

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA  
LENGUA**

**TESIS DOCTORAL**

**ESTUDIO EXPERIMENTAL  
SOBRE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE  
LA PRONUNCIACIÓN INGLESA EN  
EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis presentada por el Ld°. JOSÉ ANTONIO QUIJADA ROMERO  
bajo la dirección del Prof. Dr. Daniel Madrid Fernández, para la  
obtención del grado de Doctor en Filología Inglesa.

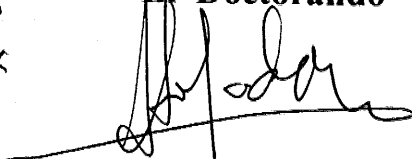
V° B°



Prof. Dr. Daniel Madrid Fernández

18728716  
2266421X

El Doctorando



José Antonio Quijada Romero

Granada, 1998



## Agradecimientos

La elaboración de este trabajo es fruto de la concatenación de varios esfuerzos unidos. Si el presente estudio tiene un carácter empírico es porque a la dedicación profesional del autor se han sumado ayudas muy valiosas de diversa índole.

Realizar un trabajo de estas dimensiones significa ante todo, desde el punto de vista privado, sustraer tiempo y atención a las personas que están a nuestro lado, esperando de ellas paciencia, comprensión y ayuda. A estas personas, y de una manera muy particular a *María Matilde*, mi esposa, y a mis hijos *M<sup>a</sup> Dolores*, *José Luis* y *Julio Pablo* deseo dedicar todo el esfuerzo e ilusión que han supuesto esta investigación.

Mi reconocimiento expreso al *Dr. Daniel Madrid*, director de esta investigación, por su infatigable e inestimable ayuda, sus muchas horas dedicadas a efectuar correcciones, comentarios críticos y orientaciones oportunas y eficaces.

Es un placer reconocer nuestra profunda deuda de gratitud a todos mis alumnos del curso 95/96 pero en particular a *LOS ALUMNOS DE LOS GRUPOS EXPERIMENTALES* por su extraordinaria colaboración en la experiencia. De todos ellos he aprendido mucho.

Agradecimiento a la *Dr<sup>a</sup> Carmen Batanero*, profesora del Departamento de Didáctica de las Matemáticas de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada por las orientaciones sobre la informatización y tratamiento estadístico de los datos de la investigación. Del mismo modo manifestamos nuestro reconocimiento por la colaboración de la *Dr<sup>a</sup> Virginia Navarro* en el tratamiento de los datos estadísticos de diferencias de medias entre los dos evaluadores, análisis de correlaciones y de covarianza. También deseamos agradecer a *Angel Manuel Canet Moreno* su valiosa colaboración en el asesoramiento del tratamiento informático e impresión del texto.

Queremos expresar nuestro agradecimiento a las estudiantes nativas inglesas: Señoritas *Victoria Bage* y *Joanne Black* del *Teacher Training College* de la Universidad de *Chester*, y Señoritas *Tania Panasewicz*, *Samantha Cook* y *Sophia Sheperd Jamsheer* de *Spanish Studies* en la Universidad de *Portsmouth*. Ellas dedicaron muchas horas a sesiones de práctica conversacional, dirección de juegos, grabaciones de material sonoro para la clase y principalmente fueron las segundas evaluadoras de los tests de producción oral.

Deseo ofrecer mi gratitud a la *Dr<sup>a</sup> Christiane Dalton* de la Universidad de Viena por su interés y apoyo contestando a mis preguntas y por sus orientaciones y consejos en la aplicación de *tasks* fonéticos y referencias bibliográficas. Vaya también mi agradecimiento al Profesor *Dr. Rafael Monroy Casas* de la Universidad de Murcia por sus consejos e interés por mi investigación, contestando a mis cartas.

Por último, quiero hacer mención a los siguientes profesores e investigadores con quienes compartí los días del Simposio Internacional de Fonética y Fonología "*New Sounds 97*" en Klagenfurt, Austria, por el interés y sugerencias que mostraron hacia mi investigación, ofreciéndome cuantiosas y valiosísimas ideas de sus publicaciones: *Dr. Allan James* de la Universidad de Klagenfurt; *Dr. Jonathan Leather* de la Universidad de Amsterdam; *Dr. Julio Cebrián* de la Universidad de Toronto; *Dras. Jasone Cenoz* y *M<sup>a</sup> Luisa García Lecumberri* de la Universidad de Vitoria; *Dr. James Emil Flege* de la Universidad de Birmingham, Alabama; *Dr. Helen Fraser* de la Universidad de New England, Australia; *Dr. Roy Major* de la Universidad Estatal de Arizona; *Dr. Katsumi Nagai* de la Universidad de Edingurgh; *Dr. Gerald Neufeld* de la Universidad de Ottawa, y *Dr. Henning Wode* de la Universidad de Kiel, Alemania.

Yo sólo soy responsable de aquellos errores que pudieran aparecer en las siguientes páginas. A todas las personas y *entidades mencionadas*, mi reconocimiento y agradecimiento.

# Índice General

## Índice de Contenidos

### Agradecimientos

II

### Introducción

	1. Perspectiva histórica	2
	2. Justificación del estudio de investigación	3
	3. Análisis de Contrastes	6
	4. Análisis de errores	8
	5. Plan general del estudio	15
	5. 1. Planteamiento del problema	15
	5. 2. Cuestiones que se pretenden investigar	16
	5. 2. 1. Análisis estadístico	20
	5. 3. Estructura y contenido de la investigación	21

Qualitativo y  
cuantitativo

## PARTE I. Revisión crítica de estudios lingüísticos y fonológicos

	1. La dimensión explícita e implícita de la enseñanza de los aspectos lingüísticos	
	1. 1. Introducción	25
	1. 1. 1. Estrategias conductistas y cognoscitivas	27
	1. 1. 1. 1. Estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales en el aprendizaje de la L2.	28
	1. 1. 1. 2. <i>Monitoring</i>	30
	1. 1. 1. 3. Aprendices eficientes y menos eficientes de la L2.	31
	2. Las teorías de Transferencia e Interlengua	
	2. 1. La transferencia de la L1 a la L2	33
	2. 1. 1. Factores que dificultan la transferencia fonológica	35



2. 2. La teoría de interlengua	40
2. 2. 1. Estudios metodológicos sobre fonología de interlengua	42
<b>3. Adquisición subconsciente, aprendizaje consciente</b>	52
<b>4. Enseñanza formal de la pronunciación</b>	54
4. 1. El interés por la pronunciación	59
4. 2. La percepción y producción de los aspectos fonéticos	63
4. 3. Técnicas para la enseñanza de la pronunciación	69
<b>5. Período crítico para aprender la pronunciación de una LE</b>	72
<b>6. Conclusión</b>	74

## **PARTE II. Metodología**

<b>1. Objetivos</b>	78
<b>2. Diseño</b>	79
<b>3. Variables: clasificación, definición y descripción</b>	82
3. 1. Variables personales: sexo y edad	83
3. 2. Contexto familiar, social y cultural	85
3. 2. 1. Recogida y análisis de datos	86
3. 3. Rendimiento académico en Lengua Castellana e Inglés	91
3. 4. Edad del inicio y perfeccionamiento de la LE.	93
3. 4. 1. Recogida y análisis de datos	95
3. 5. Grado de motivación para el aprendizaje del inglés.	97
3. 5. 1. Recogida y análisis de los datos	100
3. 6. Nivel de satisfacción con el profesor de inglés.	101

3. 7. Actitud relativa al material curricular.	104
3. 8. La programación de aula.	106
3. 8. 1. Descripción del programa de inglés	107
3. 8. 2. Objetivos y contenidos	109
3. 8. 3. Metodología utilizada	110
3. 8. 4. La evaluación	111
3. 8. 4. 1. Ficha individualizada de seguimiento	112
3. 8. 4. 2. Diario de los alumnos. Autoevaluación	113
3. 8. 4. 3. Diario del profesor. Observaciones	113
3. 8. 4. 4. Análisis de la clase de Lengua extranjera	114
3. 8. 4. 5. Pruebas trimestrales de percepción y producción.	116

### **PARTE III. Descripción del programa fonético**

<b>1. Los objetivos y contenidos fonéticos</b>	118
1. 2. La Metodología	121
1. 3. La Temporización	122
1. 3. 1. Diario de clase	122
<b>1. 3. 1. 1. Primer trimestre</b>	123
1. 3. 1. 1. 1. Quincena 1ª. Sesiones: 5 y 11 de octubre -95	124
1. 3. 1. 1. 2. Quincena 2ª. Sesiones: 19 y 26 de octubre -95	126
1. 3. 1. 1. 3. Quincena 3ª. Sesiones: 2 y 9 de noviembre -95	128
1. 3. 1. 1. 4. Quincena 4ª. Sesiones: 16 y 23 de noviembre -95	129
1. 3. 1. 1. 5. Quincena 5ª. Sesiones: 30 de nov. y 7 de dic.-95	131
1. 3. 1. 1. 6. Quincena 6ª. Sesión: 14 de diciembre -95	133
<b>1. 3. 1. 2. Segundo trimestre</b>	135
1. 3. 1. 2. 1. Quincena 1ª. Sesión: 11 de enero -96.	135
1. 3. 1. 2. 2. Quincena 2ª. Sesiones: 18 y 25 de enero -96	137
1. 3. 1. 2. 3. Quincena 3ª. Sesiones: 1 y 8 de febrero -96	139
1. 3. 1. 2. 4. Quincena 4ª. Sesiones: 15, 22 y 29 de febrero -96	141
1. 3. 1. 2. 5. Quincena 5ª. Sesiones: 7 y 14 de marzo -96	143

1. 3. 1. 2. 6. Quincena 6 <sup>o</sup> . Sesiones: 21 y 28 de marzo -96	145
<b>1. 3. 1. 3. Tercer trimestre</b>	148
1. 3. 1. 3. 1. Quincena 1 <sup>a</sup> . Sesiones: 11 y 18 de abril -96	148
1. 3. 1. 3. 2. Quincena 2 <sup>a</sup> . Sesiones: 25 de abril y 2 de mayo 96.	149
1. 3. 1. 3. 3. Quincena 3 <sup>a</sup> . Sesiones: 9 y 16 de mayo -96	151
1. 3. 1. 3. 4. Quincena 4 <sup>a</sup> . Sesiones: 23 y 30 de mayo -96	152
<b>2. Variable dependiente: rendimiento fonético</b>	
2. 1. Construcción, aplicación y calificación de las pruebas	154
2. 1. 1. Tests de percepción auditiva ( <i>Listening</i> )	155
2. 1. 2. Tests de discriminación de aspectos fonéticos	156
2. 1. 3. Tests de producción oral: La entrevista ( <i>The Interview</i> )	158
2. 1. 3. 1. Componentes de la entrevista y su puntuación	160
2. 1. 4. Tests de producción oral: La lectura en voz alta ( <i>Reading aloud</i> )	162
2. 1. 4. 1. Componentes de la lectura oral y su puntuación	162
2. 1. 5. Índices de fiabilidad y dificultad	164

### Resultados

## PARTE IV. Análisis de los datos

### 1. Análisis descriptivo de los datos

1. 1. Introducción	162
<b>1. 2. Primera pregunta de la investigación</b>	170
<b>1. 2. 1. Resultados del primer trimestre</b>	170
1. 2. 1. 1. Nivel 5 <sup>o</sup>	170
1. 2. 1. 1. 1. Habilidad receptiva: <i>Listening</i>	170
1. 2. 1. 1. 2. Habilidad receptiva: <i>Phonetic aspects</i>	172
1. 2. 1. 1. 3. Habilidad oral productiva: <i>Interview</i>	174
1. 2. 1. 1. 4. Habilidad productiva: <i>Reading aloud</i>	176

1. 2. 1. 2. Nivel 6°	179
1. 2. 1. 2. 1. Habilidad receptiva: <i>Listening</i>	179
1. 2. 1. 2. 2. Habilidad receptiva: <i>Phonetic aspects</i>	180
1. 2. 1. 2. 3. Habilidad productiva: <i>Interview</i>	181
1. 2. 1. 2. 4. Habilidad productiva: <i>Reading aloud</i>	183
<b>1. 2. 2. Resultados del segundo trimestre</b>	185
1. 2. 2. 1. Nivel 5°	185
1. 2. 2. 1. 1. Habilidad receptiva: <i>Listening</i>	185
1. 2. 2. 1. 2. Habilidad receptiva: <i>Phonetic Aspects</i>	186
1. 2. 2. 1. 3. Habilidad productiva: <i>Interview</i>	187
1. 2. 2. 1. 4. Habilidad productiva: <i>Reading aloud</i>	189
1. 2. 2. 2. Nivel 6°	192
1. 2. 2. 2. 1. Habilidad receptiva: <i>Listening</i>	192
1. 2. 2. 2. 2. Habilidad receptiva: <i>Phonetic Aspects</i>	193
1. 2. 2. 2. 3. Habilidad productiva: <i>Interview</i>	194
1. 2. 2. 2. 4. Habilidad productiva: <i>Reading aloud</i>	196
<b>1. 2. 3. Resultados del tercer trimestre</b>	199
1. 2. 3. 1. Nivel 5°	199
1. 2. 3. 1. 1. Habilidad receptiva: <i>Listening</i>	199
1. 2. 3. 1. 2. Habilidad receptiva: <i>Phonetic Aspects</i>	200
1. 2. 3. 1. 3. Habilidad productiva: <i>Interview</i>	201
1. 2. 3. 1. 4. Habilidad productiva: <i>Reading aloud</i>	203
1. 2. 3. 2. Nivel 6°	206
1. 2. 3. 2. 1. Habilidad receptiva: <i>Listening</i>	206
1. 2. 3. 2. 2. Habilidad receptiva: <i>Phonetic Aspects</i>	207
1. 2. 3. 2. 3. Habilidad productiva: <i>Interview</i>	208
1. 2. 3. 2. 4. Habilidad productiva: <i>Reading aloud</i>	210

