listen and answer these questions.

- a Who was Henry's first wife?
- b Who is Henry's second wife?
- c Are Hannah and Holly ...
 - ... Helen's children?
 - ... Hazel's children?
 - ... Henry's children ?
- d Does Henry like children?

 p. 54

6 Practise saying the dialogue line by line, pronouncing /h/ correctly. Then practise the dialogue with a partner.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión Nº 10

UNIT 3

● Sounds

1 Problem consonants: final '-s'

(All Nationalities)

A lot of words end in -s in English.

<p>a Plural nouns cups /s/ pens stamps</p>	<p>b he/she Present Simple forms speaks reads likes</p>
<p>c Possessives Anna's friend Jane's bag Pete's mum</p>	<p>d Contraction of is It's here. How's Andy? He's okay.</p>

⚠ The final -s is **always** pronounced in English.

Sometimes the sound is /s/.

Example cups ^{/s/ ~ P, K.}
(root) (plak),

Sometimes the sound is /z/.

Example pens ^{/z/}

- 1 **T.3.1.** Listen to the words and phrases above. Write in the pronunciation of -s: /s/ or /z/.

🔑 p. 51

Listen again and practise saying the words.

2 Final '-es' pronounced /ɪz/

(All Nationalities)

The final -es is pronounced /ɪz/ after:

-s or -ss /s/ kisses buses	-sh /ʃ/ washes pushes	-ch /tʃ/ matches churches
-x /ks/ boxes mixes	-z /z/ Liz's houses*	-ge /dʒ/ pages oranges

⚠ ***Note** house = /haʊs/
houses = /haʊzɪz/

- 1 **T.3.2.** Listen and practise saying the words above.

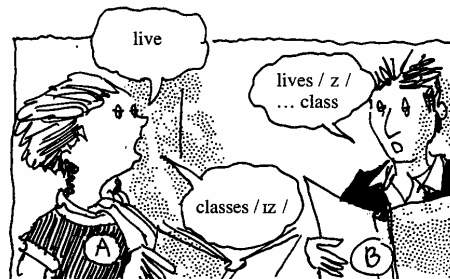
- 2 Work with a partner.

Student A Look at card A on p. 8.

Student B Look at card B on p. 9.

Read each word to your partner. Your partner must say the word with -s at the end (pronounced /z/ or /ɪz/).

You can check the answers at the bottom of the card.



APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 11

2 Problem consonants: /ʃ/ and /tʃ/

(D) (E) (F) (Gr) (I)

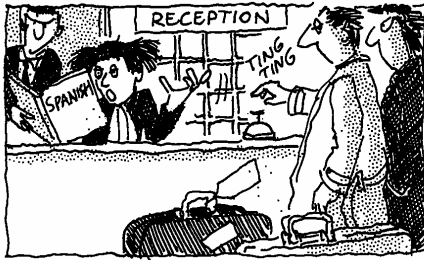
1 T.13.2.A. Listen to these words.

shirt sugar delicious
dishwasher pronunciation

The sound /ʃ/ is often spelt *sh*. What other ways is it spelt?

⌚ p. 56

2 Look at the text about Sheila. How many examples of the /ʃ/ sound can you hear? Underline them.



Sheila is a receptionist at the International Hotel in Chicago. At the moment she's studying Spanish.

T.13.2.B. Listen and check your answers.

⌚ p. 56

3 To make the sound /ʃ/ first practise /s/. Now move your tongue back and up a little. It is the sound we make when we want people to be quiet!



Practise reading the text aloud, paying attention to the /ʃ/ sound.

4 T.13.2.C. Listen. Can you hear the difference?

she's cheese sheep cheap
shoes choose wash watch

The second word in each pair has the sound /tʃ/. To make the sound /tʃ/, first say /t/. Then say /ʃ/. Repeat each sound quickly until you say the two sounds together. The sound /tʃ/ is usually spelt *ch*.

5 Look at the picture below. Can you find:

a Spanish beach? Sheila catching a fish?
some Scottish children? an English teacher?
a Frenchman eating cheese? a pair of cheap shoes?
two Chinese men playing chess?

T.13.2.D. Listen to the phrases. Underline the sound /ʃ/ like this — and the sound /tʃ/ like this ~.

⌚ p. 56



APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 12

UNIT 5

● Sounds

1 Introduction to vowel sounds (2)

1 **T.5.1.A.** Listen to the other six vowel sounds.

- /ɜ:/ word curtain
- /ɔ:/ four _____
- /æ/ man _____
- /ʌ/ bus _____
- /ɑ:/ part _____
- /ɒ/ shop _____

Practise saying the sounds. Cover the words. Can you remember the word for each sound?

2 **T.5.1.B.** Listen to the vowel sounds in the words below.



carpet



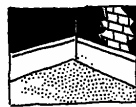
cup



lamp



pots



wall



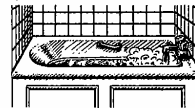
curtain

Write the words next to the correct symbol in 1.

14 p. 52

3 Below are some more 'home' words. Look at the phonemic symbols. Match them with the pictures below. Write the word on the line.

- a /frɪdʒ/ 8 f /mɪrə/
- b /dɔ:/ g /kʊkə/
- c /gɑ:dən/ h /lrvɪŋ ru:m/
- d /bɑ:θ/ i /telvɪʒən/
- e /kʌbəd/ j /wɒʃɪŋ məʃi:n/



1.



6.



2.



7.



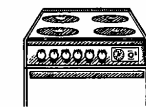
3.



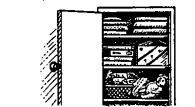
8. fridge



4.



9.



5.



10.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 13

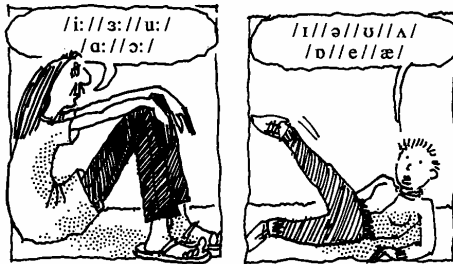
UNIT 4

● Sound symbols

1 Single vowel symbols

In this unit you will learn the phonemic symbols for single vowel sounds.

- 1 **T.4.1.A.** Listen to the symbols below. What is the difference in sound between the symbols in Picture A and the symbols in Picture B?



Picture A

Picture B

- 2 **T.4.1.B.** Listen to the sound symbols and write in the example words.

- | | |
|------------------------|---------------|
| 1. /i:/ <u>teacher</u> | 2. /ɪ/ _____ |
| 3. /ɜ:/ _____ | 4. /ə/ _____ |
| 5. /u:/ _____ | 6. /ʊ/ _____ |
| 7. /ɑ:/ _____ | 8. /ʌ/ _____ |
| 9. /ɔ:/ _____ | 10. /ɒ/ _____ |
| | 11. /e/ _____ |
| | 12. /æ/ _____ |

Underline the letters in each example word which match each sound symbol.

π-0

- 3 It is very important to learn these vowel sound symbols, because English spelling doesn't always help you with the pronunciation of new words.

Sometimes, in English, the same letters can have a different vowel sound.

Example
breakfast tea ocean
/e/ /i:/ /ə/

Sometimes different letters can have the same vowel sounds.

Example
breakfast petrol any
/e/ /e/ /e/

- T.4.1.C.** Listen and cross out the word which does not contain the vowel sound on the left.

- | | | | | |
|---------|--------|----------------|------|---------|
| a. /e/ | bread | man | bed | many |
| b. /ʌ/ | young | love | put | much |
| c. /ɒ/ | oven | sock | lot | salt |
| d. /ɜ:/ | dirty | fork | work | serve |
| e. /i:/ | cheese | cream | wine | sardine |
| f. /ɑ:/ | large | carrots | half | aren't |
| g. /ɪ/ | build | little | bird | milk |
| h. /u:/ | too | would | soup | two |

π-0

- 4 **T.4.1.D.** Listen and circle the symbol that matches the sound of the underlined letters.

- | | | | |
|-----------------|------|------|-------|
| a. <u>bus</u> | /ʊ/ | /u:/ | (/ʌ/) |
| b. <u>ta</u> ll | /ɑ:/ | /ɔ:/ | /æ/ |
| c. <u>wo</u> rd | /ɜ:/ | /ɔ:/ | /ɒ/ |
| d. <u>co</u> ok | /u:/ | /ʊ/ | /ɔ:/ |
| e. <u>pa</u> rk | /æ/ | /ɑ:/ | /ɜ:/ |

f. shop /ʌ/ /ɒ/ /ɔ:/

g. apple /æ/ /ɑ:/ /ə/

h. blue /ʊ/ /ʌ/ /u:/

i. cigarette /ʌ/ /ə/ /ʊ/

☛

- 5 These words are written in phonemic symbols.
Transcribe them.

a. /bæd/ bad f. /sku:l/ _____

b. /'wɪskɪ/ _____ g. /gɜ:l/ _____

c. /dɒg/ _____ h. /stɔ:/ _____

d. /kʌp/ _____ i. /lɑ:f/ _____

e. /sed/ _____ j. /ki:/ _____

☛

- 6 Turn to the Sound symbol chart on page 47. Write in an example word to help you remember each of the single vowel sound symbols. Don't forget to underline the letters in the word that match the sound symbol.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 14

UNIT 7

● **Sounds**

1 Problem vowel sounds: /ɪ/ and /i:/
(E F Gr H I P Tr)

1 Look at the words below. Check the meaning of new words in your dictionary or with your teacher.

/ɪ/		/i:/	
a <input type="radio"/> sit		seat	
b hit		heat	
c bin		bean	
d ship		sheep	
e hill		heel	
f lick		leak	

2 **T.7.1.A.** Listen and circle the word you hear twice.
 p. 53

3 /ɪ/ is a **short** sound. To make it your lips look like this.



/i:/ is a **long** sound. To make it your lips look like this.



Practise saying the pairs of words.

4 **T.7.1.B.** Look at the words below. Listen to the instructions on the tape and join the words with lines. You will make a letter of the alphabet. What is it?

eat •	• live	• cheap	• hit
• leave	• it	• wheel	• will
chip •	• heat	• fill	• feel
• hill	• seat	• sit	• heel
bin •	• ship	• bean	• sheep
fit •	• feet	• leak	• lick

p. 53

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 15

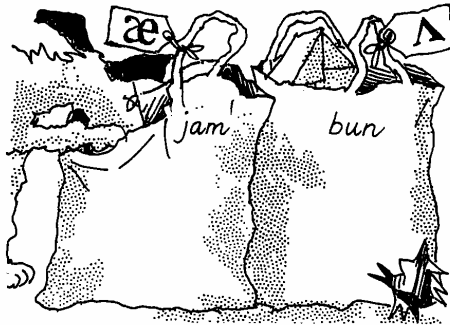
UNIT 9

● Sounds

1 Problem vowel sounds: /æ/ and /ʌ/

All Nationalities

1 **T.9.1.A.** Listen to the vowel sounds in the words below. Can you hear the difference?



2 **T.9.1.B.** Listen to the food words below. Write them on the correct bag above.

jam	honey	cabbage	butter
bun	apple	carrot	salad
onion	mushroom	ham	cucumber

3 **T.9.1.C.** Listen and check your answers.

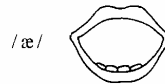
▶▶▶ p. 54

4 Complete the rule.

- a The sound /æ/ is spelt with the letter ____.
- b The sound /ʌ/ is usually spelt with the letter ____ but sometimes with the letter ____.

▶▶▶ p. 54

5 To make the sound /æ/ your lips look like this.



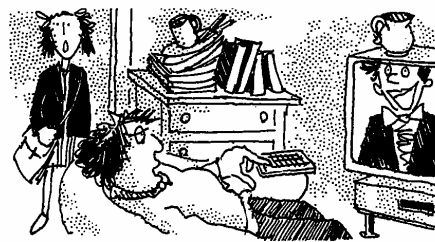
Listen again to the first part. Practise saying the words from bag 1 above.

6 To make the sound /ʌ/ your lips look like this.



Now listen to the second part. Practise saying the words from bag 2 above.

7 **T.9.1.D.** Listen to the dialogue below. Check the meaning of new words in your dictionary or with your teacher.



Daughter Mum ... what have we got for supper?
Mum Sorry, there's not much ... ham ... scrambled eggs ... or there's some mushroom salad left.
Daughter I'll just have bread and jam ... have we got any butter?
Mum Sorry, love. There's none left.
Daughter Oh Mum! There's nothing I want!

Mum Well, have a nice cup of hot chocolate.

Daughter Mm ... you make lovely hot chocolate ...
Thanks Mum!



- 8 Work with a partner. Find all the words in the dialogue that have an /æ/ or an /ʌ/ sound. Listen again and check your answers.

▶▶▶ p. 54

- 9 Practise saying the dialogue line by line, pronouncing the two sounds correctly. Practise reading the dialogue aloud with your partner.

;

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 16

- 3 Look at the Reading text on page 16 of the Student's Book. Find seven *r*s that are pronounced, and seven *r*s that are **not** pronounced.
 p. 51

The rules for silent *r* are only for British English. In American English all *r*s are pronounced.

3 The sound /ə/
 All Nationalities



- 1 **T.2.3.A.** Are these food words the same in your language? Listen to the pronunciation in English.
 One sound is very important – the sound /ə/.

Example hamburger /ə/

This is the most frequent vowel sound in English. It is in weak or unstressed syllables. You make it like this.



- 2 Listen again and mark the /ə/ sounds and stress like this.

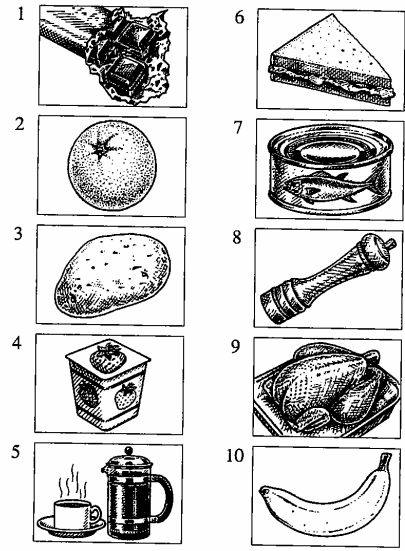
● /ə/
 hamburger

p. 51

Listen again and practise saying the words.

- 3 Match the words to the pictures.

- | | | | |
|------------------------------------|-----|--------------------------------------|-----|
| a <input type="checkbox"/> potato | 3 | f <input type="checkbox"/> orange | ___ |
| b <input type="checkbox"/> pepper | ___ | g <input type="checkbox"/> banana | ___ |
| c <input type="checkbox"/> yoghurt | ___ | h <input type="checkbox"/> chocolate | ___ |
| d <input type="checkbox"/> chicken | ___ | i <input type="checkbox"/> coffee | ___ |
| e <input type="checkbox"/> tuna | ___ | j <input type="checkbox"/> sandwich | ___ |



p. 51

- 4 **T.2.3.B.** Listen and tick the words that have an /ə/ sound.

p. 51

- 5 Listen again and mark the stress.

p. 51

Practise saying the words.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 17

● Sounds and spelling

2 Words ending in the sound /ə/

- 1 Look at the words in the box. How is the last syllable pronounced in each word?

camera answer picture
 mirror sister opera
 centre colour flavour
 actor jumper hamburger
 tuna signature departure

T.12.2. Listen and practise saying the words.

- 2 Put the words into the columns below according to their spelling.

1 -er	2 -or	3 -a
4 -ure	5 -re	6 -our

WORD RACE

- 3 Work in groups.
 Use the word list at the back of the Student's Book to help you. Find:
 10 more words to go in Column 1.
 3 more words to go in Column 2.
 3 more words to go in Column 3.
 1 more word to go in Columns 4, 5, and 6.
 The first group to finish shouts *Stop!*

FINISH FINISH FINISH FINISH FINISH

- 4 Practise saying your words. Pay attention to the /ə/ sound at the end.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 19

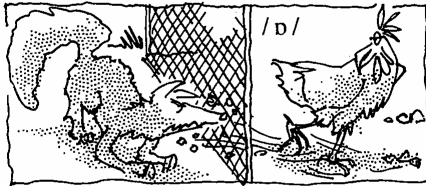
UNIT 15

● Sounds

1 The sounds /ɒ/, /ɔ:/, and /əʊ/

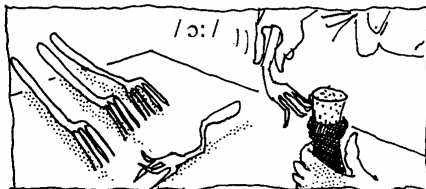
All Nationalities

1 **T.15.1.A.** The sounds /ɒ/, /ɔ:/, and /əʊ/ are easy to confuse. Listen and make sure you can hear the difference.



fox

cock



forks

cork



folks

Coke

44

2 **T.15.1.B.** You will hear ten words. Listen, and for each word, put a tick ✓ in the correct box according to the sound you hear.

/ɒ/ /ɔ:/ /əʊ/

a.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	clock _____
b.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
c.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
d.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
e.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
f.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
g.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
h.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
j.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Listen again and write the words you hear in the gaps.

→

3 The words in the box are all in Unit 15 of the Student's Book. Check the meaning of any words you are not sure of in a dictionary.

divorce	wrong	postcard	lost
told	novel	more	fall
dog	moral	throw	pour
poem	story	phone	alone

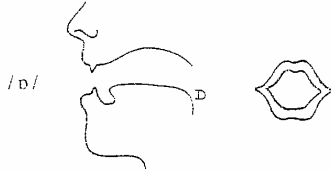
Put the words in the correct column below according to the sound of the underlined letters.

/ɒ/	/ɔ:/	/əʊ/
	divorce	

T.15.1.C. Listen and check your answers.

→

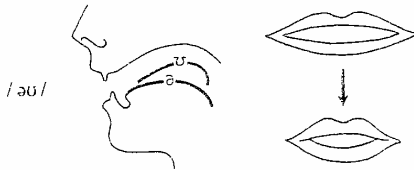
- 4 To make the sound /ɒ/, your tongue should be low at the back of your mouth and your lips should be rounded. /ɒ/ is a short sound.



To make the sound /ɔ:/, first make the sound /ɒ/. Then put the back of your tongue up a little and move your lips forward. /ɔ:/ is a long sound.



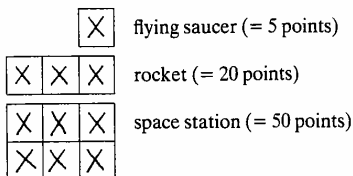
The sound /əʊ/ has two sounds, /ə/ and /ʊ/. First say /ə/. Make it longer. Now add /ʊ/. It is very short. Your lips should be rounded.



Practise reading the words in 3 with the tape.

- 5 Work in pairs. You are going to play a game called Space Battle. In this game you try to find and hit your partner's spaceships.


These are the spaceships:



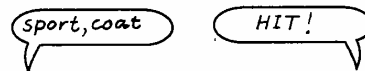
Don't let your partner see your grid. On the grid marked *You*, put crosses where your spaceships are. You can put your rockets and your space station either horizontally (→) or vertically (↑).

You each have:
4 flying saucers
2 rockets
1 space station

When you have put all your spaceships in your grid below, you are ready to play the game. (The grid marked *Your Partner* is on the next page.)

Student A Student B will say the name of a square on your grid. Shade the square like this . If there is a X in the square, say HIT. If there is no X, say MISS. If the HIT is a flying saucer or the last remaining square of a bigger spaceship, say HIT AND DESTROYED. (The shaded squares show you the squares your partner has already called.)

Example



Student B On the grid marked *Your Partner*, try to find Student A's spaceships. Say the name of a square on the grid where you think there is a spaceship. If Student A says HIT, draw a X. If they say MISS, draw a O.

Now take it in turns to ask and answer. After ten minutes stop the game and see who has the most points. (You only get points for the spaceships you have destroyed.)

	goat	cork	fox	want	coat	forks	cock	got	won't	caught
John										
spot										
bought										
woke										
sport										
show										
Joan										
boat										
shore										
walk										
	<i>You</i>									

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 20

- 4 Work on your own. Write down ten words from 2.
Work in pairs. Dictate your ten words to your partner.
Write down the ten words he/she dictates to you.
When you have finished, compare your lists of words.

- 5 Read the following headlines. Count the /ʃ/ sounds in each sentence.

- a. **English Shoppers Short of Cash**
- b. **Swedish Fashion Show Shocks British**
- c. **Inflation Hits Russian Champagne**
- d. **Ambitious Scottish Receptionist Shoots Boss**
- e. **Irish Fishing Ship Sinks in Pacific Ocean**



T.8.1.D. Listen and practise saying the headlines.

- 3 Practise making the sounds.

To make the sound /ʊ/ put your tongue up in the middle of your mouth. Open your lips a little. Make them a little round. Keep the sound short.



To make /u:/ put your tongue back a little and up. Make your lips very round and hard. Make the sound long.



2 The sounds /ʊ/ and /u:/

E F G H I J P Tr

- 1 Work in pairs. Use a dictionary if you need to. Make sure you understand all the words in the boxes below.

Box S	full pull look soot	fool pool Luke suit	Box L
-------	------------------------------	------------------------------	-------

- 2 **T.8.2.A.** You will hear ten pairs of words. Listen and decide. Are the words in each pair the same or different?

Example

a. full . . . full

- a. same different e. same different
- b. same different f. same different
- c. same different g. same different
- d. same different h. same different



In the words in Box S, the vowel sound is /ʊ/. It is a short sound.

In the words in Box L, the vowel sound is /u:/. It is a long sound.

- 4 **T.8.2.B.** Listen and circle the words you hear in the sentences below.

- a. How do you spell 'full'/'fool' ?
- b. It says 'Pull'/'Pool' on that door.
- c. Look/Luke, will you be quiet!
- d. Don't leave that soot/suit there!



- 5 Look up the meaning of the following words in a dictionary.

T.8.2.C. Listen and mark the /ʊ/, /u:/, and /ju:/ sounds as follows:

Circle the /ʊ/ sounds like this: sugar.

Underline the /u:/ and /ju:/ sounds like this: cubes.

<u>sugar</u> cubes	good looks
blue wool	a beautiful woman
a full moon	a cookery book
a stupid wolf	new toothpaste
a school bully	a rude butcher
football boots	a huge computer
fruit juice	Peruvian music



- 6 Practise saying the words, paying attention to the long and short u sounds.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 21

● Sounds

1 Problem vowel and diphthong sounds:
/e/ and /eɪ/

(D) (F) (H) (I)

1 **T.13.1.A.** Listen to the pairs of words below. Can you hear the difference?

pen pain
tell tail
wet wait

2 Now look at these words. Check the meaning of new words in your dictionary or with your teacher.

T.13.1.B. Listen and circle the word you hear.

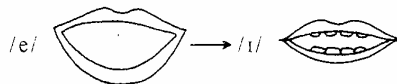
a men main
b let late
c get gate
d sell sail

π-0 p. 55

3 You make the sound /e/ at the front of your mouth. Your lips look like this.

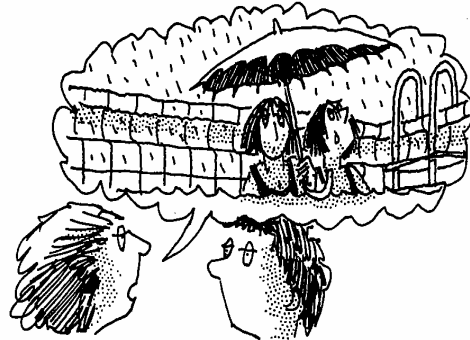


To make the sound /eɪ/ first make a long /e/ sound and then a short /ɪ/ sound.



Now practise saying the pairs of words in 1.

4 **T.13.1.C.** Listen to Jenny talking about her holiday. Are the **bold** sounds /e/ or /eɪ/? Mark the /e/ sounds like this and the /eɪ/ sounds like this .



Last year, I went to Spain on holiday with my friend Jane. The hotel was **great**, but the weather was terrible! It rained every day for ten days!

π-0 p. 56

5 The sentences below are about Unit 13 of the Student's Book, but they are all false. How many examples of /e/ and /eɪ/ can you find? Mark them in the same way as 4.

- a An African elephant weighs ten tonnes.
- b Elvis Presley played jazz.
- c The train from Newcastle to London takes eight hours.
- d Laurel and Hardy met in the USA in 1928.
- e Julie read about the weather in Liverpool.

π-0 p. 56

6 Look back at Unit 13 of the Student's Book, and make the sentences true.

T.13.1.D. Listen and check your answers.

π-0 p. 56

Practise reading the true sentences. Pay attention to the /e/ and /eɪ/ sounds.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 22

● Sounds

1 Introduction to diphthongs

T.11.1.A. A diphthong is two vowel sounds put together.

Example /e/ + /ɪ/ = /eɪ/

The first vowel sound is longer than the second. There are eight diphthongs in English.

1 Here are the eight diphthong sounds. Look at the phonemic symbols. Can you guess what the sound is? What is the word in phonemic script?

- /eɪ/ /deɪ/ day
- /aɪ/ /nɑːm/ _____
- /ɔɪ/ /bɔɪ/ _____
- /aʊ/ /naʊ/ _____
- /əʊ/ /nəʊ/ _____
- /eə/ /heə/ _____
- /ɪə/ /hɪə/ _____
- /ʊə/* /tʊə/ _____

T.11.1.B. Listen and tick (✓) the sounds you guessed correctly. Write in the other words.

⌘ p. 55

* Many native speakers do not use this diphthong. They use /ɔ:/ instead.

2 Cover the words. Can you remember the words for the sounds? Work with a partner. Test your partner by pointing to the symbols.

3 Read the phonemic symbols and match the phrase to the picture.

- a ə rɪəl brɛd 7 e ə kəʊld nəʊz _____
- b ə leɪzrɪ deɪ _____ f ə brɑɪt laɪt _____
- c feə heə _____ g ə laʊd faʊt _____
- d nəɪzrɪ bɔɪz _____



T.11.1.C. Listen and check your answers.

⌘ p. 55

Practise saying the phrases.

4 Look at the phonemic symbols on page 50. Find the words from the box for symbols 37–44. Write them in the spaces under the symbols.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 23

UNIT 10

● Sound symbols

1 Diphthong symbols

Diphthongs are 'double vowel sounds'. A diphthong has a long vowel sound and a short vowel sound.

- 1 **T.10.1.A.** Listen to the following sound symbols and example words. Try to memorize the sound of each diphthong.

/eɪ/ + /ɪ/ = /eɪ/ day, _____, _____

/aɪ/ + /ɪ/ = /aɪ/ my, _____, _____

/ɔɪ/ + /ɪ/ = /ɔɪ/ boy, _____, _____

/ɪə/ + /ə/ = /ɪə/ near, _____, _____

/eə/ + /ə/ = /eə/ where, _____, _____

/əʊ/ + /ʊ/ = /əʊ/ go, _____, _____

/aʊ/ + /ʊ/ = /aʊ/ now, _____, _____

/ʊə/ + /ə/ = /ʊə/ tour*

* Some native speakers never use this sound. They use /ɔ:/ instead.

- 2 **T.10.1.B.** Listen to the following words. Write one of them in each of the spaces next to the diphthong symbols above, according to the sound of the underlined letters.

eight	hair	hello	house	here
high	fly	phone	cow	enjoy
beer	noise	way	there	

π-0

- 3 Put the following words into the gaps in the phrases below. Use the pictures and a dictionary to help you.

bear	beer	bow	boy	cow
fly	Grey	hair	hello	tie
crow	deer	toy	way	

a. a bear

combing

his hair



b. a _____

wearing

a _____



c. a _____

making

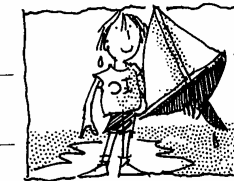
a _____



d. a _____

holding

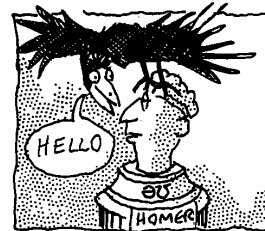
a _____



e. a _____
drinking
a _____



f. a _____
saying
' _____ !'



g. Mr _____
asking
the _____



T.10.1.C. Listen and check your answers.



Listen again and try to memorize the example phrases for each diphthong symbol.

4 **T.10.1.D.** Listen to the following words and circle the correct phonemic transcription.

- a. why 1. /wei/ 2. (wai) 3. /wiə/
- b. pay 1. /pei/ 2. /pæi/ 3. /peə/
- c. coin 1. /kɔɪn/ 2. /kəʊn/ 3. /kaʊn/
- d. beard 1. /beəd/ 2. /buəd/ 3. /biəd/
- e. their 1. /ðei/ 2. /ðeə/ 3. /ðɪə/
- f. house 1. /həʊs/ 2. /hɔɪs/ 3. /haus/
- g. coat 1. /keət/ 2. /kəʊt/ 3. /kaʊt/
- h. wait 1. /weɪt/ 2. /waɪt/ 3. /weət/
- i. now 1. /naʊ/ 2. /nʊə/ 3. /nəʊ/



5 Turn to the Sound symbol chart on page 47. Write in an example word to help you remember each of the diphthong, or double vowel sound, symbols. Don't forget to underline the letters in the word that match the sound symbol.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 24

UNIT 2

● Sounds

1 The sounds /s/, /z/, and /ɪz/

All Nationalities

1 Read the following passage about Irene Redmond.

Which of these adjectives describe her life?

happy lonely easy
interesting hard busy

Irene Redmond is a 27-year-old Australian. She and her husband Ken live in Hamilton Gate in Queensland. They have three children.

When it's hot, Irene gets up at six o'clock and tries to do all the housework by eight. Ken makes breakfast: bacon and eggs, steak, and toast. He's a good cook.

At eight o'clock Ken's boss calls him on the radio. After Ken goes to work, Irene does the rest of the housework. She hates housework. The house is sixty years old, made of metal, and very difficult to clean. Most days Irene washes the clothes.

At ten o'clock Irene puts the baby to bed and teaches her eldest daughter. Usually she manages to do two hours with her. They should study six hours every day. They eat at twelve. Irene always bakes her own bread, cakes, and biscuits. She doesn't go shopping, but orders food on the radio. In the afternoon she spends time with the children.

The nearest town is Tibooburra. It's 100 miles away. Irene isn't lonely, but she misses her family. Sometimes she drives into Tibooburra to stay the weekend with a friend. The nearest neighbour lives 35 miles away. She invites him to tea every week.

In the evening Irene reads a lot or plays cards with Ken. They don't have a television.

Irene likes living in Hamilton Gate. Ken loves it and wants to stay there, but Irene isn't sure.

Work on your own. Read the passage again and underline all the verbs in the third person singular of the Present Simple except *is*, *doesn't*, and *isn't*. The first two are done for you.

2 Look at the verbs you have underlined. Work in pairs. Put the verbs into three groups according to the pronunciation of the third person ending.

Group 1 /s/	Group 2 /z/	Group 3 /ɪz/
gets	tries	washes

T.2.1 Listen and check your answers.

π-0

Listen again and repeat the verbs, paying attention to the pronunciation of the ending.

3 Circle the correct pronunciation to complete the rules.

- a. You pronounce the ending /s/ /z/ /ɪz/ if the verb ends in one of the following sounds:
/s/ Example miss /tʃ/ Example watch
/z/ Example buzz /dʒ/ Example manage
/ʃ/ Example wash
- b. If the verb ends in any other voiceless consonant sound, you pronounce the ending /s/ /z/ /ɪz/. Example looks
- c. If the verb ends in any other voiced consonant sound or a vowel sound, you pronounce the ending /s/ /z/ /ɪz/. Example stands

π-0

4 Work in pairs. How much of the passage can you remember? Use the verb lists from 2 to make sentences about Irene's life.

Pay attention to the pronunciation of the verb endings.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 25

UNIT 3

● Sounds

1 Pronunciation of *-ed* past tenses

All Nationalities

- 1 **T.3.1.A.** Listen to the beginnings of three stories about three friends. Notice the way the *-ed* ending of the past tense verbs is pronounced.
- Last night Bert stopped at the supermarket on his way home.
 - Yesterday afternoon Fred called a restaurant to book a table for two.
 - Yesterday evening Sid invited Amanda to dinner.
- T.3.1.B.** The rest of the stories are mixed up. Listen as you read, and sort the sentences into the correct column, according to the pronunciation of the *-ed* in the past tense verbs.
- He arranged a meeting with his daughter there.
 - He cooked a big supper for his wife and children.
 - He decided to cook her favourite meal.
 - He smoked a couple of cigarettes after getting the food ready.
 - He washed up after supper.
 - They ordered a lot of the most expensive things on the menu.
 - He started cooking at four o'clock.
 - He waited for her all evening.
 - They watched a good film on TV after the meal.
 - They enjoyed it a lot.
 - The food was wasted because she didn't come.
 - They arrived home after midnight.

Bert / t /	Fred / d /	Sid / id /
a	b	c

Who had the worst evening, do you think?

- 2 Here are the rules for the pronunciation of the *-ed* endings:

If the verb ends in the sound / t / or / d /, you pronounce the *-ed* ending / id / (e.g. *invited* / in'vaɪtɪd /).

If the verb ends in a voiced consonant sound apart from / d / (/ b /, / g /, / v /, / z /, / ð /, / ʒ /, / dʒ /, / l /, / r /, / m /, / n /, / ŋ /), or a vowel, you pronounce the *-ed* ending / d / (e.g. *called* / kɔ:ld /).

If the verb ends in a voiceless consonant sound apart from / t / (/ p /, / k /, / t /, / s /, / θ /, / ʃ / or / tʃ /), you pronounce the *-ed* ending / t / (e.g. *stopped* / stɒpt /).

The verbs in the following box are all in the Student's Book. Check their meaning and pronunciation in a dictionary.

discover	laugh	destroy	survive
crash	jump	visit	change
travel	introduce	need	worry

Write the past tense form of each verb in the correct column below. (Take care with the spelling!)

/ t /	/ d /	/ id /
	<i>discovered</i>	

T.3.1.C. Listen and check your answers.



- 3 Sometimes it is difficult to hear the difference between the /t/ and /d/ endings. When the verb is linked to the next word because that word starts with a vowel sound, the endings are much clearer.

T.3.1.D. Listen to the linking.

She laughed^{/t/} at the joke.

T.3.1.E. Listen and mark the links in the following sentences.

- a. She jumped over the wall.
- b. The plane crashed in the jungle.
- c. Columbus discovered America.
- d. The bomb destroyed a house.
- e. They travelled across Europe by train.
- f. He introduced Amanda to his friends.

π-0

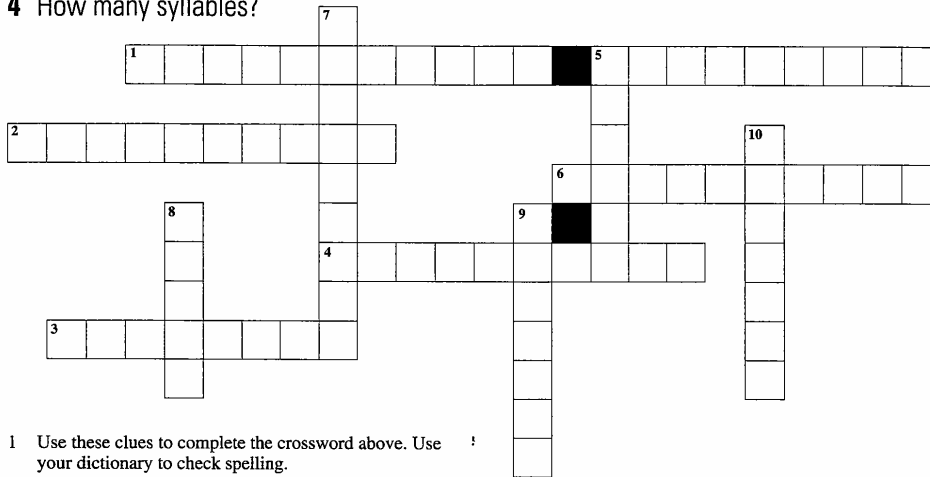
Listen again and practise the sentences, paying attention to the linking.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 26

● Word focus

4 How many syllables?



1 Use these clues to complete the crossword above. Use your dictionary to check spelling.

- Across**
- 1 the opposite of boring
 - 2 You can buy lunch or dinner here.
 - 3 the month after January
 - 4 You use it to find the meaning of new words.
 - 5 brown and sweet, children love it
 - 6 potatoes, carrots, peas, cabbage
- Down**
- 5 You use it to take photos.
 - 7 the day before Thursday
 - 8 all, each
 - 9 military man
 - 10 not single – has a husband/wife

T.4.4. Listen and check your answers.

TT-O p. 52

- 2 In English, some words have 'silent syllables'.
interesting = /'mɪtrəs|tɪŋ/ = three syllables

Write the words from the crossword on a piece of paper. How many syllables are there in each word? Listen again and check.

TT-O p. 52

- 3 Which syllable is silent? Cross out the 'silent syllables' and mark the stress like this.

● int~~x~~resting

TT-O p. 52

Practise saying the words. Don't put in any extra syllables!

- 4 Here are some more words with 'silent syllables'. How many syllables are there in each word?

a aren't	d comfortable
b evening	e family
c favourite	f secretary

TT-O p. 52

Practise saying the words.

- 5 Practise saying the phrases below.

<p>my favourite chocolate</p> <p>every Wednesday evening</p> <p>What an interesting camera!</p> <p>Are you comfortable?</p> <p>They aren't married.</p>


APENDICE A.4.2.


Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 27


● Word focus


2 The sound of English


1 [T.1.2.A.] Look at the pictures below and on the next page. Listen to the words in three different languages. Which is English? Tick a, b or c.


1.  a b c


2.  a b c


3.  a b c

4.  a b c

5.  a b c

6.  a b c

7.  a b c

8.  a b c

π-0 p. 51

2 [T.1.2.B.] Listen to the English words again and practise saying them.

3 Look at the stress.

● telephone ● cassette ● television

Listen again and mark the stress on the words below.

photograph ● passport ● cigarette ● toilet ● radio ●

π-0 p. 51

3 Stress in numbers

1 [T.1.3.A.] Listen to the stress in these numbers.

- | | | | |
|----|-----------|---------|----|
| 13 | thirteen | thirty | 30 |
| 14 | fourteen | forty | 40 |
| 15 | fifteen | fifty | 50 |
| 16 | sixteen | sixty | 60 |
| 17 | seventeen | seventy | 70 |
| 18 | eighteen | eighty | 80 |
| 19 | nineteen | ninety | 90 |

Listen again and practise saying the numbers with the correct stress.

2 [T.1.3.B.] Choose one of the cards below, a, b or c. Listen and cross out (X) the numbers that you hear. You will hear each number twice.

Who finishes first:
a, b or c?

13	60	14
50	70	15
90	18	19

80	16	90
15	30	14
18	17	19

90	13	50
14	17	16
19	40	80

π-0 p. 51

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 28

5 **T.10.1.C.** Listen and answer these questions.

- a Who was Henry's first wife?
- b Who is Henry's second wife?
- c Are Hannah and Holly ...
... Helen's children?
... Hazel's children?
... Henry's children?
- d Does Henry like children?

TT p. 54

6 Practise saying the dialogue line by line, pronouncing /h/ correctly. Then practise the dialogue with a partner.

T.10.2. Listen and check your answers.

TT p. 54

2 Listen again to the word stress. Is it on the **first** or **second** word?

Circle the correct answer to complete the rule.

Compound nouns made of noun + noun have the stress on the *first/second* word.

TT p. 54

Practise saying the compound nouns paying attention to the stress.

3 Look at the compound nouns below. They are all from the Student's Book. Practise saying them, putting the stress on the **first** word.









● Word focus

2 Stress in compound nouns

Many words in English are made by putting two words together. This is called a compound noun.

post + office = post office

1 Take a word from **A** and a word from **B** and put them together to match a picture in column **C**.

A	B	C
arm	juice	a 
chewing	number	b 
boy	book	c 
cheque	cake	d 
phone	man	e 
police	friend	f 
orange	chair	g 
birthday	gum	h 

postcard	policeman	word processor
credit card	video recorder	dining room
dishwasher	concert hall	clothes shop
schoolteacher	handbag	phone card
suitcase	hairdresser	washing machine
living room	birthday card	book shop
wine bar	nightclub	shop assistant
post office	bathroom	bedroom
businessman	newsagent's	briefcase

WORD RACE

4 Work in groups. Use the words in 3 above. Find:

a 3 places to go in the evening

1. _____	2. _____
3. _____	

b 3 types of bag

1. _____	2. _____
3. _____	

c 4 types of card

1. _____	2. _____
3. _____	4. _____

d 4 machines

1. _____	2. _____
3. _____	4. _____

e 4 rooms

1. _____	2. _____
3. _____	4. _____

f 4 shops

1. _____	2. _____
3. _____	4. _____

g 5 jobs

1. _____	2. _____
3. _____	4. _____
5. _____	

The first group to finish shouts *Stop!* The winning group reads out their answers. If they stress the wrong word in the compound noun, the other groups can shout *Challenge!*

FINISH FINISH FINISH FINISH FINISH

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 29

● Word focus

2 Two-syllable nouns



1 [T.2.2.A.] Diane DeVine is a famous film star. Listen to her talking with one of her fans.

2 She has lots of likes and dislikes. Match up the following words with the pictures below.



















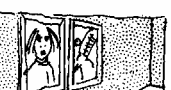

champagne	Japan	discos	trumpets
shampoo	paintings	cassettes	coffee
crosswords	hotels	guitars	apples
sardines	matches	cartoons	Britain
cigars	toothpaste	records	roulette

Why does Diane DeVine like the objects on the left? (Think of her name.)

[T.2.2.B.] Listen and check your answers.



Listen again and repeat the words, paying attention to stress.

She likes		She doesn't like	
 a. _____	 f. _____	 k. _____	 p. _____
 b. _____	 g. _____	 l. _____	 q. _____
 c. _____	 h. _____	 m. _____	 r. _____
 d. _____	 i. _____	 n. _____	 s. _____
 e. _____	 j. _____	 o. _____	 t. _____

APENDICE A.4.2.

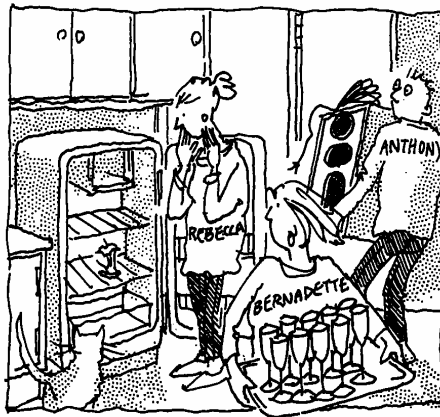
Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 30

● Word focus

2 Three-syllable nouns

1 **T.6.2.A.** Listen to the stress in these names. Practise saying them with the correct stress.

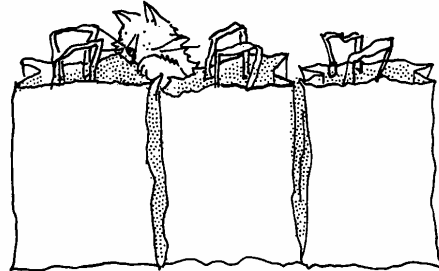
Anthony Rebecca Bernadette



2 Anthony, Rebecca, and Bernadette are flatmates. They're having a party tonight. This morning each of them went shopping for different things.

T.6.2.B. Listen and write the words below in the correct shopping bag, according to the stress.

potatoes	margarine	newspapers
hamburgers	cigarettes	Brussels sprouts
sausages	spaghetti	tobacco
oranges	celery	cucumber
tomatoes	lemonade	sultanas
chewing gum	bananas	vinegar
pineapple	magazines	apricots



● Anthony's bag ●● Rebecca's bag ●●● Bernadette's bag

3 **T.6.2.C.** Listen and check your answers. Who bought the most things? Who bought the least?



Listen again and practise saying the words, paying attention to stress.

4 The following three-syllable words all come from Unit 6 of the Student's Book. Group them into the different stress boxes below.

beautiful	families	incorrect	together
chandelier	generous	marvellous	untidy
exciting	government	polluted	wonderful
expensive	impolite	recently	

● ● ●	● ● ●	● ● ●
<i>beautiful</i>		

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 31

g. / pɔ:l maɪk ənd bɜ:t bɔ:t wɜ:m straɪp fɜ:ts /

h. / tɒm bʌd ənd maɪk 'wɒntrɪd lɒts əv
hʌŋ'geəriən waɪn /

T.13.1.B. Listen and check your answers.



● Word focus

2 Shifting stress in word families

1 Put the following countries into the correct stress columns below.

Nepal	Brazil	Canada	Egypt
Poland	France	Russia	Australia
Holland	Malaysia	Japan	Hungary
Italy	Norway	Germany	Spain
Korea	Turkey	Belgium	England
China	Switzerland	Greece	Portugal

●	● ●
● ●	● ● ●
<i>Nepal</i>	
● ● ●	● ● ● ●

T.13.2.A. Listen and check your answers.



Listen again and repeat the words, paying attention to stress.

2 Write the nationality words next to each country. (Don't forget to use capital letters!)

	/ i: z /	/ ɪ f /
Nepal	_____	Poland _____
China	_____	Turkey _____
Japan	_____	Spain _____
Portugal	_____	England _____

	/ tən / ɒt / ən /
Italy	_____
Korea	_____
Brazil	_____
Malaysia	_____
Norway	_____
Canada	_____
Russia	_____
Germany	_____
Belgium	_____
Egypt	_____
Australia	_____
Hungary	_____

	Other
Greece	_____
France	_____
Holland	_____
Switzerland	_____

T.13.2.B. Listen and check your answers.



Listen again and repeat, paying attention to stress.

- 3 Don't listen again. From memory put a * next to those pairs in 2 where the stress is on a different syllable in the country and the nationality.

Example

Nepal Nepalese *

(There are eight more pairs like this.)

π—0

Listen again and repeat, paying attention to stress.

- 4 The stress in the -ese nationality words changes when they are followed by nouns, or if two of them are contrasted with each other.

Example

She's Japanese. He's a Japanese film director.

A Is she Japanese?

B No, she's Nepalese.

T.13.2.C. Listen to the following sentences and mark the stress on the underlined words.

- a. Kamal, my guide, was Nepalese.
- b. I wouldn't like to meet a Nepalese tiger.
- c. I think that bowl's Japanese.
- d. What a beautiful Japanese fan!
- e. I'd love a Chinese takeaway.
- f. Do you speak Chinese?
- g. There's a very good Portuguese restaurant round the corner.
- h. Her boyfriend's Portuguese.
- i. That isn't Chinese writing, it's Japanese.
- j. She isn't Brazilian, she's Portuguese.

π—0

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 32

CARD A

1 live	6 drive
2 love	7 day
3 language	8 nurse
4 job	9 office
5 teach	

/ zɪ /	6	/ zɪ /	8	/ z /	ɹ
/ z /	9	/ zɪ /	9	/ z /	ɹ
/ zɪ /	ɜ	/ z /	z	/ z /	ɹ

CARD A

● Connected speech

3 Weak forms and linking

1 Match the word in A to the opposite in B.

A	B
get up	finish
open	leave
arrive	go to bed
start	close

π-0 p. 51

2 **T.3.3.A.** Listen and count the words you hear. (o'clock = one word)

- a 6 _____ bank opens _____.
- b He goes _____ seven _____.
- c This office _____ half past two.
- d We get up _____ o'clock.
- e Her plane _____ two fifteen.
- f The programme _____ about _____ thirty.
- g The film _____ at half _____.
- h My train _____ about _____.

π-0 p. 51

3 Listen again and write in the missing words.

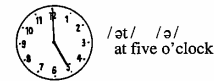
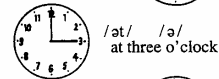
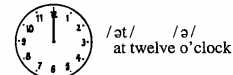
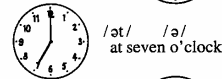
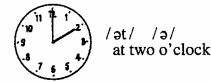
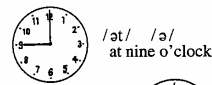
π-0 p. 51

4 When we speak fast, we make some words weak. The weak words often have the sound /ə/.

/ə/ /ə/
at nine o'clock

The weak words are not stressed.

T.3.3.B. Practise saying these times. Use the weak forms.



5 When we speak fast, we also link words together. We do this when one word ends with a consonant sound and the next word begins with a vowel sound.

The bank opens at nine o'clock.

Here are some more examples. Practise saying them.

He goes to bed at seven o'clock.

This office closes at half past two.

We get up at about eight o'clock.

6 Look at sentences e-h in 2 above. Find the words that link together.

π-0 p. 51

Practise saying all the sentences. Speak fast, using weak forms and linking.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 33

● Connected speech

2 Word linking

- 1 **T.11.2.A.** When a word begins with a vowel sound, the consonant sound at the end of the word before links on to it. (See Unit 1.2.)

Volkswagen cars are made in Germany.

Coca-Cola was invented in eighteen eighty-six.

T.11.2.B. There is no linking between words when there is a pause – marked by a comma or full stop.

Ball-point pens, or 'biros', were invented by László Biro, a Hungarian journalist, in nineteen thirty-eight.

- 2 **T.11.2.C.** Look at the following passage. Listen and mark the word linking. The first phrase has been done.

Most people's picture of a typical Englishman is a man in a suit, with an umbrella, a copy of *The Times*, and a bowler hat. Not everyone knows, however, that this hard, low, round-brimmed hat was invented in the nineteenth century, or that it was named after a pair of British hat makers, Thomas and William Bowler.

The first example of a bowler hat was ordered by a country gentleman, Thomas Coke, who lived in Norfolk. He wanted a strong and practical hat that he could wear when he went out shooting.

In America the bowler hat is known as a *derby*.

π—0

- 3 **T.11.2.D.** Listen and practise the first linked phrase, starting from the end, like this:

suit

n a suit

n in a suit

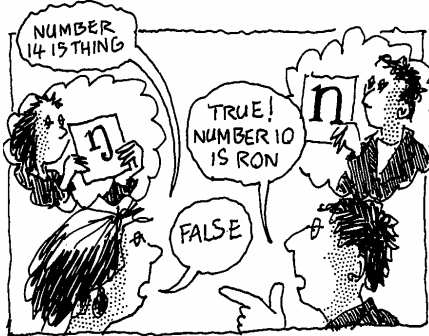
man in a suit, etc.

- 4 Now practise some of the other linked phrases in the passage in the same way, starting from the end each time.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión Nº 35

- 4 Work in pairs. Make some statements about the pictures yourself. Your partner will say if they are true or false.



- 5 Look at the phonemic symbols on page 50. Find the word from the box for sound 24. Write it in the space under the symbol.

● Connected speech

3 Short forms (contractions)

- 1 Look at the sentences below. They are all wrong – why?

a I got two children.

b I have a coffee, please.

c She nineteen years old.

d I very hungry.

e I like two cokes, please.

f They over there.

g No, they aren't Spanish – they from Argentina.

h He got a headache.

Write in the missing short forms, like this.

've
I got two children.

- T.11.3.A Listen and check your answers.

p. 55

- 2 T.11.3.B You will hear some foreign students saying the sentences. Three of them are wrong because the contraction is not pronounced. Listen and tick (✓) the box if the contraction is pronounced, and cross (X) the box if it is not pronounced.

a	<input type="checkbox"/>	d	<input type="checkbox"/>	g	<input type="checkbox"/>
b	<input type="checkbox"/>	e	<input type="checkbox"/>	h	<input type="checkbox"/>
c	<input type="checkbox"/>	f	<input type="checkbox"/>		

p. 55

- 3 T.11.3.A Listen to the correct forms again and practise saying them. Pay attention to the pronunciation of the short forms.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 36

● **Connected speech**

3 Contractions and weak forms in the Present Perfect

1 **T.14.3.A.** Listen to the sentences below. You will hear each one twice. One time *have/has/haven't/hasn't* is pronounced correctly. The other time it is pronounced incorrectly. Which is correct? Tick **a** or **b**.

- 1. I've never seen it. a b
- 2. She's just come back. a b
- 3. He hasn't phoned yet. a b
- 4. We haven't been here. a b
- 5. Has your sister gone out? a b
- 6. Yes, she has. a b
- 7. Have you been to the shops? a b
- 8. Yes, I have. a b

▶▶▶ p. 57

Notice the pronunciation of the contractions.

I've = /aɪv/ haven't = /hævənt/
 He's = /hi:z/ hasn't = /hæzənt/

In questions, the weak form is used.

/həv/
 Have you been to the shops?

/həz/
 Has your sister gone out?

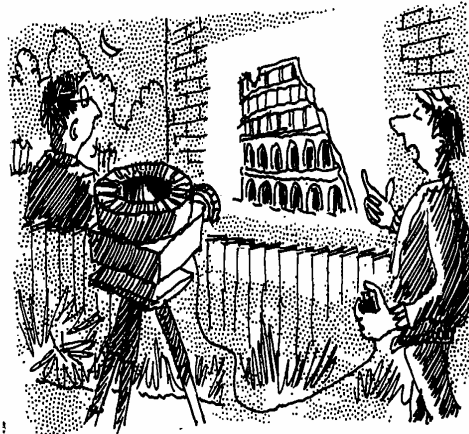
In short answers *have* and *has* are strong.

 /hæv/ /hæz/
 ■ ■
 Yes, I have. Yes, she has.

2 **T.14.3.B.** Listen now to the correct sentences only and practise the pronunciation of *have/haven't*, etc.

3 **T.14.3.C.** Listen to a dialogue between two neighbours. They are talking about holidays in Italy. Look at the words below. Underline the things that they talk about.

pasta gondolas the Pope
 the beaches the Colosseum Italian clothes
 Pompeii the Leaning Tower of Pisa



4 Listen again.

- a How many times do you hear *have* or *has*?
- b How many times do you hear 've or 's?
- c How many times do you hear *haven't* or *hasn't*?

Put a tick (✓) in the correct box below each time you hear these forms.

<i>have</i> or <i>has</i>	
've or 's	
<i>haven't</i> or <i>hasn't</i>	

▶▶▶ p. 57

5 Work with a partner. Look at the tapescript of the dialogue on page 57 and practise it with a partner. Pay attention to the pronunciation of the different forms of *have*.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 38

- 3 Find another example in the box to complete the rules below.

Rule	Examples
a w before r is silent. write, _____	
b wh and o: w is silent. who, _____	

▶▶ p. 53

- 4 **T.6.2.** Listen and practise saying the silent w words.

● Connected speech

3 Pronunciation of negative forms



- 1 **T.6.3.A.** Listen to the dialogue. Do not write in the verbs. Tick (✓) the affirmative verbs, and cross (✗) the negatives.

Bob My mother's parents, Thomas and Frida _____ (a) a strange couple.
 They _____ (b) married nearly sixty years. They _____ (c) very rich, but they _____ (d) very happy.

Jack Why?

Bob Frida _____ (e) English ... she _____ (f) speak English very well.

Jack Where _____ (g) she from?

Bob Berlin ... Germany.

Jack _____ (h) Thomas speak German?

Bob Well, he _____ (i) speak many languages, but he _____ (j) speak German.

Jack That's strange! And what about your mother?
 _____ (k) she speak German?

Bob Well, she _____ (l) understand it very well, but she _____ (m) really speak it.

▶▶ p. 53

- 2 Listen again and fill in the correct verb form: was/wasn't; were/weren't; can/can't; could/couldn't.

▶▶ p. 53

- 3 When we speak fast, we use contractions and weak forms for these verbs.

T.6.3.B. Listen and practise.

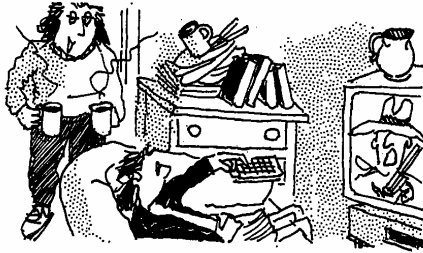
- a was = /wəz/
 Where was she from?
 b wasn't = /wɒznt/
 She wasn't English.
 c were = /wə/
 They were very rich.
 d weren't = /wɜ:nɪ/
 They weren't very happy.
 e can = /kən/
 She can understand it.
 f can't = /kɑ:nt/
 She can't speak it.
 g could = /kəd/
 He could speak many languages.
 h couldn't = /kʊ(d)nt/
 He couldn't speak German.

- 4 Practise saying the dialogue line by line, paying attention to the pronunciation of these verb forms. Practise the dialogue with a partner.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 39

Mum Well, have a nice cup of hot chocolate.
Daughter Mm ... you make lovely hot chocolate ...
 Thanks Mum!



- 8 Work with a partner. Find all the words in the dialogue that have an /æ/ or an /ʌ/ sound. Listen again and check your answers.
 π-0 p. 54
- 9 Practise saying the dialogue line by line, pronouncing the two sounds correctly. Practise reading the dialogue aloud with your partner.

● Connected speech

2 Weak form of of

- 1 Find a word in the box to complete the phrases below.

aspirin	sugar	matches	cake
cigarettes	tea	water	

- a piece of cake
- a packet of _____
- a cup of _____
- a glass of _____
- a box of _____
- a bottle of _____
- a bag of _____

π-0 p. 54

- 2 Look at the stress in these phrases.

a piece of cake a packet of cigarettes

T.9.2.A. Listen. *a* and *of* are weak. *of* links with the word before when we speak fast.

/ə/ /əv/ /ə/ /əv/
 a piece of cake a packet of cigarettes

Practise saying the phrases in 1, paying attention to the stress, weak forms, and linking.

- 3 **T.9.2.B.** Listen and count the words you hear. (*I'd* = two words).



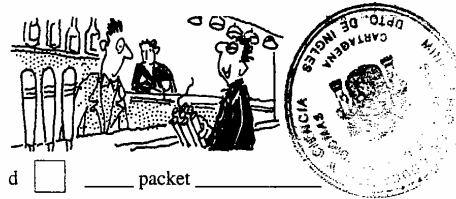
a 7 _____ like
 _____ wine?



b Can _____
 _____ coffee, please?



c _____
 bottle _____ aspirin, _____.



d _____ packet _____
 _____ box
 _____, please.



e Daddy, _____
_____ glass _____?



f _____
potatoes, please.



g _____ like
_____?

— p. 54

- 4 Listen again and write in the missing words.

— p. 54

Practise saying the sentences, paying attention to the stress, weak forms, and linking.

- 5 Work with a partner. Invent a short dialogue to include each of the sentences above.

Example



APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 40

● Connected speech

3 Strong and weak form prepositions



1 **T.3.3.A.** Listen to the following conversation between James Bond's boss, M, and his secretary, Miss Moneypenny. As you listen, fill in the missing prepositions.

B Hello. Can I speak to (a.) Miss Moneypenny?

S Speaking.

B Hello, M here. I'm phoning _____ (b.) the Ritz. I'm looking _____ (c.) James Bond. We had a lunch appointment _____ (d.) twelve. Is he there?

S I'm sorry, sir, but he's gone _____ (e.) Budapest.

B I was afraid _____ (f.) that. Where exactly?

S He's staying _____ (g.) the Hotel Royal.

B Why didn't he listen _____ (h.) me? He's just asking _____ (i.) trouble.

S He's only staying there _____ (j.) a couple _____ (k.) days.

B All right. Contact him and tell him _____ (l.) me he's a damn fool. Oh, and you can tell him I'm waiting _____ (m.) his call.

S Yes, sir.

What do you notice about the pronunciation of these prepositions?

—0

2 **T.3.3.B.** Check back in the dialogue and fill in the correct prepositions. Then listen and practise saying the prepositions on their own and in phrases.

Miss Moneypenny
_____ Budapest
me

_____ the Ritz
me

James Bond
_____ trouble
a couple
his call

appointment _____ 12
staying _____ the Hotel Royal

afraid _____ that
couple _____ days

3 Now work in pairs and practise reading the dialogue aloud, taking care to pronounce the prepositions correctly in their weak forms.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N°41

3 The nouns below come from Units 1–2 of the *Headway Pre-Intermediate Student's Book*. Which are stressed ●● and which ●●? Mark the stresses.

●● student	mountain	cooker	music
receipt	country	football	machine
tourist	exam	children	parents

Which is the most usual stress pattern for two-syllable nouns?

π—0

● Connected speech

3 Strong and weak forms of auxiliary verbs

1 Look at the text about Kimiko Wood and her husband on page 16 of the Student's Book. Answer these questions. Use short answers.

- a. Does she live in the north of England?
Yes, she does.
- b. Was she born in Japan? _____
- c. Can she speak English? _____
- d. Has she got a job? _____
- e. Have they got any children? _____
- f. Do they share the housework? _____
- g. Were they married in Japan? _____

π—0

2 Auxiliary verbs have weak and strong forms. Complete the following table.

Auxiliary verb	Weak form	Strong form
<i>do</i>	/də / or /dʌ/	/du:/
_____	/dəz/	/dʌz/
_____	/həv/	/hæv/
_____	/həz/	/hæz/
_____	/wə/	/wɜ:/
_____	/wəz/	/wɒz/
_____	/kən/	/kæn/

π—0

3 T.2.3.A. Listen to the questions and answers in 1.

Underline the weak forms like this w and the strong forms like this _____.

π—0

4 T.2.3.B. Listen. If you hear the weak form of the auxiliary, write W. If you hear the strong form, write S.

- a. When was your birthday? **W**
It was in April. **W**
- b. Have you got a good English dictionary?
Yes, I have.
- c. Does your mother work in an office?
Yes, she does.
- d. Where were your parents married?
I think they were married in London.
- e. Has your father got dark hair?
Yes, he has.
- f. Do you get the bus to work?
Yes, I do.
- g. How many languages can you speak?
I can speak two – English and French.

Look at the rule and check your answers.

The weak form is used when the auxiliary verb is at the beginning or in the middle of a sentence, and when it is not stressed. The strong form is used when the auxiliary verb is at the end of a sentence, or stressed.

π—0

Work in pairs. Practise the questions and answers with the tape.

5 Work in groups of four. Prepare seven questions to interview your teacher. Use each auxiliary verb once.

Example

Have you got a car?
Has your car got a radio?

Interview your teacher. Listen to the other groups. Don't ask the same questions!

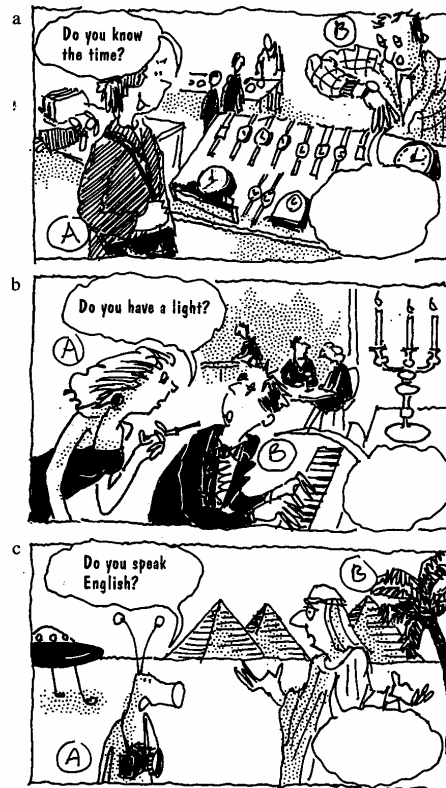
APENDICE A.4.2.

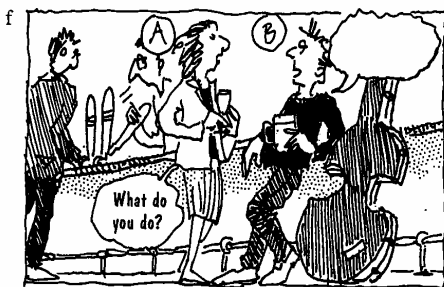
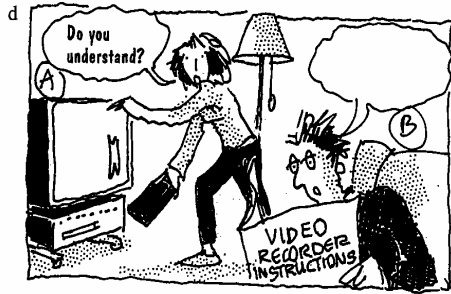
Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 42

● **Stress and connected speech**

2 Weak forms in Present Simple questions

1 **T.4.2.A.** Listen to the dialogues and write in **B**'s answers.





π-0 p. 52

In fast speech *Do you* is often pronounced /dʒə/.

/dʒə/
Do you know the time?

/dʒə/
Do you have a light?

/dʒə/
Do you speak English?

2 **T.4.2.B.** Practise the questions. Start with the strong words, like this.

know the time?

/jə/
you know the time?

/dʒə/
Do you know the time?

3 Practise the other questions in the same way. Practise the dialogues with a partner. Pronounce *Do you* correctly.

4 Look at the questions below. Check the meaning of new words in your dictionary or with your teacher. Practise saying the questions, pronouncing *Do you* correctly.

- a Where do you live?
 - b Do you live with your parents?
 - c Do you have any children?
 - d Do you like learning English?
 - e Do you study English a lot at home?
 - f Do you speak other languages?
 - g What do you do at the weekend/in your spare time?
 - h Do you smoke?
 - i Do you like ?*
 - j What sort of music/books/films do you like?
- * person/place/food/actor/rock group/hobby etc.

5 Choose five of these questions. Decide **who** you want to ask. All stand up and ask each other.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 43

3 Comparatives and superlatives

English-speaking countries



- 1 Look at the countries in A and the cities in B.
 - a Which country are the cities in?
 - b Which is the capital of each country?

A	B
Australia	Auckland
Canada	Birmingham
New Zealand	Canberra
The United Kingdom	Liverpool
The United States	Los Angeles
	London
	Montreal
	New York
	Ottawa
	Sydney
	Washington
	Wellington

π-0 p. 55

- 2 Look at the questions below. Do you know the answers?

- a In area, which is the largest country – Australia, Canada or the USA?
- b Which is the smallest country in area – New Zealand or the UK?
- c Which country has the smallest population?
- d London is the biggest city in the UK. Which is the second biggest – Birmingham or Liverpool?
- e Which is the oldest city – New York, Washington or Los Angeles?
- f Which has the largest population – London or Los Angeles?
- g Which has the largest population – New York or New Zealand?

T.10.3.A. Listen and find the answers to the questions.

π-0 p. 55

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 44

● Stress and connected speech

2 Reading aloud (revision)

- 1 **T.15.2.A.** Look back at the letter from Paula to her parents on page 109 of the Student's Book. Paula's mother is reading it aloud to her father. Listen to the first part.



Look at the text of the first paragraph.

Dear Mum and Dad.

I'm really sorry, but I'm leaving home. When you read this, I'll be far away. Don't try to find me.

Martin and I are getting married next Saturday.

The stressed (strong) words are underlined.

Dear Mum and Dad

MM mm mm MM

These are the most important words.

- 2 **T.15.2.B.** Listen and practise in short sections. First just mumble (MM mm mm MM), but pay attention to the stressed words.

Practise again, reading the words properly.

- 3 **T.15.2.C.** Now look at the text of the second paragraph and listen to Paula's mother again. Underline the stressed words as in 1.

I know you've never liked Martin. You didn't want me to go out with him because you said he was just a car salesman and he wasn't good enough for me. I know that you've always wanted the best for me, but Martin is best for me. I love him very much indeed.

→ p. 57

Listen again and practise in short sections, mumbling the stress.

- 4 Look at page 109 of the Student's Book and read the rest of the letter in the same way.

● Sounds

3 Phonemic symbols (revision)

- 1 Before you start the game on the next page you have five minutes to study the phonemic alphabet on page 50. Ask your teacher about anything that you can't remember.

Work in pairs. You have fifteen minutes to do as many activities as you can.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 45

● **Sentence stress**

3 Rhythm and /ə/

1 If you read the following poem aloud, some syllables are 'heavier' than others. They are strongly stressed because they are in important words in the sentence.

T.5.3.A. Listen and mark the stresses ●. The first verse and the last verse are done for you.

FUTURE INTENTIONS

In June this year I'll finish school,
 And the summer's getting near.
 My classmates all know what they want to do,
 But I haven't got any idea.

5 Pippa's going to travel round the world.

Hannah's going to stay at home.

10 Peter's going to join a punk rock band,

And Richard's going to teach in Rome.

Amanda's going to move to Hollywood

15 Where she hopes to become a star.

Frank's going to pass his driving test,

And then he's going to buy himself a car.

Paula's going to study up at Cambridge,

And Roger's going to learn how to cook.

20 Emma's going to have a lot of babies,

And Sarah's going to write a book.

Steven's going to be a scientist

And try to help the human race.

Helen's going to be in the Olympic team,

25 And finish in the long jump in first place.

Ian's going to be a millionaire,

And Anna's going to help the poor.

But I still don't know what I want to do,

So I'll sit here and I'll think some more.

π-0

- 2 How many syllables (stressed and unstressed) are there in the eight lines below? (*going* counts as one syllable in fast speech.)

line 3 My classmates all know what they want to do.
 syllables

line 6 Hannah's going to stay at home
 syllables

line 7 Peter's going to join a punk rock band
 syllables

line 8 And Richard's going to teach in Rome
 syllables

line 11 Frank's going to pass his driving test
 syllables

line 12 And then he's going to buy himself a car
 syllables

line 14 And Roger's going to learn how to cook
 syllables

line 19 Helen's going to be in the Olympic team
 syllables

π—0

- 3 The unstressed syllables are 'squashed' between the stresses. Very often the sound in these unstressed syllables is /ə/.

T.5.3.B. Listen to the following words and names. Notice the unstressed /ə/ sounds.

/ə/ • /ə/ • /ə/ /ə/ • • /ə/ • /ə/
 Amanda summer Olympics human Anna

- 4 **T.5.3.C.** Listen to the eight lines below. Mark the /ə/ sounds in each line. The first two lines are done for you.

line 3 My classmates all know what they want to do
 /ə/ /ə/ /ə/ /ə/

line 6 Hannah's going to stay at home

line 7 Peter's going to join a punk rock band

line 8 And Richard's going to teach in Rome

line 11 Frank's going to pass his driving test

line 12 And then he's going to buy himself a car

line 14 And Roger's going to learn how to cook

line 19 Helen's going to be in the Olympic team

π—0

Now listen again and repeat each line above. Try to follow the stress pattern you hear on the tape.

- 5 Work in groups of four. Choose an odd numbered line opposite, as follows:

Student A – line 3

Student B – line 7

Student C – line 11

Student D – line 19

You're going to have a speaking race. Try saying your line together with the other students in your group. All start at the same time and all speak as fast as you can.

Who was the winner? Did any of you finish at the same time?

Now do the same with the even numbered lines opposite, as follows:

Student A – line 6

Student B – line 8

Student C – line 12

Student D – line 14

π—0

- 6 **T.5.3.D.** Listen to the first verse of the poem again, this time with rhythm clicks. As you listen, clap with the tape.

◀ **T.5.3.A.** Now listen to the whole poem again. Read the poem aloud with the tape, and clap the rhythm too.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N°47

- 3 We write dates like this.
14 February 1 April

We say dates like this.

/ðə/ /əv/
the fourteenth of February

/ðə/ /əv/
the first of April

We use the weak forms of *the* and *of* when we say dates. Notice the linking when we speak fast. (See Unit 3.)

/fɔːtiːnθəv/
the fourteenth of February

/fɜːstəveɪprəl/
the first of April

T.8.3.B. Listen to the dates above again. Practise saying them, with the weak forms and linking.

▶▶▶ p. 54

- 4 Write down five dates that are important in your country. Practise saying them correctly. Why are they important?

● Stress and connected speech

4 Reading aloud



- 1 Can you remember the story of the French burglar from page 56–7 of the Student's Book? Below are all the important words from the story, but the other words are missing.

T.8.4. Listen and write in the missing words. If possible, use a pencil.

_____ first _____ June _____
_____ -two, _____ French burglar broke _____
_____ house _____ Paris.

_____ went _____ living _____
stole two pictures. Then _____ went _____
_____ kitchen. _____ opened _____ fridge
_____ saw _____ cheese. _____
hungry, _____ ate _____ cheese. Next,
_____ saw two bottles _____ champagne. _____
_____ very thirsty, _____ drank both
bottles. Then _____ felt sleepy. _____ went upstairs
_____ rest, _____ tired
_____ fell asleep. When _____ woke up _____ next
morning, _____ four policemen around
_____ bed.

▶▶▶ p. 54

- 2 The important words in the story are stressed.

On the first of June nineteen ninety-two,
a French burglar broke into a house in Paris.
He went into the living room and stole two pictures.

Listen again to the story, phrase by phrase, and practise reading it, stressing the important words.

- 3 The words you wrote in the gaps are more difficult to hear because many of them are weak. Many have an /ə/ vowel sound.

/ə/ /ə/
On the first of June nineteen ninety-two,

/ə/ /ə/ /ə/
a French burglar broke into a house in Paris.

/ə/ /ə/ /ə/ /ə/
He went into the living room and stole two pictures.

Listen again, and practise saying the story phrase by phrase. Stress the important words and use the weak forms.

- 4 Look at your completed story in 1. Read the whole story aloud.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 48

● Stress and intonation

3 Special stress

1 **T.9.3.A.** Walter is a waiter in a busy snack bar. Listen to some of his conversations with the customers.



- a W So that's two coffees, a beef sandwich, and a tomato soup ...
C *No, a chicken sandwich.*
W Sorry, sir ...
- b W Yes, sir?
C A small mushroom pizza, please.
W Okay ...
C *No, make that a large mushroom pizza.*
W Certainly, sir ...
- c W Okay, so you want one coffee, six colas, four strawberry ice-creams, two chocolate ice-creams and a piece of apple pie ...
C *No, four chocolate ice-creams and two strawberry ...*
W Anything else?

2 Listen again and look at the lines *in italics*. Underline the words that are specially stressed. Why are these words stressed?

π-0 p. 54

3 **T.9.3.B.** We often use stress and intonation to correct. The intonation goes up and comes down strongly on the word that we want to correct.

No, a chicken sandwich

Make that a large mushroom pizza

No, four chocolate ice-creams and two strawberry ...

Practise the stress and intonation in these lines.

- 4 Work with a partner. Practise the four dialogues, putting in the 'special' stress.
- 5 You and your partner are a waiter and a customer. The waiter makes a lot of mistakes, so the customer corrects him. Use the food on the cards below.