<b>1. 3. Segunda pregunta de la investigación.</b>	213
<b>1. 3. 1. Rendimientos totales de 5º Nivel</b>	213
1. 3. 1. 1. Habilidad receptiva: <i>Listening</i>	213
1. 3. 1. 2. Habilidad receptiva: <i>Phonetic Aspects</i>	214
1. 3. 1. 3. Habilidad productiva: <i>Interview</i>	215
1. 3. 1. 4. Habilidad productiva: <i>Reading aloud</i>	217
<b>1. 3. 2. Rendimientos totales de 6º Nivel</b>	219
1. 3. 2. 1. Habilidad receptiva: <i>Listening</i>	219
1. 3. 2. 2. Habilidad receptiva: <i>Phonetic Aspects</i>	220
1. 3. 2. 3. Habilidad productiva: <i>Interview</i>	221
1. 3. 2. 4. Habilidad productiva: <i>Reading aloud</i>	223
<b>1. 4. Tercera pregunta de la investigación</b>	226
1. 4. 1. Análisis correlacional para 5º Nivel	226
1. 4. 2. Análisis correlacional para 6º Nivel	232
<b>1. 5. Cuarta pregunta de la investigación</b>	238
1. 5. 1. Análisis de la Covarianza.	238
1. 5. 1. 1. Análisis de Covarianza para <i>Listening Total</i> .	240
1. 5. 1. 2. Análisis de la Covarianza para Fonética Total.	243
1. 5. 1. 3. Análisis de la Covarianza para Entrevista Media	246
1. 5. 1. 4. Análisis de la Covarianza para Lectura Media.	249
1. 5. 1. 5. Análisis de la Covarianza para Pronunciación total.	252

*Discusión de resultados*

## **PARTE V. Conclusiones e implicaciones pedagógicas**

<b>1. Conclusiones sobre el Análisis de los Datos.</b>	257
<b>1. 1. Primera pregunta de la investigación.</b>	258

1. 1. 1. <b>Resultados del primer trimestre.</b>	258
1. 1. 1. 1. Nivel 5°	258
1. 1. 1. 2. Nivel 6°	260
1. 1. 2. <b>Resultados del segundo trimestre</b>	262
1. 1. 2. 1. Nivel 5°	262
1. 1. 2. 2. Nivel 6°	263
1. 1. 3. <b>Resultados del tercer trimestre</b>	264
1. 1. 3. 1. Nivel 5°	264
1. 1. 3. 2. Nivel 6°	265
<b>1. 2. Segunda pregunta de la investigación</b>	266
1. 2. 1. Rendimientos totales de 5° Nivel.	267
1. 2. 2. Rendimientos totales de 6° Nivel.	268
<b>1. 3. Tercera pregunta de la investigación</b>	270
1. 3. 1. Análisis correlacional para 5° Nivel.	270
1. 3. 2. Análisis correlacional para 6° Nivel.	272
<b>1. 4. Cuarta pregunta de la investigación</b>	273
1. 4. 1. Análisis de Covarianza para <i>Listening</i> Total.	273
1. 4. 2. Análisis de la Covarianza para Fonética Total.	274
1. 4. 3. Análisis de la Covarianza para Entrevista Media	275
1. 4. 4. Análisis de la Covarianza para Lectura Media	277
1. 4. 5. Análisis de la Covarianza para Pronunciación total	278
<b>1. 5. Conclusiones finales</b>	279
<b>2. Implicaciones pedagógicas</b>	282
<b>3. Sugerencias para futuras investigaciones</b>	284

<b>Apéndices: Tests</b>	286
<b>Apéndices: Documentos</b>	311
<b>Referencias Bibliográficas</b>	317

## Índice de Cuadros

### Introducción

4.1. Inventario de errores fonéticos más persistentes en hablantes españoles de inglés con las causas de error y fórmulas correctivas.	10
--	----

### PARTE II. Metodología

3.8.2.1. Síntesis de Programación de contenidos-funciones (conceptos) de Inglés para 5º de Enseñanza Primaria.	109
3.8.2.2. Síntesis de Programación de contenidos-funciones (conceptos) de Inglés para 6º de Enseñanza Primaria.	110
3.8.4.1.1. Ficha individualizada del seguimiento del alumno	112
3.8.4.3.1. Diario del Profesor	114

### PARTE III. Descripción del “syllabus” fonético

1.1. Programación de contenidos fonéticos para 5E (Grupo Experimental).	120
1.2. Programación de contenidos fonéticos para 6E (Grupo Experimental).	120
2.1.3.1.1. Baremo para la puntuación de la entrevista.	161

## Índice de Figuras

### PARTE I. Revisión crítica de estudios lingüísticos y fonológicos

4.1.1. Un modelo de adquisición de la pronunciación de la L2.	61
4.3.1. Procedimientos para la enseñanza de la pronunciación. (Adaptado de Stern 1992: 120).	70

### PARTE II. Metodología

3.5.1. Modelo de Aprendizaje de la Fonética del inglés. (Adaptación de Bialystok 1978)	99
3.8.1.1. Componentes de nuestro programa multidimensional (Adaptación: Madrid 1995:23)	107
3.8.1.2. Planificación general de inglés para el curso 95-96	108

## Índice de Gráficos

### PARTE II. Metodología

Gráfico 3.2.2.1. Clase social de la muestra. (Porcentajes)	91
--	----

## Índice de Modelos

### PARTE II. Metodología

3.2.1.1. Hoja de recogida de datos personales, socio-familiares, económicos y culturales.	87
3.4.1.1. Cuestionario sobre edad de iniciación y clases de perfeccionamiento de la L2.	96



3.5.1.1. Grados de actitud y motivación en el aprendizaje del inglés.	100
3.6.1. Actitudes de los alumnos relativas al profesor de inglés.	102
3.7.1. Actitudes de los alumnos relativas a los libros de texto.	105

### **PARTE III. Descripción del “syllabus” fonético**

2.1.3.1.2. Hoja de recogida de puntuaciones para la prueba <i>Interview</i> Nivel: ... Grupo: ... Trimestre ...	161
2.1.4.1.1. Tests: <i>Reading aloud</i> . Aspectos fonéticos a evaluar en la lectura oral en cada trimestre. Nivel: ... Grupo: ... Trimestre ...	163
2.1.4.1.2. Hoja de recogida de puntuaciones para la prueba <i>Reading aloud</i> . Nivel: ... Grupo: ... Trimestre ...	163

## **Índice de Tablas**

### **Introducción**

5. 1. 1. Propuesta de “Syllabus” fonético	16
---	----

### **PARTE I. Revisión crítica de estudios lingüísticos y fonológicos**

4. 1. Cambios alcanzados en pronunciación (Elliott 1995)	58
--	----

### **PARTE II. Metodología**

2.1. Distribución de los sujetos participantes en la experiencia	79
3. 2. 1. 1. Composición de las muestras según variables socio-familiares y socioeconómicas. (Porcentajes).	88
3. 2. 1. 2. Composición de las muestras según el nivel de estudios. (Porcentajes)	89
3. 3. 1. Calificaciones finales en L1 y L2 del curso 94-95.	92

3. 4. 1. 1. Muestra de inicio y perfeccionamiento de la LE, inglés. (Porcentajes)	96
3. 5. 1. 1. Motivación de los alumnos para el aprendizaje del Inglés. (Porcentajes)	101
3. 6. 1. Actitud e interés de los alumnos hacia el profesor de inglés. (Porcentajes)	101
3. 7. 1. Actitudes relativas a los libros de texto. (Porcentajes)	106
3. 8. 4. 4. 1. Comparación de los resultados	116

### **PARTE III. Descripción del “syllabus” fonético**

2.1.5.1. Escala y hoja de recogida de datos para medir el índice de dificultad de los ítems de las pruebas.	165
---	-----

### **PARTE IV. Análisis de los datos**

1.2.1.1.1.1. Fórmula de Kuder-Richardson para la obtención del coeficiente de fiabilidad.	171
1.2.1.1.1.2. <i>Listening 5º. Primer trimestre.</i> Índice de dificultad de los ítems.	171
1.2.1.1.1.3. <i>Listening 5º. 1º trimestre.</i> Resumen de datos estadísticos.	172
1.2.1.1.2.1. <i>Phonetic aspects, 5º. 1º trimestre.</i> Índice de dificultad de los ítems.	172
1.2.1.1.2.2. <i>Phonetic aspects, 5º. 1º trimestre.</i> Resumen de datos estadísticos.	173
1.2.1.1.3.1. <i>Interview, 5º. 1º trimestre.</i> Resumen de datos estadísticos.	174
1.2.1.1.3.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5º Nivel: Grupo de Control.	175
1.2.1.1.3.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5º Nivel: Grupo Experimental.	175
1.2.1.1.3.4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5º Nivel: Globales (5C+5E)	176
1.2.1.1.4.1. <i>Reading Aloud, 5º. 1º trimestre.</i> Resumen de datos estadísticos.	177
1.2.1.1.4.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5º Nivel: Grupo de Control.	177

1.2.1.1.4.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5° Nivel: Grupo Experimental.	178
1.2.1.1.4.4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5° Nivel: Globales (5C+5E).	178
1.2.1.2.1.1. <b>Listening 6° Primer Trimestre.</b> Índice de dificultad de los items.	179
1.2.1.2.1.3. <b>Listening 6°. 1° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	179
1.2.1.1.1.2. <b>Phonetic aspects, 6°. 1° trimestre.</b> Índice de dificultad de los items.	180
1.2.1.2.1.4. <b>Phonetic aspects, 6°. 1° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	181
1.2.1.2.3.1. <b>Interview, 6°. 1° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	181
1.2.1.2.3.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo de Control.	182
1.2.1.2.3.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo Experimental	182
1.2.1.2.3.4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Globales (6C+6E).	182
1.2.1.2.4.1. <b>Reading Aloud, 6°. 1° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	183
1.2.1.2.4.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo de Control.	184
1.2.1.2.4.3. Diferencias de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo Experimental.	184
1.2.1.2.4.4. Diferencias de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Globales (6C+6E).	184
1.2.2.1.1.1. <b>Listening, 5°. Segundo Trimestre.</b> Índice de dificultad de los items.	185
1.2.2.1.1.2. <b>Listening, 5°. 2° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	186
1.2.2.1.2.1. <b>Phonetic Aspects, 5°. 2° trimestre.</b> Índice de dificultad de los items.	186
1.2.2.1.2.2. <b>Phonetic Aspects, 5°. 2° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	187
1.2.2.1.3.1. <b>Interview, 5°. 2° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	188
1.2.2.1.3.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5° Nivel: Grupo de Control.	188
1.2.2.1.3.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5° Nivel: Grupo Experimental.	189
1.2.2.1.3.4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5° Nivel:	

Globales (5C+5E).	189
1.2.2.1.4.1. <b>Reading Aloud, 5°. 2° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	190
1.2.2.1.4.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5° Nivel: Grupo de Control.	190
1.2.2.1.4.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5° Nivel: Grupo Experimental.	191
1.2.2.1.4.4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5° Nivel: Globales (5C+5E).	191
1.2.2.2.1.1. <b>Listening, 6°. Segundo Trimestre.</b> Índice de dificultad de los items.	192
1.2.2.2.1.2. <b>Listening 6°. 2° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	192
1.2.2.2.2.1. <b>Phonetic Aspects 6°. 2° trimestre.</b> Índice de dificultad de los items.	193
1.2.2.2.2.2. <b>Phonetic Aspects, 6°. 2° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	193
1.2.2.2.3.1. <b>Interview, 6°. 2° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	194
1.2.2.2.3.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo de Control.	195
1.2.2.2.3.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo Experimental.	195
1.2.2.2.3.4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Globales (6C+6E).	195
1.2.2.2.4.1. <b>Reading Aloud, 6°. 2° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	196
1.2.2.2.4.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo de Control.	197
1.2.2.2.4.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo Experimental.	197
1.2.2.2.4.4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Globales (6C+6E).	198
1.2.3.1.1.1. <b>Listening, 5°. Tercer Trimestre.</b> Índice de dificultad de los items.	199
1.2.3.1.1.2. <b>Listening, 5°. 3° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	200
1.2.3.1.2.1. <b>Phonetic Aspects, 5°. 3° trimestre.</b> Índice de dificultad de los items.	200
1.2.3.1.2.2. <b>Phonetic Aspects, 5°. 3° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	201
1.2.3.1.3.1. <b>Interview, 5°. 1° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	202
1.2.3.1.3.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel:	

Grupo de Control.	202
1.2.3.1.3.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo Experimental.	202
1.2.3.1.3.4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Globales (5C+5E).	203
1.2.3.1.4.1. <b>Reading Aloud, 5°. 3° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	203
1.2.3.1.4.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo de Control.	204
1.2.3.1.4.3. Diferencias de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo Experimental.	204
1.2.3.1.4.4. Diferencias de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Globales (5C+5E).	205
1.2.3.2.1.1. <b>Listening, 6°. Tercer Trimestre.</b> Índice de dificultad de los items.	206
1.2.3.2.1.1. <b>Listening, 6°. 3° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	206
1.2.3.2.2.1. <b>Phonetic Aspects, 6°. 3° trimestre.</b> Índice de dificultad de los items.	207
1.2.3.2.2.1. <b>Phonetic Aspects, 6°. 3° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	208
1.2.3.2.3.1. <b>Interview, 6°. 3° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	208
1.2.3.2.3.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo de Control.	209
1.2.3.2.3.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo Experimental.	209
1.2.3.2.3.4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Globales (6C+6E).	210
1.2.3.2.4.1. <b>Reading Aloud, 6°. 3° trimestre.</b> Resumen de datos estadísticos.	210
1.2.3.2.4.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo de Control.	211
1.2.3.2.4.3. Diferencias de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo Experimental.	211
1.2.3.2.4.4. Diferencias de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Globales (6C+6E).	212
1.3.1.1.1. <b>Listening.</b> Resumen de datos totales.	213
1.3.1.1.2. <b>Listening.</b> Diferencia de Medias entre los dos grupos del 5° Nivel.	214

1.3.1.2.1. <i>Phonetic Aspects</i> . Resumen de datos totales.	214
1.3.1.2.2. <i>Phonetic Aspects</i> . Diferencia de Medias entre los dos grupos del 5° Nivel	215
1.3.1.3.1. <i>Interview</i> . Resumen de datos totales.	215
1.3.1.3.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores del 5° Nivel: Grupo de Control.	216
1.3.1.3.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores del 5° Nivel: Grupo Experimental.	216
1.3.1.3.4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores del 5° Nivel: Globales (5C+5E).	217
1.3.1.4.1. <i>Reading Aloud</i> . Resumen de datos totales.	217
1.3.1.4.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5° Nivel: Grupo de Control.	218
1.3.1.4.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5° Nivel: Grupo Experimental.	218
1.3.1.4.4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5° Nivel: Globales (5C+5E).	219
1.3.2.1.1. <i>Listening</i> . Resumen de datos totales.	219
1.3.2.1.2. <i>Listening</i> . Diferencia de Medias entre los dos grupos del 6° Nivel	220
1.3.2.2.1. <i>Phonetic Aspects</i> . Resumen de datos totales.	220
1.3.2.2.2. <i>Phonetic Aspects</i> . Diferencia de Medias entre los dos grupos del 6° Nivel.	221
1.3.2.3.1. <i>Interview</i> . Resumen de datos totales.	221
1.3.2.3.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo de Control.	222
1.3.2.3.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo Experimental.	222
1.3.2.3.4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Globales (6C+6E).	223
1.3.2.4.1. <i>Reading Aloud</i> . Resumen de datos totales.	223
1.3.2.4.2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo de Control.	224

1.3.2.4.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo Experimental.	224
1.3.2.4.4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Globales (6C+6E).	225
1.4.1.1. Matriz de correlaciones globales. (Grupo 5° Control: N 20)	227
1.4.1.2. Matriz de correlaciones globales finales. (Grupo 5° Control: N 20)	227
1.4.1.3. Matriz de correlaciones globales. (Grupo 5° Experimental: N 20)	228
1.4.1.4. Matriz de correlaciones globales finales. (Grupo 5° Experimental: N 20)	229
1.4.1.5. Matriz de correlaciones globales. (5°C+ 5°E = N 40)	230
1.4.1.6. Matriz de correlaciones globales finales. (5°C+5°E= N 40)	231
1.4.1.7. Matriz de correlaciones entre Pronunciación total y las variables independientes (5° Control. N 20).	231
1.4.1.8. Matriz de correlaciones entre Pronunciación total y las variables independientes (5° Experimental. N 20).	231
1.4.1.9. Matriz de correlaciones entre Pronunciación total y las variables independientes (5°C+5°E = N 40).	232
1.4.2.1. Matriz de correlaciones globales. (Grupo 6° Control: N 20).	233
1.4.2.2. Matriz de correlaciones globales finales. (Grupo 6° Control: N 20).	234
1.4.2.3. Matriz de correlaciones globales. (Grupo 6° Experimental: N 20).	234
1.4.2.4. Matriz de correlaciones globales finales. (Grupo 6° Experimental: N 20)	235
1.4.2.5. Matriz de correlaciones globales. (6C+ 6E: N 40).	235
1.4.2.6. Matriz de correlaciones globales finales. (6C+ 6E: N 40).	236
1.4.2.7. Matriz de correlaciones entre Pronunciación total y las variables independientes (6° Control. N 20).	236
1.4.2.8. Matriz de correlaciones entre Pronunciación total y las variables independientes (6° Experimental. N 20).	237
1.4.2.9. Matriz de correlaciones entre Pronunciación total y las variables independientes (6C+6E= N 40).	237
1.5.1.1.1. Resultados del Análisis de la Covarianza para <i>Listening Total</i> .	241
1.5.1.1.2. Resultados del Ajuste realizado para <i>Listening Total</i> .	242
1.5.1.1.3. Resultados del Análisis de Correlación para <i>Listening Total</i> .	242
1.5.1.1.4. Resultados del Análisis de Regresión para <i>Listening Total</i> .	243

1.5.1.2.1. Resultados del Análisis de la Covarianza para Fonética Total.	244
1.5.1.2.2. Resultados del Ajuste realizado para Fonética Total.	245
1.5.1.2.3. Resultados del Análisis de Correlación para Fonética Total.	245
1.5.1.2.4. Resultados del Análisis de Regresión para Fonética Total.	246
1.5.1.3.1. Resultados del Análisis de la Covarianza para Entrevista Media.	247
1.5.1.3.2. Resultados del Ajuste realizado para Entrevista Media.	248
1.5.1.3.3. Resultados del Análisis de Correlación para Entrevista Media Total.	248
1.5.1.3.4. Resultados del Análisis de Regresión para Entrevista Media.	249
1.5.1.4.1. Resultados del Análisis de la Covarianza para Lectura Media.	250
1.5.1.4.2. Resultados del Ajuste realizado para Lectura Media.	251
1.5.1.4.3. Resultados del Análisis de Correlación para Lectura Media	251
1.5.1.4.4. Resultados del Análisis de Regresión para Lectura Media.	252
1.5.1.5.1. Resultados del Análisis de la Covarianza para Pronunciación Total.	253
1.5.1.5.2. Resultados del Ajuste realizado para Pronunciación Total.	254
1.5.1.5.3. Resultados del Análisis de Correlación para Pronunciación Total.	254
1.5.1.5.4. Resultados del Análisis de Regresión para Pronunciación Total	255



# INTRODUCCIÓN

## Introducción

### 1. Perspectiva histórica

*“Between 1880 and World War I, the first major linguistic discipline that influenced language teaching was Phonetics. It gave the language teaching reform around 1900 its characteristic shape. Phonetics was in many ways the applied linguistics of the last decades of the nineteenth century”.* Stern (1992:8).

Kelly (1969) nos recuerda que la enseñanza de la pronunciación de una L2 ha constituido desde hace mucho tiempo un problema de metodología, es decir de aproximación intuitiva o analítica, y así lo sigue siendo hoy en día. Según Sweet (1964:117) y Howatt (1984:171) en los últimos años del siglo pasado el objetivo principal era enseñar a los estudiantes principiantes una correcta pronunciación por medio de las notaciones o transcripciones especiales inventadas para este fin. Este entusiasmo por los aspectos fonéticos disminuye en los primeros niveles del entorno educativo y en cambio se potencia dentro del ámbito universitario como disciplina académica: Passy (1906), Jones (1909). Con el desarrollo de la lingüística moderna, la fonética y fonología se incorporan a dicha ciencia y es a partir de la década de los años 50 y principios de los 60 cuando surge un considerable interés por los estudios contrastados de los sonidos del lenguaje. A este respecto citamos los estudios de fonología del inglés y español de Stockwell y Bowen (1965) y del inglés, francés, alemán y español, de Delattre (1965).

En los últimos años las orientaciones en el campo de la enseñanza de la pronunciación vienen marcadas por el compromiso de prestar atención tanto a la

discriminación de los sonidos así como al aspecto productivo de la práctica de la pronunciación, reconociendo la importancia de los rasgos suprasegmentales. (Rivers 1975, 1981; Allen y Valette 1977, y Celce-Murcia 1987).

## 2. Justificación del estudio de investigación

Asistimos a ciertos cambios producidos en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una segunda lengua dentro de los contextos formales educativos. Morley (1991) opina que se observa un alejamiento del tratamiento explícito de la fonética articuladora y de la producción controlada de sonidos: vocales y consonantes, así como de los elementos suprasegmentales, y se camina hacia una consideración del rendimiento fonético dentro de una estrategia de dimensión implícita en situaciones comunicativas. Abercrombie (1972:64), refiriéndose a la comunicación no verbal, añade "*We speak with our vocal organs, but we converse with our entire bodies*"

Sin embargo, más adelante en su artículo, Morley (1991: 488) señala: "*intelligible pronunciation is an essential component of communicative competence*",

Nuestra experiencia en la enseñanza del inglés, como lengua extranjera (LE), dentro de un contexto educativo con alumnos de Educación Primaria (EP), de 10 a 12 años de edad, nos dice que para conseguir inteligibilidad en el acto comunicativo muchos alumnos necesitan orientación individual y la oportunidad de trabajar de una manera explícita los aspectos fonéticos de la lengua extranjera.

Durante nuestra labor docente hemos observado y participado del progresivo interés por los métodos estructurales-audiovisuales para el estudio de las lenguas modernas como consecuencia del nacimiento y desarrollo de las ideas de la lingüística aplicada, (C.E.L.A. en Granada)<sup>1</sup>, y el método audiolingual que supuso una profusión de los laboratorios de idiomas. En opinión de Marty (1962,1963); El Consejo de

<sup>1</sup> Centro Experimental de Lingüística Aplicada y de Metodología Audiovisual de Lenguas Modernas de Granada (1970).

Europa, (1964); Grandía y Companys (1965); Grandía (1965); Mialaret (1967); de Grève y Von Passel (1968), y Ollero, (1968), entre otros, la utilización de los medios audiovisuales no se justifica en lenguas modernas por ningún fanatismo pedagógico sino por una filosofía que se fundamenta en principios psicológicos, lingüísticos y pedagógicos sólidos. En el mismo sentido hemos de referirnos a la profusión de laboratorios para la enseñanza de idiomas en esa época (Stack, 1969), y a nuestra propia experiencia en la utilización de uno de ellos, un audio-activo-comparativo, para la corrección fonética del español<sup>2</sup>.

Uno de los principios generales para la didáctica de la enseñanza de las lenguas modernas según de Grève y Von Passel (1968), es el fonético. Los "vehículos" de la lengua son, en primer lugar, el ritmo, la entonación y la intensidad; en segundo lugar la pronunciación y finalmente la lectura: (Fries, 1956; Gouberina, 1959, y Jones 1972). La ley General de Educación (1970) incluía dicho principio dentro de la propuesta curricular de objetivos y contenidos para los niveles de segunda etapa de la E/G/B/ (Educación General Básica).