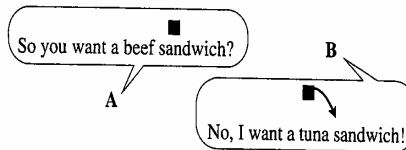
WAITER

a beef sandwich
tomato soup
three side salads
a large cheeseburger
two cups of tea and one cup of coffee

CUSTOMER

a tuna sandwich
chicken soup
two side salads
a small baconburger
two cups of coffee and one cup of tea

Example



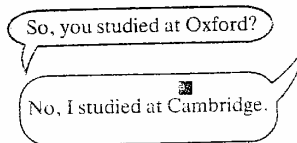
Remember to stress the words that you want to correct.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 49

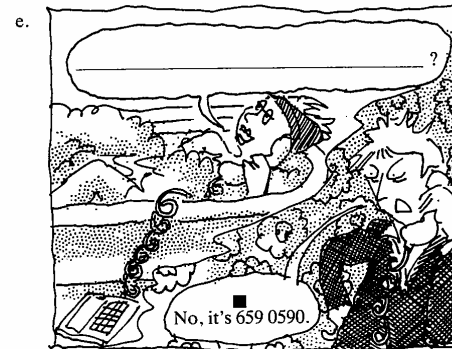
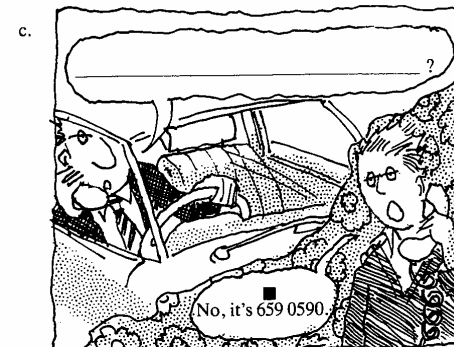
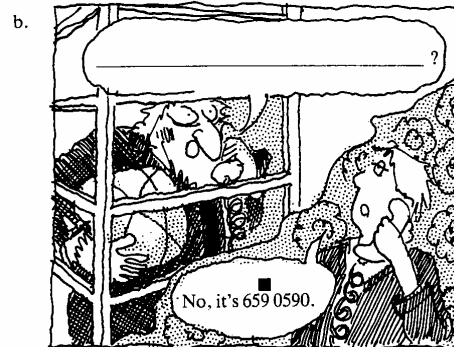
3 Corrective stress

T.14.3.A. Listen. We often stress words strongly when we correct people.



- 1 **T.14.3.B.** Look at the dialogues below. Listen and mark the main stress ■ in each B reply.
- a. A So the address is Mr P Blake, 46 Shakespeare Close, London SW3?
B No, it's Mr P Blake, 46 Shakespeare Road, London SW3. ■
- b. A So the address is Mr P Blake, 46 Milton Road, London SW3?
B No, it's Mr P Blake, 46 Shakespeare Road, London SW3.
- c. A So the address is Mrs P Blake, 46 Shakespeare Road, London SW3?
B No, it's Mr P Blake, 46 Shakespeare Road, London SW3.
- d. A So the address is Mr P Drake, 46 Shakespeare Road, London SW3?
B No, it's Mr P Blake, 46 Shakespeare Road, London SW3.
- e. A So the address is Mr P Blake, 46 Shakespeare Road, London SW4?
B No, it's Mr P Blake, 46 Shakespeare Road, London SW3.
- f. A So the address is Mr P Blake, 47 Shakespeare Road, London SW3?
B No, it's Mr P Blake, 46 Shakespeare Road, London SW3.
- π—0
- 2 Listen again and repeat the answers. Then read the dialogues aloud with a partner. Pay attention to the stress.

3 Brian gets a lot of wrong number phonecalls. Look at Brian's answers below. The stress is in a different place each time. Can you write a question for each answer?



4 Practise reading your dialogues aloud with a partner.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesiones N° 51 y 52

Which is your favourite month?

SENTENCES STRESS
INDIVIDUAL WORKS

- 1
- Listen and repeat.
 - January February March April May June July August September October November December
 - Listen and give your own answer after the tone.
 - Which is the shortest month of the year? *J*
 - Which is the coldest month in your country? *J*
 - Which is your favourite month? *J*
 - Which month or months don't you like? *J*
 - Which are the summer months in your country? *J*
 - Which are the winter months in your country? *J*

- 2
- Listen and answer after the tone.
 - Is New Year's Eve on 30th December? *J* No, it's on 31st December.
 - Is St. Valentine's Day on 14th January? *J* No, it's on 14th February.
 - Is April Fool's Day on the last day of April? *J* No, it's on 1st April.
 - Is Guy Fawkes Day on 6th November? *J* No, it's on 5th November.
- You can say dates in two ways: The third of January or January the third.
- 3
- Listen and answer after the tone.
 - When is the spring conference? *J* From February 3rd to 7th.
 - When is the summer term? *J* From June 2nd until July 25th.
 - When is the business course? *J* It starts on 10th July and finishes on the 24th.
 - And when are you on holiday? *J* From 20th August to 3th September.
 - When are the cheques dated? *J* 23rd October and 12th November.

Is it the 13th or 30th?

- 4
- Listen and write the numbers.
 - The _____th of April or the _____th?
 - Your son's _____th or _____th birthday!
 - This is the _____th anniversary, not the _____th.
 - This church is _____th century.
 - That tennis player ranks _____th in the world.
 - This is the 2 _____th edition of this novel.

16

When is your birthday?

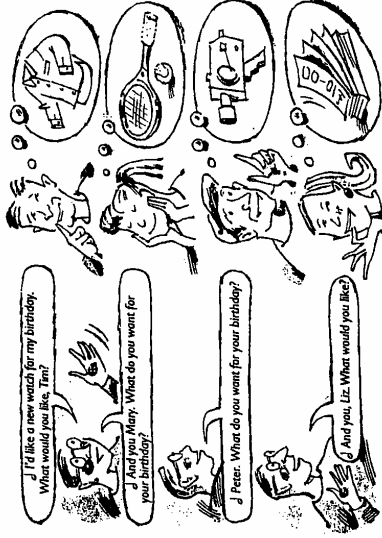
SENTENCES STRESS

- 1
- Listen and repeat A's part.
 - A: Well! It's my birthday tomorrow. When's your birthday?
 - B: My birthday's the day after tomorrow.
 - A: Really? And when's your birthday?
 - C: Next week.
- 2
- Listen and ask the question after the tone.
 - J* My birthday's in January. When's your birthday, Mary?
 - J* And your birthday, Tim?
 - J* And when's your birthday, Liz?
 - J* And when's your birthday, Peter?
- 3
- Listen again and fill in the answers.
 - Underline the most important word in the questions. Practise saying them without the answers.

My 'birthday' /bɜːθdeɪ/ with a strong 'in'.

Don't say the 's' in 'your' - 'birthday'.

What's in the main stress in the questions?



- 1
- Listen and ask the questions after the tone.
 - Do 3 again.

17

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión Nº 53 y 54

Sorry, wrong number

SENTENCE STRESS

Your telephone number is 802 8524. Your telephone rings but... it's always the wrong number! You connect it by putting stress on the correct figures:
CALLER: 802 8424! YOU: No, 802 8524!

1

▶ Listen and say your part after the tone.

1 a) *J* Hello?
Hello. Is that 802 8424?
J No, this is 802 8524.
Oh, sorry, goodbye.
J Goodbye.

1 b) *J* Hello?
Hello. I wonder... is that 802 7524?
J No, I'm afraid not. This is 802 8524.
Oh, I'm very sorry, Goodbye.
J Goodbye.

◀ Do 1 again.

2

▶ Listen and say your part after the tone.

2 a) *J* Hello?
Oh hello. I wonder if you can help me. I've been trying to get through to 812 8524.
J Well, this is 802 8524, not 812!
Oh dear. I am sorry. I must have been dialling the wrong number. So sorry, dear. Goodbye.
J Goodbye.

2 b) *J* Hello!
Hello. Is Dr Baker in?
J There's no Dr Baker here.
Oh dear, dear. I'm trying to ring 802 8524.
J This is 802 8524.
Really? Number 802 8524?
J No, no, London 802 8524!
Oh dear. Sorry to have troubled you.
J That's all right. Bye.
◀ Do 2 again.

Nice to meet you, Dr Fisher

SENTENCE STRESS

*Mr S. Fisher
HEART SPECIALIST
13, Green Street
South Kensington
London SW7

1 a) Look at Mr Fisher's card. Mr Fisher is in the hotel looking with the receptionist and her information isn't quite correct.
▶ Listen to Mr Fisher and note how he uses stress to correct the wrong information.

1

RECEPTION

Good morning Dr Fisher.
J Ah, Mr T. Fisher...
J It's Mr Fisher, actually.
J Mr S. Fisher.
J No, in Green Street, as a matter of fact.

S. Fisher: Right. And you live in White Street?
J Oh I see, 15 Green Street.
J It's 13 Green Street.
Sorry. In... North Kensington.
J No, South Kensington
Fine, London, SW10.
J No, SW7, please.
SW7 OK. Nice to meet you, Dr Fisher.
J Mr Fisher
J Of course. Sorry.

Keep the bold words only.

▶ Listen and say Mr Fisher's part after the tone.
◀ Do 1b again, this time just looking at Mr Fisher's card.
Mr Fisher is famous heart specialist and medical specialist and consultants are usually called Mr, or 'M' for women, not Dr.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 55

● Intonation

4 Introduction to intonation: up or down?

1 **T.3.4.** Listen to the pairs of words below. One is a question. Write . next to the statements, and ? next to the questions.

- a Okay Okay
- b Bill Bill
- c Yes Yes
- d Coffee Coffee

→ p. 52

2 We know these words are questions because the intonation goes up.



The other words are **not** questions. The intonation goes down.

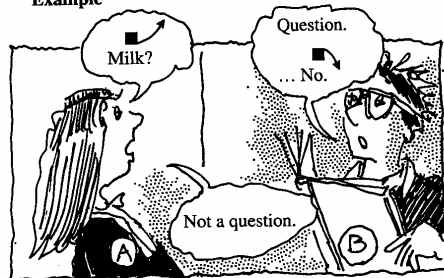


Is this the same in your language?

Listen again and repeat. Pay attention to the up and down intonation.

3 Work with a partner. Say the words below. Sometimes use question intonation (▲) and sometimes use statement intonation (▼). Your partner must say if you are asking a question.

Example



Milk Here Really
No Sorry* Anne Ready

* Sorry? as a question = Say it again.

CARD B

1 class	6 address
2 arrive	7 come
3 sandwich	8 leave
4 catch	9 village
5 doctor	

CARD B

/ z / 6	/ z / 8	/ z / 7
/ z / 9	/ z / 5	/ z / 4
/ z / 3	/ z / 2	/ z / 1

APENDICE A.4.2.

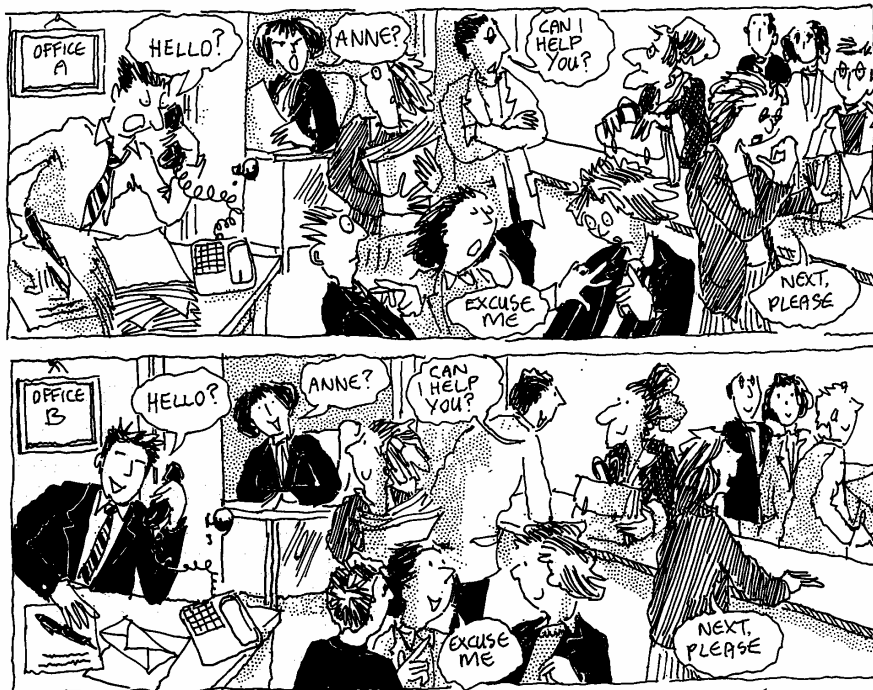
Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión Nº 56

● Intonation

3 Sounding polite

1 **T.5.3.A** Listen to the people in office A and the people in office B.

Why do the people in Office B sound more friendly?
Do you use intonation like this in your language? Do you think it is important?



2 In English it is very important to use intonation to sound polite and friendly. Look at the difference between the voices in Office A and Office B.

Office A

Hello?

Anne?

Office B

Hello?

Anne?

Can I help you?

Excuse me.

Next, please!

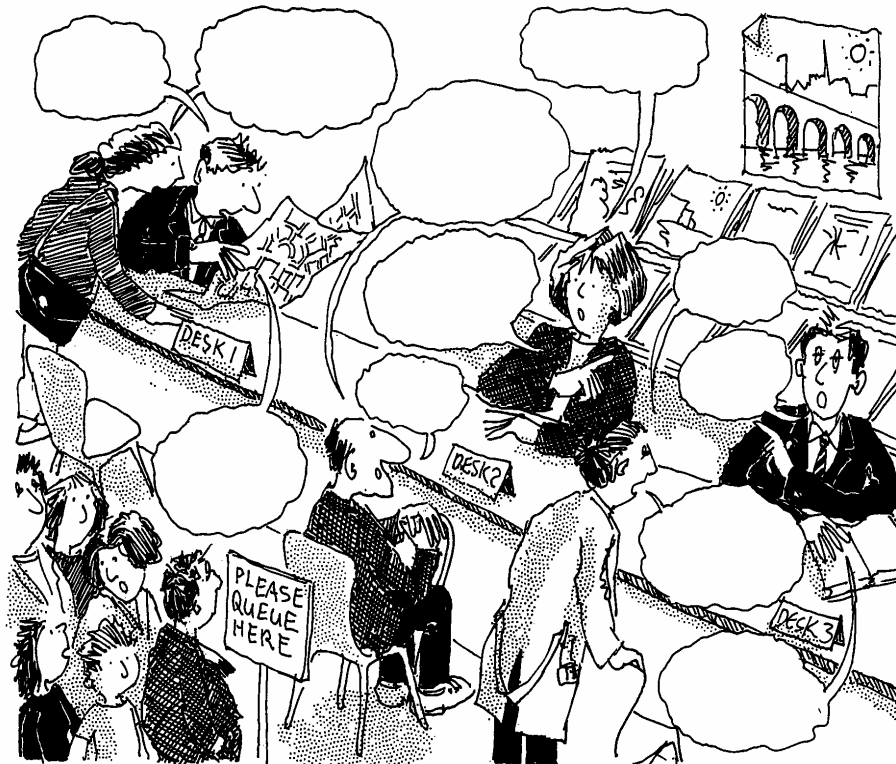
Can I help you?

Excuse me.

Next, please!

Listen again and practise the polite, friendly intonation of Office B.

- 3 Look at the picture of the Tourist Information Office.
Below the picture are the lines of three conversations.
Write the lines in the correct speech bubble.



Desk 1

Yes, please. Is the Museum of Modern Art near here?
Hello. Can I help you?
Mmm, just a minute ... here's a map ...

Desk 2

Sorry, we don't have information about hotels. Try next door.
Next, please.
Hello, can you help me? I want a hotel for three nights.
Thank you.

Desk 3

Sure, on the left opposite the underground station.
Yes, sir?
Excuse me ...
Is there a bookshop near here?

T.5.3.B. Listen and check your answers.

→ p. 52

- 4 Practise saying the dialogues line by line. Copy the polite intonation. Practise the dialogues with a partner.

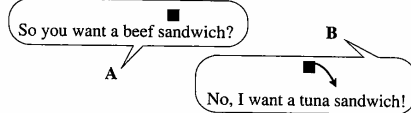
APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión Nº 57

- 3 **T.9.3.B.** We often use stress and intonation to correct. The intonation goes up and comes down strongly on the word that we want to correct.
- No, a chicken sandwich
- Make that a large mushroom pizza
- No, four chocolate ice-creams and two strawberry ...
- Practise the stress and intonation in these lines.
- 4 Work with a partner. Practise the four dialogues, putting in the 'special' stress.
- 5 You and your partner are a waiter and a customer. The waiter makes a lot of mistakes, so the customer corrects him. Use the food on the cards below.

<p>WAITER</p> <p>a beef sandwich</p> <p>tomato soup</p> <p>three side salads</p> <p>a large cheeseburger</p> <p>two cups of tea and one cup of coffee</p>	<p>CUSTOMER</p> <p>a tuna sandwich</p> <p>chicken soup</p> <p>two side salads</p> <p>a small baconburger</p> <p>two cups of coffee and one cup of tea</p>
---	---

Example



Remember to stress the words that you want to correct.

4 Polite requests

We use *Could* to make polite requests.

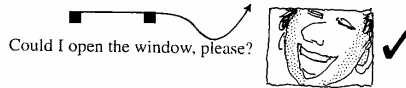
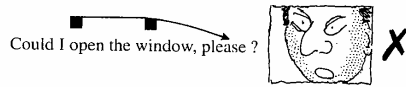
- Could you pass the salt?
- Could I use the phone?

But in English, intonation is also very important if you want to sound polite.



- 1 **T.9.4.A.** Listen. All the students in the class want to ask the teacher something – but three of them don't sound polite. Cross (X) the ones that don't sound polite. Why don't they sound polite?
- a Could you lend me a pen, please?
 - b Could you say that again, please?
 - c Could you write it on the board, please?
 - d Could I open the window, please?
 - e Could you help me with this, please?
 - f Could you come here, please?
- TT-O p. 54

- 2 To sound polite, intonation must not be flat.



Start higher up. Practise by humming, like this.

mm mm nm-nm mm MM-mm mm

Could I open the window, please?

T.9.4.B. Listen and practise the requests with polite intonation.

- 3 Choose four of the requests above that you think will be useful in your English lesson. You have three minutes to remember them. Practise the polite intonation.
- 4 Now make the requests to your teacher. He/She will only respond if you sound polite!

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N°58

● Intonation

4 Sounding enthusiastic

1 T.124. Listen to these conversations at a party. Fill in the gaps in the suggestions below.



- 1A Let's _____!
- 1B Okay then!
- 2A Shall we go into the _____?
- 2B Okay.
- 3A Let's have another _____!
- 3B Okay!
- 4A Come on, Susie, let's _____!
- 4B Okay, just a minute.
- 5A Shall we have a _____ soon?
- 5B Okay, if you want to.
- 6A Shall we start the _____?
- 6B Okay, if you want to.

TT-0 p. 55

2 B always answers *Okay*, but does B really want to do what A suggests? Listen again and tick (✓) if B really is enthusiastic about the suggestion, and cross (✗) the dialogues where B isn't really enthusiastic.

- | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. <input checked="" type="checkbox"/> | 3. <input type="checkbox"/> | 5. <input type="checkbox"/> |
| 2. <input type="checkbox"/> | 4. <input type="checkbox"/> | 6. <input type="checkbox"/> |

TT-0 p. 55

3 In the dialogues where B is not enthusiastic, the voice starts low.

Okay →

To show enthusiasm, the voice starts high and goes down and then up again, like this.

Okay ↘ ↗

Listen again and repeat what B says. Copy the intonation. Practise the dialogues with a partner.

4 Your teacher* will make some suggestions to you. You must always answer *Okay*. Use intonation to show if you're really enthusiastic.

5 Make a suggestion yourself. See how the class responds!

* See the Answer key on page 55.

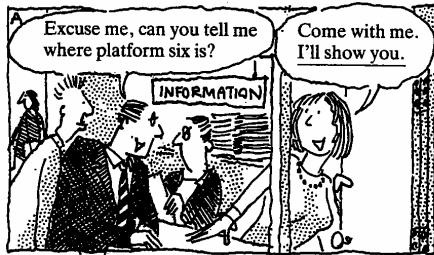
APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión Nº 59

● Intonation and sentence stress

3 Polite and impolite offers

1 Read the dialogues. The underlined sentences are offers.



T.4.3.A. Listen to the dialogues. Pay attention to the difference between the two offers.

In Dialogue A the woman is polite and interested.
In Dialogue B the woman is impolite and uninterested.

2 Read the following dialogues. Underline the offers.

- a. Jane Oh, no! My skirt looks terrible, and I'm going out in ten minutes.
Paul I'll iron it for you.
- b. Rob I'd like to have a look at that red coat.
Assistant I'll get it for you in a moment. I'm busy right now.
- c. Boss I told you yesterday that there weren't any stamps.
Secretary I'm sorry, I forgot. I'll buy some now.
- d. Duncan I couldn't do the Maths homework last night. Could you?
Nick It was easy. I'll do it for you.

- e. Driver The red light's on and it's making a terrible noise. Can you do something about it quickly?

Mechanic OK. I'll have a look at the engine for you.

π-0

3 **T.4.3.B.** Listen and mark the offers Polite (P) or Impolite (I) in the box on the left.

π-0

4 To sound polite in English, it is important to make a change in the 'music' of your voice.

To make a polite offer your intonation should go up on the stressed word, fall, then go up a little at the end. The higher up you go at the start, the more polite you sound.

T.4.3.C. I'll show it to you.

T.4.3.D. Listen and practise.

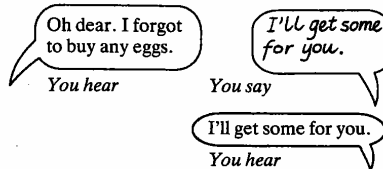
- I'll carry it for you.
- I'll get some for you.
- I'll clean them for you.
- I'll buy it for you.

5 Complete each of the following dialogues with an offer from 4.

- a. A Oh dear. I forgot to buy any eggs.
B _____
- b. A This suitcase is so heavy, I can't possibly carry it up those stairs.
B _____
- c. A I can't serve drinks in these dirty glasses.
B _____
- d. A I'm not having lunch today because I left my purse at home.
B _____

π-0

T.4.3.E. Now practise making the offers politely.



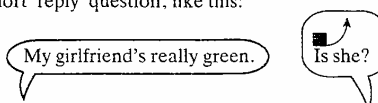
APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 60

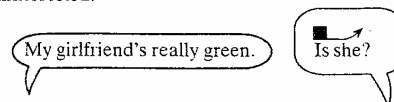
● Intonation and sentence stress

3 Showing interest and surprise

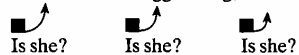
- 1 **T.9.3.A.** When someone tells you something interesting, you can show your interest by asking a short 'reply' question, like this:



- T.9.3.B.** If your voice is flat you will sound uninterested.



- T.9.3.C.** If you want to sound really interested, your voice should start low and finish high. Practise, first exaggerating, like this:



2 Look at the rules for making reply questions.

Rules

When the verb *be* is in the sentence, use the correct form of *be* in the reply question.

My girlfriend's a member of Greenpeace.
Is she?

When another auxiliary verb is in the sentence, use the correct form of that verb in the reply question.

She's got a 'Save the Whale' T-shirt.
Has she?

When there is no auxiliary verb in the sentence, use the correct form of *do*.

She hates women who wear fur coats.
Does she?

Fill in the gaps in the following conversation with reply questions.

My boyfriend's really green.

a. *Is he* _____?

Yeah. He uses special washing-up liquid that doesn't harm the environment.

b. _____?

Yeah. It's called 'Ecover'. It's very good.

c. _____?

Mmm. And his car runs on unleaded petrol.

d. _____?

Yeah. Plus he started cycling more than two years ago.

e. _____?

Mmm. And he's recently become a vegetarian.

f. _____?

Yeah. What's more, he uses recycled toilet paper.

g. _____?

Oh, yes. And he's got three different rubbish bags for different kinds of rubbish.

h. _____?

Yeah. And there's a bird table for food scraps in his back garden.

i. _____?

Mmm. Now I've started taking all my empty bottles to the bottle bank, too.

j. _____?

And I always walk to the shops now, instead of using the car.

k. _____?

Yes. And when I have a child, I'm definitely going to bring it up green.

l. _____?

T.9.3.D. Listen and check your answers.



Listen again and repeat the reply questions with the tape. Take care that you sound interested.

3 Work on your own. Write down some surprising 'facts' about your wife or husband / your girlfriend or boyfriend / your mother or father. (You don't have to be truthful!)

Example

My wife's a film star.

She's got a house in Beverly Hills.

I'm her sixth husband.

T.9.3.E. Listen to the short dialogue below. Can you hear that B's voice starts very low and goes up very high at the end of each question?

A My wife's a film star.

B Is she?

A Yes. She's got a house in Beverly Hills.

B Has she?

A Yes. Of course, I'm her sixth husband.

B Are you?

Now work in pairs to make similar dialogues.

Student A Tell your partner what you have written down.

Student B Show your surprise, using reply questions. Pay attention to your intonation.

When you have finished, swap roles.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 61

INTONATION
WORD STRESS

Wonderful! Fantastic!

These are common exclamations:
Lovely! Wonderful! Great! Marvellous! Fantastic! Terrific!*

How would you say them? Like this: 😊 or like this: 😞

1 ▶ Listen and repeat.
Lovely! Marvellous! Great!
Fantastic! Wonderful! Terrific!
◁ Do 1 again.

2 ▶ Listen and acclaim after the tone.
I'm going on holiday next week.
♪ Oh, lovely!
We're going to an island in the sun.
♪ Wonderful!
We won a prize actually.
♪ Oh, fantastic!
◁ Do 2 again.

3 ▶ Listen and make two exclamations after the tone.
The hotel's on the water, you know.
♪ Oh really? That's lovely! Great!
Yes, and there's an underwater tropical garden.
♪ How marvellous! That's fantastic!
And I think we're travelling there by balloon.
♪ That's fabulous! Terrific!

◁ Do 1, 2 and 3 again.
*Terrific = wonderful; terrible = awful



INTONATION

What lovely flowers!

1 ▶ Listen and repeat.
What a wonderful mirror! What lovely flowers!
Look at that beautiful carpet! Aren't those doors marvellous!

Imitate with the same feeling!

You can say it faster if you look at the mirror.

1 ♫ Oh, what a lovely dress!
2 ♫ Look at that smart umbrella!
3 ♫ Oh, look at that fabulous ring!
4 ♫ Yes. And what beautiful gar-rings!

Say 1a and 1b again without the cassette.

2 ▶ Listen and repeat this sentence with different intonation.
What a wonderful camera!

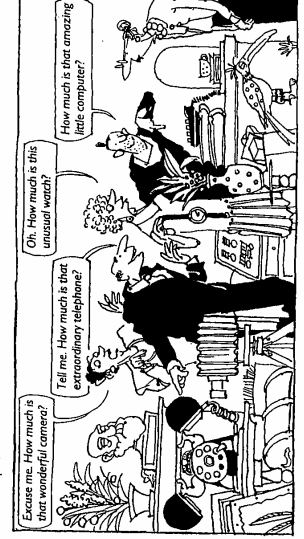
3 ▶ Listen and repeat using intonation a.
What a wonderful watch!
What an amazing camera!
What an extraordinary telephone!
What an unusual lighter!

Do you sound impressed?

3 ▶ Listen and repeat.

The curiosity shop

Excuse me. How much is that wonderful camera?
Tell me. How much is that extraordinary telephone?
Oh, How much is this unusual watch?
How much is that amazing little computer?



APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N°62

Thank you!

INTONATION

1

► Listen and repeat.

Thanks. Thanks!! Thank you. Thank you!
Thank you very much!! Thank you very much.
Thanks a lot! Thanks a lot. Oh, thank you!!
Oh, thanks.

< Do 1 again.

It's not what you say, but the way that you say it!

2

Tom's tenth birthday

Look at the presents. How would you say thank you for each one?

► Listen. Does Tom sound grateful or ungrateful? Tick (✓) the correct column.

Happy Birthday to you.
Thanks a lot.
Happy Birthday!
Thank you.
Here's a present from me.
Thank you.
Many happy returns!
Thanks.
Have a good day Tom.
Thanks!
All the best.
Thanks a lot!
Lots of good wishes.
Thank you.

grateful | ungrateful



3

a ► Listen and say Oh, or Oh! thank you! after the tone.

Here's a note for you. *♪*
Here's a telegram for you. *♪*
Look! I've got some flowers for you. *♪*
Well... I bought them yesterday. *♪*
Here's an invitation for you... *♪*
... I'm afraid it costs £25, though. *♪*

b ► Now listen to the conversation.

< Do 3a again.

Say 'thank you' with a strong 'th' /θ/ like this: /θæŋk/. Bite the tip of your tongue very gently and blow.

APENDICE A.4.2.

Materiales del tratamiento del grupo experimental: Sesión N° 63

T.1.2.C. Listen and practise saying these three London place names, paying attention to the linking.

THE CITY OF LONDON

Heathrow Airport

Westminster Abbey

T.1.2.D. Listen and then practise saying all the six place names in 2 in the same way, starting from the end.

3 Mark the links in the following London names.

- a. The Royal Albert Hall
- b. The Houses of Parliament
- c. The Tower of London
- d. Shaftesbury Avenue
- e. The London Underground
- f. The Bank of England

T.1.2.E. Listen and check your answers.



Listen again and practise saying the names, paying attention to the linking.

● **Intonation and sentence stress**

3 Intonation in *Wh-* and *Yes/No* questions

There are two basic kinds of questions.

Wh- questions contain a question word (*Who, What, Where, Why, How, etc.*). These questions ask for information answers.

Yes/No questions do not contain question words. These questions ask for *Yes* or *No* answers.

1 Look at the questions below. Mark the *Wh-* questions with a star (*).

- a. Where were you born, _____ ?
- b. When's your birthday, _____ ?
- c. Do you smoke, _____ ?
- d. What's your favourite drink, _____ ?
- e. Have you got any brothers or sisters, _____ ?
- f. Can you swim, _____ ?
- g. How do you come to school, _____ ?
- h. Do you like dancing, _____ ?



2 **T.1.3.** Listen to the tape and mark these statements True or False. (The names at the end of the questions will help you to hear the intonation more clearly.)

- a. The voice goes up at the end of *Wh-* questions. _____
- b. The voice goes up at the end of *Yes/No* questions. _____



Listen and repeat the questions and the names. (Use your memory. Don't write the names in the gaps above!)

Make sure your intonation goes clearly up or down on the name, according to whether you are asking a *Yes/No* or a *Wh-* question.

3 Now fill in the gap in each question with the name of a student in your class. (Try to put a different name in each question.)

Listen again and repeat the questions. Say the names you have written instead of the names on the tape.

If there are one or two questions you don't like, cross them out and write your own questions instead. Practise saying these new questions with the correct intonation.

4 Stand up and walk round the classroom. Ask each classmate the question you have prepared for him/her. Write down the answers you get.

When you have finished, tell your teacher what you know about your classmates.

APENDICES A.5.

LAS VARIABLES DEL ESTUDIO.

APENDICE A.5.1.

El cuestionario de variables del estudio

Nombre:.....
DNI.....Grupo:.....Fecha:.....

Te rogamos contestes a las preguntas con total sinceridad. Gracias por tu colaboración.

1. **Edad:** a) 15 b) 16 c) 17
2. **Lugar de nacimiento:**
 - a) Cartagena y comarca
 - b) Otro lugar de la región: _____
 - c) Otra C. Autónoma: _____
 - d) Otro país: _____

TUS ESTUDIOS DE PRIMARIA

3. **Tipo de colegio:**
 - a) Público
 - b) Privado laico
 - c) Privado religioso
4. **Calificación media en inglés en primaria:**
 - a) Necesita mejorar
 - b) Progresa adecuadamente
5. **Nombre del libro de texto usado en Primaria:**
 - a) Road to English
 - b) Teenage English
 - c) Big Red Bus
 - d) Otros: _____
6. **En primaria, tu profesores/as de inglés hablaban inglés en clase:**
 - a) Siempre
 - b) Mucho
 - c) A veces
 - d) Nunca
7. **¿Has aprendido fonética en tus cursos de inglés de primaria?**
 - a) Siempre
 - b) Mucho
 - c) A veces
 - d) Nunca

TUS ESTUDIOS DE ESO

8. Calificación media de inglés en 1º, 2º y 3º ESO:

- a) Suspenso b) Suficiente/ Bien
- c) Notable d) Sobresaliente

9. Nombre del libro de texto usado en 1º y 2º ESO:

- a) Teamwork b) Open door
- c) Teenage English d) Otro: _____

10. En 1º, 2º y 3º ESO, tus profesores/as de inglés hablaban inglés en clase:

- a) Siempre b) Mucho c) A veces d) Nunca

11. ¿Has aprendido fonética en tus cursos de inglés de 1º, 2º y 3º de la ESO?

- a) Siempre b) Mucho c) A veces d) Nunca

OTRA INFORMACIÓN RELEVANTE

<p>12. las actividades que más te gustan en la clase de inglés:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reading activities b) Writing activities c) Listening activities d) Speaking activities such as role-plays or Games. 	<p>13. Las actividades que menos te gustan en la clase de inglés:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reading activities b) Writing activities c) Listening activities d) Speaking activities such as role-plays or Games 	<p>14. Las actividades que más difícil encuentras en la clase de inglés:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reading activities b) Writing activities c) Listening activities d) Speaking activities such as role-plays or Games. 	<p>15. Las actividades que más fácil encuentras en la clase de inglés:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reading activities b) Writing activities c) Listening activities d) Speaking activities such as role-plays or Games.
---	---	--	--

16. En la clase de inglés, prefieres que el profesor hable en inglés:

- a) Siempre b) Mucho c) A veces d) Nunca

17. ¿Qué opinas de la fonética inglesa que has aprendido?

- a) Es **muy útil** para mejorar mi inglés
- b) Es **bastante útil** para mejorar mi inglés
- c) Es **poco útil** para mejorar mi inglés
- d) **No sirve** para mejorar mi inglés

18. ¿Cómo se te da la fonética?

- a) Es **muy fácil** b) Es **fácil**
- c) Es **difícil** d) Es **muy difícil**

19. Clases adicionales de inglés durante tus estudios de Primaria y ESO:
(Escuela Oficial de Idiomas, academia de inglés, clases particulares)

- a) Ninguna b) 1 año o más c) 2 años o más d) 3 años o más

20. Uso de otros métodos con los que aprendes/practicar inglés:

- a) Internet/ CDRom b) Correspondencia con Pen-pals
c) Revistas/películas d) Ninguno

Otros:

21. **¿Te gusta aprender inglés?** a) Si b) No

22. **¿Cuál de éstos es tu mejor pasatiempo?**

- a) Música b) Revistas/Libros
c) TV d) Internet/Chatear

Otros:

23. ¿Qué tipo de bachillerato vas a estudiar cuando termines 4º ESO?