Rivenc (1968), en su Comunicación al Seminario de Lingüística Aplicada de Granada, recuerda que en el estudio de una segunda lengua hay que tener en cuenta el sistema fonológico, morfológico y sintáctico y sus correlaciones respectivas. La presentación estructural y global de la lengua por medio de mensajes sonoros se impone desde el primer momento del aprendizaje

Sin embargo, como decíamos anteriormente, en estos últimos años, se han producido nuevas directrices emanadas del *Council of Europe: The Modern Language Project*, que trató de determinar los contenidos y los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras de una manera más sistemática, centrándose en las necesidades del alumno, y *The Threshold Level Project* (Van Ek, 1976) y los programas generales para la enseñanza de las lenguas extranjeras, *syllabuses* (1971-75 y 76-85). De este proyecto se derivarían los *Notional-functional syllabus* de Wilkins

---

<sup>2</sup> Curso escolar 1970-71. Assistant Teacher of Spanish at Redruth Grammar School. Cornwall (England)

(1976,1981), con las objeciones de **Paulston** (1981:93) y de **Brumfit** (1980b,1981) puntualizando la importancia de *The speech acts* y otras categorías funcionales entretejidos con el aspecto gramatical común, no dejando de asumir la importancia de los aspectos fonéticos dentro de los currículos, aunque matizando que los errores cometidos en gramática y en pronunciación no deberían ser tomados en consideración si no dificultaban el acto comunicativo. Una vez que hemos considerado brevemente los comienzos y desarrollo de la metodología audiovisual y su interés creciente por la enseñanza y el dominio de una buena pronunciación en la L2, entre otros factores, y la metodología nocional, funcional y comunicativa actual, hemos de constatar la ausencia de datos que nos ilustren acerca de estudios realizados sobre el aprendizaje fonético explícito por nuestros alumnos dentro del ámbito escolar en nuestro país.

*Resumen del trabajo*  
 Las observaciones y reflexiones hechas a lo largo de nuestra experiencia personal docente en la enseñanza del inglés, veinticinco años, y recogidas en diarios de clase, según las pautas de (**Allwright**, 1988 y **García y Pérez**, 1989), se han ido concretando en estos últimos años en una preocupación por las dificultades que los alumnos encuentran en la adquisición de los rasgos fonéticos, y particularmente en determinados fonemas vocálicos y consonánticos, en el acento de la palabra y de la frase y en el ritmo de estructuras básicas así como en la entonación y enlaces de palabras.

Todo ello nos han inducido a un análisis en profundidad de estas dificultades, contrastando las ideas prácticas desarrolladas en el aula con las orientaciones teóricas de los manuales de fonética y a la luz de los estudios realizados sobre análisis de contrastes y de errores de la pronunciación del inglés, como L2, o referidos a hispanohablantes, estudiantes de inglés. Las principales referencias consultadas han sido: **Jones**, (1909); **Bowen y Stockwell**, (1955); **Stockwell et al.**, (1956); **Lado**, (1956, 1957); **Cárdenas**, (1960); **Haycraft**, (1971); **Nielsen y Nielsen**, (1971); **Gimson**, (1975,89); **Alcaraz y Moody**, (1976); **Baker**, (1982); **Hooke y Rowell**, (1982); **Hawkins**, (1984); **Kenworthy**, (1987); **Swan y Smith**, (1987); **Catford**, (1988); **Kreidler**, (1989); **Avery y Ehrlich**, (1992); **Lane**, (1993), y **Taylor**, (1993).

*Subir a la biblioteca de la UCA*

### 3. Análisis de Contrastes

La finalidad de los estudios de análisis de contrastes fonológicos ha sido predecir ciertas dificultades que el aprendiz de una L2 tiene al comparar los fonemas de la misma con su lengua materna y tratar de aportar implicaciones pedagógicas (Alatis 1968, Di Pietro 1971, Nickel 1971, Corder 1973 y Fernández-Barriento y Ortega (1993). Ellis (1994: 698) define la teoría del Análisis de Contrates como “el conjunto de procedimientos para comparar y contrastar los sistemas lingüísticos de dos lenguas a fin de poder identificar sus semejanzas y diferencias estructurales”. Este lingüista afirma que, según la Hipótesis de este Análisis de Contrastes, los errores son el resultado de las diferencias entre la L1 y la L2 de un aprendiz. Los partidarios a ultranza de esta hipótesis defienden que estas diferencias se pueden utilizar para predecir todos los errores que ocurran, mientras que la postura más suave de la misma sostiene que esas diferencias pueden ser utilizadas solamente para identificar algunos del total de errores que ocurren en realidad.

**Wardhaugh** (1970), en su colección de ensayos sobre análisis contrastivo de errores e interlengua, afirma que “las diferencias entre dos lenguas, incluso aunque pudieran ser identificadas de una manera clara por medio de las técnicas del análisis de contrastes, no pueden predecir adecuadamente las dificultades que el alumno de la L2 tiene”. Las dificultades suelen aflorar donde los dos sistemas fonológicos difieren, es decir, cuando nos encontramos con fonemas de la lengua término que no existen en la L1. Todos hemos descubierto un grado de sistematicidad en los problemas de pronunciación que lógicamente surgen del hecho de que la lengua término hace distinción entre dos sonidos mientras que la L1 no, o cuando nos encontramos con una ausencia en el sistema fonológico de la L1 cubierto con un fonema en la L2.

**Stockwell y Bowen** (1965) al establecer una jerarquía de dificultades para hablantes ingleses aprendiendo español, nos muestran que no todos los errores son de

la misma importancia, y **Schumann y Stenson** (1974: 5) abundando en este punto señalan que algunos errores son simplemente *'performance errors'* debidos a "lapsos de memoria, a la fatiga, a la confusión o fuerte emoción". En consecuencia, es muy conveniente que el profesor de la L2 posea un sólido conocimiento de la L1 y del sistema fonológico de la L2. Extremo que suele darse en nuestro contexto educativo.

**Lado** (1957:2) formulaba su Hipótesis de Análisis de Contrastes (HAC), para tratar de resolver la ecuación: diferencia = dificultad entre dos lenguas, mediante esta premisa:

*"... the student who comes into contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult"* (**Lado** 1957:2)

Hoy en día somos conscientes del desvanecimiento de la influencia de la teoría maximalista de la Hipótesis del Análisis de Contrastes defendida por conductistas, ya que muchos errores no son causados por transferencia. En opinión de **Dulay y Burt** (1973, 1974a y 1974b), quienes analizaron errores cometidos por estudiantes españoles a fin de determinar qué errores eran interlinguales (indicativo de transferencia), y cuales eran intralinguales (indicativos de construcción creativa), sólo un 4'7 % de los errores eran inequívocamente causados por transferencia de la L1. Por todo ello pensamos que la situación formal de aprendizaje dentro del aula es importante para nuestra investigación ya que nos ofrece múltiples oportunidades para observar y analizar los contrastes entre los dos sistemas fonológicos (**Spolsky** (1989: 200, Condition 74).

**Lado** (1956) no sólo trazó las bases teóricas de la (HAC) sino que describió los procedimientos técnicos para llevar a cabo de forma detallada dicho análisis. Así lo podemos observar en sus explicaciones metódicas y pedagogía práctica al comparar con

detalle, la pronunciación, acento y rasgos de entonación del inglés y el español, información valiosa para nuestro estudio.

Dentro de la misma línea conductiva de análisis de contrastes, **Cárdenas** (1960) en su comparación fonológica del inglés con el español, que hemos revisado y seguido con gran interés por sus constantes referencias a la fonología española (**Navarro Tomás**, 1946, 1948, 1957 y **Alarcos Llorach**, 1950), utiliza como base de su estudio, entre otros, los trabajos de **Trager y Smith** (1951) para el análisis fonemático del inglés, y los trabajos de **Bowen y Stockwell** (1955), y **Stockwell, Bowen y Silva-Fuenzalida** (1956) para el español, por seguir todos estos estudios el mismo procedimiento de análisis.

Un buen número de estudios sobre análisis de contrastes se sucedieron durante el decenio de los sesenta. Destacamos los de **Stockwell y Bowen** (1965) y **Stockwell, Bowen y Martin** (1965) que basaron su análisis en descripciones de los sonidos y de las estructuras superficiales de las dos lenguas comparadas, el inglés y el español, en la selección para un estudio más detallado de ciertos aspectos de las mismas, en la identificación de diferencias y semejanzas y por último en determinar qué partes podrían inducir a errores más fácilmente.

#### 4. Análisis de errores

**Corder** (1967 y 1971a) impulsó el desarrollo de una metodología para estudiar el campo de Análisis de Errores (AE) en la adquisición de una L2. La mayoría de los primeros trabajos de análisis de errores se centraron en averiguar si éstos eran el resultado de la transferencia de hábitos de la L1 a la L2, *interlingual errors*, o suponían una creatividad, es decir construcción de reglas únicas similares a aquellas que los niños forman al adquirir su lengua materna, *intralingual errors*, como indica **Dulay y Burt** (1973, 1974a and 1974b), en su análisis de errores producidos por españoles





estudiantes de inglés. Ellis (1994) señala que el Análisis de Errores, según se practicó en los años sesenta y setenta resultó una herramienta imperfecta para la investigación por varias razones, entre otras por no tener claro lo que constituía un error, por la ausencia de una rigurosa descripción de errores y por no diferenciar entre error y equivocación.

A pesar de las críticas dirigidas al AE, en concreto la debilidad en su metodología y limitación de campos (Bell, 1974, Long y Sato 1984), todos estos estudios de análisis de errores relacionados con la percepción y producción de los sonidos y aspectos suprasegmentales del inglés, como lengua extranjera en contexto educativo, y sus conclusiones e implicaciones pedagógicas, serán básicos para nuestra investigación, pues nos darán luz para la formulación de hipótesis y preguntas. Del mismo modo nos servirán de referencia para la propuesta del programa fonético concreto a seguir por nuestros alumnos a lo largo de nuestro estudio longitudinal.

Haycraft, (1971) en su guía para el aula sobre la enseñanza de la pronunciación del inglés, dedica un capítulo al estudio del análisis de errores de sonidos individuales, vocales, diptongos y consonantes, cometidos por estudiantes de diferentes nacionalidades. El objetivo de este capítulo es primordialmente didáctico, prestando mucha atención a la corrección fonética de ciertos errores de sonidos individuales previamente detectados. Su objetivo es didáctico, la corrección fonética de acuerdo con una programación y temporización. Los fallos en la correcta pronunciación de los sonidos se analizan por el profesor y se relacionan con ejercicios orales especiales de repetición, *oral drills*, que ayudarán al alumno a producir el sonido correctamente. La presentación metodológica va acompañada de dibujos, indicaciones y demostraciones para la articulación de los sonidos.

Esta autora nos proporciona una lista de los errores más persistentes de cada nacionalidad y los clasifica en cinco grupos. Hemos hecho una adaptación de su taxonomía de errores seleccionando los cometidos por españoles, estudiantes de inglés, pues consideramos que es el análisis más completo de cuantos se han hecho.

*Handwritten signature*

**Cuadro 4. 1. Inventario de errores fonéticos más persistentes en hablantes españoles de inglés con las causas de error y fórmulas correctivas. (Adaptado de B. Haycraft)**

<b>Grupo A: <i>Sonidos: fáciles de articular y describir. Corrección: práctica de palabras, ejercicios orales de coordinación y de enlace de palabras.</i></b>			
<i>Sonido inglés</i>	<i>Error</i>	<i>Causa de error</i>	<i>Rápida explicación (Si es necesario)</i>
y	J 'Jes, a jounge man'	Confusión letra- sonido	letra y = [j]
h	omisión: 'Hare you hin a urry?'	idem	Decir 'h' con énfasis, utilizando los músculos abdominales". Corregir el acento y enlace de las palabras
-		idem	
[ŋ]	-ŋg 'Singue for us'	ŋ sonido no tan velar en la L1.	"Drill" 'ongongong'. Asegurarse que el aire pasa sólo a través de la nariz
-m	-n 'Con here'	Relajamiento con todas las consonantes.	Decir 'm' con claridad
sh-	s- 'I sall go'	idem	Idem 'sh'
[æ]	[^] 'A plustic muc'	Ausencia de [æ] in español.	Mantener los labios extendidos, tensos en las comisuras
[a:]	[a] 'My unt is my futher's sister'.	Dificultad para diferenciar entre vocales cortas y largas	Tratar de alargar el sonido.
[o:]	[o] 'I wocked ol the way'.	idem	idem
[i]			
>	'I fil a leetle eel'.	idem	Alargar o acortar el sonido
[i:]			

**Grupo B: *Errores que necesitan un mínimo de descripción fonética pero numerosos "drills".***

<i>Sonido inglés</i>	<i>Error</i>	<i>Causa de error</i>	<i>Rápida explicación (Si es necesario)</i>
[æ]	[e] 'We cook on guess'.	[æ] menos abierta en español	Dejar caer la mandíbula. Comparar la posición de los labios para [e] y para [æ]
long/short			
[i]	labios demasiado tensos y sonido demasiado cerrado	Equivalente nativo demasiado similar para necesitar alteración (Cf Grupo C).	Labios más laxos, boca más abierta para [i]. Labios más laxos, menos redondados
[o]	demasiado cerrado		Mandíbula suelta y hacia adelante. La lengua relajada para [o]

**Group C: *Sonidos que necesitan descripción fonética.***

<i>Sonido inglés.</i>	<i>Error</i>	<i>Causa de error</i>	<i>Rápida explicación (Si es necesario)</i>
t	articulado con la punta de la lengua contra los dientes en vez de contra el filo de los mismos	Base de articulación hacia adelante en español. A pesar de ser dental en español los sonidos son similares in calidad y los errores no alteran el significado de las palabras.	En inglés la lengua debe retroceder un poco.
d			
n			
s			
'dark' l	normalmente 'clear' /l/ sólo	No se aprecia distinción entre las /l/ s en L1. Uso de 'clear' /l/ en todas las posiciones.	Repetir 'fill-filling' y observar la diferencia en calidad entre 'l' en
[l]			

'clear' l [l]	a veces 'dark' // sólo	Los errores no alteran el significado. Debido a influencia americana, los alumnos adoptan 'dark' // como la única //.	'fill' y 'l' en 'filling' ...
[r]	'rolled from 'r' 'Rrrrrrite to herrrr'	La influencia de 'r' en español	1. 'r' no se pronuncia fuerte. 2. Presionar los laterales de la lengua contra los molares. Repetir: 'ree, rim'.
o	[o, o:] 'Gaw hom'	Este sonido no ocurre en la L1.	1. Con principiantes practicar el sonido [əu] antes que el sonido /o/

<b>Grupo D : Errores sobre sonorización</b>			
<i>Sonido inglés</i>	<i>Error</i>	<i>Causa de error</i>	<i>Rápida explicación (Si es necesario).</i>
p-, t-, k-,	poco aspiradas	Sonidos de la L1 y L2 muy parecidos	Estas consonantes se deben articular de una manera más fuerte y plosiva.
-p, -t, -k,	casi 'b,d, g'	idem	Repetir estos sonidos con energía

<b>Grupo E: Cuatro errores frecuentes cometidos por españoles</b>			
<i>Sonido inglés</i>	<i>Error</i>	<i>Causa de error</i>	<i>Rápida explicación (Si es necesario)</i>
-t -d	-d 'Sid down' 'He hath an accident'	Tendencia a suavizar, relajar su pronunciación en posición final como en la L1.	Repetir: 'tar-tart', 'bore-bought-board' con energía.
b v	bi-labial fricativa, similar a 'w': No se distinguen en la L1.	Aplicar el hábito de la L1, a la L2.	Labios cerrados para 'b', y repetir 'bib, bob, barber' etc., Que los alumnos se muerdan el labio inferior para /v/.
j- -g h- w	Parecido a la palabra 'loch' velar fricative	Haycraft nos sugiere información abundante sobre las causas de estos errores	Repetir 'go, gala', y 'baggy-bag'. Pronunciar 'h' con suavidad.  Relajar la parte posterior de la lengua y pronunciar 'h-happy', etc. No 'g' antes de 'w'.

Las ideas y ejercicios del curso práctico de la pronunciación inglesa de Gimson (1975) han sido una referencia importante para el desarrollo de nuestro estudio, siguiendo las reiteradas recomendaciones del mismo aparecidas en las revistas especializadas y en particular en *Journal of the International Phonetic Association*. Tenemos conocimiento de las experiencias de este profesor fonetista con estudiantes extranjeros adultos en el Departamento de Fonética y Lingüística del

*University College* en Londres, siendo pues una autoridad en el análisis de errores y en su tratamiento correctivo. Por todo ello hemos seguido con atención su metodología perceptual (*drills of listening and discrimination*), y orientaciones teóricas (**Gimson**, 1989), tomando ideas y adaptando ejercicios al nivel de nuestros alumnos para la práctica explícita e intensiva en la adquisición de habilidades fonéticas con los grupos experimentales.

**Alcaraz y Moody** (1976) en su libro descriptivo de teoría y práctica fonéticas de la lengua inglesa para estudiantes españoles nos ofrecen una serie de ideas y actividades para poder poner en práctica en el aula ya que analiza y compara los dos sistemas fonológicos. Todas las indicaciones metodológicas de esta obra nos han sido de gran ayuda para nuestra labor específica de preparación y desarrollo del "syllabus" fonético. En particular destacamos las reflexiones que introducen sobre la realización de los fonemas y los elementos suprasegmentales castellanos, que sirven de pórtico a las actividades programadas para los correspondientes aspectos fonológicos ingleses.

Otra referencia relevante para nuestro estudio ha sido el material curricular de pronunciación, '*Tree or Three*' de **Baker** (1982) para estudiantes de inglés, de niveles principiante y elemental. Desde hace tiempo este material nos ha sido muy valioso ya que en cursos anteriores hemos podido hacer un seguimiento de las dificultades de pronunciación de nuestros alumnos mediante la adaptación de los tests de diagnóstico que propone esta autora. Para nuestra experiencia hemos seleccionado y adaptado algunos de sus ejercicios para el entrenamiento del oído y refuerzo explícito de la fonética después de analizar el índice de errores comunes producidos por españoles y el tratamiento de las dificultades que acompaña en cada unidad temática.

Para **Kenworthy** (1987), el objetivo principal en la enseñanza de la pronunciación del inglés debe ser la noción de la inteligibilidad, idea compartida por **Sánchez López** (1993) y **Quijada** (1994), es decir, concentrarse en lo que es importante para el alumno, la producción de los sonidos comprensibles y aceptados, es decir, tratar de conectar el trabajo que realicemos sobre la pronunciación con el

desarrollo de las habilidades orales y comunicativas. Todas sus reflexiones metodológicas en general y el análisis de errores de pronunciación, en nuestro caso los problemas que nuestros alumnos suelen tener con el inglés, nos han dado respuesta a una serie de interrogantes que nos planteábamos desde hace tiempo: las causas de las dificultades que los alumnos encuentran en la adquisición de los sonidos de la L2, es decir, por qué unos estudiantes tienen mayor dificultad que otros para este aprendizaje, cómo descubrir esas dificultades y cómo ayudar a nuestros alumnos.

Para nuestro estudio hemos tenido muy en cuenta las orientaciones prácticas y metodológicas así como también las dificultades recogidas por **Nielsen y Nielsen** (1971), **Domínguez** (1977), **Hooke y Rowell** (1982), **Finch y Ortiz Lira** (1982), **Swan y Walter** (1984), **Mortimer** (1985), **Swan y Smith** (1987), **Avery y Ehrlich** (1992), **Lane** (1993), y **Taylor** (1993), en sus manuales para la enseñanza de la pronunciación del inglés, y en particular cuando se refieren a estudiantes españoles.

Del mismo modo nos ha sido muy provechosa la información expuesta en numerosos artículos de revistas especializadas consultadas en las hemerotecas de las bibliotecas de las facultades de Ciencias de la Educación y Filosofía y Letras de nuestra universidad y aquellos otros conseguidos por medio del servicio de préstamo interbibliotecario. Señalamos los estudios de **Catford** (1988:189ff) sobre la comparación del espectro o continuo de las vocales [i] - [a] del inglés y el español; de **Kreidler** (1989: 117-38), refiriéndose a las restricciones combinatorias de consonantes /sp/, /st/, y /sk/ en posición inicial de palabra en español; de **Hawkins** (1984: 178) comparando el acento y el ritmo entre ambas lenguas. Las diferencias articulatorias entre la /r/ española y la /r/ inglesa (RP)<sup>3</sup>, fueron analizadas por **Monroy** (1980) basándose en la técnica conocida por "Palatografía Directa", procedimiento moderno empleado para detectar puntos de contacto que realiza la lengua con la bóveda palatal. Igualmente las dificultades derivadas de la diferente realización del fonema /r/ han sido tratadas por **Hagen y Grogan** (1992). El estudio de **Carlisle** (1991) referido a "la influencia de ciertos sonidos cercanos que puede producir epéntesis o inserción de

<sup>3</sup> Received Pronunciation: acento social de inglés utilizado en el sur de Gran Bretaña.

vocales delante de los grupos consonánticos /s/+C en la interfonología del español/inglés”, nos sirvió de reflexión por la observación de este tipo de error tan frecuente entre nuestros alumnos. La precisión de la pronunciación de las oclusivas sonoras inglesas /b/, /d/, /g/ articuladas por hablantes españoles resulta difícil a causa de la tendencia de los mismos a fricativizarlas por transferencia de su L1, **Zampini** (1996)

Para informarnos sobre la evaluación global de la pronunciación, tuvimos presente la información aportada por **Lado** (1967), **Spolsky** (1968), **Heaton** (1975), **Valette** (1977), **Madsen** (1983) y **Hughes** (1989).

Por lo que se refiere a la evaluación de la pronunciación por medio de la lectura en voz alta, método rechazado por muchos lingüistas, nos orientó en gran medida las reflexiones de **Rivers** y **Temperley** (1978) sobre la autocorrección de la propia pronunciación, y los resultados obtenidos por **Weeren** y **Theunissen** (1987) comparando la fiabilidad de su método explícito y atomístico con procedimientos tradicionales holísticos o globales. En cuanto a los predictores que valoran la precisión en la pronunciación, nos interesaron los estudios y referencias bibliográficas de **Sutter** (1976) y **Purcell** y **Sutter** (1980). Al ser la entrevista oral otro de los procedimientos utilizados en nuestro estudio para medir la posible mejora de la pronunciación alcanzada por los alumnos y participar varios evaluadores en la valoración de esas pruebas, nos ayudaron en gran medida las reflexiones, escalas, resultados, datos estadísticos y referencias bibliográficas expuestas por **Mullen** (1978). También, las argumentaciones y datos estadísticos de **Buck** (1989) acerca de la fiabilidad de los tests escritos de pronunciación y su fundamentación teórica nos orientaron para la preparación de nuestros tests de discriminación de aspectos fonéticos.

## 5. Plan general del estudio

Una vez que hemos reflexionado sobre la perspectiva histórica de la fonética y fonología y su incorporación a la lingüística moderna en los últimos decenios, hemos expuesto la justificación de nuestra investigación de aula según nuestra experiencia e intereses, y hemos revisado las teorías y estudios más significativos sobre análisis de contrastes y de errores, particularmente las referidas a los sistemas fonológicos inglés y español, procedemos a presentar el estado de la cuestión que pretendemos investigar.

### 5. 1. Planteamiento del problema

Para proceder a la selección definitiva de aquellos aspectos fonéticos relevantes que constituyen la causa de nuestro estudio de investigación, vimos la necesidad de tener en cuenta los criterios de frecuencia de **Gimson** (1989) y de **Taylor** (1993: 74), y de carga funcional, la formación de contrastes lingüísticos en un sistema fonológico, es decir, cuantos más pares mínimos distingan un contraste entre dos fonemas mayor será su carga funcional, (**Catford**, 1987 y **Brown**, 1988).

El criterio de frecuencia lo podemos utilizar al contar las veces que ciertos fonemas se repiten a lo largo de la cadena hablada. En inglés, la consonante /ð/ es la más frecuente como también lo es la vocal /ə/. Con la ayuda de las tablas de frecuencia de los fonemas ingleses de **Gimson** (1989) y de **Taylor** (1993), y los datos recogidos a lo largo de nuestra labor docente seleccionamos y priorizamos los sonidos para los que nuestros alumnos necesitaban un refuerzo explícito de aprendizaje.

El criterio de carga funcional se refiere al contraste fonémico que ocurre dentro del número de palabras que componen el léxico de una lengua, es decir, los pares mínimos que se pueden formar al oponerse dos fonemas de un mismo sonido: p.ej. (*sheep/ship*), oposición fonológica de la vocal inglesa [i:] - [i], que nos serviría para distinguir muchos pares de palabras y por consiguiente comportaría una elevada carga

funcional, mientras que la oposición [u:] - [u], (*fool/full*) sólo diferenciaría unos pocos pares y supondría una baja carga funcional (Catford 1987:88). A continuación el mismo autor nos muestra una tabla con el porcentaje de carga funcional relativa de fonemas ingleses en contraste, consonantes en posición inicial y final de palabra, y vocales en cualquier posición, en relación a pares mínimos de fonemas con el máximo de carga funcional, el 100%, ( pp. 89-90). Brown (1988. O'Connor y Fletcher, 1989 y Hewings, 1993) han examinado también los principios de frecuencia y de carga funcional y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación.

Como resultado del análisis basado en nuestra experiencia docente y contrastado con los estudios antes mencionados, exponemos en la tabla siguiente los fonemas vocálicos y consonánticos así como los elementos suprasegmentales seleccionados a causa del elevado índice de frecuencia de error cometido por alumnos de inglés como lengua extranjera, entre 10 y 12 años de edad, en los niveles 5º y 6º de Educación Primaria en nuestro ámbito escolar, y que componen el núcleo del "syllabus" o programa fonético para nuestra investigación en un contexto de aula, teniendo en cuenta el entorno social y geográfico, (Véase Spolsky 1974, Mackey 1970, y Burstall et al. 1974).

Tabla 5. 1. 1. Propuesta de "Syllabus" fonético

Phonetic aspects	Phonetic symbols or representations
Vowels	[^ - a:] [o - o:] [u - u:] [i - i:] [e - e:] [æ - ^]
Consonants	[d - δ] [b - v] [w - r] [θ - s - z] [g - dz] [d - t - δ - θ] [j - tʃ] [g - w] [θ - δ] [t - tʃ - dz] [silent /r/ - /r/] [g - k]
Stress	Basic patterns: [0 • / • 0] [0 • • / • • 0] [• 0 •]
Rhythm	Basic patterns: [≍ ≍]
Intonation	Basic patterns: [↗] [↘]
Linking	[↔]

## 5. 2. Cuestiones que se pretenden investigar

Una vez expuesta la fundamentación de nuestro estudio nos vemos en la necesidad de proceder a la formulación de las cuestiones previas que guíen el proceso



de la investigación y respondan a la exigencia de aquella. Nuestras preguntas son fruto de la aplicación de la reflexión y de la experiencia unidas al conocimiento de las fuentes, es decir al estado de la cuestión.