- a) Artes o Humanidades/ciencias sociales
a) Naturaleza y salud
b) Tecnológico
c) Haré otra cosa. Indica qué harás: _____

24. Estudios de otro idioma durante tus estudios de Primaria y ESO:

Idioma: _____ Nº de años: _____

Calificación media: _____

25. **Países visitados**, motivo del viaje y duración de la estancia:

APENDICE A.5.2.
Datos de entrada

GRUPO	ID	R&W1	LISI	SPK1	TOTAL1	R&W2	LIS2	SPK2	TOTAL2
1	1	25,80	9,00	14,12	48,92	29,16	15,00	16,88	61,04
1	2	29,10	15,00	14,26	58,36	20,83	14,00	17,07	51,90
1	3	25,80	14,00	11,91	51,71	36,66	18,00	16,43	71,09
1	4	33,30	15,00	13,68	61,98	38,33	16,00	16,87	71,20
1	5	16,60	9,00	10,52	36,12	18,33	11,00	13,84	43,17
1	6	36,60	14,00	14,57	65,17	40,83	20,00	16,84	77,67
1	7	36,60	11,00	16,02	63,62	31,66	17,00	17,61	66,27
1	8	31,60	6,00	10,86	48,46	34,16	14,00	14,24	62,40
1	9	33,30	16,00	15,48	64,78	34,16	17,00	16,79	67,95
1	10	34,10	11,00	11,64	56,74	36,66	18,00	14,89	69,55
1	11	28,30	13,00	13,46	54,76	30,00	12,00	16,00	58,00
1	12	34,10	11,00	12,07	57,17	33,30	17,00	16,51	66,81
1	13	27,50	12,00	11,38	50,88	29,16	15,00	14,98	59,14
1	14	21,60	9,00	8,99	39,59	25,83	13,00	10,90	49,73
1	15	31,60	4,00	9,84	45,44	40,00	13,00	13,53	66,53
1	16	24,10	16,00	11,82	51,92	23,33	9,00	13,49	45,82
1	17	38,30	18,00	16,39	72,69	42,50	23,00	18,72	84,22
1	18	14,10	10,00	11,60	35,70	20,00	11,00	12,38	43,38
1	19	33,30	13,00	13,64	59,94	26,66	15,00	17,10	58,76
1	20	18,30	10,00	9,87	38,17	22,50	8,00	12,02	42,52
1	21	43,30	22,00	16,26	81,56	45,83	24,00	19,20	43,20
1	22	13,30	3,00	7,82	24,12	14,16	10,00	10,70	34,86
1	23	37,50	20,00	17,34	74,84	38,33	21,00	19,89	79,22
1	24	40,00	18,00	15,13	73,13	48,33	22,00	19,06	89,39
1	25	37,50	13,00	14,46	64,96	35,00	18,00	16,53	69,53
1	26	24,10	8,00	11,86	43,96	23,33	8,00	14,83	46,16
1	27	33,30	15,00	18,68	66,98	34,16	20,00	20,17	74,33
1	28	36,60	17,00	14,17	67,77	40,00	17,00	16,65	73,65
1	29	42,50	19,00	14,15	75,65	44,16	19,00	17,17	80,33
1	30	25,00	14,00	11,21	50,21	27,50	16,00	13,34	56,84
1	31	43,30	14,00	15,67	72,97	43,33	19,00	17,87	80,20
1	32	30,00	16,00	13,63	59,63	31,66	16,00	16,57	64,23
2	1	20,00	5,00	9,96	34,96	16,67	5,00	12,02	33,69
2	2	38,30	20,00	15,93	74,23	40,83	18,00	17,55	76,38
2	3	22,50	9,00	12,16	43,66	20,00	12,00	12,86	44,86
2	4	40,00	15,00	15,05	70,05	34,17	14,00	17,46	65,63
2	5	24,10	18,00	13,97	56,07	37,50	13,00	15,74	66,24
2	6	25,00	9,00	8,67	42,67	22,50	9,00	10,81	42,31
2	7	25,00	8,00	11,82	44,82	27,00	10,00	12,30	49,30
2	8	37,50	16,00	14,27	67,77	40,00	15,00	15,23	70,23
2	9	20,00	3,00	9,11	32,11	22,50	11,00	10,74	44,24
2	10	36,60	11,00	10,83	58,43	31,67	14,00	12,52	58,19
2	11	36,60	18,00	15,41	70,01	40,83	18,00	18,48	77,31

GRUPO	ID	R&W1	LIS1	SPK1	TOTAL1	R&W2	LIS2	SPK2	TOTAL2
2	12	18,80	12,00	9,95	40,75	15,67	10,00	10,41	36,08
2	13	26,60	10,00	12,88	49,48	16,67	15,00	14,01	45,68
2	14	30,80	13,00	13,15	56,95	21,67	14,00	14,53	50,20
2	15	19,16	11,00	11,65	41,81	25,00	11,00	10,99	46,99
2	16	30,00	15,00	11,24	56,24	30,83	17,00	11,48	59,31
2	17	26,60	9,00	13,50	49,10	29,00	9,00	14,21	52,21
2	18	25,00	13,00	8,77	46,77	32,50	13,00	11,86	57,36
2	19	44,10	11,00	16,68	71,78	43,33	16,00	17,36	76,69
2	20	29,10	20,00	14,79	63,89	27,50	14,00	15,79	57,29
2	21	39,10	20,00	17,96	77,06	39,17	19,00	19,87	78,04
2	22	24,10	6,00	16,00	46,10	35,83	15,00	17,07	67,90
2	23	40,80	12,00	15,81	68,61	44,17	17,00	17,34	78,51
2	24	34,10	14,00	18,52	66,62	35,83	14,00	18,67	68,50
2	25	25,00	5,00	11,77	41,77	35,00	15,00	12,39	62,39
2	26	21,60	10,00	14,11	45,71	30,83	12,00	14,02	56,85
2	27	23,30	15,00	16,49	54,79	35,83	16,00	16,76	68,59
2	28	31,80	14,00	14,54	60,34	35,00	13,00	15,33	63,33
2	29	15,00	11,00	10,54	36,54	10,00	15,00	11,75	36,75
2	30	42,50	20,00	17,17	79,67	44,00	19,00	18,34	81,34

GRUPO	ID	DIFR&W	DIFLIS	DIFSPK	DIFTOTAL	MANUALEGB	MANUALESO	FRENCH	VPANGLO	REPE	SEXO	NOTA4ESO
1	1	3,36	6,00	2,76	12,12	1	1	2	1	0	1	2
1	2	-8,27	-1,00	2,81	-6,46	3	2	2	1	1	1	1
1	3	10,86	4,00	4,52	19,38	1	1	2	0	0	1	1
1	4	5,03	1,00	3,19	9,22	1	3	4	0	0	2	1
1	5	1,73	2,00	3,32	7,05	3	4	2	0	0	1	1
1	6	4,23	6,00	2,27	12,50	2	3	3	1	0	2	2
1	7	-4,94	6,00	1,59	2,65	4	1	2	0	1	2	2
1	8	2,56	8,00	3,38	13,94	1	1	3	0	0	1	2
1	9	0,86	1,00	1,31	3,17	1	2	2	0	1	2	2
1	10	2,56	7,00	3,25	12,81	1	3	3	0	0	1	3
1	11	1,70	-1,00	2,54	3,24	4	4	2	0	0	1	1
1	12	-0,80	6,00	4,44	9,64	2	4	3	0	0	2	3
1	13	1,66	3,00	3,60	8,26	1	4	3	0	0	1	1
1	14	4,23	4,00	1,91	10,14	1	4	2	0	0	1	1
1	15	8,40	9,00	3,69	21,09	4	4	2	0	0	1	2
1	16	-0,77	-7,00	1,67	-6,10	3	4	2	0	0	1	1
1	17	4,20	5,00	2,33	11,53	2	2	4	0	0	1	1
1	18	5,90	1,00	0,78	7,68	1	4	2	0	0	1	1
1	19	-6,64	2,00	3,46	-1,18	1	4	2	0	0	2	1
1	20	4,20	-2,00	2,15	4,35	4	3	2	0	0	2	1
1	21	2,53	2,00	2,94	-38,36	4	3	4	0	0	2	4
1	22	0,86	7,00	2,88	10,74	1	1	2	0	0	2	1
1	23	0,83	1,00	2,55	4,38	4	3	4	0	0	2	2
1	24	8,33	4,00	3,93	16,26	4	4	3	0	0	1	4
1	25	-2,50	5,00	2,07	4,57	4	1	3	0	0	1	1
1	26	-0,77	0,00	2,97	2,20	1	4	2	0	0	1	1
1	27	0,86	5,00	1,49	7,35	4	3	1	0	0	2	1
1	28	3,40	0,00	2,48	5,88	1	4	3	0	1	1	2
1	29	1,66	0,00	3,02	4,68	3	1	3	0	0	2	2
1	30	2,50	2,00	2,13	6,63	1	4	1	0	0	1	1
1	31	0,03	5,00	2,20	7,23	2	3	3	0	0	1	3
1	32	1,66	0,00	2,94	4,60	1	1	2	0	0	2	3
2	1	-3,33	0,00	2,06	-1,27	1	1	1	0	0	1	1
2	2	2,53	-2,00	1,62	2,15	4	2	2	0	1	1	2
2	3	-2,50	3,00	0,70	1,20	2	4	2	0	0	1	1
2	4	-5,83	-1,00	2,41	-4,42	1	3	3	0	0	1	1
2	5	13,40	-5,00	1,77	10,17	3	2	2	0	0	1	2
2	6	-2,50	0,00	2,14	-0,36	3	4	3	0	0	1	1
2	7	2,00	2,00	0,48	4,48	2	3	2	0	1	1	1
2	8	2,50	-1,00	0,96	2,46	1	3	2	0	1	2	2
2	9	2,50	8,00	1,63	12,13	2	4	3	0	1	1	1

GRUPO	ID	DIFR&W	DIFLIS	DIFSPK	DIFTOTAL	MANUALEGB	MANUALESO	FRENCH	VPANGLO	REPE	SEXO	NOTA4ESO
2	10	-4,93	3,00	1,69	-0,24	1	2	2	0	0	1	2
2	11	4,23	0,00	3,07	7,30	4	4	3	0	1	1	3
2	12	-3,13	-2,00	0,46	-4,67	4	4	2	0	0	2	1
2	13	-9,93	5,00	1,13	-3,80	1	1	4	0	0	1	1
2	14	-9,13	1,00	1,38	-6,75	4	4	2	0	0	2	1
2	15	5,84	0,00	-0,66	5,18	1	2	2	1	0	2	1
2	16	0,83	2,00	0,24	3,07	4	3	3	0	1	1	2
2	17	2,40	0,00	0,71	3,11	1	4	2	0	0	1	2
2	18	7,50	0,00	3,09	10,59	4	1	3	0	0	1	2
2	19	-0,77	5,00	0,68	4,91	4	3	2	0	0	1	2
2	20	-1,60	-6,00	1,00	-6,60	2	2	3	0	0	2	1
2	21	0,07	-1,00	1,91	0,98	2	4	4	0	0	1	3
2	22	11,73	9,00	1,07	21,80	3	3	2	0	0	2	3
2	23	3,37	5,00	1,53	9,90	4	2	3	0	0	2	2
2	24	1,73	0,00	0,15	1,88	1	2	2	0	1	1	3
2	25	10,00	10,00	0,62	20,62	1	4	1	0	1	2	2
2	26	9,23	2,00	-0,09	11,14	4	3	2	0	0	2	2
2	27	12,53	1,00	0,27	13,80	3	1	2	0	1	1	2
2	28	3,20	-1,00	0,79	2,99	1	4	3	0	1	1	2
2	29	-5,00	4,00	1,21	0,21	4	2	2	0	0	2	1
2	30	1,50	-1,00	1,17	1,67	1	2	1	0	0	2	1

GRUPO	ID	EDAD	ORIGEN	CENTROEGB	NOTAEGB	INGEGB	INGESO	NOTAESO	GUSTA+	GUSTA-	DIFICIL	FÁCIL
1	1	2	1	1	2	3	2	1	1	3	2	4
1	2	2	1	3	1	3	1	2	4	3	3	4
1	3	1	1	1	2	3	4	1	4	1	3	2
1	4	1	1	1	2	2	2	3	3	4	4	2
1	5	1	1	1	2	3	4	1	4	2	1	3
1	6	3	1	3	2	4	3	2	2	3	4	1
1	7	1	1	1	2	3	3	3	3	2	3	1
1	8	1	1	3	2	3	2	2	4	1	3	2
1	9	2	1	1	2	3	2	3	4	3	3	4
1	10	1	1	1	2	4	2	2	4	2	3	2
1	11	3	1	1	2	4	3	2	2	3	4	1
1	12	1	3	1	2	3	4	2	2	3	3	2
1	13	1	1	1	2	4	2	2	1	4	3	2
1	14	1	1	1	2	2	2	1	4	2	2	4
1	15	1	1	1	2	3	3	1	4	1	3	2
1	16	1	1	1	2	3	3	2	2	3	4	2
1	17	1	1	1	2	3	2	4	2	3	3	4
1	18	2	1	1	1	3	3	1	3	4	4	2
1	19	2	1	1	1	4	3	1	3	4	1	4
1	20	1	1	1	2	3	3	2	2	3	4	2
1	21	1	1	1	2	3	2	4	2	3	3	2
1	22	2	1	3	2	3	2	1	4	2	1	3
1	23	1	1	1	2	3	2	2	2	3	3	1
1	24	1	1	1	2	4	3	4	1	4	3	2
1	25	1	1	1	2	3	3	2	4	1	1	2
1	26	1	1	1	2	3	1	1	4	1	2	1
1	27	2	1	1	2	2	2	2	4	2	3	4
1	28	2	1	1	2	3	2	2	4	2	2	1
1	29	1	1	1	2	4	2	2	2	4	3	1
1	30	2	2	1	2	4	2	1	4	1	1	2
1	31	1	3	1	2	3	2	4	3	1	3	1
1	32	1	3	1	2	2	2	2	4	2	3	1
2	1	3	1	1	1	4	3	1	2	4	3	2
2	2	2	1	2	2	3	2	3	4	3	2	4
2	3	2	1	1	1	3	2	2	3	1	4	3
2	4	2	1	1	2	3	2	1	2	4	3	2
2	5	1	1	1	2	2	4	1	2	1	3	4
2	6	2	1	1	2	3	2	2	2	1	4	3
2	7	2	1	2	2	3	2	1	2	4	3	2
2	8	2	1	1	2	3	3	2	3	4	4	3
2	9	3	1	1	1	1	2	2	1	4	2	1

GRUPO	ID	EDAD	ORIGEN	CENTROEGB	NOTAEGB	INGEGB	INGESO	NOTAESO	GUSTA+	GUSTA-	DIFICIL	FÁCIL
2	10	2	1	1	2	3	3	1	3	2	2	1
2	11	2	1	2	2	4	2	3	1	2	2	4
2	12	2	1	2	1	3	2	1	3	1	2	3
2	13	1	1	1	2	4	3	2	2	4	1	2
2	14	2	1	1	2	3	2	1	3	2	3	1
2	15	1	4	1	2	3	2	2	3	2	4	3
2	16	2	1	3	2	3	3	2	3	2	4	1
2	17	3	4	1	1	4	3	2	2	1	4	
2	18	1	1	1	2	3	2	2	2	4	1	3
2	19	2	1	1	2	1	3	2	3	4	4	2
2	20	1	3	1	2	2	2	1	1	4	4	3
2	21	1	1	1	2	4	3	4	2	1	4	2
2	22	1	1	1	2	3	3	3	4	3	2	1
2	23	1	3	3	2	3	3	1	4	3	2	4
2	24	1	1	1	2	3	3	3	2	3	4	1
2	25	3	1	3	2	3	2	1	2	4	4	1
2	26	2	1	1	2	3	2	1	1	2	4	1
2	27	2	1	1	2	3	3	2	2	3	4	1
2	28	3	4	1	1	4	2	2	4	3	4	3
2	29	1	1	1	2	3	3	1	3	2	1	3
2	30	1	1	3	2	2	2	2	4	2	2	3

GRUPO	ID	INGAULA	FONEGB	FONESO	OPINAFON	FDFFON	CPINGLES	INGCASA	GUSTANG	HOBBY	BACHILLER
1	1	3	3	3	1	2	1	1	1	1	1
1	2	2	4	3	3	4	2	4	1	4	1
1	3	3	3	2	2	2	4	4	1	1	4
1	4	3	2	3	2	3	1	4	2	4	3
1	5	3	3	3	2	3	3	4	1	1	4
1	6	3	3	2	1	2	2	4	1	1	2
1	7	2	4	3	2	3	3	1	1	3	3
1	8	2	3	3	3	3	1	4	1	1	4
1	9	3	3	3	2	2	3	4	1	3	3
1	10	3	3	3	2	2	4	4	1	3	3
1	11	3	3	3	1	3	3	4	1	1	4
1	12	4	4	4	4	3	2	4	2	1	2
1	13	3	3	3	3	2	1	4	1	1	4
1	14	2	3	3	2	3	1	4	1	1	1
1	15	2	1	3	3	2	1	4	1	1	4
1	16	3	3	3	3	3	4	4	1	1	3
1	17	3	3	3	2	3	1	3	1	1	1
1	18	3	3	3	3	4	3	4	2	1	4
1	19	3	3	3	3	3	2	4	2	1	4
1	20	3	3	3	2	2	3	4	1	1	4
1	21	2	4	3	2	2	4	4	1	1	2
1	22	3	4	3	3	3	1	4	1	3	4
1	23	3	3	3	2	2	1	4	1	1	2
1	24	1	3	3	2	2	2	4	1	1	4
1	25	3	3	3	2	2	2	4	1	1	3
1	26	3	1	3	2	2	3	4	1	3	1
1	27	2	2	3	1	1	1	4	1	1	1
1	28	3	2	2	2	2	1	4	1	1	4
1	29	4	3	3	2	3	3	4	1	3	2
1	30	3	3	3	1	2	1	4	1	1	2
1	31	2	3	2	1	2	1	4	1	2	1
1	32	2	3	2	1	2	1	4	1	4	4
2	1	3	3	3	2	3	1	4	1	2	4
2	2	3	3	3	2	3	1	4	1	1	4
2	3	3	3	3	2	3	1	4	1	1	4
2	4	2	4	4	2	2	1	1	1	1	1
2	5	2	2	3	1	3	3	1	1	3	1
2	6	3	3	2	1	3	2	4	1	1	2
2	7	4	3	1	2	3	1	4	2	1	4
2	8	3	4	3	2	2	1	3	1	3	4
2	9	2	3	3	1	3	1	4	2	1	3

GRUPO	ID	INGAULA	FONEGB	FONESO	OPINAFON	FDFON	CPINGLES	INGCASA	GUSTAING	HOBBY	BACHILLER
2	10	3	3	3	2	3	1	4	1	1	4
2	11	3	4	3	1	2	1	4	1	1	1
2	12	3	3	3	4	4	1	4	2	4	2
2	13	3	4	3	2	3	3	4	2	1	1
2	14	3	2	2	4	2	2	4	1	3	1
2	15	3	4	3	3	3	1	4	1	1	3
2	16	3	4	3	2	3	3	2	1	1	1
2	17	1	4	3	4	3	3	4	1	4	1
2	18	2	3	3	1	2	1	4	1	1	1
2	19	2	4	3	2	2	1	4	1	2	4
2	20	3	4	3	2	2	2	4	1	1	1
2	21	2	4	3	2	2	2	4	1	1	1
2	22	3	2	2	2	2	2	4	1	1	3
2	23	3	2	3	2	2	1	4	2	1	2
2	24	2	3	3	2	2	2	4	1	1	4
2	25	2	4	3	2	3	1	1	1	1	1
2	26	3	3	3	3	3	1	4	2	1	1
2	27	2	3	3	2	2	2	4	1	1	4
2	28	1	4	3	2	3	3	4	1	4	4
2	29	3	3	3	2	4	1	1	2	1	3
2	30	1	1	3	1	2	1	4	1	3	1

APENDICE A.5.3.
Cuadros descriptivos (frecuencias absolutas y porcentajes) relativos a todas las variables del cuestionario.

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Mujer	19	59,4	59,4	59,4
		Hombre	13	40,6	40,6	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Mujer	19	63,3	63,3	63,3
		Hombre	11	36,7	36,7	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable SEXO.

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	15 años	21	65,6	65,6	65,6
		16 años	9	28,1	28,1	93,8
		17 años	2	6,3	6,3	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	15 años	11	36,7	36,7	36,7
		16 años	14	46,7	46,7	83,3
		17 años	5	16,7	16,7	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable EDAD.

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Cartagena y comarca	28	87,5	87,5	87,5
		Otro lugar de la región	1	3,1	3,1	90,6
		Otra C. Autónoma	3	9,4	9,4	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Cartagena y comarca	25	83,3	83,3	83,3
		Otra C. Autónoma	2	6,7	6,7	90,0
		Otro país	3	10,0	10,0	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable ORIGEN (Lugar de nacimiento).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Público	28	87,5	87,5	87,5
		Privado religioso	4	12,5	12,5	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Público	22	73,3	73,3	73,3
		Privado laico	4	13,3	13,3	86,7
		Privado religioso	4	13,3	13,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable CENTROEGB (Tipo de colegio de EGB).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Necesita mejorar	3	9,4	9,4	9,4
		Progresó adecuadamente	29	90,6	90,6	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Necesita mejorar	6	20,0	20,0	20,0
		Progresó adecuadamente	24	80,0	80,0	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable NOTAEGB (Calificación media de inglés en primaria).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Road to English	15	46,9	46,9	46,9
		Teenage English	4	12,5	12,5	59,4
		Big Red Bus	4	12,5	12,5	71,9
		Otros	9	28,1	28,1	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Road to English	11	36,7	36,7	36,7
		Teenage English	5	16,7	16,7	53,3
		Big Red Bus	4	13,3	13,3	66,7
		Otros	10	33,3	33,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable MANUALEGB (Manual de inglés utilizado en primaria).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Suspense	10	31,3	31,3	31,3
		Suficiente/Bien	15	46,9	46,9	78,1
		Notable	3	9,4	9,4	87,5
		Sobresaliente	4	12,5	12,5	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Suspense	12	40,0	40,0	40,0
		Suficiente/Bien	13	43,3	43,3	83,3
		Notable	4	13,3	13,3	96,7
		Sobresaliente	1	3,3	3,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable NOTAESO (Calificación media de inglés en 1º, 2º y 3º ESO).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Suspense	17	53,1	53,1	53,1
		Suficiente/Bien	9	28,1	28,1	81,3
		Notable	4	12,5	12,5	93,8
		Sobresaliente	2	6,3	6,3	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Suspense	13	43,3	43,3	43,3
		Suficiente/Bien	13	43,3	43,3	86,7
		Notable	4	13,3	13,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable NOTA4ESO (Calificación obtenida en 4º ESO).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Teamwork	8	25,0	25,0	25,0
		Open door	3	9,4	9,4	34,4
		Teenage English	8	25,0	25,0	59,4
		Otro	13	40,6	40,6	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Teamwork	4	13,3	13,3	13,3
		Open door	9	30,0	30,0	43,3
		Teenage English	7	23,3	23,3	66,7
		Otro	10	33,3	33,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

MANUALESO (Manual de inglés de 1º y 2º ESO).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Mucho	4	12,5	12,5	12,5
		A veces	20	62,5	62,5	75,0
		Nunca	8	25,0	25,0	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Siempre	2	6,7	6,7	6,7
		Mucho	3	10,0	10,0	16,7
		A veces	19	63,3	63,3	80,0
		Nunca	6	20,0	20,0	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

INGEGB (El maestro de inglés de primaria hablaba en inglés).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Siempre	2	6,3	6,3	6,3
		Mucho	17	53,1	53,1	59,4
		A veces	10	31,3	31,3	90,6
		Nunca	3	9,4	9,4	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Mucho	16	53,3	53,3	53,3
		A veces	13	43,3	43,3	96,7
		Nunca	1	3,3	3,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable INGESO (El profesor de inglés de 1º, 2º y 3º ESO habla en inglés).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Siempre	1	3,1	3,1	3,1
		Mucho	9	28,1	28,1	31,3
		A veces	20	62,5	62,5	93,8
		Nunca	2	6,3	6,3	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Siempre	3	10,0	10,0	10,0
		Mucho	9	30,0	30,0	40,0
		A veces	17	56,7	56,7	96,7
		Nunca	1	3,3	3,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable INGAULA (Actitud ante el uso del inglés en el aula por parte del profesor).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Reading activities	3	9,4	9,4	9,4
		Writing activities	9	28,1	28,1	37,5
		Listening activities	5	15,6	15,6	53,1
		Speaking activities such as role-plays or Games	15	46,9	46,9	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Reading activities	4	13,3	13,3	13,3
		Writing activities	12	40,0	40,0	53,3
		Listening activities	9	30,0	30,0	83,3
		Speaking activities such as role-plays or Games	5	16,7	16,7	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable GUSTA + (Actividades que más les gustan en la clase de inglés).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Reading activities	7	21,9	21,9	21,9
		Writing activities	8	25,0	25,0	46,9
		Listening activities	11	34,4	34,4	81,3
		Speaking activities such as role-plays or Games	6	18,8	18,8	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Reading activities	6	20,0	20,0	20,0
		Writing activities	8	26,7	26,7	46,7
		Listening activities	6	20,0	20,0	66,7
		Speaking activities such as role-plays or Games	10	33,3	33,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable GUSTA – (Actividades que menos les gustan en la clase de inglés).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Reading activities	5	15,6	15,6	15,6
		Writing activities	4	12,5	12,5	28,1
		Listening activities	17	53,1	53,1	81,3
		Speaking activities such as role-plays or Games	6	18,8	18,8	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Reading activities	3	10,0	10,0	10,0
		Writing activities	8	26,7	26,7	36,7
		Listening activities	5	16,7	16,7	53,3
		Speaking activities such as role-plays or Games	14	46,7	46,7	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable DIFICIL (Actividades que más difícil encuentran en la clase de inglés).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	No	28	87,5	87,5	87,5
		Sí	4	12,5	12,5	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	No	20	66,7	66,7	66,7
		Sí	10	33,3	33,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable REPE (Alumnos repetidores por grupo).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Reading activities	9	28,1	28,1	28,1
		Writing activities	14	43,8	43,8	71,9
		Listening activities	2	6,3	6,3	78,1
		Speaking activities such as role-plays or Games	7	21,9	21,9	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Reading activities	9	30,0	31,0	31,0
		Writing activities	6	20,0	20,7	51,7
		Listening activities	10	33,3	34,5	86,2
		Speaking activities such as role-plays or Games	4	13,3	13,8	100,0
		Total	29	96,7	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	3,3		
Total		30	100,0			

Variable FACIL (Actividades que más fácil encuentran en la clase de inglés).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Siempre	2	6,3	6,3	6,3
		Mucho	3	9,4	9,4	15,6
		A veces	22	68,8	68,8	84,4
		Nunca	5	15,6	15,6	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Siempre	1	3,3	3,3	3,3
		Mucho	4	13,3	13,3	16,7
		A veces	13	43,3	43,3	60,0
		Nunca	12	40,0	40,0	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable FONEGB (Fonética aprendida en EGB).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Mucho	5	15,6	15,6	15,6
		A veces	26	81,3	81,3	96,9
		Nunca	1	3,1	3,1	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Siempre	1	3,3	3,3	3,3
		Mucho	3	10,0	10,0	13,3
		A veces	25	83,3	83,3	96,7
		Nunca	1	3,3	3,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable FONESO (Fonética aprendida en 1º, 2º y 3º ESO).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Muy útil	7	21,9	21,9	21,9
		Bastante útil	16	50,0	50,0	71,9
		Poco útil	8	25,0	25,0	96,9
		No sirve	1	3,1	3,1	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Muy útil	6	20,0	20,0	20,0
		Bastante útil	19	63,3	63,3	83,3
		Poco útil	2	6,7	6,7	90,0
		No sirve	3	10,0	10,0	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable OPINAFON (Opinión sobre la fonética aprendida).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Es muy fácil	1	3,1	3,1	3,1
		Es fácil	17	53,1	53,1	56,3
		Es difícil	12	37,5	37,5	93,8
		Es muy difícil	2	6,3	6,3	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Es fácil	13	43,3	43,3	43,3
		Es difícil	15	50,0	50,0	93,3
		Es muy difícil	2	6,7	6,7	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable FDFON (Dificultad de la fonética aprendida).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Ninguna	14	43,8	43,8	43,8
		1 año o más	6	18,8	18,8	62,5
		2 años o más	8	25,0	25,0	87,5
		3 años o más	4	12,5	12,5	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Ninguna	18	60,0	60,0	60,0
		1 año o más	7	23,3	23,3	83,3
		2 años o más	5	16,7	16,7	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable CPING (Clases particulares de inglés recibidas).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Internet/CDRom	2	6,3	6,3	6,3
		Revistas/películas	1	3,1	3,1	9,4
		Ninguno	29	90,6	90,6	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Internet/CDRom	4	13,3	13,3	13,3
		Correspondencia con Pen-pals	1	3,3	3,3	16,7
		Revistas/películas	1	3,3	3,3	20,0
		Ninguno	24	80,0	80,0	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable INGCASA (Uso de otros métodos para la práctica del inglés en casa).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Sí	28	87,5	87,5	87,5
		No	4	12,5	12,5	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Sí	23	76,7	76,7	76,7
		No	7	23,3	23,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable GUSTAING (Si les gusta aprender inglés).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Música	22	68,8	68,8	68,8
		Revistas/Libros	1	3,1	3,1	71,9
		TV	6	18,8	18,8	90,6
		Internet/Chatear	3	9,4	9,4	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Música	21	70,0	70,0	70,0
		Revistas/Libros	2	6,7	6,7	76,7
		TV	4	13,3	13,3	90,0
		Internet/Chatear	3	10,0	10,0	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable HOBBY (Su mejor pasatiempo).

GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Artes o Humanidades/Ciencias Sociales	7	21,9	21,9	21,9
		Naturaleza y Salud	6	18,8	18,8	40,6
		Tecnológico	6	18,8	18,8	59,4
		Haré otra cosa	13	40,6	40,6	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Artes o Humanidades/Ciencias Sociales	13	43,3	43,3	43,3
		Naturaleza y Salud	3	10,0	10,0	53,3
		Tecnológico	4	13,3	13,3	66,7
		Haré otra cosa	10	33,3	33,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

Variable BACHILLER (Tipo de bachiller que desean estudiar).

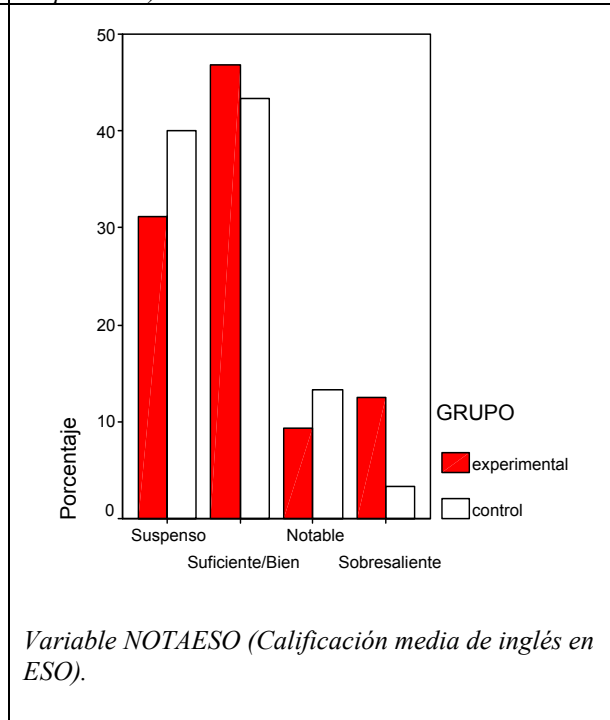
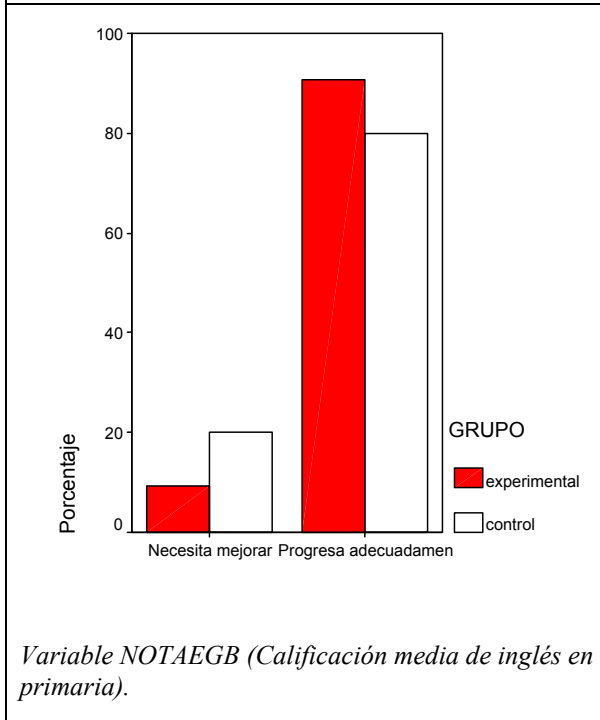
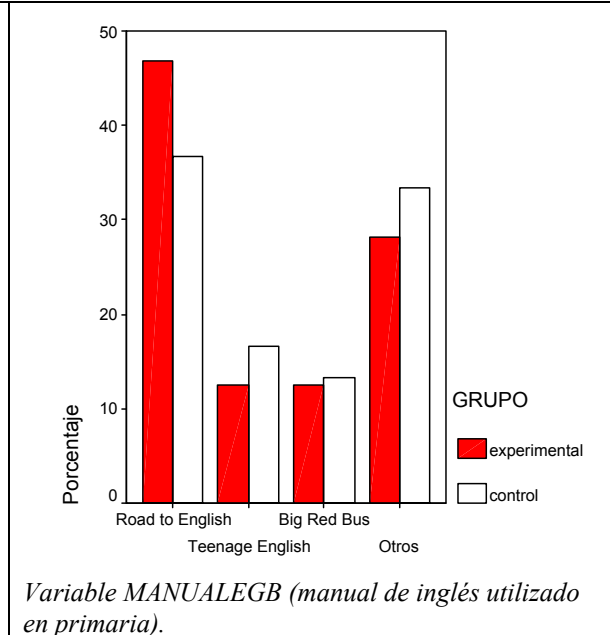
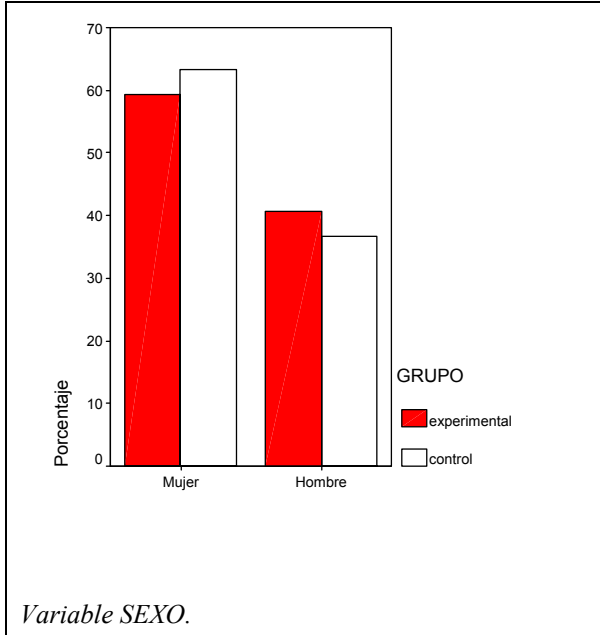
GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	Suspense	2	6,3	6,3	6,3
		Suficiente/Bien	16	50,0	50,0	56,3
		Notable	10	31,3	31,3	87,5
		Sobresaliente	4	12,5	12,5	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	Suspense	3	10,0	10,0	10,0
		Suficiente/Bien	16	53,3	53,3	63,3
		Notable	9	30,0	30,0	93,3
		Sobresaliente	2	6,7	6,7	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

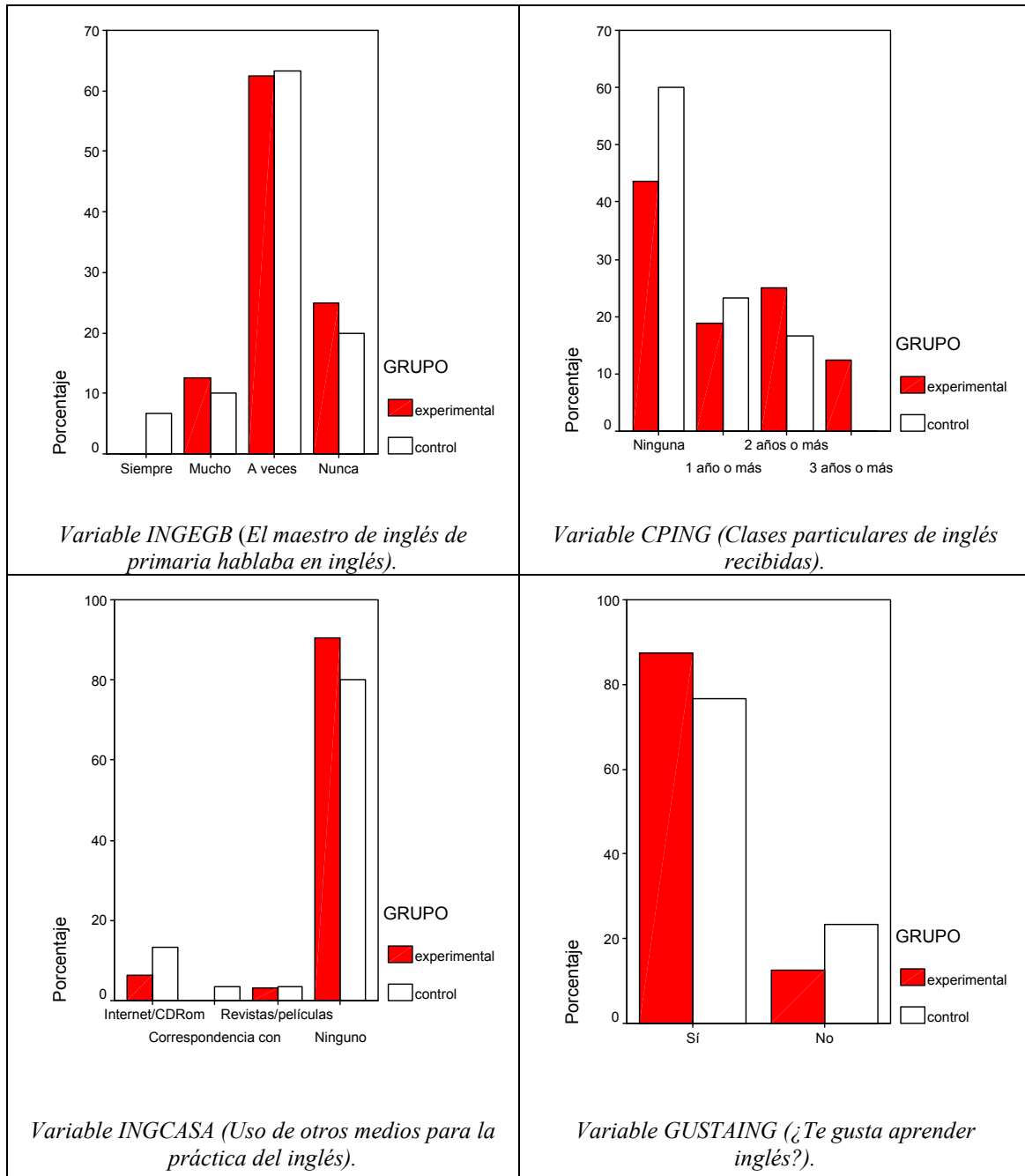
Variable FRENCH (Nota media obtenida en francés).