*1. ¿Hasta qué punto, hoy en día y dentro de nuestro contexto educativo el aprendizaje de la pronunciación del inglés, como LE, se produce de una manera implícita, es decir integrado en las habilidades lingüísticas: receptiva (listening) y productiva (speaking), o necesita de una enseñanza explícita, formal y consciente y de unas actividades previamente programadas?*

*2. ¿Puede un programa específico de aspectos fonéticos como el anteriormente propuesto, impartido a grupos experimentales de alumnos de 5º y 6º nivel de Educación Primaria, a lo largo de un curso escolar y mediante un aprendizaje basado en estrategias explícitas, mejorar el rendimiento fonético de esos alumnos si comparamos sus resultados con los de grupos de control de los mismos niveles que no lo siguen?*

La hipótesis nula para nuestro estudio quedaría formulada así: **Al final de la experiencia no se esperan diferencias estadísticamente significativas en los rendimientos fonéticos de los alumnos de los grupos experimentales con respecto a los de control. Es decir que las diferencias que se puedan originar serían las que el azar o la casualidad puedan explicar.**

Nuestro estudio trata de relacionar las dos cuestiones anteriormente planteadas como hipótesis general. Desde un principio nos preguntamos cómo sería posible dar respuesta a la pregunta general o hipótesis. Para ello, antes de decidir el tipo de método a seguir en nuestra investigación, si analítico o sintético, nos planteamos una serie de preguntas básicas:

- ¿Por qué los aprendices de una segunda lengua progresan a diferentes ritmos?
- ¿Cómo puede influir la experiencia previa del alumno en la adquisición de la L2?

- ¿Qué papel juega la motivación en nuestra experiencia?
- ¿Es importante la actitud que el alumno tiene hacia la L2, el profesor y los materiales curriculares?
- ¿Qué tipo de relación existe entre el rendimiento de la L1, L2 y pronunciación global?
- ¿Qué influencia pueden tener ciertas variables independientes sobre la pronunciación global de cada grupo.
- ¿Hay diferencias significativas en el rendimiento final de la pronunciación según el nivel y el sexo?
- ¿En qué medida el uso de “*motherese talk*” (un lenguaje comprensible en el aula) y la interacción con nativos, así como las técnicas articulatorias utilizadas para captar el acento y modulación de voz en la LE, han influido en los resultados finales del rendimiento fonético?
- ¿Qué equilibrio ha habido entre la cantidad de percepción y de producción de los sonidos?

Los anteriores interrogantes constituyen una serie de factores que debemos considerar ya que podrían predecir hipotéticamente una influencia en la habilidad de la pronunciación o variable dependiente, por lo que el procedimiento a seguir en nuestra experiencia habría de ser descriptivo y sintético-deductivo.

**Sutter** (1976) estudió a una población de 61 adultos, de nacionalidad árabe, japonesa, persa y tailandesa, seleccionados al azar entre un grupo de estudiantes extranjeros que seguían un curso de un año de duración en la Universidad Politécnica Estatal de Pomona, California, con el fin de demostrar la relación significativa que existía entre 20 variables de predicción o independientes con la precisión en la pronunciación del inglés (L2). Sólo 12 de esas variables alcanzaron índices significativos de correlación. Luego seleccionó siete para analizarlas con detalle ya que sus conclusiones eran importantes desde el punto de vista estadístico, pedagógico y teórico. Estas fueron las variables escogidas:

1. La L1, buena predictora de la precisión en la pronunciación. ( $r = .65, p < .001$ ) ( $r$ : coeficiente de correlación;  $p$ : nivel de significación estadística.)
2. Motivación. ( $r = .46, p < .001$ )
3. Uso del inglés con personas nativas en el trabajo y en la escuela. ( $r = .40, p < .001$ )
4. Enseñanza formal. ( $r = .15, p = .12$ )
5. La edad en que habían hablado inglés por primera vez. ( $r = -.35, p = .003$ )
6. Las chicas no eran significativamente mejores que los varones en la pronunciación ( $r = .10, p = .22$ )
7. La extroversión no era un predictor de precisión en la pronunciación. ( $r = .17, p = .10$ ).

Más adelante **Purcell y Sutter** (1980) volvieron a analizar los datos del estudio de **Sutter** (1976) por medio de técnicas estadísticas de análisis multivariable para determinar mejor cuáles de las variables de predicción que él había examinado antes eran los predictores esenciales en la precisión de la pronunciación. Las únicas que resultaron ser más importantes fueron aquellas sobre las que los profesores de L2 tienen menos influencia: *Native Language (L1)*, la variable de predicción más significativa y *Aptitude for oral mimicry*, que queda fuera del control del profesor. La variable enseñanza formal de la L2 carece de efecto apreciable sobre la mejora de la pronunciación. Afirman que el logro de una precisión en la pronunciación de una L2 es algo que está fuera del alcance de los educadores y que según **Krashen** (1979), las variables significativas que pueden determinar la precisión de la pronunciación en inglés como L2, son todas ellas variables de adquisición. Concluyen sugiriendo que es necesario continuar investigando sobre el estudio de las variables que pueden predecir la precisión en la pronunciación del inglés como L2 y en particular en relación a la L1.

Este ha sido nuestro reto, preguntarnos si la enseñanza y el aprendizaje explícitos de la pronunciación del inglés, en los niveles elemental-principiante de Educación Primaria en nuestro contexto curricular puede predecir una mejor pronunciación en nuestros alumnos. Por medio de nuestro estudio experimental deseamos encontrar respuesta a las preguntas concretas que nos hemos formulado.

### 5. 2. 1. Análisis estadístico

*material  
nativo*

Una vez obtenida la base de datos de las variables independientes o factores de mayor predicción, seleccionados para nuestro estudio (**sexo, aptitud en L1 y en L2, motivación en la L2, satisfacción con el profesor de inglés y satisfacción con los libros de texto**) y la base de datos de las pruebas que medían las diferentes modalidades lingüísticas: las subvariables dependientes (*Listening, Discrimination of Phonetic Aspects, Speaking, y Reading Aloud*) de la variable dependiente o de criterio, (la precisión en la Pronunciación del inglés), se procedió a examinar los resultados trimestrales y finales totales de las subvariables dependientes. A continuación se contrastaron las posibles asociaciones, influencias existente entre los resultados de las primeras, las variables independientes, con los de las subvariables dependientes al hilo de los siguientes bloques de preguntas.

1. *¿Pueden los alumnos de los grupos experimentales obtener unos rendimientos superiores a los alcanzados por sus compañeros de los grupos de control, en las subvariables dependientes de pronunciación inglesa, en cada uno de los tres trimestres del estudio de investigación de enseñanza explícita de los aspectos fonéticos?*

*¿ Qué grado de acuerdo pueden alcanzar los dos evaluadores o “jueces”, el profesor de inglés y la persona nativa, en sus calificaciones trimestrales otorgadas a las habilidades productivas de los alumnos: Interviews y Reading aloud?*

2. *¿Hasta qué punto los rendimientos totales en pronunciación inglesa de nuestros alumnos, media de los resultados de los tres trimestres, obtenidos por los grupos experimentales en cada una de las habilidades lingüísticas evaluadas, son significativamente superiores a los alcanzados por los grupos control?*

*¿ Encontramos un nivel significativo de acuerdo al analizar las diferencias de medias de las calificaciones totales de las habilidades productivas evaluadas por*

*los dos "jueces", el profesor de inglés y la persona nativa, en los grupos control y experimental y ambos considerados globalmente,?*

*3. ¿Qué resultados observamos al analizar las correlaciones entre los datos de las subvariables dependientes entre sí y en relación con el factor sexo, y las variables independientes con la variable dependiente Pronunciación total en cada uno de los niveles y grupos?*

*4. ¿En qué medida los factores o variables Grupo, Curso y Sexo, y las variables independientes Rendimientos en Lengua Española e Inglés, Motivación para el estudio del Inglés y su Iniciación y perfeccionamiento, así como la Satisfacción con el Profesor de Inglés y con los Libros de texto, pueden influir en la enseñanza explícita de la pronunciación inglesa en nuestros alumnos?*

### **5. 3. Estructura y contenido de la investigación**

A continuación exponemos el contenido de las partes que componen este trabajo y que se distribuyen de la siguiente forma:

**Introducción.** Hemos incorporado una rápida revisión histórica de la evolución experimentada por la ciencia fonética a lo largo del presente siglo a fin de presentar y describir el problema y naturaleza de nuestra investigación. Después de justificar los motivos que nos han impulsado a esta experiencia de aula nos hemos adentrado en el campo del análisis de contrastes entre dos lenguas, español e inglés, para tratar de detectar e inventariar las dificultades fonológicas de nuestros alumnos. Tras recoger un inventario de los errores de pronunciación más frecuentes entre hispano-parlantes de inglés, coincidentes con los cometidos por principiantes y "falsos principiantes" de nuestro ámbito escolar, hemos presentado una propuesta concreta de programa específico de aspectos fonéticos para ser aplicado experimentalmente en el aula. Para

llevar a cabo esta experiencia hemos reflexionado sobre una serie de preguntas que nos han ayudado a formular una hipótesis de trabajo.

**Parte 1ª. Revisión crítica de la literatura.** Fundamentamos nuestra investigación de lingüística aplicada en el campo de la pronunciación inglesa en una revisión crítica de los estudios más relevantes para presentar el estado de la cuestión, publicados en revistas y libros especializados, y particularmente hemos analizado con suma atención los artículos que aparecen en las actas correspondientes de los últimos simposios de fonética y fonología, incluyendo el Simposium Internacional “*New Sound '97*” de Klagenfurt, Austria, donde participamos como ponente.

**Parte 2ª. Metodología.** Después de describir los objetivos y el diseño de nuestra investigación incorporamos un estudio descriptivo de los factores sociales externos e internos y de las diferencias individuales de los alumnos, que constituyen **las variables independientes** de nuestro estudio.

**Parte 3ª.** Descripción del “**Syllabus**” fonético, base de nuestra experiencia, que tiene como objetivo el aprendizaje explícito y formal de los elementos fonéticos de la lengua inglesa: sonidos, grupos rítmicos y entonación, y cuyos resultados, los rendimientos fonéticos, componen la variable dependiente. El material curricular básico para el desarrollo de nuestro estudio longitudinal fue una adaptación del diseño curricular y los textos de inglés para la enseñanza primaria, “*Making Friends 3 y 4*”, de Madrid y McLaren (1993a 1993b)

**Parte 4ª. Análisis de los datos.** Por medio de los programas estadísticos **STATGRAPHICS 7,**<sup>4</sup> y **SPSS**, versión 6.0, para Windows, hemos analizamos los datos estadísticos descriptivos referidos a las medidas de tendencia central, la media, y de variabilidad, la desviación típica, para cada uno de los trimestres y resultados finales totales en cada una de las pruebas. A continuación hemos llevado a cabo un análisis correlacional y de covarianza, regresión y varianza, para ver el grado de relación

---

<sup>4</sup> Paquete informático trabajado en el Curso de Doctorado “Informática y Análisis de datos lingüísticos II”

existente entre las variables independientes entre sí y de éstas con los componentes de la variable independiente, el rendimiento fonético. Un análisis discriminatorio de los datos nos ilustra sobre las posibles diferencias significativas en el rendimiento fonético según el sexo, los jueces y el método.

*son anteriores*

**Parte 5ª. Conclusiones e implicaciones pedagógicas.** Después de presentar un resumen de los resultados obtenidos en el análisis de los datos anteriormente descritos, se pasa a una discusión e interpretación de los mismos en un contexto más amplio. Finalmente se recogen aquellos datos más sobresalientes que pudieran aportar sugerencias y posibles recomendaciones pedagógicas derivadas de la contribución de los resultados alcanzados en el área de investigación.

**Apéndices.** En estas páginas se adjuntan los protocolos de los Tests de Percepción y Discriminación de sonidos y elementos suprasegmentales: (*Listening & Phonetic Aspects*), y los Tests de Producción de sonidos y elementos suprasegmentales: (*Interviews & Reading Aloud*). Por último se acompañan las fichas de datos personales y actividades realizadas por las personas nativas, colaboradoras en nuestro estudio experimental.

**Referencias bibliográficas.** Se expone la relación de las fuentes que el investigador ha consultado y utilizado para diseñar, ilustrar, contrastar y justificar las ideas aportadas en la presente tesis doctoral.