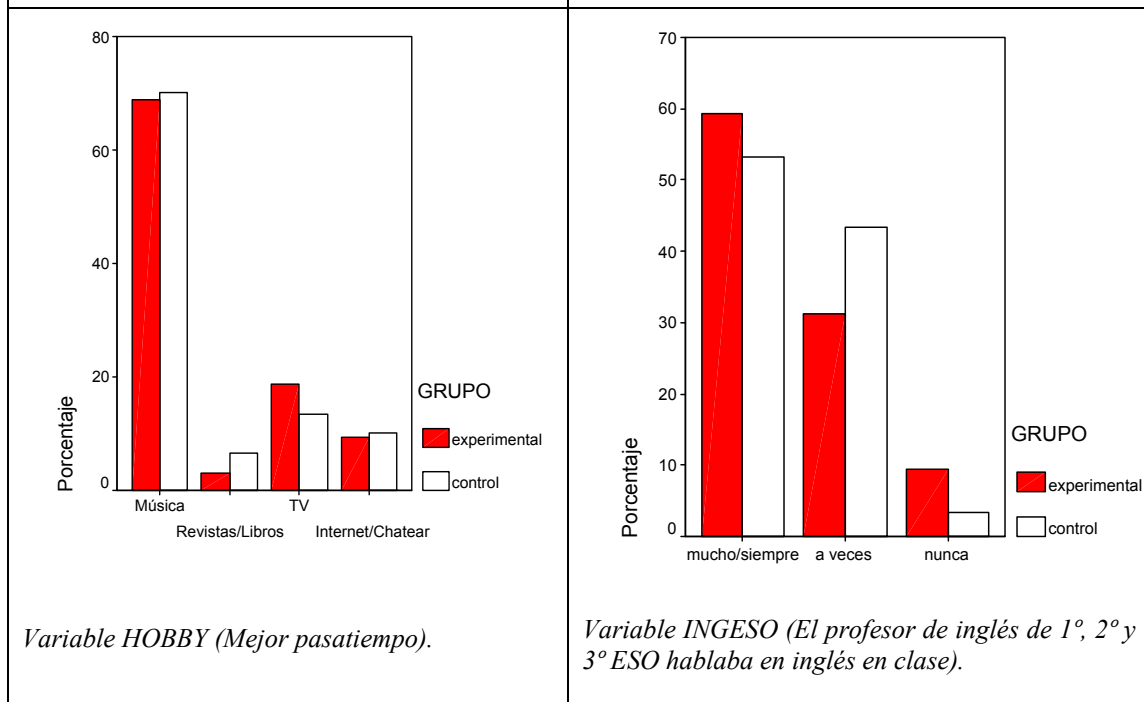
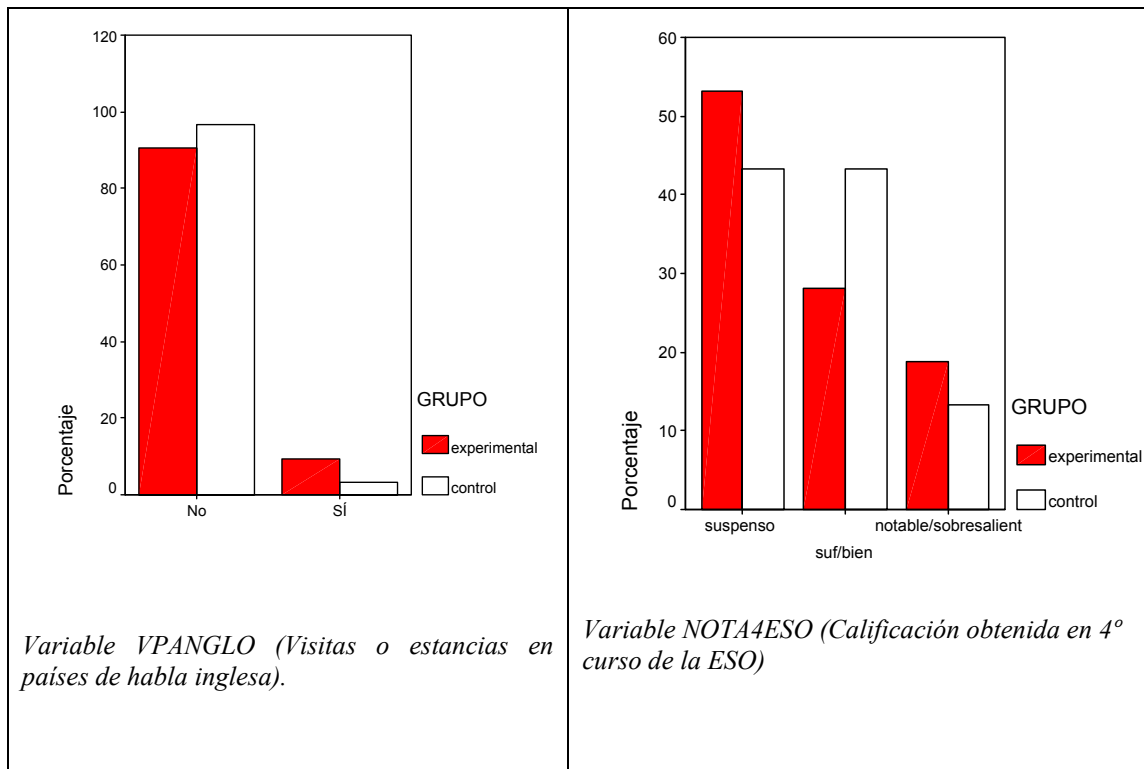
GRUPO			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
experimental	Válidos	No	29	90,6	90,6	90,6
		Sí	3	9,4	9,4	100,0
		Total	32	100,0	100,0	
control	Válidos	No	29	96,7	96,7	96,7
		Sí	1	3,3	3,3	100,0
		Total	30	100,0	100,0	

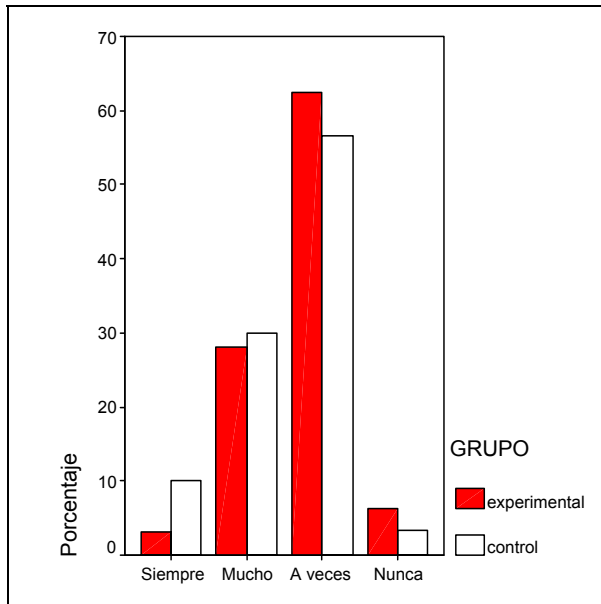
Variable VPANGLO (Visita a países de habla inglesa).

APÉNDICE A.5.4.
Gráficos descriptivos de las variables cuestionario inicial.

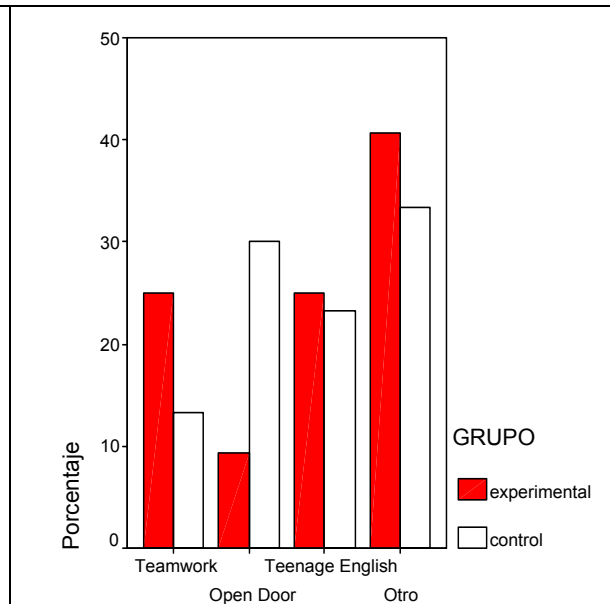




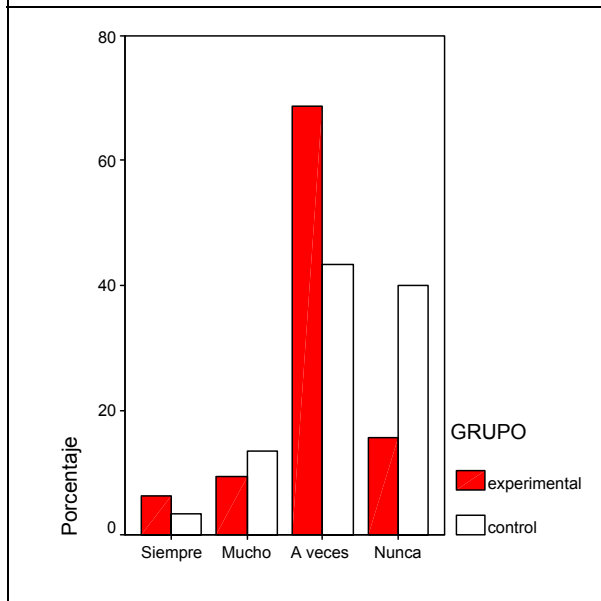




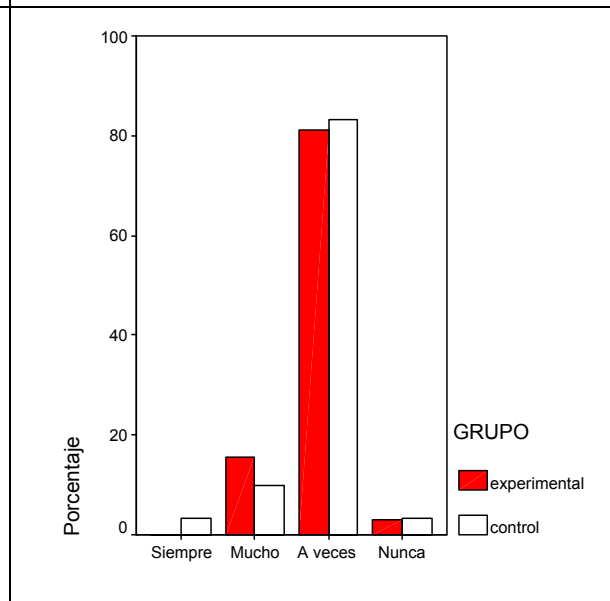
Variable INGAULA (Actitud ante el uso del inglés en el aula por parte del profesor).



Variable MANUALESO (Manual de inglés de 1° y 2° ESO).



Variable FONEGB (Aprendizaje de fonética en primaria).



Variable FONESO (Aprendizaje de fonética en 1°, 2° y 3° ESO).

**APENDICES A.6.
Resultados de las pruebas de evaluación inicial y final.**

**APENDICE A.6.1.
Calificaciones de ambos grupos en situación pretest.**

**CALIFICACIONES DEL PRETEST
GRUPO CONTROL
PRUEBA ORAL**

ALUMNO	PARES MINIMOS	PUNTUACION	ACENTO LÉXICO	PUNTUACION	ACENTO RÍTMICO	PUNTUACION	T. NUCLEARES	PUNTUACION	TONICIDAD	PUNTUACION	TOTAL FONÉTICA	P. ORAL PROF. 1	P. ORAL PROF. 2	TOTAL ORAL KET	TOTAL FINAL
1	24	2,00	9	2,25	9	2,14	6	1,15	2	0,38	9,91	4,00	4,00	10,00	9,96
2	32	2,67	14	3,50	13	3,10	5	0,96	4	0,77	13,74	7,00	7,50	18,13	15,93
3	33	2,75	12	3,00	12	2,86	4	0,77	3	0,58	12,44	4,50	5,00	11,88	12,16
4	37	3,08	10	2,50	10	2,38	6	1,15	5	0,96	12,60	7,00	7,00	17,50	15,05
5	30	2,50	12	3,00	16	3,81	6	1,15	2	0,38	13,56	6,00	5,50	14,38	13,97
6	20	1,67	6	1,50	6	1,43	4	0,77	0	0,00	6,71	4,00	4,50	10,63	8,67
7	30	2,50	10	2,50	10	2,38	5	0,96	3	0,58	11,15	5,00	5,00	12,50	11,82
8	35	2,92	13	3,25	11	2,62	6	1,15	2	0,38	12,91	6,00	6,50	15,63	14,27
9	25	2,08	10	2,50	9	2,14	6	1,15	1	0,19	10,09	3,00	3,50	8,13	9,11
10	26	2,17	12	3,00	11	2,62	5	0,96	3	0,58	11,66	4,00	4,00	10,00	10,83
11	30	2,50	12	3,00	11	2,62	6	1,15	2	0,38	12,07	7,50	7,50	18,75	15,41
12	21	1,75	11	2,75	9	2,14	4	0,77	0	0,00	9,27	4,50	4,00	10,63	9,95
13	33	2,75	9	2,25	10	2,38	6	1,15	3	0,58	11,39	5,50	6,00	14,38	12,88
14	32	2,67	14	3,50	14	3,33	6	1,15	2	0,38	13,80	5,00	5,00	12,50	13,15
15	29	2,42	7	1,75	6	1,43	4	0,77	4	0,77	8,92	6,00	5,50	14,38	11,65
16	31	2,58	11	2,75	11	2,62	6	1,15	2	0,38	11,86	4,00	4,50	10,63	11,24
17	34	2,83	9	2,25	13	3,10	6	1,15	4	0,77	12,63	5,50	6,00	14,38	13,50
18	31	2,58	9	2,25	13	3,10	7	1,35	6	1,15	13,04	4,50	4,00	4,50	8,77
19	32	2,67	12	3,00	13	3,10	6	1,15	4	0,77	13,36	7,50	8,50	20,00	16,68
20	28	2,33	11	2,75	12	2,86	5	0,96	4	0,77	12,09	7,00	7,00	17,50	14,79
21	48	4,00	18	4,50	11	2,62	7	1,35	4	0,77	16,54	8,00	7,50	19,38	17,96
22	38	3,17	9	2,25	15	3,57	5	0,96	6	1,15	13,88	7,00	7,50	18,13	16,00
23	38	3,17	12	3,00	13	3,10	5	0,96	3	0,58	13,50	7,50	7,00	18,13	15,81
24	41	3,42	16	4,00	18	4,29	7	1,35	3	0,58	17,03	8,00	8,00	20,00	18,52
25	34	2,83	12	3,00	4	0,95	5	0,96	3	0,58	10,41	5,50	5,00	13,13	11,77
26	33	2,75	14	3,50	13	3,10	5	0,96	4	0,77	13,85	5,50	6,00	14,38	14,11
27	34	2,83	15	3,75	15	3,57	6	1,15	3	0,58	14,86	7,00	7,50	18,13	16,49
28	31	2,58	12	3,00	14	3,33	5	0,96	2	0,38	12,83	7,00	6,00	16,25	14,54
29	28	2,33	5	1,25	11	2,62	6	1,15	0	0,00	9,20	4,50	5,00	11,88	10,54
30	32	2,67	14	3,50	15	3,57	6	1,15	3	0,58	14,34	8,00	8,00	20,00	17,17
MEDIA	31,67	2,64	11,33	2,83	11,60	2,76	5,53	1,06	2,90	0,56	12,32	5,85	5,93	14,53	13,42
MEDIANA	32	2,67	12	3,00	11,5	2,74	6	1,15	3	0,58	12,61	5,75	6,00	14,38	13,73

**CALIFICACIONES DEL PRETEST
GRUPO EXPERIMENTAL
PRUEBA ORAL**

NOMBRE	PARES MINIMOS	PUNTUACION	ACENTO LÉXICO	PUNTUACION	ACENTO RÍTMICO	PUNTUACION	T. NUCLEARES	PUNTUACION	TONICIDAD	PUNTUACION	TOTAL FONÉTICA	P. ORAL PROF. 1	P. ORAL PROF. 2	TOTAL ORAL KET	TOTAL FINAL
1	27	2,25	13	3,25	12	2,86	6	1,15	3	0,58	12,61	6,50	6,00	15,63	14,12
2	32	2,67	10	2,50	16	3,81	6	1,15	1	0,19	12,90	6,00	6,50	15,63	14,26
3	29	2,42	10	2,50	13	3,10	6	1,15	2	0,38	11,94	5,00	4,50	11,88	11,91
4	34	2,83	13	3,25	15	3,57	6	1,15	3	0,58	14,23	5,50	5,00	13,13	13,68
5	29	2,42	9	2,25	11	2,62	5	0,96	3	0,58	11,03	4,00	4,00	10,00	10,52
6	41	3,42	7	1,75	17	4,05	7	1,35	3	0,58	13,92	7,50	7,00	18,13	16,02
7	30	2,50	15	3,75	14	3,33	6	1,15	3	0,58	14,14	6,00	6,00	15,00	14,57
8	30	2,50	4	1,00	14	3,33	6	1,15	2	0,38	10,46	4,50	4,50	11,25	10,86
9	35	2,92	14	3,50	11	2,62	6	1,15	3	0,58	13,46	7,00	7,00	17,50	15,48
10	30	2,50	7	1,75	14	3,33	5	0,96	3	0,58	11,40	5,00	4,50	11,88	11,64
11	34	2,83	10	2,50	12	2,86	6	1,15	1	0,19	11,92	6,00	6,00	15,00	13,46
12	34	2,83	9	2,25	10	2,38	6	1,15	1	0,19	11,01	5,00	5,50	13,13	12,07
13	29	2,42	8	2,00	9	2,14	4	0,77	2	0,38	9,64	5,50	5,00	13,13	11,38
14	29	2,42	5	1,25	9	2,14	3	0,58	0	0,00	7,98	4,00	4,00	10,00	8,99
15	32	2,67	8	2,00	11	2,62	4	0,77	1	0,19	10,31	3,50	4,00	9,38	9,84
16	32	2,67	10	2,50	13	3,10	6	1,15	0	0,00	11,77	4,50	5,00	11,88	11,82
17	32	2,67	11	2,75	15	3,57	7	1,35	2	0,38	13,40	7,50	8,00	19,38	16,39
18	29	2,42	7	1,75	12	2,86	6	1,15	2	0,38	10,70	5,00	5,00	12,50	11,60
19	36	3,00	8	2,00	13	3,10	6	1,15	3	0,58	12,28	6,00	6,00	15,00	13,64
20	29	2,42	6	1,50	9	2,14	5	0,96	4	0,77	9,74	4,00	4,00	10,00	9,87
21	40	3,33	14	3,50	14	3,33	5	0,96	2	0,38	14,39	7,00	7,50	18,13	16,26
22	24	2,00	6	1,50	6	1,43	3	0,58	0	0,00	6,88	3,50	3,50	8,75	7,82
23	41	3,42	14	3,50	18	4,29	5	0,96	3	0,58	15,93	7,50	7,50	18,75	17,34
24	33	2,75	7	1,75	13	3,10	6	1,15	5	0,96	12,14	7,00	7,50	18,13	15,13
25	29	2,42	14	3,50	10	2,38	5	0,96	2	0,38	12,05	7,00	6,50	16,88	14,46
26	28	2,33	10	2,50	8	1,90	6	1,15	3	0,58	10,59	5,50	5,00	13,13	11,86
27	44	3,67	11	2,75	18	4,29	8	1,54	6	1,15	16,74	8,00	8,50	20,63	18,68
28	32	2,67	13	3,25	14	3,33	6	1,15	4	0,77	13,97	6,00	5,50	14,38	14,17
29	33	2,75	11	2,75	13	3,10	6	1,15	2	0,38	12,67	6,00	6,50	15,63	14,15
30	32	2,67	9	2,25	13	3,10	6	1,15	4	0,77	12,42	4,00	4,00	10,00	11,21
31	37	3,08	10	2,50	15	3,57	6	1,15	4	0,77	13,85	7,00	7,00	17,50	15,67
32	35	2,92	13	3,25	13	3,10	5	0,96	3	0,58	13,50	5,00	6,00	13,75	13,63
MEDIA	32,53	2,71	9,88	2,47	12,66	3,01	5,59	1,08	2,50	0,48	12,19	5,67	5,70	14,22	13,20
MEDIANA	32	2,67	10	2,50	13	3,10	6	1,15	3	0,58	12,21	5,75	5,75	14,06	13,63

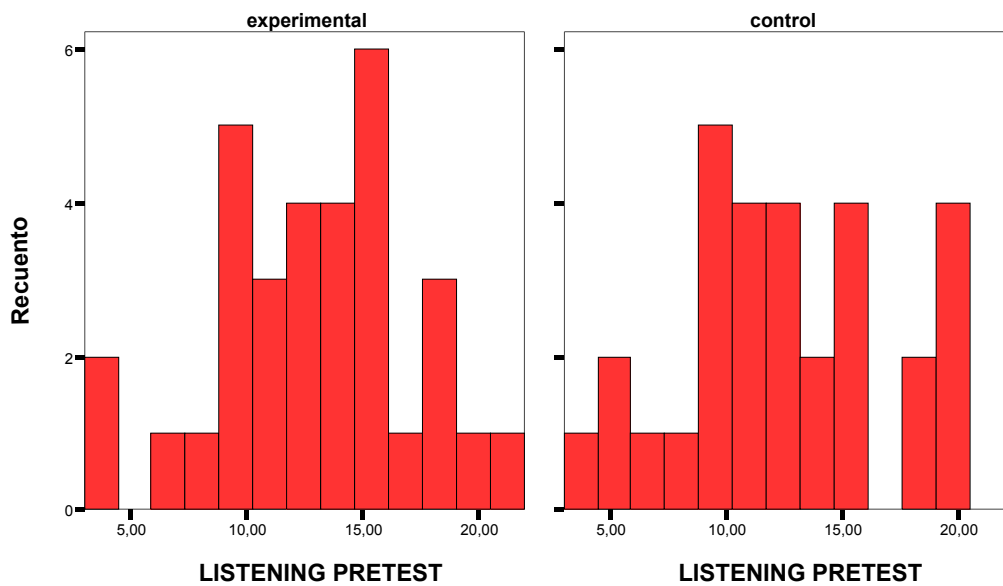
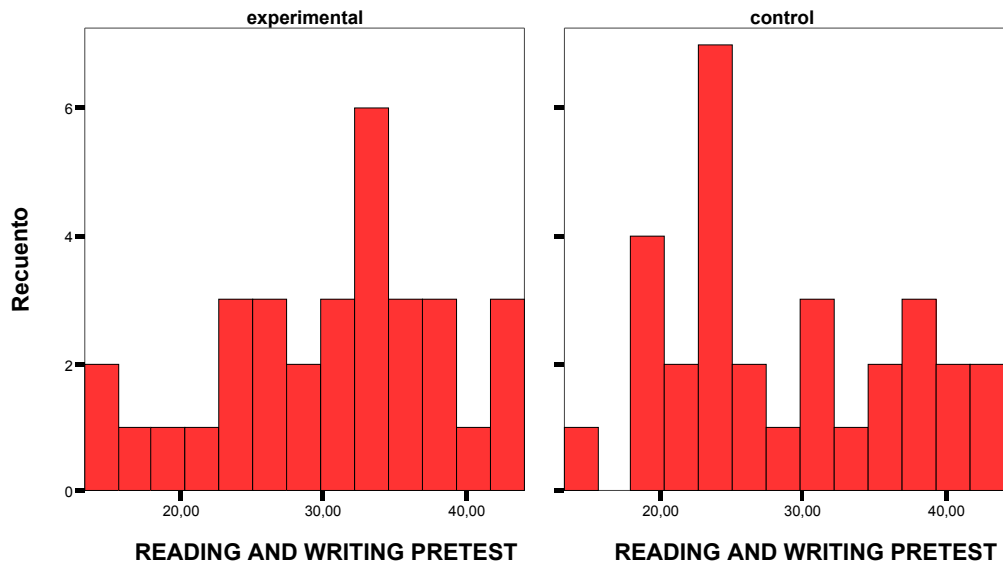
**CALIFICACIONES DEL PRETEST
GRUPO CONTROL
RESULTADOS FINALES**

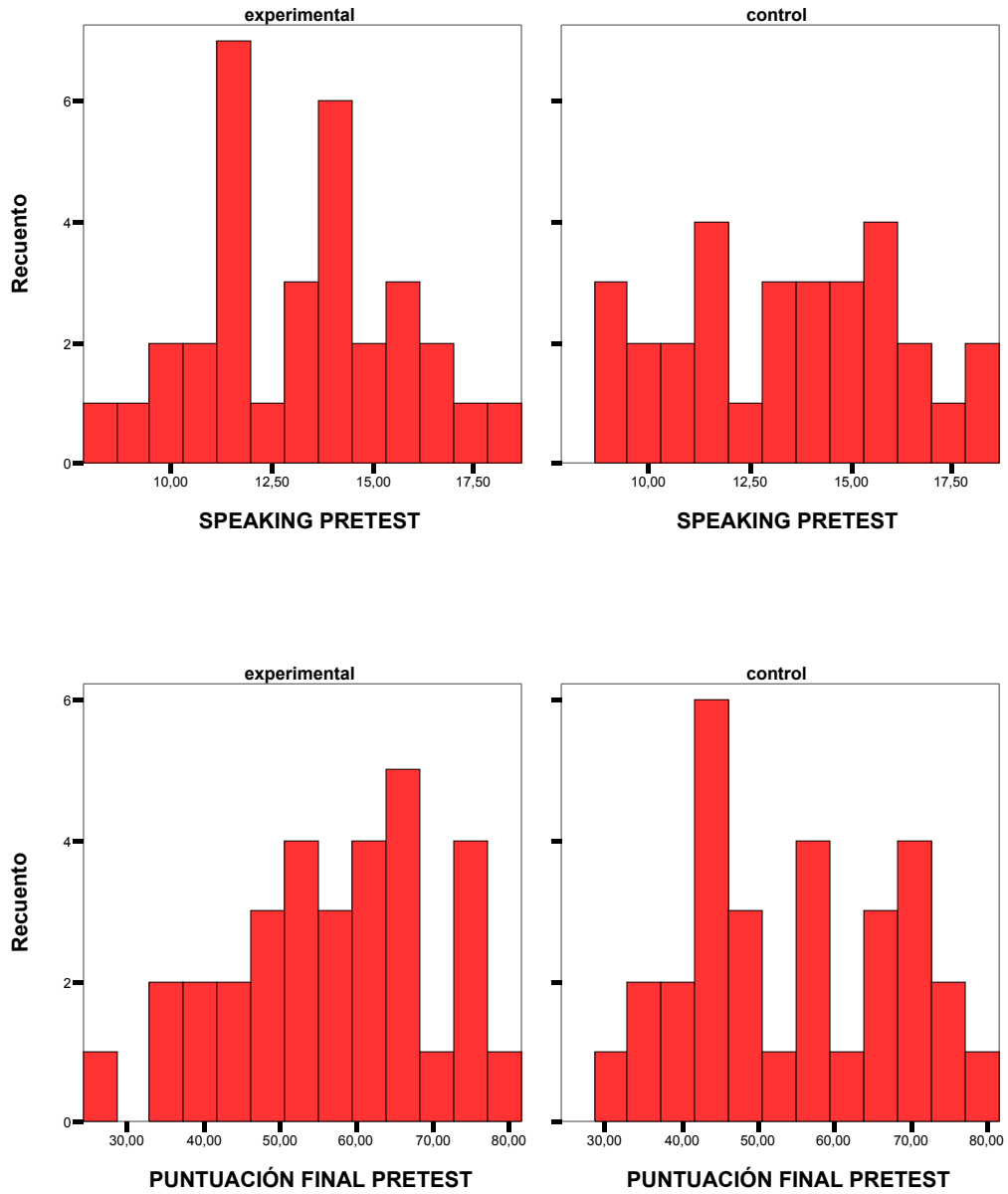
NOMBRE	READING AND WRITING	LISTENING	SPEAKING	TOTAL
1	20,00	5,00	9,96	34,96
2	38,30	20,00	15,93	74,23
3	22,50	9,00	12,16	43,66
4	40,00	15,00	15,05	70,05
5	24,10	18,00	13,97	56,07
6	25,00	9,00	8,67	42,67
7	25,00	8,00	11,82	44,82
8	37,50	16,00	14,27	67,77
9	20,00	3,00	9,11	32,11
10	36,60	11,00	10,83	58,43
11	36,60	18,00	15,41	70,01
12	18,80	12,00	9,95	40,75
13	26,60	10,00	12,88	49,48
14	30,80	13,00	13,15	56,95
15	19,16	11,00	11,65	41,81
16	30,00	15,00	11,24	56,24
17	26,60	9,00	13,50	49,10
18	25,00	13,00	8,77	46,77
19	44,10	11,00	16,68	71,78
20	29,10	20,00	14,79	63,89
21	39,10	20,00	17,96	77,06
22	24,10	6,00	16,00	46,10
23	40,80	12,00	15,81	68,61
24	34,10	14,00	18,52	66,62
25	25,00	5,00	11,77	41,77
26	21,60	10,00	14,11	45,71
27	23,30	15,00	16,49	54,79
28	31,80	14,00	14,54	60,34
29	15,00	11,00	10,54	36,54
30	42,50	20,00	17,17	79,67
MEDIA	29,10	12,43	13,42	54,96
MEDIANA	31,25	12,50	13,57	57,32

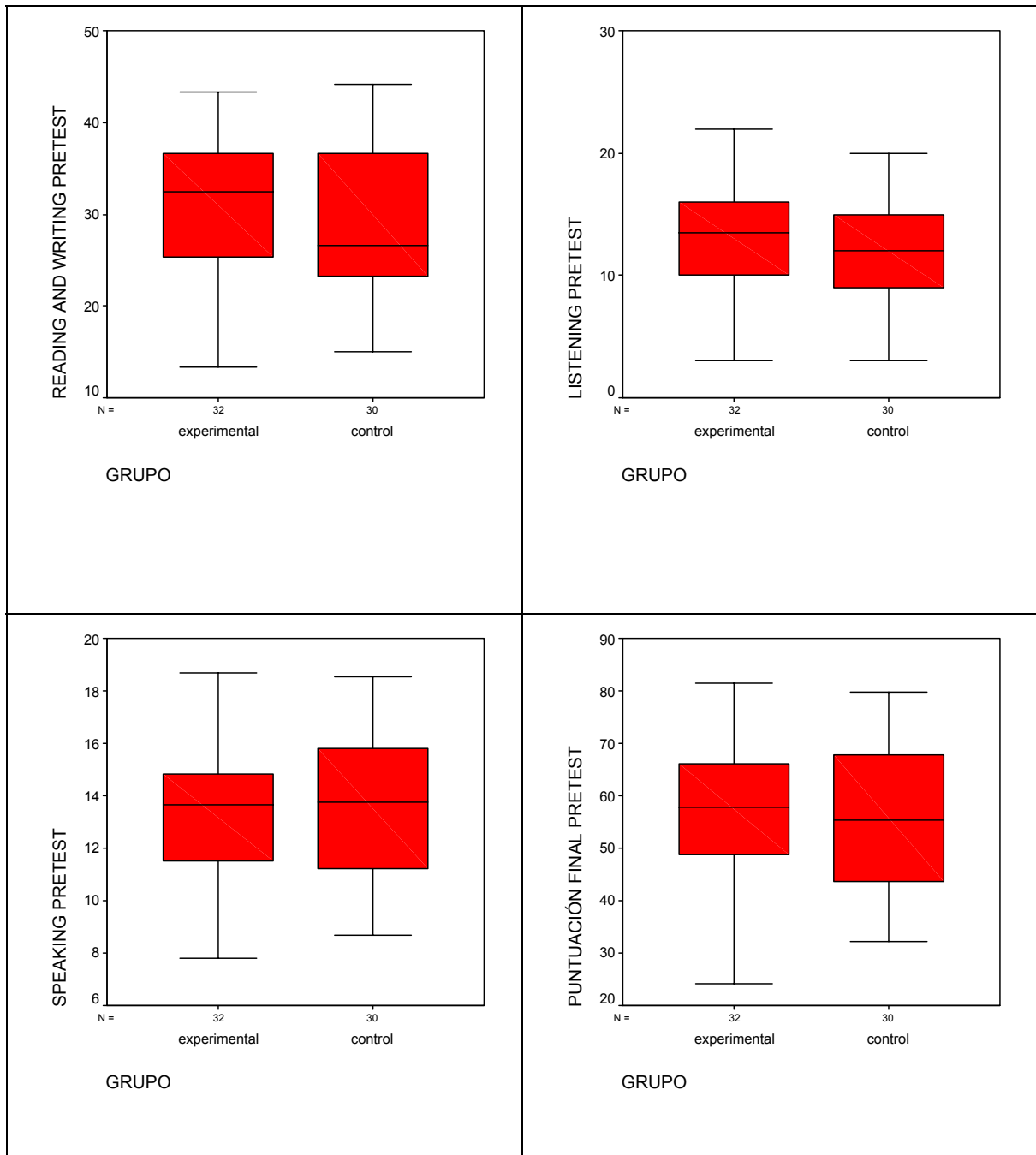
**CALIFICACIONES DEL PRETEST
GRUPO EXPERIMENTAL
RESULTADOS FINALES**

NOMBRE	READING AND WRITING	LISTENING	SPEAKING	TOTAL
1	25,80	9,00	14,12	48,92
2	29,10	15,00	14,26	58,36
3	25,80	14,00	11,91	51,71
4	33,30	15,00	13,68	61,98
5	16,60	9,00	10,52	36,12
6	36,60	11,00	16,02	63,62
7	36,60	14,00	14,57	65,17
8	31,60	6,00	10,86	48,46
9	33,30	16,00	15,48	64,78
10	34,10	11,00	11,64	56,74
11	28,30	13,00	13,46	54,76
12	34,10	11,00	12,07	57,17
13	27,50	12,00	11,38	50,88
14	21,60	9,00	8,99	39,59
15	31,60	4,00	9,84	45,44
16	24,10	16,00	11,82	51,92
17	38,30	18,00	16,39	72,69
18	14,10	10,00	11,60	35,70
19	33,30	13,00	13,64	59,94
20	18,30	10,00	9,87	38,17
21	43,30	22,00	16,26	81,56
22	13,30	3,00	7,82	24,12
23	37,50	20,00	17,34	74,84
24	40,00	18,00	15,13	73,13
25	37,50	13,00	14,46	64,96
26	24,10	8,00	11,86	43,96
27	33,30	15,00	18,68	66,98
28	36,60	17,00	14,17	67,77
29	42,50	19,00	14,15	75,65
30	25,00	14,00	11,21	50,21
31	43,30	14,00	15,67	72,97
32	30,00	16,00	13,63	59,63
MEDIA	30,64	12,97	13,20	56,81
MEDIANA	27,90	12,50	13,88	54,28

APENDICE A.6.2.
Gráficos comparativos de las calificaciones de ambos grupos en situación pretest.







APENDICE A.6.3.
Calificaciones de ambos grupos en situación postest.