**PARTE I**

**REVISIÓN CRÍTICA DE  
LA LITERATURA**



## PARTE I

# REVISIÓN CRÍTICA DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y FONOLÓGICOS

## 1. La dimensión explícita e implícita de la enseñanza de los aspectos lingüísticos

### 1. 1. Introducción

En esta parte revisamos las estrategias de enseñanza o categorías de instrucción aplicadas al aprendizaje de la L2 en general, según las últimas aportaciones de la lingüística, consideradas en referencia al tema de nuestro estudio en particular, la enseñanza de la pronunciación de forma explícita o consciente e implícita o subconsciente, al que han servido de marco y justificación dentro del contexto de aula.

Ellis (1994: 531) examina diferentes definiciones de estrategias de aprendizaje tomadas de los estudios de la lingüística reciente y que no aportan mucha claridad ya que no revelan si siguen postulados conductistas, mentalistas o ambos. Stern (1983) distingue entre estrategias o métodos para el aprendizaje, y técnicas o formas de observación de conducta en el aprendizaje de la L2: *"In our view strategy is best reserved for general tendencies or overall characteristics of the approach employed by the language learner, leaving techniques as the term to refer to particular forms of observable learning behaviour"*. Otros investigadores utilizan el término estrategia para referirse al tipo de conductas a las que Stern define como técnicas, *"Language learning*

*strategies are behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable*", **Oxford** (1989). Por último, algunos contemplan las estrategias de aprendizaje como conductistas y mentalistas al mismo tiempo, **Weinstein and Mayer** (1986): "*Learning strategies are the behaviours and thoughts that a learner engages in during learning that are intended to influence the learners encoding process*".

¿De qué manera nuestros alumnos aprenden la L2, conscientemente, es decir mediante reflexión intelectual, o inconscientemente, es decir de forma intuitiva? Sabemos que estas preguntas son un tema clave y de desafío dentro del campo de la pedagogía de las lenguas extranjeras hoy en día.

Para la fundamentación de nuestra experiencia hemos asumido parte del conjunto de estrategias que engloban la dimensión explícita o consciente en la enseñanza y aprendizaje de la L2., según la clasificación de **Stern** (1992: 327) y de acuerdo con la terminología utilizada por el proyecto de investigación sueco **GUME**, (**Lindblad** 1967), en oposición a aquellas otras que suponen una dimensión implícita o subconsciente.

*¡Restamos en la p. Sección!*

Así, nuestro programa específico de aspectos fonéticos seguido por los grupos experimentales se ha desarrollado de acuerdo con estrategias y técnicas de dimensión explícita principalmente mientras que el programa general de inglés del curso académico para cada uno de los dos niveles, grupos experimentales y de control, ha seguido las pautas de la dimensión implícita para la enseñanza y aprendizaje del inglés..

Somos conscientes de que la enseñanza de L2 tradicionalmente se apoyó en técnicas explícitas de enseñanza de la gramática y del vocabulario. Tanto el método gramática-traducción como el método directo confiaron en la estrategia de enseñanza explícita. Uno de los primeros lingüistas en considerar esta dicotomía, capacidad explícita o intelectual - implícita o espontánea fue **Palmer** (1922). Dentro de la dimensión explícita distinguió entre capacidades realmente intelectuales y otras que exigían

menor atención intelectual y que a su vez fomentaban la formación de hábitos. Concluyó afirmando que éstas últimas capacidades que requerían repetición, memorización y automatización eran las más útiles para la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Con su capítulo dedicado a *'habit forming and habit-adapting'* expresó su punto de vista sobre el tipo de pedagogía implícita pero al mismo tiempo analítica que luego habrían de defender Bloomfield y el audiolingüismo.

### 1. 1. 1. Estrategias conductistas y cognoscitivas

Bloomfield (1933), coincidiendo con Palmer (1922), consideró que la psicología conductista, el paradigma de aprendizaje de Skinner (1957) en términos de estímulos, respuestas y refuerzos, era una base teórica sólida aunque simple para una metodología de la enseñanza y aprendizaje de la lengua ya que favorecía la formación de hábitos por medio de la imitación, repetición y memorización, es decir, la reflexión sobre el conocimiento de la lengua era menos importante que la adquisición de respuestas automáticas. En los años sesenta, el audiolingüismo retomó de nuevo el tema de la dimensión explícita - implícita inclinándose abiertamente por la práctica de estructuras modelos, formación de hábitos y analogías.

Chomsky (1959) con sus teorías cognoscitivas sobre la adquisición del lenguaje puso en entredicho las teorías conductistas defendidas hasta entonces. "Para Chomsky la lengua no es simplemente comportamiento verbal porque debajo de ese comportamiento existe un complejo sistema de reglas que permiten a los hablantes crear y comprender un número infinito de proposiciones, muchas de las cuales jamás han oído antes. El conocimiento de estas reglas es nuestra competencia lingüística (competence) que es diferente de su realización (*performance*) y que es lo que nosotros observamos" Alburquerque et al. (1990: 3).

Al plantear unos objetivos cognoscitivos y los procedimientos metodológicos para alcanzarlos, que analizaremos más tarde en el desarrollo del programa específico

para nuestra experiencia de aprendizaje de los aspectos fonéticos, tratamos de conciliar esta nueva dimensión con el desarrollo normal de la programación de aula, una metodología activa y comunicativa. Los objetivos cognoscitivos supusieron, dentro de nuestra investigación, el que los alumnos de los grupos experimentales alcanzaran un cierto dominio de determinados aspectos de pronunciación, inventariados por su elevado índice de error en nuestro entorno educativo, por medio de una formación de hábitos de repetición e imitación, de una información y el desarrollo de ciertas habilidades como la observación, la discriminación, contraste, deducción y formación de reglas sencillas, y resolución de problemas, es decir el estímulo de una serie de actividades mentales. Nunca fue nuestro propósito el que estos alumnos consiguieran un conocimiento conceptual y explícito de dichos aspectos como fin en sí mismo:

*"...But an hour spent in teaching the facts of grammar, of phonology, or of lexis, is not an hour of teaching the language".*

(Halliday, McIntosh, and Stevens 1964: 254).

### 1. 1. 1. 1. Estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales en el aprendizaje de la L2.

El estudio de las estrategias de aprendizaje está relacionado con los procesos de aprendizaje (Wenden 1986a). En opinión de Rubin (1981); Wenden (1986a), y Chomot (1987, entre otros, el método que ha dado mejores resultados para investigar las estrategias de aprendizaje seguidas por los alumnos ha sido la utilización de cuestionarios y entrevistas. Aunque Ellis (1994: 535) no parece ser partidario de la utilización de las tareas de *Think-aloud* con principiantes de la L2, ya que solamente podrían utilizar su L1 para describir las estrategias, nosotros sí que hemos seguido el procedimiento de dinámica de parejas o de grupos para discutir en su L1 la problemática de aprendizaje de los aspectos fonéticos y proponer soluciones según sugieren Haastrup (1987) y Morren (1993), demostrando ser un buen recurso de autoevaluación y reflexión para profundizar en el proceso de nuestro estudio por parte de los alumnos. En el desarrollo

de la construcción de los aprendizajes lingüísticos y de interlengua, según las aportaciones recientes de la sociolingüística y psicolingüística se considera al alumno como centro y sujeto activo de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

La clasificación de estrategias elaborada por **Chamot (1987)**, según el modelo de procedimiento de información sobre el que se sustenta su investigación, tal vez sea la más interesante para el marco de nuestro estudio. Para estos autores, las estrategias cognitivas se refieren “a los pasos u operaciones utilizados en la resolución de problemas que requieren un análisis directo, transformación o síntesis de los materiales de aprendizaje” (**Rubin 1987**).

Entre las estrategias cognitivas inventariadas por **Chamot** destacamos para nuestra experiencia las siguientes: **Repetición** “imitación de un modelo de lengua, incluyendo práctica abierta y entrenamiento silencioso” y **Representation auditiva**: “la retención del sonido o sonido similar para una palabra, frase o secuencia de lengua más larga”. Las estrategias metacognitivas “hacen uso del conocimiento de los procesos cognitivos y constituyen un intento de regular el aprendizaje de la lengua por medio de la planificación, comprobación y evaluación”. Ejemplos particulares de estas últimas para nuestra investigación son la **Auto-motorización**: la auto-corrección para la precisión en la pronunciación; la **Producción retardada**: la decisión consciente de posponer la producción oral dándole prioridad a la comprensión auditiva, y la **Autoevaluación**: la comprobación de los resultados en el propio aprendizaje. Por último, las estrategias sociales o afectivas que establecen los procedimientos por los cuales los participantes en el proceso de aprendizaje se interrelacionan entre sí, con el profesor y con hablantes nativos de la L2. **Cooperación**, trabajar con otro (*pair work*) o varios compañeros (*group work*) para obtener información o preparar una actividad juntos, y **Preguntas pidiendo aclaración** tal como pedir aclaraciones, repeticiones y ejemplos al profesor o a un nativo.

y los otros autores citados?

### 1. 1. 1. 2. *Monitoring*

La estrategia de **monitorización** en el proceso de adquisición-aprendizaje implícito-explicito de los aspectos fonéticos del inglés, en nuestra investigación, supondría una combinación de estrategias cognitivas y metacognitivas, experimentadas particularmente por los buenos estudiantes, preocupados por su progreso en la L2. Así, cuando estos alumnos, dentro de su edad y nivel de aprendizaje de la LE, reconocen un error de pronunciación, participan activamente en subsanarlo, colaborando en su auto-corrección consultando información, por ejemplo, en los glosarios de pronunciación en los libros de texto, o demandando información al profesor o a personas nativas cercanas, están utilizando estrategias cognitivas porque éstas suponen un análisis directo, mientras que cuando participan en las acciones o evaluaciones están siguiendo estrategias metacognitivas ya que éstas implican técnicas de auto-control y participación. Un factor muy importante en la **monitorización** es el grado de motivación de los alumnos (Madrid et al. 1993a). Las estrategias de **monitorización** son necesarias para los aprendices de una LE, pues el proceso de adquisición-aprendizaje de la misma no es tan intuitivo como es el caso de su L1. Igualmente debemos prestar atención, como Krashen (1977) señala, al hecho de que una óptima **monitorización** supone un equilibrio entre la confianza en exceso de los alumnos (*under-monitoring*) y la exagerada preocupación por su autocorrección, provocando un ritmo lento y desmotivador (*over-monitoring*).<sup>1</sup>

Como conclusión de la reflexión hecha sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas cabe preguntarnos hasta qué punto podemos enfatizar la preponderancia de una estrategia explícita en el aprendizaje de los aspectos fonéticos por nuestros alumnos. El objetivo de nuestra investigación supone asumir la experimentación principalmente de estrategias explícitas deductivas con nuestros alumnos, en contraste con procedimientos intuitivos implícitos más generalizados en la metodología de la enseñanza de la pronunciación en nuestros contextos de aula.

<sup>1</sup> Krashen (1995). Conferencias impartidas en Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Granada.

### 1. 1. 1. 3. Aprendices eficientes y menos eficientes de la L2

**Carroll** (1967: 104) sugirió que las biografías de las personas que hablan más de una lengua podrían contener pistas para analizar la adquisición eficaz de una lengua. De aquí surgió la idea de estudiar a los buenos estudiantes de la lengua. Algunos estudios experimentales referidos a las diferencias individuales de los aprendices de una L2, (por ejemplo, **Naiman et al.** 1978) han intentado identificar las estrategias que los buenos alumnos utilizan para su aprendizaje de la L2. En opinión de estos investigadores los estudiantes consideran que los factores de personalidad son muy importantes. **Naiman** nos dice que un 31% de los alumnos opinan que la extroversión es un factor de gran relieve a la hora de adquirir las destrezas orales. **Ellis** (1994), por el contrario, señala que estos estudios sobre las variables de la personalidad y el aprendizaje de la L2 son escasos y poco satisfactorios, ya que <sup>en</sup> su investigación o bien no hacen una referencia clara a la teoría de la que dimanan o bien están basados de una manera muy débil en constructos de la psicología general, o también las variables son a veces imprecisas y se superponen de una manera mal definida. Mencionamos algunos de estos estudios: **Strong** (1983) descubrió que los niños extrovertidos son más sociables, vivos y activos y en consecuencia aprenden más rápido. Como curiosidad, mencionamos los estudios de **Guiora et al.** (1972; 1980) sobre otro factor de personalidad, la inhibición, en el que sus aportaciones refieren cómo los sujetos a los que se les suministró alcohol dieron muestras de una mejor pronunciación.

Como hemos mencionado anteriormente los métodos más significativos seguidos para identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los buenos aprendices de la L2 han sido unas veces la realización de entrevistas y cuestionarios (**Naiman et al.** 1978; **Lennon** 1989) y otras, comparaciones entre alumnos con más o menos éxito (**Reiss** 1985; **Huang y Van Naersson** 1985).