CALIFICACIONES DEL POSTEST
GRUPO CONTROL
PRUEBA ORAL

ALUMNO	PARES MINIMOS	PUNTUACION	AGENTO LÉXICO	PUNTUACION	AGENTO RÍTMICO	PUNTUACION	T. NUCLEARES	PUNTUACION	TONICIDAD	PUNTUACION	TOTAL FONÉTICA	P. ORAL PROF. 1	P. ORAL PROF. 2	TOTAL ORAL KET	TOTAL FINAL
1	29	2,42	11	2,75	9	2,14	7	1,35	3	0,58	11,54	5,00	5,00	12,50	12,02
2	31	2,58	18	4,50	15	3,57	6	1,15	4	0,77	15,72	7,50	8,00	19,38	17,55
3	29	2,42	10	2,50	11	2,62	5	0,96	3	0,58	11,34	6,00	5,50	14,38	12,86
4	42	3,50	17	4,25	15	3,57	7	1,35	4	0,77	16,80	7,50	7,00	18,13	17,46
5	36	3,00	16	4,00	14	3,33	5	0,96	2	0,38	14,60	7,00	6,50	16,88	15,74
6	28	2,33	9	2,25	7	1,67	6	1,15	2	0,38	9,74	4,50	5,00	11,88	10,81
7	30	2,50	14	3,50	9	2,14	5	0,96	3	0,58	12,10	5,00	5,00	12,50	12,30
8	36	3,00	15	3,75	10	2,38	7	1,35	2	0,38	13,58	7,00	6,50	16,88	15,23
9	26	2,17	10	2,50	12	2,86	4	0,77	2	0,38	10,85	4,50	4,00	10,63	10,74
10	26	2,17	13	3,25	15	3,57	6	1,15	2	0,38	13,16	5,00	4,50	11,88	12,52
11	33	2,75	17	4,25	14	3,33	5	0,96	4	0,77	15,08	8,50	9,00	21,88	18,48
12	21	1,75	12	3,00	9	2,14	4	0,77	0	0,00	9,58	4,50	4,50	11,25	10,41
13	35	2,92	10	2,50	10	2,38	8	1,54	3	0,58	12,39	6,50	6,00	15,63	14,01
14	33	2,75	15	3,75	13	3,10	5	0,96	1	0,19	13,44	6,00	6,50	15,63	14,53
15	26	2,17	7	1,75	6	1,43	7	1,35	2	0,38	8,85	5,50	5,00	13,13	10,99
16	31	2,58	5	1,25	11	2,62	7	1,35	3	0,58	10,47	5,00	5,00	12,50	11,48
17	34	2,83	12	3,00	12	2,86	4	0,77	4	0,77	12,79	6,00	6,50	15,63	14,21
18	30	2,50	10	2,50	12	2,86	6	1,15	5	0,96	12,47	4,50	4,50	11,25	11,86
19	37	3,08	11	2,75	14	3,33	6	1,15	5	0,96	14,10	8,00	8,50	20,63	17,36
20	29	2,42	16	4,00	11	2,62	5	0,96	4	0,77	13,46	7,50	7,00	18,13	15,79
21	46	3,83	19	4,75	13	3,10	7	1,35	4	0,77	17,24	9,00	9,00	22,50	19,87
22	41	3,42	13	3,25	14	3,33	7	1,35	5	0,96	15,38	7,50	7,50	18,75	17,07
23	37	3,08	17	4,25	13	3,10	9	1,73	3	0,58	15,92	7,50	7,50	18,75	17,34
24	43	3,58	15	3,75	16	3,81	5	0,96	4	0,77	16,09	8,50	8,50	21,25	18,67
25	33	2,75	9	2,25	8	1,90	7	1,35	3	0,58	11,03	5,50	5,50	13,75	12,39
26	29	2,42	14	3,50	13	3,10	6	1,15	4	0,77	13,67	5,50	6,00	14,38	14,02
27	35	2,92	17	4,25	16	3,81	4	0,77	3	0,58	15,40	7,00	7,50	18,13	16,76
28	31	2,58	12	3,00	14	3,33	7	1,35	4	0,77	13,79	7,00	6,50	16,88	15,33
29	30	2,50	10	2,50	9	2,14	4	0,77	2	0,38	10,37	5,00	5,50	13,13	11,75
30	40	3,33	15	3,75	14	3,33	7	1,35	3	0,58	15,42	8,50	8,50	21,25	18,34
MEDIA	32,90	2,74	12,97	3,24	11,97	2,85	5,93	1,14	3,10	0,60	13,21	6,40	6,38	15,98	14,60
MEDIANA	32	2,67	13	3,25	13	2,98	6	1,15	3	0,58	13,45	6,25	6,50	15,63	14,37

**CALIFICACIONES DEL POSTEST
GRUPO EXPERIMENTAL
PRUEBA ORAL**

NOMBRE	PARES MINIMOS	PUNTUACION	AGENTO LÉXICO	PUNTUACION	AGENTO RITMICO	PUNTUACION	T. NUCLEARES	PUNTUACION	TONICIDAD	PUNTUACION	TOTAL FONETICA	P. ORAL PROF. 1	P. ORAL PROF. 2	TOTAL ORAL KET	TOTAL FINAL
1	37	3,08	14	3,50	17	4,05	8	1,54	7	1,35	16,89	7,00	6,50	16,88	16,88
2	37	3,08	13	3,25	18	4,29	7	1,35	7	1,35	16,64	7,00	7,00	17,50	17,07
3	36	3,00	16	4,00	18	4,29	7	1,35	6	1,15	17,23	6,50	6,00	15,63	16,43
4	42	3,50	17	4,25	17	4,05	8	1,54	6	1,15	18,11	6,00	6,50	15,63	16,87
5	36	3,00	14	3,50	14	3,33	7	1,35	5	0,96	15,18	5,00	5,00	12,50	13,84
6	39	3,25	12	3,00	16	3,81	7	1,35	8	1,54	16,18	7,00	7,00	17,50	16,84
7	44	3,67	16	4,00	16	3,81	8	1,54	6	1,15	17,71	7,00	7,00	17,50	17,61
8	35	2,92	11	2,75	16	3,81	7	1,35	5	0,96	14,73	5,50	5,50	13,75	14,24
9	43	3,58	13	3,25	14	3,33	8	1,54	6	1,15	16,07	7,00	7,00	17,50	16,79
10	38	3,17	13	3,25	14	3,33	9	1,73	7	1,35	16,03	6,00	5,00	13,75	14,89
11	35	2,92	12	3,00	15	3,57	8	1,54	3	0,58	14,50	7,00	7,00	17,50	16,00
12	40	3,33	15	3,75	14	3,33	7	1,35	6	1,15	16,15	6,50	7,00	16,88	16,51
13	37	3,08	13	3,25	14	3,33	8	1,54	4	0,77	14,97	6,00	6,00	15,00	14,98
14	32	2,67	8	2,00	11	2,62	4	0,77	2	0,38	10,55	4,50	4,50	11,25	10,90
15	40	3,33	10	2,50	16	3,81	8	1,54	5	0,96	15,18	4,50	5,00	11,88	13,53
16	37	3,08	12	3,00	15	3,57	7	1,35	3	0,58	14,47	5,00	5,00	12,50	13,49
17	40	3,33	16	4,00	16	3,81	8	1,54	4	0,77	16,81	8,00	8,50	20,63	18,72
18	28	2,33	14	3,50	7	1,67	8	1,54	4	0,77	12,26	5,00	5,00	12,50	12,38
19	48	4,00	16	4,00	12	2,86	8	1,54	5	0,96	16,70	7,00	7,00	17,50	17,10
20	31	2,58	8	2,00	14	3,33	8	1,54	4	0,77	12,78	4,50	4,50	11,25	12,02
21	47	3,92	17	4,25	17	4,05	6	1,15	7	1,35	18,39	8,00	8,00	20,00	19,20
22	31	2,58	5	1,25	12	2,86	6	1,15	4	0,77	10,77	4,00	4,50	10,63	10,70
23	49	4,08	16	4,00	17	4,05	8	1,54	6	1,15	18,53	8,50	8,50	21,25	19,89
24	42	3,50	17	4,25	17	4,05	8	1,54	6	1,15	18,11	7,50	8,50	20,00	19,06
25	35	2,92	14	3,50	14	3,33	9	1,73	5	0,96	15,55	7,00	7,00	17,50	16,53
26	37	3,08	14	3,50	14	3,33	7	1,35	5	0,96	15,28	6,00	5,50	14,38	14,83
27	50	4,17	14	3,50	19	4,52	9	1,73	7	1,35	19,08	8,50	8,50	21,25	20,17
28	43	3,58	15	3,75	16	3,81	9	1,73	4	0,77	17,05	6,50	6,50	16,25	16,65
29	48	4,00	14	3,50	13	3,10	11	2,12	4	0,77	16,85	7,00	7,00	17,50	17,17
30	36	3,00	11	2,75	13	3,10	7	1,35	6	1,15	14,18	5,00	5,00	12,50	13,34
31	41	3,42	12	3,00	18	4,29	8	1,54	7	1,35	16,98	7,50	7,50	18,75	17,87
32	43	3,58	14	3,50	17	4,05	9	1,73	6	1,15	17,52	6,00	6,50	15,63	16,57
MEDIA	39,28	3,27	13,31	3,33	15,03	3,58	7,72	1,48	5,31	1,02	15,86	6,36	6,41	15,96	15,91
MEDIANA	39	3,21	14	3,50	16	3,69	8	1,54	6	1,06	16,16	6,50	6,50	16,56	16,55

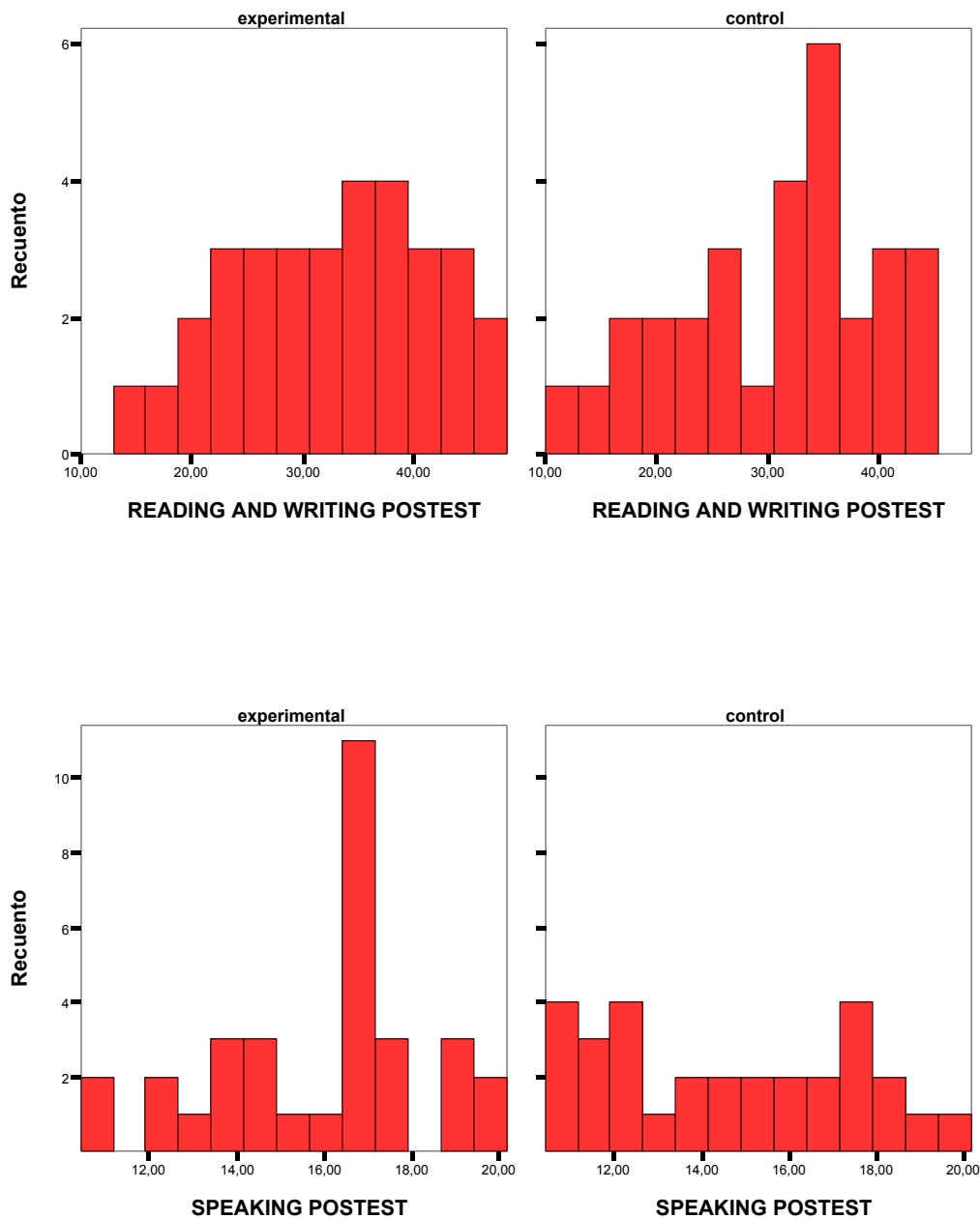
**CALIFICACIONES DEL POSTEST
GRUPO CONTROL
RESULTADOS FINALES**

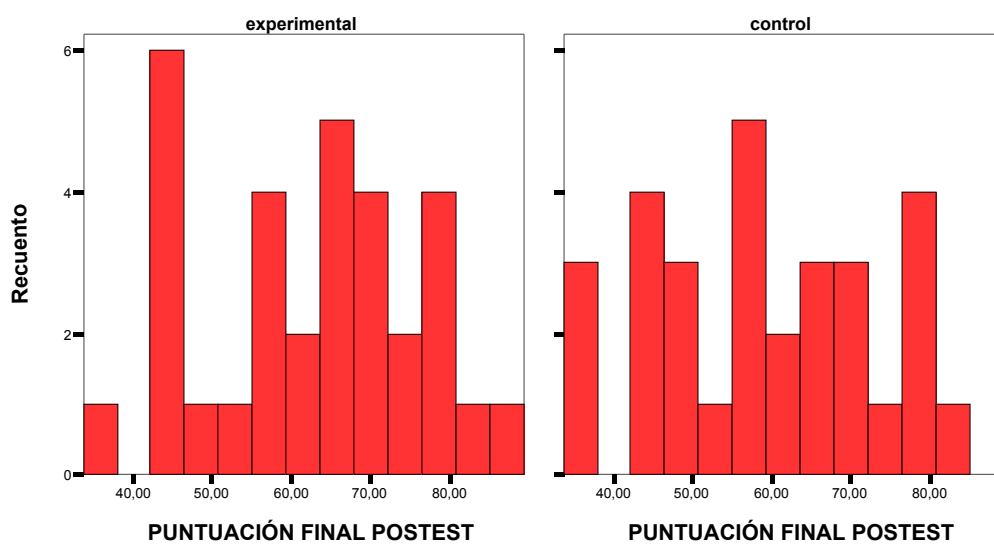
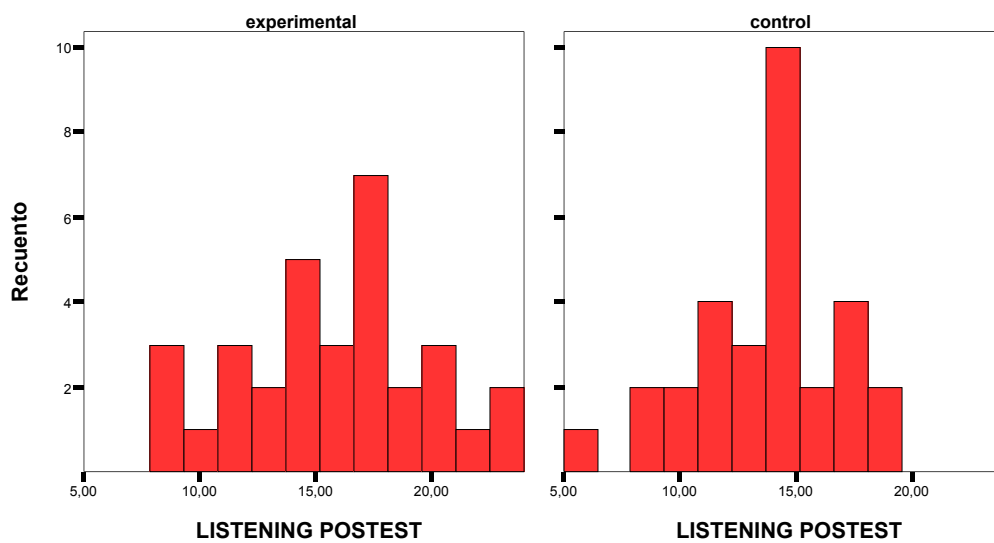
NOMBRE	READING/ WRITING	LISTENING	SPEAKING	PUNTUACIÓN FINAL
1	16,67	5,00	12,02	33,69
2	40,83	18,00	17,55	76,38
3	20,00	12,00	12,86	44,86
4	34,17	14,00	17,46	65,63
5	37,50	13,00	15,74	66,24
6	22,50	9,00	10,81	42,31
7	27,00	10,00	12,30	49,30
8	40,00	15,00	15,23	70,23
9	22,50	11,00	10,74	44,24
10	31,67	14,00	12,52	58,19
11	40,83	18,00	18,48	77,31
12	15,67	10,00	10,41	36,08
13	16,67	15,00	14,01	45,68
14	21,67	14,00	14,53	50,20
15	25,00	11,00	10,99	46,99
16	30,83	17,00	11,48	59,31
17	29,00	9,00	14,21	52,21
18	32,50	13,00	11,86	57,36
19	43,33	16,00	17,36	76,69
20	27,50	14,00	15,79	57,29
21	39,17	19,00	19,87	78,04
22	35,83	15,00	17,07	67,90
23	44,17	17,00	17,34	78,51
24	35,83	14,00	18,67	68,50
25	35,00	15,00	12,39	62,39
26	30,83	12,00	14,02	56,85
27	35,83	16,00	16,76	68,59
28	35,00	13,00	15,33	63,33
29	10,00	15,00	11,75	36,75
30	44,00	19,00	18,34	81,34
MEDIA	30,72	13,77	14,60	59,08
MEDIANA	32,09	14,00	14,37	58,75

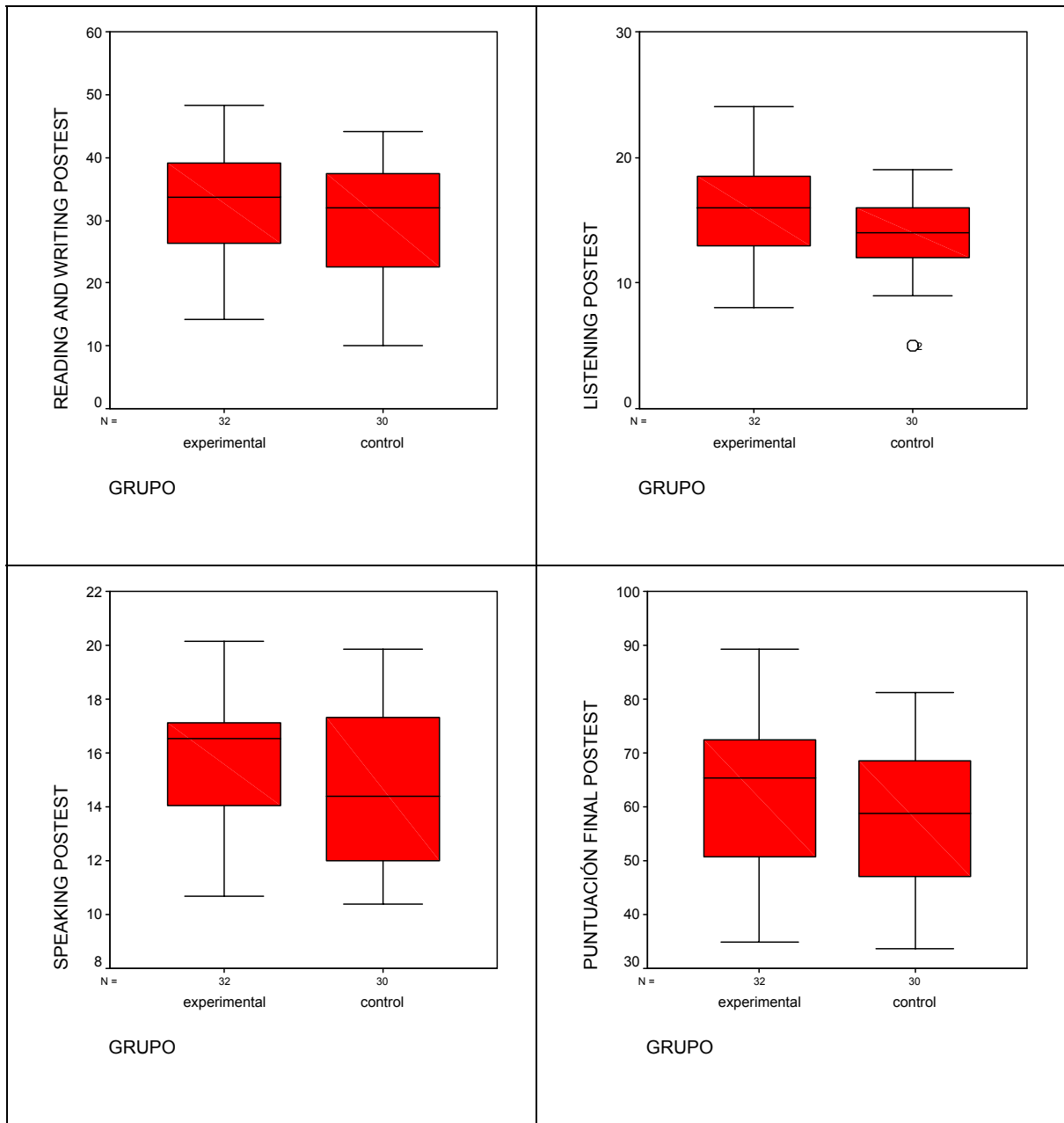
**CALIFICACIONES DEL POSTEST
GRUPO EXPERIMENTAL
RESULTADOS FINALES**

NOMBRE	READING & WRITING	LISTENING	SPEAKING	PUNTUACIÓN FINAL
1	29,16	15,00	16,88	61,04
2	20,83	14,00	17,07	51,90
3	36,66	18,00	16,43	71,09
4	38,33	16,00	16,87	71,20
5	18,33	11,00	13,84	43,17
6	40,83	20,00	16,84	77,67
7	31,66	17,00	17,61	66,27
8	34,16	14,00	14,24	62,40
9	34,16	17,00	16,79	67,95
10	36,66	18,00	14,89	69,55
11	30,00	12,00	16,00	58,00
12	33,30	17,00	16,51	66,81
13	29,16	15,00	14,98	59,14
14	25,83	13,00	10,90	49,73
15	40,00	13,00	13,53	66,53
16	23,33	9,00	13,49	45,82
17	42,50	23,00	18,72	84,22
18	20,00	11,00	12,38	43,38
19	26,66	15,00	17,10	58,76
20	22,50	8,00	12,02	42,52
21	45,83	24,00	19,20	43,20
22	14,16	10,00	10,70	34,86
23	38,33	21,00	19,89	79,22
24	48,33	22,00	19,06	89,39
25	35,00	18,00	16,53	69,53
26	23,33	8,00	14,83	46,16
27	34,16	20,00	20,17	74,33
28	40,00	17,00	16,65	73,65
29	44,16	19,00	17,17	80,33
30	27,50	16,00	13,34	56,84
31	43,33	19,00	17,87	80,20
32	31,66	16,00	16,57	64,23
MEDIA	32,07	15,81	15,91	62,78
MEDIANA	33,30	16,00	16,55	65,25

APENDICE A.6.4.
Gráficos comparativos interactivos de las calificaciones de ambos grupos en situación postest.







APENDICES A.7.
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LAS VARIABLES DEL CUESTIONARIO.

APENDICE A.7.1.
Análisis de varianza a dos factores de las variables del cuestionario para las variables dependientes de adquisición DIFR&W, DIFSPK, DIFLIS Y DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFRW

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	178,233 ^a	3	59,411	2,535	,066
Intercept	51,345	1	51,345	2,191	,144
GRUPO	42,815	1	42,815	1,827	,182
REPE	1,450	1	1,450	,062	,804
GRUPO * REPE	168,399	1	168,399	7,185	,010
Error	1359,298	58	23,436		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,116 (R cuadrado corregida = ,070)

Anova de dos factores (GRUPO Y REPE) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFLIS

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	48,395 ^a	3	16,132	1,272	,293
Intercept	128,607	1	128,607	10,137	,002
GRUPO	5,771	1	5,771	,455	,503
REPE	1,079	1	1,079	,085	,772
GRUPO * REPE	13,063	1	13,063	1,030	,314
Error	735,814	58	12,686		
Total	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,062 (R cuadrado corregida = ,013)

Anova de dos factores (GRUPO Y REPE) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFSPK

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	38,875 ^a	3	12,958	17,362	,000
Intercept	115,623	1	115,623	154,910	,000
GRUPO	15,464	1	15,464	20,719	,000
REPE	2,467	1	2,467	3,305	,074
GRUPO * REPE	,500	1	,500	,670	,416
Error	43,291	58	,746		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,473 (R cuadrado corregida = ,446)

Anova de dos factores (GRUPO Y REPE) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFTOTAL

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	284,722 ^a	3	94,907	1,241	,303
Intercept	717,124	1	717,124	9,380	,003
GRUPO	7,226	1	7,226	,095	,760
REPE	1,780	1	1,780	,023	,879
GRUPO * REPE	219,591	1	219,591	2,872	,095
Error	4434,275	58	76,453		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,060 (R cuadrado corregida = ,012)

Anova de dos factores (GRUPO Y REPE) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFRW

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	33,808 ^a	3	11,269	,435	,729
Intersección	174,254	1	174,254	6,721	,012
GRUPO	,070	1	,070	,003	,959
SEXO	1,824	1	1,824	,070	,792
GRUPO * SEXO	30,222	1	30,222	1,166	,285
Error	1503,723	58	25,926		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,022 (R cuadrado corregida = -,029)

Anova de dos factores (GRUPO Y SEXO) sobre la variable DIFRW.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFLIS

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	41,584 ^a	3	13,861	1,083	,364
Intercept	267,604	1	267,604	20,900	,000
GRUPO	27,302	1	27,302	2,132	,150
SEXO	1,566	1	1,566	,122	,728
GRUPO * SEXO	4,963	1	4,963	,388	,536
Error	742,626	58	12,804		
Total	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,053 (R cuadrado corregida = ,004)

Anova de dos factores (GRUPO Y SEXO) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFSPK

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	39,066 ^a	3	13,022	17,524	,000
Intercept	209,891	1	209,891	282,455	,000
GRUPO	37,604	1	37,604	50,605	,000
SEXO	1,963	1	1,963	2,641	,110
GRUPO * SEXO	,875	1	,875	1,177	,282
Error	43,100	58	,743		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,475 (R cuadrado corregida = ,448)

Anova de dos factores (GRUPO Y SEXO) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFTOTAL

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	316,545 ^a	3	105,515	1,390	,255
Intercept	1391,343	1	1391,343	18,330	,000
GRUPO	18,896	1	18,896	,249	,620
SEXO	67,999	1	67,999	,896	,348
GRUPO * SEXO	183,218	1	183,218	2,414	,126
Error	4402,452	58	75,904		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,067 (R cuadrado corregida = ,019)

Anova de dos factores (GRUPO Y SEXO) sobre la variable DIFTOTAL

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Diferencias entre PRETEST y POSTEST en READING & WRITING

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	72,954 ^a	5	14,591	,558	,732
Intercept	132,002	1	132,002	5,047	,029
GRUPO	,049	1	,049	,002	,966
EDAD	68,532	2	34,266	1,310	,278
GRUPO * EDAD	,085	2	,043	,002	,998
Error	1464,577	56	26,153		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,047 (R cuadrado corregida = ,038)

Anova de dos factores (GRUPO Y EDAD) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Diferencias entre PRETEST y POSTEST en LISTENING

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	62,450 ^a	5	12,490	,969	,445
Intercept	173,064	1	173,064	13,428	,001
GRUPO	7,777	1	7,777	,603	,441
EDAD	6,633	2	3,316	,257	,774
GRUPO*EDAD	10,671	2	5,336	,414	,663
Error	721,760	56	12,889		
Total	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,080 (R cuadrado corregida = ,003)

Anova de dos factores (GRUPO Y EDAD) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Diferencias entre PRETEST y POSTEST en SPEAKING

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	39,693 ^a	5	7,939	10,467	,000
Intercept	120,571	1	120,571	158,971	,000
GRUPO	16,092	1	16,092	21,217	,000
EDAD	1,950	2	,975	1,285	,285
GRUPO * EDAD	1,294	2	,647	,853	,432
Error	42,473	56	,758		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,483 (R cuadrado corregida = ,437)

Anova de dos factores (GRUPO Y EDAD) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Diferencias entre PRETEST y POSTEST en TOTAL

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	169,517 ^a	5	33,903	,417	,835
Intercept	1119,926	1	1119,926	13,785	,000
GRUPO	19,533	1	19,533	,240	,626
EDAD	80,405	2	40,202	,495	,612
GRUPO * EDAD	8,055	2	4,027	,050	,952
Error	4549,480	56	81,241		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,036 (R cuadrado corregida = -,050)

Anova de dos factores (GRUPO Y EDAD) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFRW

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	111,823 ^a	7	15,975	,605	,749
Intercept	50,381	1	50,381	1,908	,173
FRENCH	37,909	3	12,636	,479	,699
GRUPO	24,399	1	24,399	,924	,341
GRUPO* FRENCH	97,625	3	32,542	1,233	,307
Error	1425,708	54	26,402		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,073 (R cuadrado corregida = -,047)

Anova de dos factores (GRUPO Y FRENCH) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFLIS

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	87,067 ^a	7	12,438	,963	,467
Intercept	190,364	1	190,364	14,745	,000
FRENCH	19,054	3	6,351	,492	,689
GRUPO	13,338	1	13,338	1,033	,314
FRENCH * GRUPO	29,868	3	9,956	,771	,515
Error	697,143	54	12,910		
Total	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,111 (R cuadrado corregida = -,004)

Anova de dos factores (GRUPO Y FRENCH) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFSPK

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	45,485 ^a	7	6,498	9,566	,000
Intercept	126,020	1	126,020	185,517	,000
FRENCH	7,423	3	2,474	3,642	,018
GRUPO	12,319	1	12,319	18,136	,000
FRENCH* GRUPO	2,177	3	,726	1,068	,370
Error	36,682	54	,679		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,554 (R cuadrado corregida = ,496)

Anova de dos factores (GRUPO Y FRENCH) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFTOTAL

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	618,073 ^a	7	88,296	1,163	,339
Intercept	568,878	1	568,878	7,491	,008
FRENCH	363,254	3	121,085	1,594	,201
GRUPO	14,681	1	14,681	,193	,662
FRENCH * GRUPO	90,864	3	30,288	,399	,754
Error	4100,924	54	75,943		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,131 (R cuadrado corregida = ,018)

Anova de dos factores (GRUPO Y FRENCH) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFRW

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	118,702 ^a	7	16,957	,645	,716
Intercept	108,649	1	108,649	4,135	,047
NOTAESO	10,746	3	3,582	,136	,938
GRUPO	,211	1	,211	,008	,929
NOTAESO* GRUPO	92,225	3	30,742	1,170	,330
Error	1418,830	54	26,275		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,077 (R cuadrado corregida = -,042)

Anova de dos factores (GRUPO Y NOTAESO) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFLIS

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	66,699 ^a	7	9,528	,717	,658
Intercept	115,786	1	115,786	8,714	,005
NOTAESO	5,322	3	1,774	,134	,940
GRUPO	36,815	1	36,815	2,771	,102
NOTAESO* GRUPO	25,848	3	8,616	,648	,587
Error	717,510	54	13,287		
Total	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,085 (R cuadrado corregida = -,034)

Anova de dos factores (GRUPO Y NOTAESO) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFSPK

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	39,368 ^a	7	5,624	7,096	,000
Intercept	118,781	1	118,781	149,871	,000
NOTAESO	1,242	3	,414	,522	,669
GRUPO	10,874	1	10,874	13,720	,001
NOTAESO * GRUPO	2,226	3	,742	,936	,430
Error	42,798	54	,793		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,479 (R cuadrado corregida = ,412)

Anova de dos factores (GRUPO Y NOTAESO) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFTOTAL

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	477,958 ^a	7	68,280	,869	,537
Intercept	589,865	1	589,865	7,511	,008
NOTAESO	118,461	3	39,487	,503	,682
GRUPO	4,116	1	4,116	,052	,820
NOTAESO* GRUPO	187,880	3	62,627	,797	,501
Error	4241,039	54	78,538		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,101 (R cuadrado corregida = -,015)

Anova de dos factores (GRUPO Y NOTAESO) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Diferencias entre PRETEST y POSTEST en READING & WRITING

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	375,558 ^a	5	75,112	3,620	,007
Intercept	224,912	1	224,912	10,839	,002
GRUPO	,653	1	,653	,031	,860
NOTA4ESO	234,791	2	117,395	5,658	,006
GRUPO * NOTA4ESO	145,484	2	72,742	3,506	,037
Error	1161,973	56	20,750		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,244 (R cuadrado corregida = ,177)

Anova de dos factores (GRUPO Y NOTA4ESO) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Diferencias entre PRETEST y POSTEST en LISTENING

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	81,031 ^a	5	16,206	1,291	,281
Intercept	277,616	1	277,616	22,109	,000
GRUPO	39,590	1	39,590	3,153	,081
N4ESO	32,900	2	16,450	1,310	,278
GRUPO * N4ESO	11,372	2	5,686	,453	,638
Error	703,178	56	12,557		
Total	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,103 (R cuadrado corregida = ,023)

Anova de dos factores (GRUPO Y NOTA4ESO) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Diferencias entre PRETEST y POSTEST en SPEAKING

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	39,539 ^a	5	7,908	10,389	,000
Intercept	201,083	1	201,083	264,165	,000
GRUPO	29,103	1	29,103	38,233	,000
N4ESO	2,661	2	1,330	1,748	,184
GRUPO * N4ESO	,183	2	,092	,120	,887
Error	42,627	56	,761		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,481 (R cuadrado corregida = ,435)

Anova de dos factores (GRUPO Y NOTA4ESO) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Diferencias entre PRETEST y POSTEST en TOTAL

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	661,918 ^a	5	132,384	1,827	,122
Intercept	1366,229	1	1366,229	18,858	,000
GRUPO	4,009	1	4,009	,055	,815
N4ESO	350,144	2	175,072	2,417	,098
GRUPO * N4ESO	267,335	2	133,668	1,845	,167
Error	4057,079	56	72,448		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,140 (R cuadrado corregida = ,064)

Anova de dos factores (GRUPO Y N4ESO) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFRW

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	102,098 ^a	7	14,585	,549	,794
Intercept	107,303	1	107,303	4,037	,050
BACHILLER	26,964	3	8,988	,338	,798
GRUPO	,043	1	,043	,002	,968
BACHILLER * GRUPO	78,747	3	26,249	,987	,406
Error	1435,433	54	26,582		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,066 (R cuadrado corregida = -,055)

Anova de dos factores (GRUPO Y BACHILLER) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFLIS

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	113,156 ^a	7	16,165	1,301	,268
Intercept	274,468	1	274,468	22,087	,000
BACHILLER	25,370	3	8,457	,681	,568
GRUPO	9,667	1	9,667	,778	,382
BACHILLER * GRUPO	60,910	3	20,303	1,634	,192
Error	671,054	54	12,427		
Total	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,144 (R cuadrado corregida = ,033)

Anova de dos factores (GRUPO Y BACHILLER) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFSPK

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	42,604 ^a	7	6,086	8,307	,000
Intercept	171,804	1	171,804	234,500	,000
BACHILLER	2,215	3	,738	1,008	,396
GRUPO	26,781	1	26,781	36,555	,000
BACHILLER* GRUPO	3,575	3	1,192	1,627	,194
Error	39,562	54	,733		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,519 (R cuadrado corregida = ,456)

Anova de dos factores (GRUPO Y BACHILLER) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: DIFTOTAL

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	596,161 ^a	7	85,166	1,115	,367
Intercept	1113,430	1	1113,430	14,583	,000
BACHILLER	219,535	3	73,178	,958	,419
GRUPO	1,995	1	1,995	,026	,872
BACHILLER * GRUPO	257,298	3	85,766	1,123	,348
Error	4122,836	54	76,349		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,126 (R cuadrado corregida = ,013)

Anova de dos factores (GRUPO Y BACHILLER) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	44,175 ^a	4	11,044	,422	,792
Intersección	64,388	1	64,388	2,458	,122
grupo	17,257	1	17,257	,659	,420
CENTRO	4,236	2	2,118	,081	,922
grupo * CENTRO	42,898	1	42,898	1,637	,206
Error	1493,356	57	26,199		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,029 (R cuadrado corregida = -,039)

Anova de dos factores (GRUPO Y CENTROEGB) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diflis

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	98,973 ^a	4	24,743	2,058	,098
Intersección	145,334	1	145,334	12,089	,001
grupo	9,534	1	9,534	,793	,377
var13	63,287	2	31,643	2,632	,081
grupo * var13	,216	1	,216	,018	,894
Error	685,237	57	12,022		
Total	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,126 (R cuadrado corregida = ,065)

Anova de dos factores (GRUPO Y CENTROEGB) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	36,975 ^a	4	9,244	11,659	,000
Intersección	98,340	1	98,340	124,036	,000
grupo	20,480	1	20,480	25,831	,000
var13	,428	2	,214	,270	,765
grupo * var13	,333	1	,333	,420	,519
Error	45,191	57	,793		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,450 (R cuadrado corregida = ,411)

Anova de dos factores (GRUPO Y CENTROEGB) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	173,746 ^a	4	43,437	,545	,704
Intersección	787,589	1	787,589	9,877	,003
grupo	1,721	1	1,721	,022	,884
var13	111,007	2	55,503	,696	,503
grupo * var13	18,401	1	18,401	,231	,633
Error	4545,251	57	79,741		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,037 (R cuadrado corregida = -,031)

Anova de dos factores (GRUPO Y CENTROEGB) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	292,517 ^a	7	41,788	1,812	,104
Intersección	178,234	1	178,234	7,731	,007
grupo	18,520	1	18,520	,803	,374
MANUAL	38,427	3	12,809	,556	,647
grupo * MANUAL	253,539	3	84,513	3,666	,018
Error	1245,014	54	23,056		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,190 (R cuadrado corregida = ,085)

Anova de dos factores (GRUPO Y MANUALEGB) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	37,295 ^a	7	5,328	6,412	,000
Intersección grupo	184,876	1	184,876	222,489	,000
v18	27,825	1	27,825	33,486	,000
grupo * v18	,117	3	,039	,047	,986
Error	,861	3	,287	,345	,793
Total	44,871	54	,831		
Total corregida	321,287	62			
	82,166	61			

a. R cuadrado = ,454 (R cuadrado corregida = ,383)

Anova de dos factores (GRUPO Y MANUALEGB) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	704,434 ^a	7	100,633	1,354	,244
Intersección grupo	1297,498	1	1297,498	17,453	,000
v18	,900	1	,900	,012	,913
grupo * v18	77,758	3	25,919	,349	,790
Error	574,439	3	191,480	2,576	,063
Total	4014,563	54	74,344		
Total corregida	6317,572	62			
	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,149 (R cuadrado corregida = ,039)

Anova de dos factores (GRUPO Y MANUALEGB) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	55,005 ^a	7	7,858	,286	,957
Intersección grupo	118,990	1	118,990	4,334	,042
v22	1,818	1	1,818	,066	,798
grupo * v22	31,447	3	10,482	,382	,766
Error	35,944	3	11,981	,436	,728
Total	1482,526	54	27,454		
Total corregida	1725,277	62			
	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,036 (R cuadrado corregida = -,089)

Anova de dos factores (GRUPO Y MANUALESO) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diflis

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	107,875 ^a	7	15,411	1,230	,303
Intersección	224,954	1	224,954	17,961	,000
grupo	24,501	1	24,501	1,956	,168
v22	35,215	3	11,738	,937	,429
grupo * v22	17,500	3	5,833	,466	,707
Error	676,335	54	12,525		
Total	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,138 (R cuadrado corregida = ,026)

Anova de dos factores (GRUPO Y MANUALESO) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	40,265 ^a	7	5,752	7,413	,000
Intersección	183,794	1	183,794	236,865	,000
grupo	24,248	1	24,248	31,250	,000
v22	3,820	3	1,273	1,641	,191
grupo * v22	,595	3	,198	,256	,857
Error	41,901	54	,776		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,490 (R cuadrado corregida = ,424)

Anova de dos factores (GRUPO Y MANUALESO) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	328,053 ^a	7	46,865	,576	,772
Intersección	1181,211	1	1181,211	14,527	,000
grupo	11,771	1	11,771	,145	,705
v22	96,569	3	32,190	,396	,756
grupo * v22	145,684	3	48,561	,597	,620
Error	4390,944	54	81,314		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,070 (R cuadrado corregida = -,051)

Anova de dos factores (GRUPO Y MANUALESO) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	62,597 ^a	6	10,433	,389	,883
Intersección grupo	95,576	1	95,576	3,564	,064
var29	,530	1	,530	,020	,889
grupo * var29	41,264	3	13,755	,513	,675
Error	26,947	2	13,473	,502	,608
Total	1474,935	55	26,817		
Total corregida	1725,277	62			
	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,041 (R cuadrado corregida = -,064)

Anova de dos factores (GRUPO E INGEB) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diflis

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	184,745 ^a	6	30,791	2,825	,018
Intersección grupo	157,892	1	157,892	14,486	,000
var29	99,853	1	99,853	9,161	,004
grupo * var29	127,411	3	42,470	3,897	,014
Error	44,806	2	22,403	2,055	,138
Total	599,464	55	10,899		
Total corregida	1061,000	62			
	784,210	61			

a. R cuadrado = ,236 (R cuadrado corregida = ,152)

Anova de dos factores (GRUPO E INGEB) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	39,364 ^a	6	6,561	8,430	,000
Intersección grupo	105,007	1	105,007	134,932	,000
var29	17,281	1	17,281	22,206	,000
grupo * var29	2,524	3	,841	1,081	,365
Error	,500	2	,250	,321	,727
Total	42,802	55	,778		
Total corregida	321,287	62			
	82,166	61			

a. R cuadrado = ,479 (R cuadrado corregida = ,422)

Anova de dos factores (GRUPO E INGEB) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	227,776 ^a	6	37,963	,465	,831
Intersección grupo	940,236	1	940,236	11,514	,001
var29	157,759	1	157,759	1,932	,170
grupo * var29	61,159	3	20,386	,250	,861
Error	132,388	2	66,194	,811	,450
Total	4491,221	55	81,659		
Total corregida	6317,572	62			
	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,048 (R cuadrado corregida = -,056)

Anova de dos factores (GRUPO E INGEGB) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	244,767 ^a	6	40,794	1,736	,130
Intersección grupo	120,799	1	120,799	5,139	,027
var33	36,801	1	36,801	1,566	,216
grupo * var33	218,165	3	72,722	3,094	,034
Error	75,817	2	37,908	1,613	,209
Total	1292,764	55	23,505		
Total corregida	1725,277	62			
	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,159 (R cuadrado corregida = ,067)

Anova de dos factores (GRUPO E INGESO) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diflis

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	130,059 ^a	6	21,677	1,823	,112
Intersección grupo	9,347	1	9,347	,786	,379
var33	79,358	1	79,358	6,672	,012
grupo * var33	51,462	3	17,154	1,442	,240
Error	65,135	2	32,567	2,738	,074
Total	654,151	55	11,894		
Total corregida	1061,000	62			
	784,210	61			

a. R cuadrado = ,166 (R cuadrado corregida = ,075)

Anova de dos factores (GRUPO E INGESO) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	43,834 ^a	6	7,306	10,482	,000
Intersección	92,052	1	92,052	132,078	,000
grupo	15,709	1	15,709	22,540	,000
var33	3,860	3	1,287	1,846	,150
grupo * var33	,647	2	,323	,464	,631
Error	38,332	55	,697		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,533 (R cuadrado corregida = ,483)

Anova de dos factores (GRUPO E INGESO) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	343,036 ^a	6	57,173	,719	,636
Intersección	499,098	1	499,098	6,273	,015
grupo	22,042	1	22,042	,277	,601
var33	277,896	3	92,632	1,164	,332
grupo * var33	,086	2	,043	,001	,999
Error	4375,962	55	79,563		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,073 (R cuadrado corregida = -,028)

Anova de dos factores (GRUPO E INGESO) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	189,819 ^a	7	27,117	1,087	,385
Intersección	133,271	1	133,271	5,340	,025
grupo	2,609	1	2,609	,105	,748
var57	74,273	3	24,758	,992	,404
grupo * var57	136,518	3	45,506	1,823	,154
Error	1347,712	54	24,958		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,123 (R cuadrado corregida = ,010)

Anova de dos factores (GRUPO E INGAULA) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diflis

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	78,666 ^a	7	11,238	,860	,544
Intersección grupo	101,792	1	101,792	7,791	,007
var57	24,456	1	24,456	1,872	,177
grupo * var57	21,605	3	7,202	,551	,650
Error	15,324	3	5,108	,391	,760
Total	705,543	54	13,066		
Total corregida	1061,000	62			
	784,210	61			

a. R cuadrado = ,100 (R cuadrado corregida = -,016)

Anova de dos factores (GRUPO E INGAULA) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	41,513 ^a	7	5,930	7,877	,000
Intersección grupo	88,466	1	88,466	117,509	,000
var57	25,097	1	25,097	33,337	,000
grupo * var57	,886	3	,295	,392	,759
Error	4,346	3	1,449	1,924	,137
Total	40,653	54	,753		
Total corregida	321,287	62			
	82,166	61			

a. R cuadrado = ,505 (R cuadrado corregida = ,441)

Anova de dos factores (GRUPO E INGAULA) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	473,639 ^a	7	67,663	,861	,543
Intersección grupo	793,916	1	793,916	10,098	,002
var57	75,821	1	75,821	,964	,330
grupo * var57	64,726	3	21,575	,274	,844
Error	406,581	3	135,527	1,724	,173
Total	4245,358	54	78,618		
Total corregida	6317,572	62			
	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,100 (R cuadrado corregida = -,016)

Anova de dos factores (GRUPO E INGAULA) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	148,389 ^a	7	21,198	,824	,572
Intersección	99,497	1	99,497	3,868	,054
grupo	,710	1	,710	,028	,869
var61	111,919	3	37,306	1,450	,238
grupo * var61	51,293	3	17,098	,665	,577
Error	1389,142	54	25,725		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,097 (R cuadrado corregida = -,021)

Anova de dos factores (GRUPO Y FONEGB) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diflis

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	64,024 ^a	7	9,146	,686	,683
Intersección	116,204	1	116,204	8,713	,005
grupo	33,152	1	33,152	2,486	,121
var61	2,925	3	,975	,073	,974
grupo * var61	26,789	3	8,930	,670	,574
Error	720,185	54	13,337		
Total	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,082 (R cuadrado corregida = -,037)

Anova de dos factores (GRUPO Y FONEGB) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	38,195 ^a	7	5,456	6,701	,000
Intersección	104,836	1	104,836	128,748	,000
grupo	16,583	1	16,583	20,365	,000
var61	,333	3	,111	,136	,938
grupo * var61	1,274	3	,425	,521	,669
Error	43,971	54	,814		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,465 (R cuadrado corregida = ,395)

Anova de dos factores (GRUPO Y FONEGB) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	825,264 ^a	7	117,895	1,635	,145
Intersección grupo	634,221	1	634,221	8,796	,004
var61	10,095	1	10,095	,140	,710
grupo * var61	534,928	3	178,309	2,473	,071
Error	364,641	3	121,547	1,686	,181
Total	3893,733	54	72,106		
Total corregida	6317,572	62			
	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,175 (R cuadrado corregida = ,068)

Anova de dos factores (GRUPO Y FONEGB) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	102,955 ^a	6	17,159	,658	,684
Intersección grupo	6,260	1	6,260	,240	,626
var65	27,579	1	27,579	1,057	,308
grupo * var65	54,638	3	18,213	,698	,557
Error	45,863	2	22,932	,879	,421
Total	1434,576	55	26,083		
Total corregida	1725,277	62			
	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,067 (R cuadrado corregida = -,035)

Anova de dos factores (GRUPO Y FONESO) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diflis

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	64,645 ^a	6	10,774	,824	,557
Intersección grupo	81,606	1	81,606	6,238	,016
var65	25,738	1	25,738	1,967	,166
grupo * var65	12,077	3	4,026	,308	,820
Error	21,435	2	10,718	,819	,446
Total	719,565	55	13,083		
Total corregida	1061,000	62			
	784,210	61			

a. R cuadrado = ,082 (R cuadrado corregida = -,018)

Anova de dos factores (GRUPO Y FONESO) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	42,282 ^a	6	7,047	9,718	,000
Intersección	58,788	1	58,788	81,069	,000
grupo	9,111	1	9,111	12,564	,001
var65	5,661	3	1,887	2,602	,061
grupo * var65	,181	2	,091	,125	,883
Error	39,884	55	,725		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,515 (R cuadrado corregida = ,462)

Anova de dos factores (GRUPO Y FONESO) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	241,669 ^a	6	40,278	,495	,810
Intersección	332,699	1	332,699	4,087	,048
grupo	150,127	1	150,127	1,844	,180
var65	67,250	3	22,417	,275	,843
grupo * var65	109,304	2	54,652	,671	,515
Error	4477,328	55	81,406		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,051 (R cuadrado corregida = -,052)

Anova de dos factores (GRUPO Y FONESO) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	233,992 ^a	7	33,427	1,385	,231
Intersección	81,190	1	81,190	3,363	,072
grupo	11,396	1	11,396	,472	,495
var69	95,472	3	31,824	1,318	,278
grupo * var69	129,923	3	43,308	1,794	,159
Error	1303,539	54	24,140		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,152 (R cuadrado corregida = ,042)

Anova de dos factores (GRUPO Y OPINAFON) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diflis

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	70,334 ^a	7	10,048	,760	,623
Intersección	128,267	1	128,267	9,703	,003
grupo	56,354	1	56,354	4,263	,044
var69	3,529	3	1,176	,089	,966
grupo * var69	32,215	3	10,738	,812	,493
Error	713,876	54	13,220		
Total	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,090 (R cuadrado corregida = -,028)

Anova de dos factores (GRUPO Y OPINAFON) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	51,328 ^a	7	7,333	12,840	,000
Intersección	107,123	1	107,123	187,578	,000
grupo	30,873	1	30,873	54,060	,000
var69	6,164	3	2,055	3,598	,019
grupo * var69	13,311	3	4,437	7,770	,000
Error	30,838	54	,571		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,625 (R cuadrado corregida = ,576)

Anova de dos factores (GRUPO Y OPINAFON) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	324,969 ^a	7	46,424	,571	,777
Intersección	831,199	1	831,199	10,215	,002
grupo	61,339	1	61,339	,754	,389
var69	107,117	3	35,706	,439	,726
grupo * var69	113,074	3	37,691	,463	,709
Error	4394,029	54	81,371		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,069 (R cuadrado corregida = -,052)

Anova de dos factores (GRUPO Y OPINAFON) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	129,893 ^a	6	21,649	,846	,540
Intersección grupo	3,400	1	3,400	,133	,717
var73	5,360	1	5,360	,209	,649
grupo * var73	104,290	3	34,763	1,358	,265
Error	23,691	2	11,845	,463	,632
Total	1407,638	55	25,593		
Total corregida	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,084 (R cuadrado corregida = -,015)

Anova de dos factores (GRUPO Y FDFON) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diflis

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	64,103 ^a	6	10,684	,816	,562
Intersección grupo	78,874	1	78,874	6,024	,017
var73	3,838	1	3,838	,293	,590
grupo * var73	17,578	3	5,859	,448	,720
Error	12,636	2	6,318	,483	,620
Total	720,107	55	13,093		
Total corregida	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,082 (R cuadrado corregida = -,018)

Anova de dos factores (GRUPO Y FDFON) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	41,457 ^a	6	6,909	9,335	,000
Intersección grupo	43,723	1	43,723	59,072	,000
var73	13,420	1	13,420	18,131	,000
grupo * var73	3,871	3	1,290	1,743	,169
Error	1,076	2	,538	,727	,488
Total	40,709	55	,740		
Total corregida	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,505 (R cuadrado corregida = ,451)

Anova de dos factores (GRUPO Y FDFON) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	202,652 ^a	6	33,775	,411	,868
Intersección	259,818	1	259,818	3,164	,081
grupo	30,916	1	30,916	,376	,542
var73	147,118	3	49,039	,597	,620
grupo * var73	1,410	2	,705	,009	,991
Error	4516,345	55	82,115		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,043 (R cuadrado corregida = -,061)

Anova de dos factores (GRUPO Y FDFON) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	80,285 ^a	6	13,381	,505	,802
Intersección	154,299	1	154,299	5,824	,019
grupo	5,590	1	5,590	,211	,648
var77	47,484	3	15,828	,597	,619
grupo * var77	41,733	2	20,867	,788	,460
Error	1457,246	55	26,495		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,052 (R cuadrado corregida = -,051)

Anova de dos factores (GRUPO Y CPING) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diflis

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	113,543 ^a	6	18,924	1,552	,179
Intersección	117,636	1	117,636	9,647	,003
grupo	44,569	1	44,569	3,655	,061
var77	61,224	3	20,408	1,674	,183
grupo * var77	9,301	2	4,650	,381	,685
Error	670,667	55	12,194		
Total	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,145 (R cuadrado corregida = ,051)

Anova de dos factores (GRUPO Y CPING) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	40,633 ^a	6	6,772	8,968	,000
Intersección grupo	171,404	1	171,404	226,981	,000
var77	29,472	1	29,472	39,028	,000
grupo * var77	2,865	3	,955	1,265	,296
Error	1,092	2	,546	,723	,490
Total	41,533	55	,755		
Total corregida	321,287	62			
	82,166	61			

a. R cuadrado = ,495 (R cuadrado corregida = ,439)

Anova de dos factores (GRUPO Y CPING) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	587,661 ^a	6	97,943	1,304	,271
Intersección grupo	490,670	1	490,670	6,532	,013
var77	94,877	1	94,877	1,263	,266
grupo * var77	473,270	3	157,757	2,100	,111
Error	34,506	2	17,253	,230	,796
Total	4131,337	55	75,115		
Total corregida	6317,572	62			
	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,125 (R cuadrado corregida = ,029)

Anova de dos factores (GRUPO Y CPING) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	33,068 ^a	6	5,511	,201	,975
Intersección grupo	35,175	1	35,175	1,286	,262
var81	,939	1	,939	,034	,854
grupo * var81	7,980	3	2,660	,097	,961
Error	26,017	2	13,008	,476	,624
Total	1504,463	55	27,354		
Total corregida	1725,277	62			
	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,022 (R cuadrado corregida = -,085)

Anova de dos factores (GRUPO Y INGCASA) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diflis

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	70,079 ^a	6	11,680	,900	,502
Intersección grupo	85,438	1	85,438	6,580	,013
var81	44,863	1	44,863	3,455	,068
grupo * var81	23,145	3	7,715	,594	,621
Error	18,819	2	9,410	,725	,489
Total	714,131	55	12,984		
Total corregida	1061,000	62			
	784,210	61			

a. R cuadrado = ,089 (R cuadrado corregida = -,010)

Anova de dos factores (GRUPO Y INGCASA) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	38,482 ^a	6	6,414	8,075	,000
Intersección grupo	28,209	1	28,209	35,516	,000
var81	4,666	1	4,666	5,875	,019
grupo * var81	1,324	3	,441	,556	,647
Error	1,025	2	,513	,646	,528
Total	43,684	55	,794		
Total corregida	321,287	62			
	82,166	61			

a. R cuadrado = ,468 (R cuadrado corregida = ,410)

Anova de dos factores (GRUPO Y INGCASA) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	122,081 ^a	6	20,347	,243	,960
Intersección grupo	386,250	1	386,250	4,621	,036
var81	48,292	1	48,292	,578	,450
grupo * var81	32,919	3	10,973	,131	,941
Error	27,320	2	13,660	,163	,850
Total	4596,916	55	83,580		
Total corregida	6317,572	62			
	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,026 (R cuadrado corregida = -,080)

Anova de dos factores (GRUPO Y INGCASA) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	33,373 ^a	3	11,124	,429	,733
Intersección grupo	50,485	1	50,485	1,947	,168
var85	1,568	1	1,568	,060	,807
grupo * var85	24,648	1	24,648	,950	,334
Error	2,845	1	2,845	,110	,742
Total	1504,158	58	25,934		
Total corregida	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,022 (R cuadrado corregida = -,029)

Anova de dos factores (GRUPO Y GUSTAING) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diflis

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	75,947 ^a	3	25,316	2,073	,114
Intersección grupo	191,876	1	191,876	15,713	,000
var85	3,409	1	3,409	,279	,599
grupo * var85	11,600	1	11,600	,950	,334
Error	20,698	1	20,698	1,695	,198
Total	708,262	58	12,211		
Total corregida	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,097 (R cuadrado corregida = ,050)

Anova de dos factores (GRUPO Y GUSTAING) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	37,315 ^a	3	12,438	16,085	,000
Intersección grupo	128,766	1	128,766	166,518	,000
var85	25,571	1	25,571	33,068	,000
grupo * var85	,005	1	,005	,006	,938
Error	,885	1	,885	1,145	,289
Total	44,851	58	,773		
Total corregida	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,454 (R cuadrado corregida = ,426)

Anova de dos factores (GRUPO Y GUSTAING) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	53,870 ^a	3	17,957	,223	,880
Intersección	895,351	1	895,351	11,132	,001
grupo	33,330	1	33,330	,414	,522
var85	,570	1	,570	,007	,933
grupo * var85	,212	1	,212	,003	,959
Error	4665,127	58	80,433		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,011 (R cuadrado corregida = -,040)

Anova de dos factores (GRUPO Y GUSTAING) sobre la variable DIFTOTAL.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difrw

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	33,768 ^a	3	11,256	,434	,729
Intersección	59,779	1	59,779	2,306	,134
grupo	21,276	1	21,276	,821	,369
v95	3,058	1	3,058	,118	,732
grupo * v95	31,737	1	31,737	1,224	,273
Error	1503,763	58	25,927		
Total	1725,277	62			
Total corregida	1537,531	61			

a. R cuadrado = ,022 (R cuadrado corregida = -,029)

Anova de dos factores (GRUPO Y VPANGLO) sobre la variable DIFR&W.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diflis

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	39,405 ^a	3	13,135	1,023	,389
Intersección	43,437	1	43,437	3,383	,071
grupo	18,157	1	18,157	1,414	,239
v95	,158	1	,158	,012	,912
grupo * v95	3,731	1	3,731	,291	,592
Error	744,805	58	12,841		
Total	1061,000	62			
Total corregida	784,210	61			

a. R cuadrado = ,050 (R cuadrado corregida = ,001)

Anova de dos factores (GRUPO Y VPANGLO) sobre la variable DIFLIS.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: difspk

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	39,860 ^a	3	13,287	18,215	,000
Intersección	24,860	1	24,860	34,082	,000
grupo	16,103	1	16,103	22,076	,000
v95	2,846	1	2,846	3,902	,053
grupo * v95	2,297	1	2,297	3,149	,081
Error	42,306	58	,729		
Total	321,287	62			
Total corregida	82,166	61			

a. R cuadrado = ,485 (R cuadrado corregida = ,458)

Anova de dos factores (GRUPO Y VPANGLO) sobre la variable DIFSPK.

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: diftotal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	54,386 ^a	3	18,129	,225	,878
Intersección	323,058	1	323,058	4,017	,050
grupo	5,414	1	5,414	,067	,796
v95	,997	1	,997	,012	,912
grupo * v95	,726	1	,726	,009	,925
Error	4664,612	58	80,424		
Total	6317,572	62			
Total corregida	4718,997	61			

a. R cuadrado = ,012 (R cuadrado corregida = -,040)

Anova de dos factores (GRUPO Y VPANGLO) sobre la variable DIFTOTAL.

APENDICE A.7.2.

**Prueba Chi-cuadrado de Pearson
con la variable grupo para las variables del cuestionario de escala nominal:
ORIGEN, MANUALEGB, MANUALESO, VPING, REPE, SEXO, CENTROEGB,
NOTAEBG, +GUSTA, -GUSTA, +FACIL, INGCASA, GUSTAING, HOBBY,
BACHILLER.**

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO * MANUALEGB

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	,715 ^a	3	,870	,887		
Razón de verosimilitud	,717	3	,869	,887		
Estadístico exacto de Fisher	,839			,887		
Asociación lineal por lineal	,420 ^b	1	,517	,560	,292	,063
N de casos válidos	62					

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,87.

b. El estadístico tipificado es ,648.

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO * MANUALESO

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	4,732 ^a	3	,193	,198		
Razón de verosimilitud	4,893	3	,180	,196		
Estadístico exacto de Fisher	4,627			,199		
Asociación lineal por lineal	,025 ^b	1	,875	,912	,481	,087
N de casos válidos	62					

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,81.

b. El estadístico tipificado es -,157.

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO* VPANGLO

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	,936 ^b	1	,333	,613	,331	
Corrección por continuidad ^a	,203	1	,652			
Razón de verosimilitud	,982	1	,322	,613	,331	
Estadístico exacto de Fisher				,613	,331	
Asociación lineal por lineal	,921 ^c	1	,337	,613	,331	,267
N de casos válidos	62					

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,94.

c. El estadístico tipificado es -,960.

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO * REPE

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	3,844 ^b	1	,050	,070	,048	
Corrección por continuidad	2,745	1	,098			
Razón de verosimilitud	3,932	1	,047	,070	,048	
Estadístico exacto de Fisher				,070	,048	
Asociación lineal por lineal	3,782 ^c	1	,052	,070	,048	,037
N de casos válidos	62					

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,77.

c. El estadístico tipificado es 1,945.

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO * SEXO

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	,102 ^b	1	,749	,799	,477	
Corrección por continuidad	,003	1	,953			
Razón de verosimilitud	,102	1	,749	,799	,477	
Estadístico exacto de Fisher				,799	,477	
Asociación lineal por lineal	,101 ^c	1	,751	,799	,477	,196
N de casos válidos	62					

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 11,61.

c. El estadístico tipificado es -,317.

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO * CENTROEGB

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	4,660 ^a	2	,097	,126		
Razón de verosimilitud	6,202	2	,045	,106		
Estadístico exacto de Fisher	4,418			,126		
Asociación lineal por lineal	,719 ^b	1	,396	,471	,255	,102
N de casos válidos	62					

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,94.

b. El estadístico tipificado es ,848.

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO * GUSTA +

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	6,657 ^a	3	,084	,085		
Razón de verosimilitud	6,900	3	,075	,089		
Estadístico exacto de Fisher	6,656			,079		
Asociación lineal por lineal	3,612 ^b	1	,057	,065	,037	,016
N de casos válidos	62					

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,39.

b. El estadístico tipificado es -1,901.

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO * GUSTA -

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	2,486 ^a	3	,478	,505		
Razón de verosimilitud	2,516	3	,472	,505		
Estadístico exacto de Fisher	2,488			,505		
Asociación lineal por lineal	,359 ^b	1	,549	,565	,315	,077
N de casos válidos	62					

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,29.

b. El estadístico tipificado es ,599.

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO * DIFICIL

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	11,526 ^a	3	,009	,008		
Razón de verosimilitud	12,008	3	,007	,012		
Estadístico exacto de Fisher	11,477			,009		
Asociación lineal por lineal	,938 ^b	1	,333	,384	,201	,063
N de casos válidos	62					

a. 2 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,87.

b. El estadístico tipificado es ,968.

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO * FACIL

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	9,226 ^a	3	,026	,027		
Razón de verosimilitud	9,794	3	,020	,027		
Estadístico exacto de Fisher	9,151			,027		
Asociación lineal por lineal	,110 ^b	1	,740	,813	,416	,089
N de casos válidos	61					

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,23.

b. El estadístico tipificado es ,331.

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO * INGCASA

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	2,076 ^a	3	,557	,644		
Razón de verosimilitud	2,474	3	,480	,644		
Estadístico exacto de Fisher	2,239			,644		
Asociación lineal por lineal	1,431 ^b	1	,232	,287	,156	,064
N de casos válidos	62					

a. 6 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

b. El estadístico tipificado es -1,196.

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO * GUSTAING

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	1,245 ^b	1	,264	,329	,217	
Corrección por continuidad	,613	1	,433			
Razón de verosimilitud	1,255	1	,263	,329	,217	
Estadístico exacto de Fisher				,329	,217	
Asociación lineal por lineal	1,225 ^c	1	,268	,329	,217	,144
N de casos válidos	62					

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,32.

c. El estadístico tipificado es 1,107.

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO * HOBBY

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	,693 ^a	3	,875	,933		
Razón de verosimilitud	,701	3	,873	,933		
Estadístico exacto de Fisher	,875			,933		
Asociación lineal por lineal	,040 ^b	1	,842	,906	,469	,092
N de casos válidos	62					

a. 5 casillas (62,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,45.

b. El estadístico tipificado es -,199.

Pruebas de chi-cuadrado: GRUPO * BACHILLER

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	3,530 ^a	3	,317	,331		
Razón de verosimilitud	3,578	3	,311	,331		
Estadístico exacto de Fisher	3,472			,331		
Asociación lineal por lineal	1,606 ^b	1	,205	,237	,122	,036
N de casos válidos	62					

a. 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,35.

b. El estadístico tipificado es -1,267.

APENDICE A.7.3.

**Prueba Chi-cuadrado de Pearson
entre las variables del cuestionario: BACHILLER Y GUSTAING / GUSTA + Y
FACIL /GUSTA +, FACIL Y SEXO / FONEGB Y FONESO / GUSTAING Y
OPINARON / GUSTAING Y FDFON /GUSTAING, OPINAFON Y CPING /
GUSTAING, FDFON Y CPING**

Pruebas de chi-cuadrado: GUSTAING * BACHILLER

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	3,698 ^a	3	,296	,305		
Razón de verosimilitud	3,475	3	,324	,448		
Estadístico exacto de Fisher	3,775			,280		
Asociación lineal por lineal	,025 ^b	1	,874	,899	,490	,101
N de casos válidos	62					

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,60.

b. El estadístico tipificado es ,158.

Pruebas de chi-cuadrado: GUSTA+ * FACIL

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	9,091 ^a	9	,429	,449		
Razón de verosimilitud	9,077	9	,430	,539		
Estadístico exacto de Fisher	8,696			,464		
Asociación lineal por lineal	1,511 ^b	1	,219	,229	,122	,022
N de casos válidos	61					

a. 12 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,26.

b. El estadístico tipificado es 1,229.

Pruebas de chi-cuadrado: GUSTA+ * FACIL * SEXO

Sexo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Mujer	Chi-cuadrado de Pearson	5,601 ^a	9	,779	,828		
	Razón de verosimilitud	6,810	9	,657	,832		
	Estadístico exacto de Fisher	5,372			,877		
	Asociación lineal por lineal	,002 ^b	1	,966	1,000	,511	,057
	N de casos válidos	37					
Hombre	Chi-cuadrado de Pearson	13,745 ^c	9	,132	,127		
	Razón de verosimilitud	16,726	9	,053	,116		
	Estadístico exacto de Fisher	11,935			,122		
	Asociación lineal por lineal	4,277 ^d	1	,039	,046	,023	,009
	N de casos válidos	24					

a. 14 casillas (87,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,68.

b. El estadístico tipificado es -,043.

c. 16 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,33.

d. El estadístico tipificado es 2,068.

Pruebas de chi-cuadrado: FONEGB * FONESO

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	14,292 ^a	9	,112	,151		
Razón de verosimilitud	15,322	9	,082	,031		
Estadístico exacto de Fisher	14,152			,068		
Asociación lineal por lineal	4,005 ^b	1	,045	,049	,038	,021
N de casos válidos	62					

a. 13 casillas (81,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

b. El estadístico tipificado es 2,001.

Pruebas de chi-cuadrado: GUSTAING * OPINAFON

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	5,068 ^a	3	,167	,166		
Razón de verosimilitud	4,443	3	,217	,292		
Estadístico exacto de Fisher	4,817			,146		
Asociación lineal por lineal	4,566 ^b	1	,033	,037	,030	,019
N de casos válidos	62					

a. 4 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,71.

b. El estadístico tipificado es 2,137.

Pruebas de chi-cuadrado: GUSTAING * FDFON

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Chi-cuadrado de Pearson	14,708 ^a	3	,002	,003		
Razón de verosimilitud	13,794	3	,003	,002		
Estadístico exacto de Fisher	13,244			,002		
Asociación lineal por lineal	12,909 ^b	1	,000	,000	,000	,000
N de casos válidos	62					

a. 5 casillas (62,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

b. El estadístico tipificado es 3,593.

Pruebas de chi-cuadrado: GUSTAING * OPINAFON * CPING

Clases adicionales de inglés durante		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Ninguna	Chi-cuadrado de Pearson	4,368 ^a	3	,224	,291		
	Razón de verosimilitud	3,940	3	,268	,403		
	Estadístico exacto de Fisher	3,558			,363		
	Asociación lineal por lineal	1,471 ^b	1	,225	,278	,175	,103
	N de casos válidos	32					
1 año o más	Chi-cuadrado de Pearson	5,318 ^c	3	,150	,192		
	Razón de verosimilitud	5,617	3	,132	,192		
	Estadístico exacto de Fisher	5,083			,192		
	Asociación lineal por lineal	3,744 ^d	1	,053	,077	,064	,051
	N de casos válidos	13					
2 años o más	Chi-cuadrado de Pearson	6,172 ^e	3	,104	,308		
	Razón de verosimilitud	4,883	3	,181	,308		
	Estadístico exacto de Fisher	4,596			,308		
	Asociación lineal por lineal	,733 ^f	1	,392	,513	,269	,141
	N de casos válidos	13					
3 años o más	Chi-cuadrado de Pearson	, ^g					
	N de casos válidos	4					

a. 6 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,22.

b. El estadístico tipificado es 1,213.

c. 7 casillas (87,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,31.

d. El estadístico tipificado es 1,935.

e. 7 casillas (87,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,15.

f. El estadístico tipificado es ,856.

g. No se calculará ningún estadístico porque ¿Te gusta aprender inglés? es una constante.

Pruebas de chi-cuadrado: GUSTAING * FDFON * CPING

Clases adicionales de inglés durante		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)	Probabilidad en el punto
Ninguna	Chi-cuadrado de Pearson	9,820 ^a	3	,020	,020		
	Razón de verosimilitud	9,521	3	,023	,026		
	Estadístico exacto de Fisher	8,037			,026		
	Asociación lineal por lineal	7,438 ^b	1	,006	,008	,007	,006
	N de casos válidos	32					
1 año o más	Chi-cuadrado de Pearson	7,879 ^c	2	,019	,077		
	Razón de verosimilitud	7,343	2	,025	,077		
	Estadístico exacto de Fisher	6,187			,077		
	Asociación lineal por lineal	2,116 ^d	1	,146	,192	,192	,154
	N de casos válidos	13					
2 años o más	Chi-cuadrado de Pearson	6,172 ^c	2	,046	,192		
	Razón de verosimilitud	4,883	2	,087	,192		
	Estadístico exacto de Fisher	3,990			,192		
	Asociación lineal por lineal	3,284 ^e	1	,070	,154	,115	,115
	N de casos válidos	13					
3 años o más	Chi-cuadrado de Pearson	, ^f					
	N de casos válidos	4					

a. 6 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,22.

b. El estadístico tipificado es 2,727.

c. 5 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,15.

d. El estadístico tipificado es 1,455.

e. El estadístico tipificado es 1,812.

f. No se calculará ningún estadístico porque ¿Te gusta aprender inglés? es una constante.

APENDICE A.7.4.
PRUEBA U DE MAN DE WHITNEY
(Entre la variable de agrupación GRUPO y las variables FRENCH, NOTAESO, NOTA4ESO, FONEGB, FONESO, OPINAFON, FDFON, INGEGB, INGAULA, INGESO, CPING).

Estadísticos de contraste^a

	Calificación media obtenida en francés en ESO	NOTA4ESO	Calificación media en inglés en 1º, 2º Y 3º ESO
U de Mann-Whitney	430,000	458,000	423,500
W de Wilcoxon	895,000	986,000	888,500
Z	-,772	-,338	-,857
Sig. asintót. (bilateral)	,440	,735	,391
Sig. exacta (bilateral)	,465	,734	,403
Sig. exacta (unilateral)	,233	,367	,200
Probabilidad en el punto	,018	,009	,009

a. Variable de agrupación: GRUPO

Estadísticos de contraste^a

	¿Has aprendido fonética en tus cursos de inglés de Primaria?	¿Has aprendido fonética en tus cursos de inglés de 1º, 2º y 3º de la ESO?	¿Qué opinas de la fonética inglesa que has aprendido?	¿Cómo se te da la fonética?
U de Mann-Whitney	383,000	471,000	454,500	414,500
W de Wilcoxon	911,000	999,000	919,500	942,500
Z	-1,529	-,191	-,400	-1,029
Sig. asintót. (bilateral)	,126	,849	,689	,304
Sig. exacta (bilateral)	,125	,969	,702	,314
Sig. exacta (unilateral)	,061	,498	,353	,175
Probabilidad en el punto	,005	,062	,005	,043

a. Variable de agrupación: GRUPO

Estadísticos de contraste^a

	En Primaria, tus profesores/as de inglés hablaban en inglés en clase	En 1º, 2º y 3º ESO, tus profesores/as de inglés hablaban en inglés en clase	En las clases de inglés, prefieres que el profesor hable en inglés	Clases adicionales de inglés durante tus estudios de Primaria y ESO
U de Mann-Whitney	440,000	449,500	422,000	365,000
W de Wilcoxon	905,000	977,500	887,000	830,000
Z	-,656	-,481	-,935	-1,763
Sig. asintót. (bilateral)	,512	,631	,350	,078
Sig. exacta (bilateral)	,511	,613	,356	,082
Sig. exacta (unilateral)	,238	,309	,184	,042
Probabilidad en el punto	,016	,012	,021	,002

a. Variable de agrupación: GRUPO

APENDICE A.7.5.
ANALISIS TEST T DOBLE PARA LA VARIABLE EDAD
(Para comprobar si ambos grupos experimental y control presentan diferencias significativas en cuanto a la variable de escala de intervalo EDAD).

Estadísticos de grupo

GRUPO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ANOS experimental	32	15,41	,615	,109
control	30	15,80	,714	,130

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
ANOS Se han asumido varianzas iguales	,374	,543	-2,331	60	,023	-,39	,169	-,732	-,056
No se han asumido varianzas iguales			-2,319	57,377	,024	-,39	,170	-,734	-,054

**APENDICES A.8.
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES**

**APENDICE A.8.1.
Pruebas y graficos del test t emparejado**

Estadísticos de muestras relacionadas

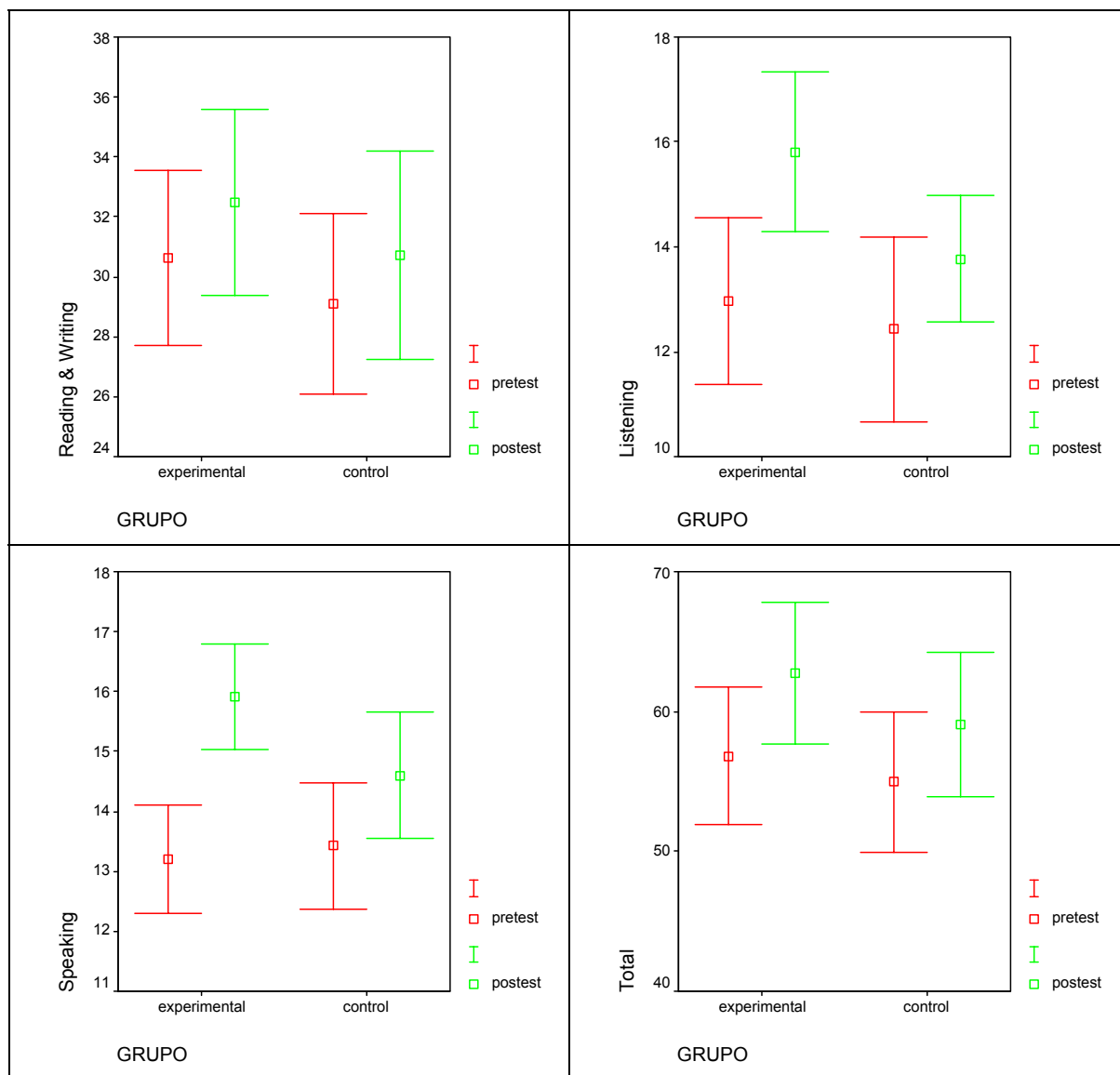
GRUPO			Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
experimental	Par 1	R&W1	30,6375	32	8,13189	1,43753
		R&W2	32,4953	32	8,63691	1,52680
	Par 2	LIS1	12,9688	32	4,43217	,78350
		LIS2	15,8125	32	4,20013	,74249
	Par 3	SPK1	13,2031	32	2,52888	,44705
		SPK2	15,9084	32	2,45822	,43456
	Par 4	TOTAL1	56,8094	32	13,60096	2,40433
		TOTAL2	62,7841	32	14,03104	2,48036
control	Par 1	R&W1	29,1020	30	8,08674	1,47643
		R&W2	30,7167	30	9,28035	1,69435
	Par 2	LIS1	12,4333	30	4,71742	,86128
		LIS2	13,7667	30	3,23433	,59051
	Par 3	SPK1	13,4233	30	2,80121	,51143
		SPK2	14,5963	30	2,81646	,51421
	Par 4	TOTAL1	54,9587	30	13,52994	2,47022
		TOTAL2	59,0797	30	13,91363	2,54027

Correlaciones de muestras relacionadas

GRUPO			N	Correlación	Sig.
experimental	Par 1	R&W1-R&W2	32	,889	,000
	Par 2	LIS1-LIS2	32	,689	,000
	Par 3	SPK1-SPK2	32	,939	,000
	Par 4	TOTAL1-TOTAL2	32	,732	,000
control	Par 1	R&W1-R&W2	30	,769	,000
	Par 2	LIS1-LIS2	30	,633	,000
	Par 3	SPK1-SPK2	30	,952	,000
	Par 4	TOTAL1-TOTAL2	30	,864	,000

Prueba de muestras relacionadas

GRUPO		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)		
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
					Inferior				Superior	
experimental	Par 1	R&W1-R&W2	1,8578	3,97267	,70228	3,2901	-,4255	-2,645	31	,013
	Par 2	LIS1-LIS2	2,8438	3,40881	,60260	4,0728	-1,6147	-4,719	31	,000
	Par 3	SPK1-SPK2	2,7053	,87326	,15437	3,0202	-2,3905	-17,525	31	,000
	Par 4	TOTAL1-TOTAL2	5,9747	10,12996	1,79074	9,6269	-2,3224	-3,336	31	,002
control	Par 1	R&W1-R&W2	1,6147	6,00967	1,09721	3,8587	,6294	-1,472	29	,152
	Par 2	LIS1-LIS2	1,3333	3,66092	,66839	2,7003	,0337	-1,995	29	,056
	Par 3	SPK1-SPK2	1,1730	,87435	,15963	1,4995	-,8465	-7,348	29	,000
	Par 4	TOTAL1-TOTAL2	4,1210	7,15517	1,30635	6,7928	-1,4492	-3,155	29	,004



APENDICE A.8.2.

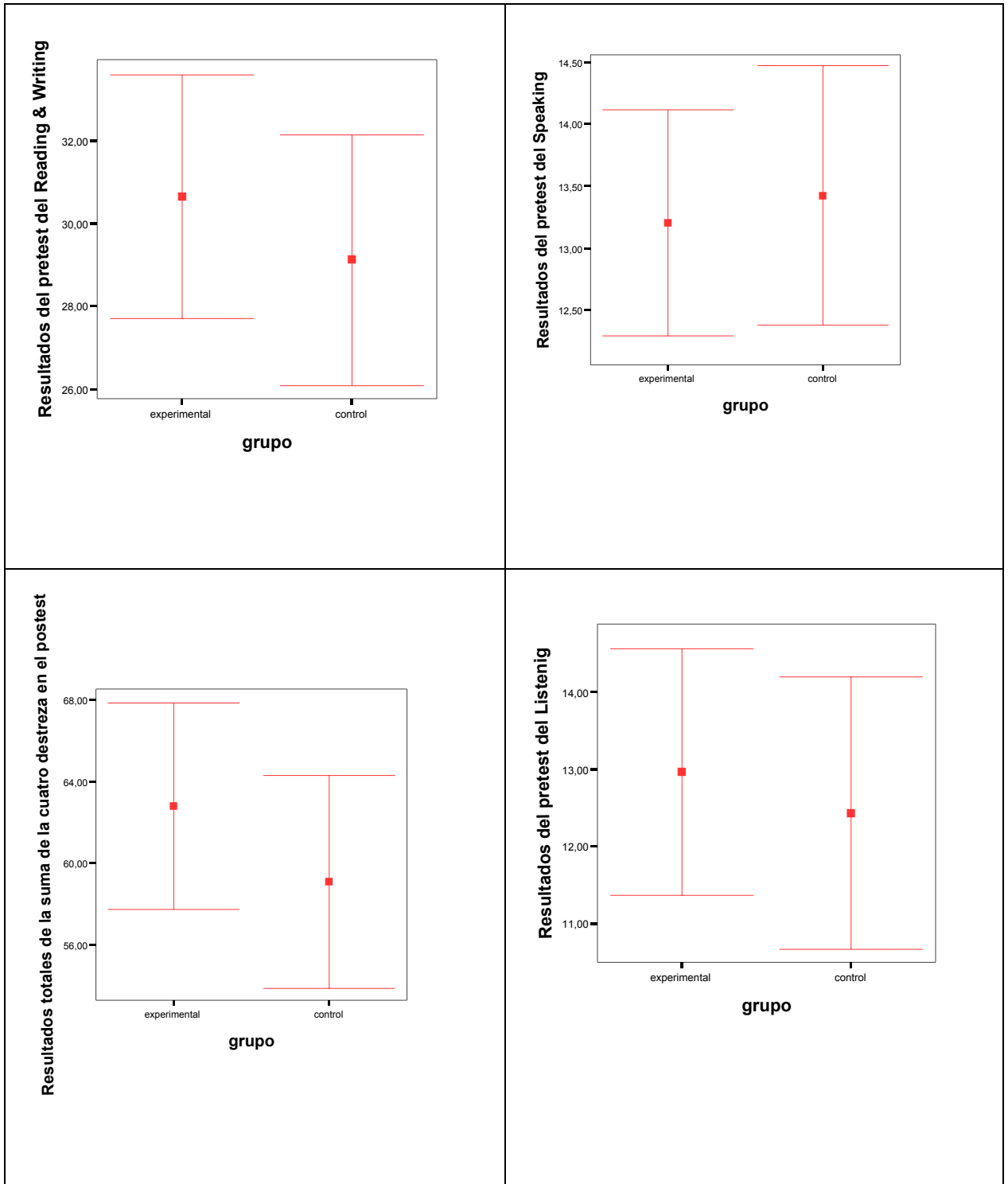
Pruebas y gráficos del “test t doble” sobre los resultados del pretest para las variables dependientes del pretest R&W1, LIS1, SPK1, TOTAL1.

Estadísticos de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
READING AND WRITING	1	30	29,1020	8,08674	1,47643
	2	32	30,6375	8,13189	1,43753
LISTENING	1	30	12,4333	4,71742	,86128
	2	32	12,9688	4,43217	,78350
SPEAKING	1	30	13,4233	2,80121	,51143
	2	32	13,2031	2,52888	,44705
TOTAL	1	30	54,9587	13,52994	2,47022
	2	32	56,8094	13,60096	2,40433

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
R&W1	,097	,757	,745	60	,459	-1,5355	2,06104	,65819	,58719
LIS1	,220	,641	,461	60	,647	-,5354	1,16196	,85968	,78885
SPK1	,575	,451	,325	60	,746	,2202	,67701	,13400	,57442
TOTAL1	,102	,751	,537	60	,593	-1,8507	3,44773	,74720	,04579



APENDICE A.8.3.

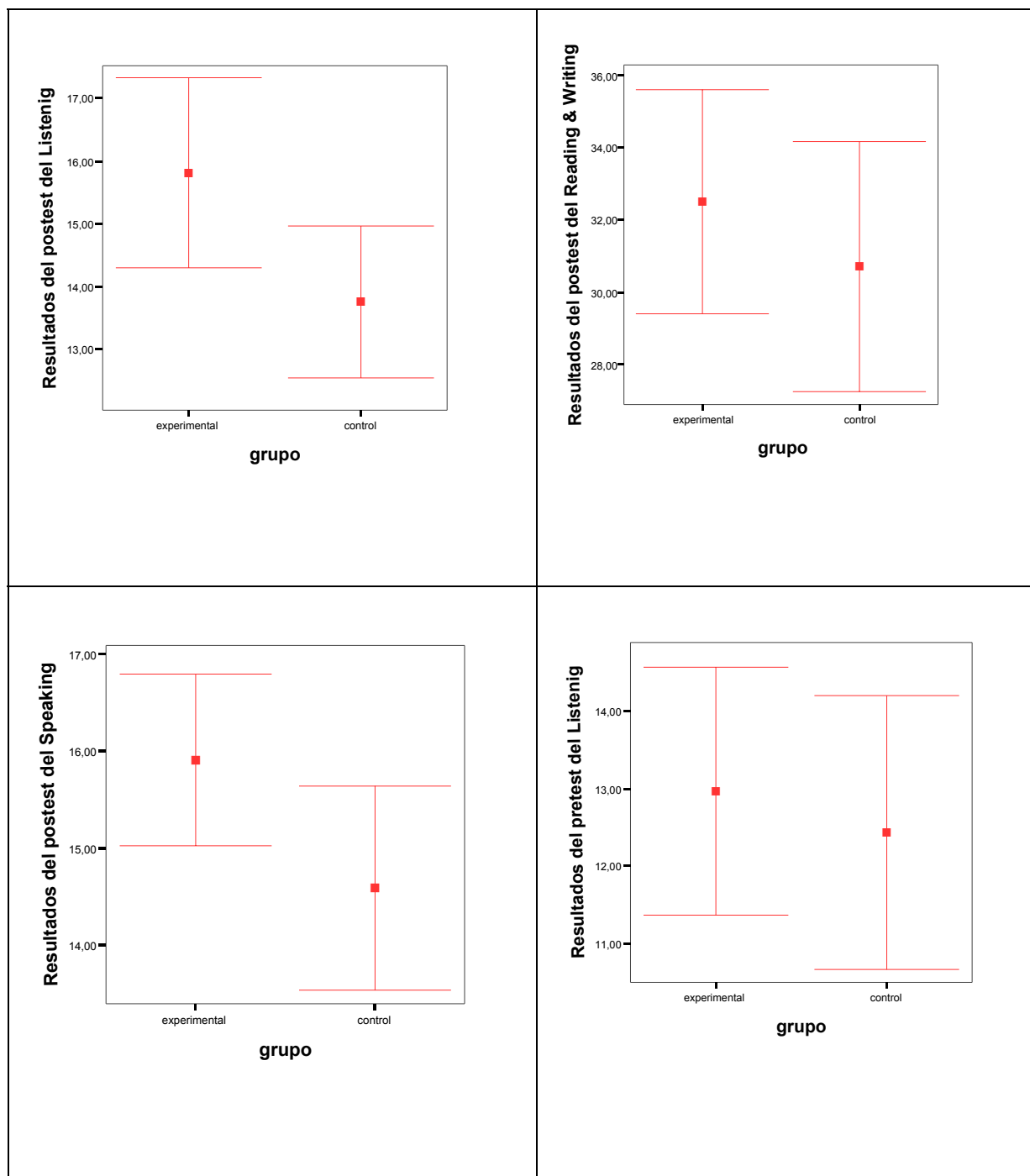
Pruebas y gráficos del “test t doble” sobre los resultados las variables dependientes del postest R&W2, LIS2, SPK2, TOTAL2

Estadísticos de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
R&W1	experimental	32	30,6375	8,13189	1,43753
	control	30	29,1020	8,08674	1,47643
LIS1	experimental	32	12,9688	4,43217	,78350
	control	30	12,4333	4,71742	,86128
SPK1	experimental	32	13,2031	2,52888	,44705
	control	30	13,4233	2,80121	,51143
TOTAL1	experimental	32	56,8094	13,60096	2,40433
	control	30	54,9587	13,52994	2,47022
R&W2	experimental	32	32,4953	8,63691	1,52680
	control	30	30,7167	9,28035	1,69435
LIS2	experimental	32	15,8125	4,20013	,74249
	control	30	13,7667	3,23433	,59051
SPK2	experimental	32	15,9084	2,45822	,43456
	control	30	14,5963	2,81646	,51421
TOTAL2	experimental	32	62,7841	14,03104	2,48036
	control	30	59,0797	13,91363	2,54027

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
R&W1	,097	,757	,745	60	,459	1,5355	2,06104	2,58719	5,65819
LIS1	,220	,641	,461	60	,647	,5354	1,16196	1,78885	2,85968
SPK1	,575	,451	-,325	60	,746	-,2202	,67701	1,57442	1,13400
TOTAL1	,102	,751	,537	60	,593	1,8507	3,44773	5,04579	8,74720
R&W2	,189	,665	,782	60	,437	1,7786	2,27542	2,77288	6,33017
LIS2	2,198	,143	2,139	60	,037	2,0458	,95666	,13224	3,95943
SPK2	1,734	,193	1,958	60	,055	1,3121	,67026	-,02862	2,65283
TOTAL2	,001	,975	1,043	60	,301	3,7044	3,55135	3,39937	0,80816



APENDICE A.8.4.

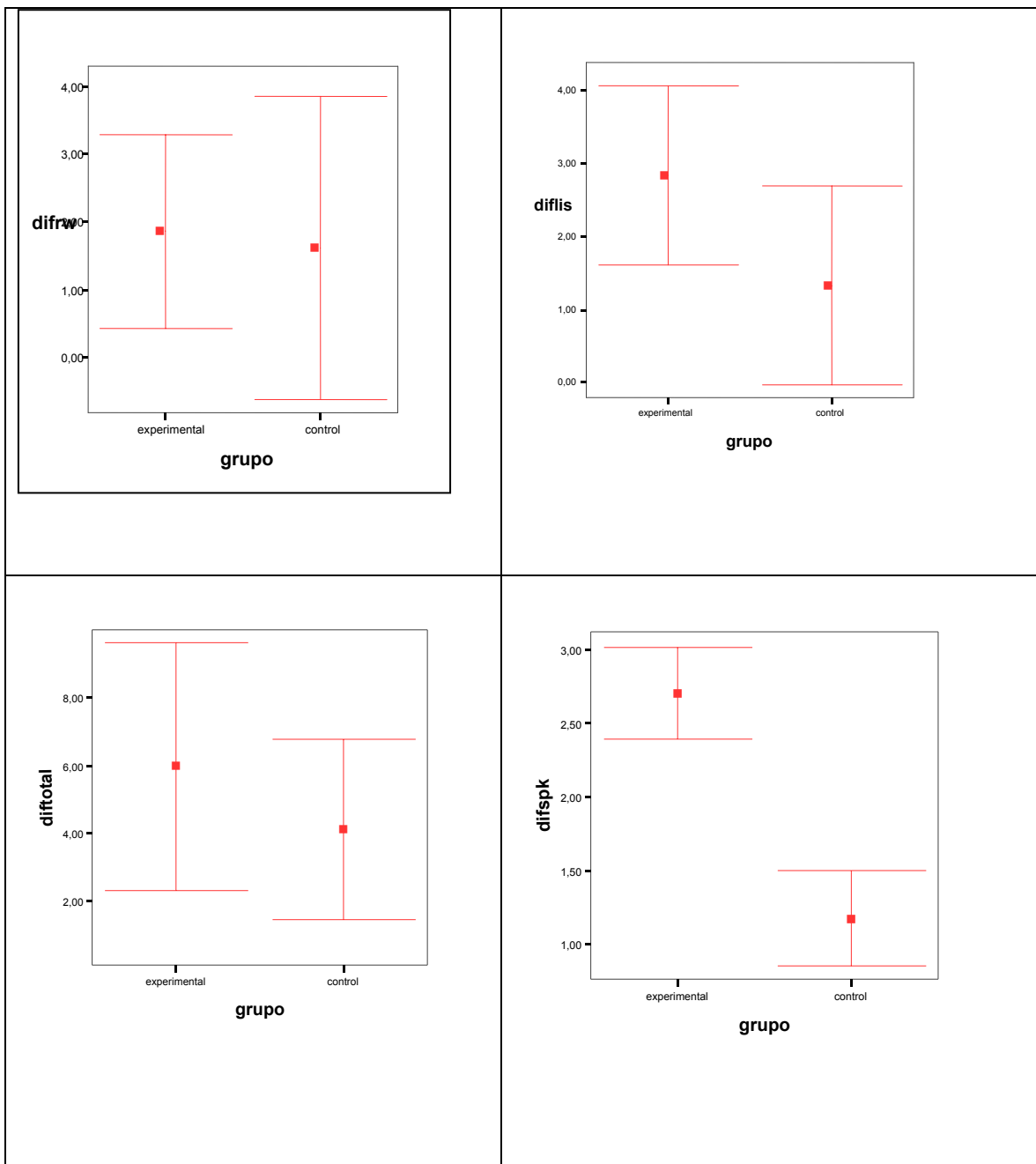
Pruebas y gráficos del “test t doble” sobre los resultados las variables dependientes DIFR&W, DIFLIS, DIFSPK, DIFTOTAL

Estadísticos de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
DIFRW	experimental	32	1,8578	3,97267	,70228
	control	30	1,6147	6,00967	1,09721
DIFLIS	experimental	32	2,8438	3,40881	,60260
	control	30	1,3333	3,66092	,66839
DIFSPK	experimental	32	2,7053	,87326	,15437
	control	30	1,1730	,87435	,15963
DIFTOTAL	experimental	32	5,9747	10,12996	1,79074
	control	30	4,1210	7,15517	1,30635

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para a igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
DIFRW	4,647	,035	,189	60	,851	,2431	1,28608	2,32939	2,81568
DIFLIS	,001	,972	1,682	60	,098	1,5104	,89783	-,28550	3,30634
DIFSPK	,006	,938	6,901	60	,000	1,5323	,22206	1,08813	1,97649
DIFTOTAL	,088	,768	,827	60	,411	1,8537	2,24103	2,62904	6,33641



APENDICE A.8.5.

Pruebas y graficos de los ancovas sobre las variables del postest R&W2, LIS2, SPK2, TOTAL2.

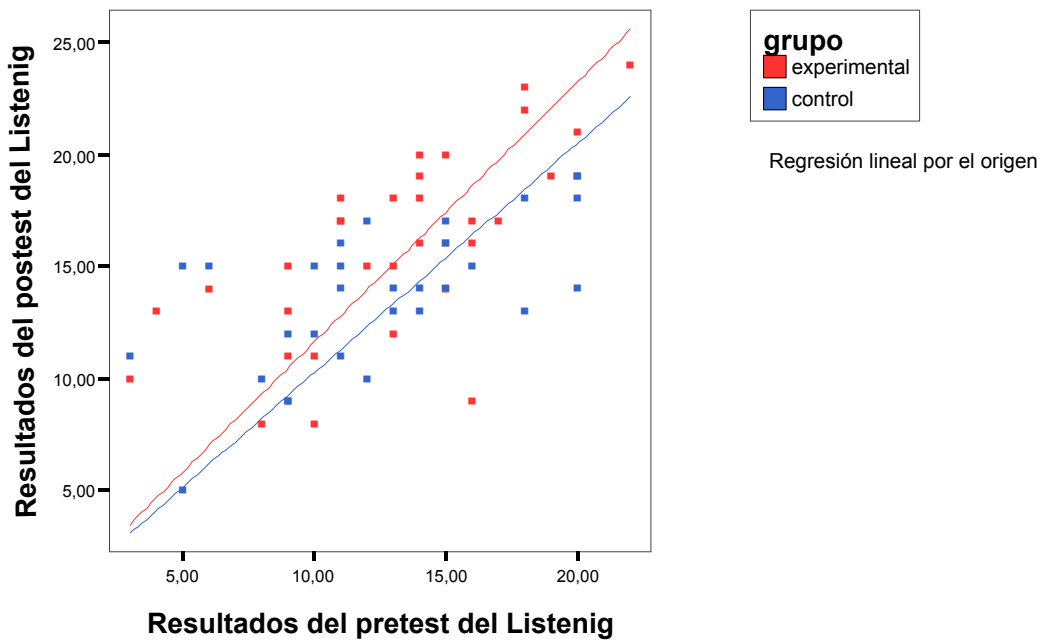
Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Resultados del postest del Listenig

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^a
Modelo corregido	431,116 ^b	2	215,558	26,280	,000	52,561	1,000
Intercept	433,981	1	433,981	52,910	,000	52,910	1,000
LIS1	366,309	1	366,309	44,660	,000	44,660	1,000
GRUPO	47,603	1	47,603	5,804	,019	5,804	,659
Error	483,932	59	8,202				
Total	14537,000	62					
Total corregida	915,048	61					

a. Calculado con alfa = ,05

b. R cuadrado = ,471 (R cuadrado corregida = ,453)



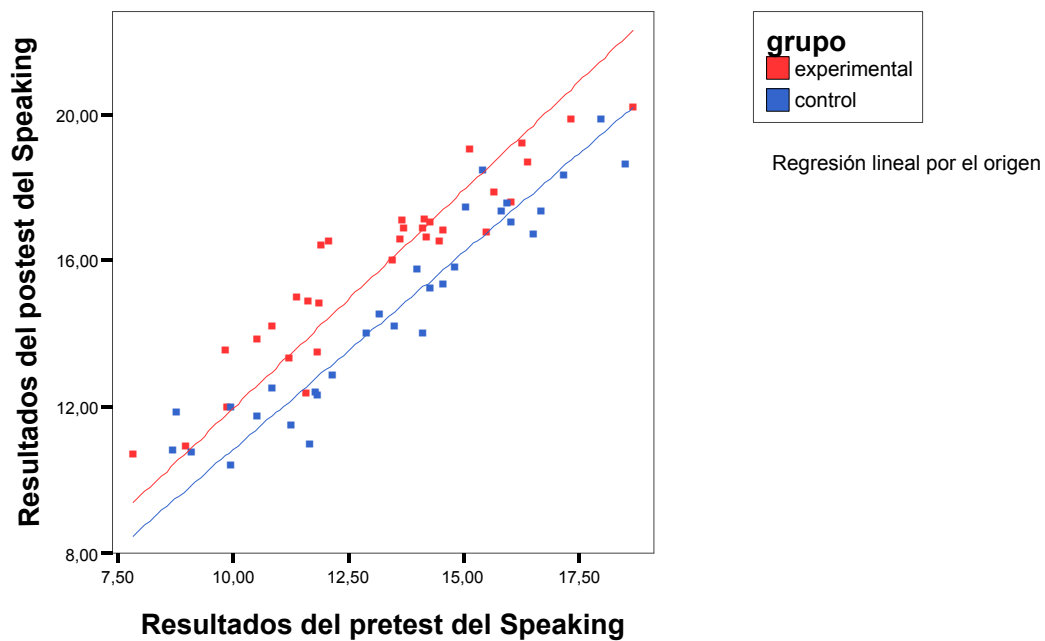
Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Resultados del postest del Speaking

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^a
Modelo corregido	399,944 ^b	2	199,972	267,644	,000	535,288	1,000
Intercept	17,967	1	17,967	24,047	,000	24,047	,998
SPK1	373,287	1	373,287	499,609	,000	499,609	1,000
GRUPO	35,630	1	35,630	47,688	,000	47,688	1,000
Error	44,082	59	,747				
Total	14907,466	62					
Total corregida	444,026	61					

a. Calculado con alfa = ,05

b. R cuadrado = ,901 (R cuadrado corregida = ,897)



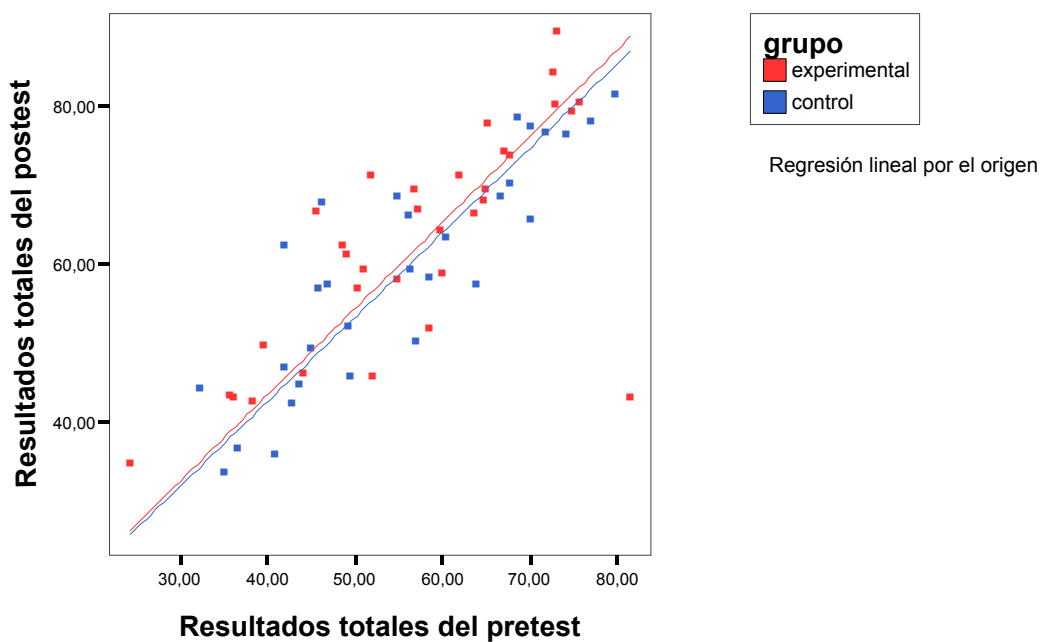
Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Resultados totales de la suma de la cuatro destreza en el postest

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^a
Modelo corregido	7624,509 ^b	2	3812,254	52,247	,000	104,493	1,000
Intercept	767,632	1	767,632	10,520	,002	10,520	,891
TOTAL1	7412,031	1	7412,031	101,581	,000	101,581	1,000
GRUPO	73,785	1	73,785	1,011	,319	1,011	,167
Error	4305,024	59	72,967				
Total	242568,097	62					
Total corregida	11929,533	61					

a. Calculado con alfa = ,05

b. R cuadrado = ,639 (R cuadrado corregida = ,627)



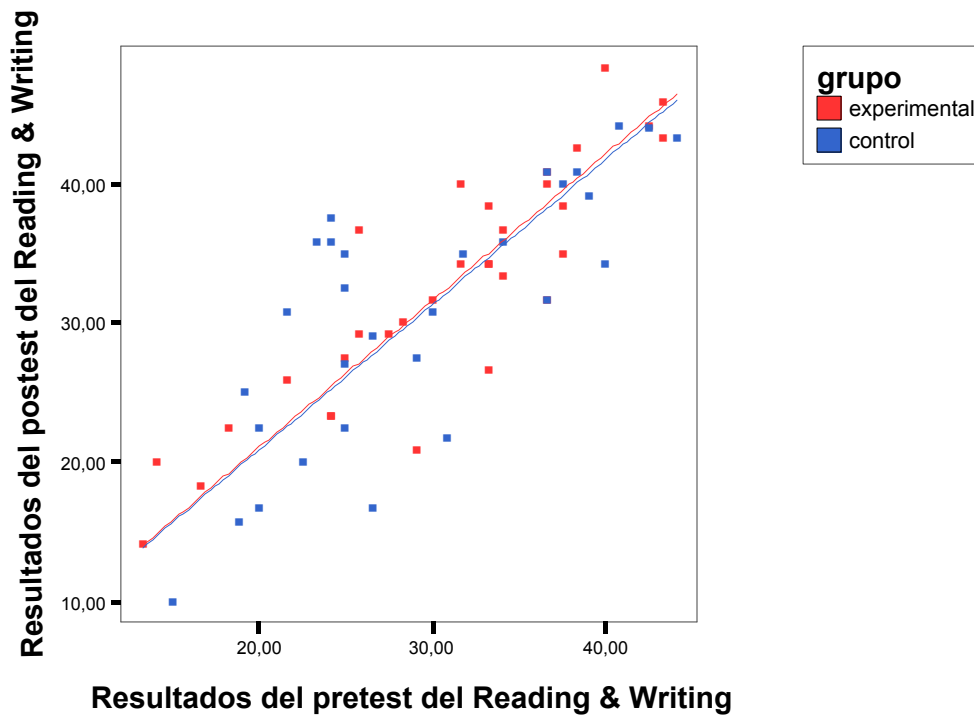
Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Resultados del postest del Reading & Writing

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^a
Modelo corregido	3351,163 ^b	2	1675,582	65,560	,000	131,119	1,000
Intercept	75,727	1	75,727	2,963	,090	2,963	,395
R&W1	3302,179	1	3302,179	129,203	,000	129,203	1,000
GRUPO	2,147	1	2,147	,084	,773	,084	,059
Error	1507,930	59	25,558				
Total	66905,767	62					
Total corregida	4859,093	61					

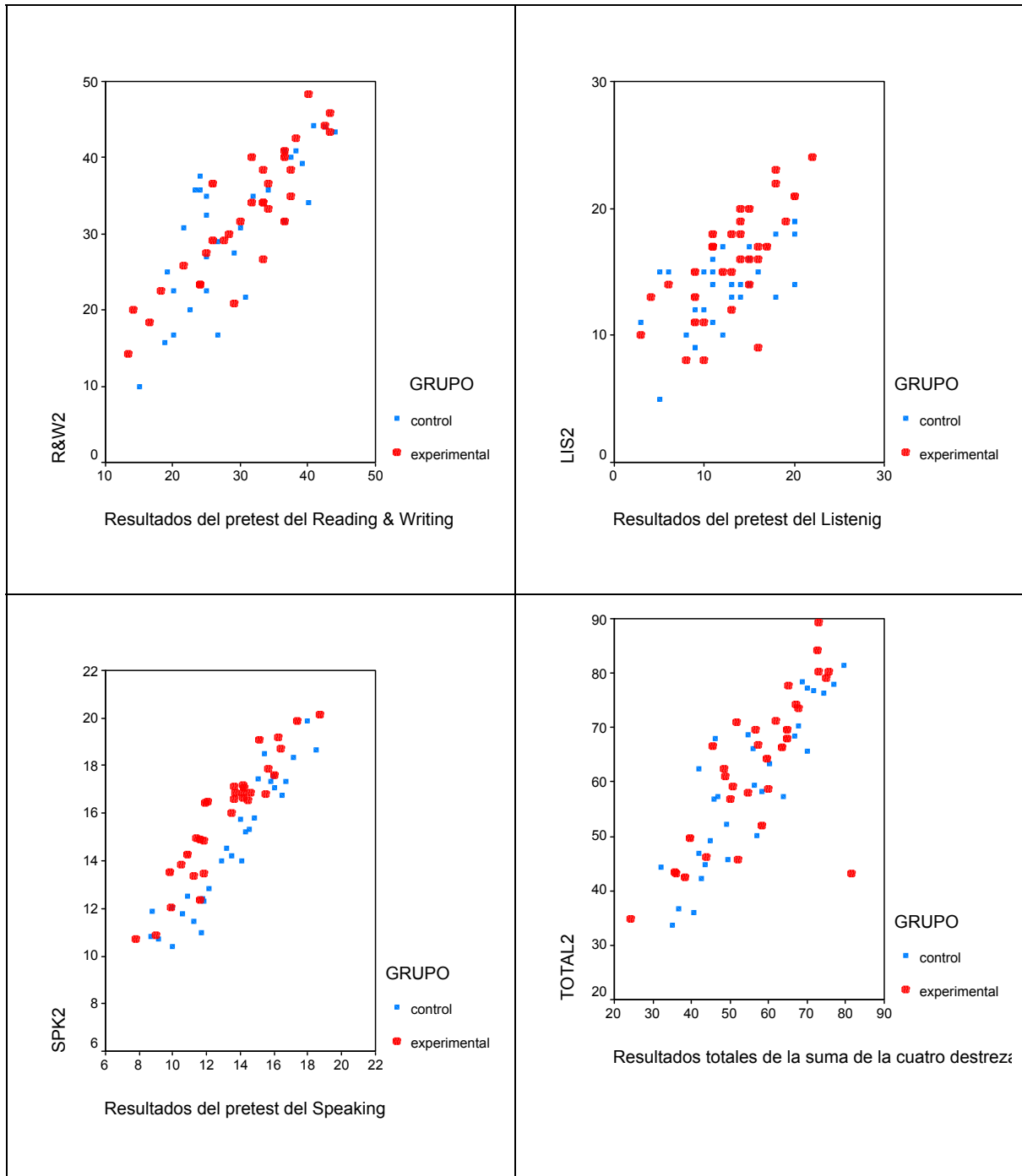
a. Calculado con alfa = ,05

b. R cuadrado = ,690 (R cuadrado corregida = ,679)



APENDICE A.8.6.

Diagramas de dispersión de los coeficientes de correlación de Pearson.



APENDICE A.8.7.

Coeficientes alfa de Cronbach

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

—

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	RWPRET	29,8945	8,0805	62,0
2.	LISTPRET	12,7097	4,5426	62,0
3.	SPEPRET	13,3097	2,6444	62,0
4.	RWPOST	31,6347	8,9251	62,0
5.	LISTPOST	14,8226	3,8731	62,0
6.	SPEPOST	15,2735	2,6980	62,0

N of Cases = 62,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables		
	117,6447	723,2651	26,8936	6		
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	19,6074	12,7097	31,6347	18,9250	2,4890	75,8794
Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	32,4766	6,9928	79,6573	72,6645	11,3913	1006,5875
Inter-item Covariances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	17,6135	6,4625	59,8728	53,4104	9,2647	172,2230
Inter-item Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,7005	,5391	,9058	,3667	1,6802	,0081

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
RWPRET	87,7502	385,2202	,8599	,7588	,8296
LISTPRET	104,9350	560,2783	,6619	,5154	,8613
SPEPRET	104,3350	614,7563	,7742	,8287	,8680
RWPOST	86,0100	364,5095	,8190	,7260	,8549
LISTPOST	102,8221	559,6085	,8112	,6807	,8482
SPEPOST	102,3711	603,5471	,8482	,8737	,8615

—

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	F	Prob.
Between People	7353,1953	61	120,5442		
Within People	28055,8346	310	90,5027		
Between Measures	23522,6024	5	4704,5205	316,5244	,0000
Residual	4533,2321	305	14,8631		
Nonadditivity	2015,9539	1	2015,9539	243,4574	,0000
Balance	2517,2783	304	8,2805		
Total	35409,0299	371	95,4421		
Grand Mean	19,6074				

Intraclass Correlation Coefficients
Two-Way Mixed Effects Model (Consistency Definition)

Measure	ICC Value	95% Confidence Interval		F-Value	Sig.
		Lower Bound	Upper Bound		
Single Rater	,5423	,4353	,6534	8,1103	,0000
Average of Raters*	,8767	,8222	,9188	8,1103	,0000

Degrees of freedom for F-tests are 61 and 305. Test Value = 0.

* Assumes absence of People*Rater interaction.

Tukey estimate of power to which observations
must be raised to achieve additivity = -,2911

Hotelling's T-Squared = 634,8447 F = 118,6431 Prob. = ,0000
Degrees of Freedom: Numerator = 5 Denominator = 57

Reliability Coefficients 6 items

Alpha = ,8767 Standardized item alpha = ,9335