De los cinco posibles aspectos más destacables del aprendizaje satisfactorio de la L2 que describe **Ellis** (1994: 546) nos interesan para nuestro estudio los siguientes: 1) una preocupación por la forma de la lengua, 2) un método activo basado en tareas, y 3)

una concienciación del proceso de aprendizaje. Tanto los procedimientos como los resultados sobre el análisis de estos aspectos los estudiamos en **Rubin (1975)** que selecciona como estrategias clave: la atención a la forma y la corrección oral propia y de otros. Para ellos, observó a alumnos de edades mezcladas resaltando la importancia de utilizar una vídeo cámara para *'monitoring own and others' speech*, *'practising (e.g. by initiating conversation)'*, y *'attention to form'*<sup>2</sup>. La investigación de **Naiman et al. (1978)** sigue como método la entrevista-cuestionario y la observación, ésta última sin mucho éxito. Sus resultados identifican como estrategias de buen aprendizaje *'monitoring of L2 performance'* and *'various techniques identified, (e.g. having contact with native speakers'*. **Reiss (1985)**, para su estudio con aprendices de niveles elementales e intermedios, en el que identificó a algunos como buenos alumnos, utilizó cuestionarios generales sobre variables de personalidad y estrategias de aprendizaje, y obtuvo como resultados la identificación de las siguientes buenas estrategias de aprendizaje: *'monitoring, attention to form and attention to meaning'*.

Según uno de los estudios más completos y de actualidad, **Chamot et al. (1987)**, se evidencia que los buenos aprendices de la L2 utilizan el conocimiento metalingüístico para ayudarse a valorar sus necesidades, evaluar el progreso y participar en el control y orientación de su propio aprendizaje. Este es uno de los principios pedagógicos, en vía de desarrollo en la realidad educativa de nuestras aulas, propuestos por los Diseños Curriculares Base de la Reforma (**DCB, 1989**), la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (**L.O.G.S.E. 1990**), y recogido por el **Real Decreto 1006 (1991)**.

Como consecuencia de la ausencia de conclusiones claras sobre los estudios comparativos realizados sobre los buenos y malos aprendices de L2, y que prácticamente nada se ha dicho de los comportamientos y actitudes de ambos tipos de aprendices con respecto a estrategias de adquisición de los aspectos de la pronunciación, nos hemos concienciado de la importancia de ayudar a nuestros alumnos todos, buenos y no tan buenos, de una manera sistemática, para que "aprendan a aprender" y para que des-

*pract.*

<sup>2</sup> Nosotros también filmamos a los alumnos en sus sesiones de práctica conversacional a fin de poder estudiar sus autocorrecciones, las de otros y la observación de la pronunciación de las personas nativas.



cubran que su aprendizaje puede ser “significativo” al interdisciplinarlo con otras materias de estudio, de acuerdo con **Finochiaro** (1964: 132); **Madrid** (1980: 90-91, y 1982), y **Quijada** (1996). Para esto, hemos negociado con todos los grupos pero, sobre todo, con los experimentales, los contenidos y la metodología a seguir; compartiendo dentro de lo posible la información sobre el proceso de aprendizaje de la pronunciación propuesto; animando al final de cada trimestre a una participación activa en la discusión, mediante dinámica de grupos, *Think-aloud task* en L1, sobre la marcha de la experiencia, haciéndoles descubrir las posibles estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales a su alcance, creando un ambiente agradable y motivador y ayudándoles a sacar sus propias conclusiones, y aconsejando y dando orientación individual, atención a la diversidad, siempre que ha sido posible. Nos han sido de gran utilidad las ideas, orientaciones y material, en particular los cuestionarios, de **Ellis** y **Sinclair** (1989).

## 2. Las teorías de transferencia e Interlengua

Consideramos imprescindible referirnos a las teorías de transferencia del sistema de la L1 a la L2, y de interlengua para analizar los factores internos del alumno que intervienen en el proceso de adquisición y aprendizaje de la L2.

### 2. 1. La transferencia de la L1 a la L2

La transferencia de una L1 a L2 consiste en que el estudiante de una L2, inevitablemente incorpora rasgos de su lengua materna a la lengua término que está aprendiendo. Los puntos de vista sobre la teoría de la transferencia de una lengua a otra han variado con el tiempo. Para los conductistas la transferencia suponía un traslado de los hábitos para adquirir la L1 hacia la L2. En aquellas pautas que la L2 y la L1 eran similares se producía una transferencia positiva, y cuando en otros aspectos diferían substancialmente se producía una interferencia o transferencia negativa. **Lado** (1957) dice

con respecto a la transferencia que está demostrado que cuando aprendemos una lengua extranjera hay una tendencia a transferir nuestro sistema nativo por completo en el proceso, es decir nuestros fonemas, acento, ritmo y entonación. **Trubetzkoy** (1969: 52) manifiesta en el mismo sentido: “...*Each person acquires the system of his mother tongue. But when he hears another language spoken he intuitively uses the familiar “phonological sieve” of his mother tongue to analyse what has been said...*”

Dependiendo del grado de transferencia positiva o negativa surge una mayor o menor dificultad en el aprendizaje de una L2. **Lado** (1957) al referirse a las categorías fonológicas dice que existe una jerarquía de dificultades en el aprendizaje de una L2, aunque no las describe. Su definición de las áreas de dificultad queda esquematizada así: a) rasgos distintivos en oposición a los no distintivos de ambos fonemas; b) la unión alofónica de los fonemas, y c) la distribución de los fonemas dentro de sus respectivos sistemas. Como resultado de ese esquema, situaríamos en el extremo más fácil los sonidos físicamente más similares a la L1. Probablemente estos sonidos se adquieren por simple transferencia positiva. Por el contrario aquellos otros sonidos que son físicamente muy distintos, serán los más difíciles de aprender. En el desarrollo de nuestra experiencia y después en la recogida y análisis de los datos tendremos oportunidad de observar la jerarquía de dificultades que presentan nuestros propios alumnos.

Las definiciones anteriores están asociadas con las teorías conductistas del aprendizaje de la L2. **Sharwood Smith** y **Kellerman** (1986) no parecen estar de acuerdo con la terminología de transferencia e interferencia y sugieren el término *crosslinguistic influence*, aunque **Kellerman** (1987:3) restringe dicha definición a “aquellos procesos que conducen a la incorporación de elementos de una lengua a la otra”. A pesar de todo, la terminología tradicional de transferencia ha persistido aunque incorporándose los fenómenos croslingüísticos apuntados por **Kellerman** y **Sharwood Smith** (1986). Para el estudio de transferencia de lengua **Ellis** (1994: 711), en su glosario de términos lingüísticos, recoge la siguiente definición de transferencia de lengua de **Odlin** (1989), señalando que aunque es un tanto imprecisa supone una base adecuada para dicho estudio:

*“Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.” Odlin (1989: 27)*

Las posiciones teóricas minimalistas sobre la transferencia tendieron a enfatizar la semejanza entre la adquisición de la L2 y la L1, Newmark (1966) y Krashen (1983): tratan la lengua como un tipo de estrategia comunicativa, es decir, una manera de resolver el problema de comunicación más bien que como una estrategia de aprendizaje, o procedimiento para desarrollar la interlengua. Como ya vimos, tampoco los conductistas con su hipótesis de análisis de contrastes, en el que predecían de una manera exagerada la transferibilidad de aspectos específicos, explicaban cuándo esto ocurría o no, y la cantidad de transferencia.

### **2. 1. 1. Factores que dificultan la transferencia fonológica**

Nos interesa ahora analizar los factores lingüísticos, psicológicos y sociolingüísticos que dificultan la transferencia a nivel fonológico. Se reconoce ampliamente que la transferencia se produce de una manera más acusada a nivel del sistema fonológico que a nivel de sintaxis. Esto nos lo demuestra la existencia continua de “los acentos extranjeros” en el aprendizaje de la L2. Recordemos el estudio de Purcell y Sutter (1980), en donde hablantes nativos evaluaron la precisión de pronunciación de los participantes en ese estudio de procedencia del lejano oriente (Thai y Japonés) y del medio oriente (árabe y persa), resultando que a mayor diferencia entre la L1 y la L2, las calificaciones otorgadas por los nativos fueron inferiores, es decir los sujetos japoneses y thais tenían mayores problemas con la pronunciación que los otros.

Es difícil cuantificar el alcance de la transferencia en los diferentes niveles de la lengua. Sin embargo existe una razón teórica para admitir que la influencia de la L1 se

siente de un modo más acusado en la pronunciación, en el vocabulario y en el discurso que en la sintaxis. **Odlin** (1990) observó que la mayoría de los aprendices de una lengua tienen una mayor consciencia metalingual de las propiedades de la gramática que de las propiedades fonológicas o del discurso, es decir pueden controlar su elección de una forma lingüística.

Se ha demostrado cómo los factores sociolingüísticos influyen en el cuándo y hasta qué punto la transferencia ocurre. **Odlin** (1989; 1990) ha sugerido que la transferencia negativa es menos probable en contextos especiales “focalizados” donde existe una preocupación para mantener el buen nivel de la lengua que en aquellos otros donde no existe tal preocupación. **Odlin** también señala que la transferencia negativa es menos frecuente en ambientes de aula que en los contextos naturales pues en los primeros los alumnos se consideran una comunidad focalizada y por tanto tratan las formas de la L1 como si fueran intrusivas. Además en las situaciones de aula, se advierte a los alumnos de una manera explícita y por medio del estudio contrastivo de cada uno de los aspectos cuándo puede ocurrir la transferencia.

En opinión de **Corder** (1978a), la transferencia será más evidente en los primeros momentos del nivel de desarrollo general del alumno pues al considerar la interlengua como un *restructuring continuum*, es decir, el punto de partida en la adquisición de la L2 es la L1 del aprendiz, que va siendo gradualmente sustituida por la lengua término a lo largo del proceso. Anteriormente **Taylor** (1975) lo había puesto de manifiesto al comparar las proporciones de errores por transferencia y errores por desarrollo o extensión (p.ej.: *overgeneralization*, generalización en exceso) producidos por estudiantes españoles de inglés, L2. De este estudio se deduce que los alumnos en niveles elementales eran más proclives a cometer errores de traducción que resaltaban la influencia de su L1, que aquellos otros alumnos de nivel más avanzado que cometían más errores de *overgeneralization* o *overuse*, es decir, la extensión de una regla general a otros casos donde no se puede aplicar.



Todo esto lo podría haber utilizado en la descripción

A continuación examinamos una serie de estudios fonológicos que abundan en esta línea de la existencia de una relación entre el nivel general de desarrollo de la L2 del estudiante y la presencia o ausencia de transferencia de una lengua a la otra. Nos referimos en primer lugar a **Major** (1986) quien defiende que existe transferencia fonológica en los primeros momentos de desarrollo en la adquisición de la L2. Para este investigador los datos obtenidos en su estudio *The Ontogeny Model* de adquisición de la /r/ española confirman su teoría de que los procesos de transferencia disminuyen con el tiempo, mientras que los procesos de desarrollo aumentan y luego disminuyen. El análisis revela igualmente que existe una organización jerárquica en la adquisición de la L2 y también una interacción de los sistemas de la L1 y la L2.

*The Ontogeny Model* de **Major** se refiere a una población muy reducida, 4 sujetos (dos hombres y dos mujeres de edades entre 21 - 33 años), americanos de habla inglesa, quienes realizaron un curso intensivo de verano para aprender español en la Universidad estatal de Washington, recibiendo siete horas diarias de enseñanza. Este investigador apunta que este estudio se puede considerar como longitudinal a pesar de su corta duración, siete semanas, puesto que el total de horas de instrucción recibidas, 280, lo hace intensivo, ya que es un total de horas superior a cursos regulares académicos de español de duración de 4 semestres. Añade en su descripción metodológica que los cuatro sujetos son verdaderos principiantes en el estudio de la L2 (español), aunque esto no es del todo cierto ya que tres sí habían tenido cierta experiencia, si bien corta, de aprendizaje de esta lengua.

Estas referencias al estudio de **Major** nos sirven de reflexión para nuestra experiencia. Nuestro estudio longitudinal se desarrolla a lo largo de un curso académico dentro del desarrollo normal curricular en el aprendizaje del inglés. Nuestro estudio consiste en la impartición de un programa específico de aspectos fonéticos que cubre determinados errores inventariados, según describíamos en la introducción, dirigido a grupos experimentales de alumnos. La muestra de población de nuestro estudio es de 80 alumnos, y son también "falsos principiantes". Pero lo significativo, en nuestra opinión, es que ésta es una experiencia con escolares españoles de entre 10 y 12 años, necesaria

dentro de nuestro ámbito educativo como punto de reflexión en la adquisición de la pronunciación y la relación existente entre factores de desarrollo y la fonología del inglés.

El mismo **Major** (1987a) señala que a pesar de reconocerse la importancia de la transferencia y de los factores de desarrollo en la adquisición de la fonología de la L2, no ha habido estudios longitudinales de una cierta duración de tiempo que investiguen tal relación, por lo que sugiere que son necesarias más investigaciones referidas sobre todo a principiantes más jóvenes.

Otro estudio interesante que debemos analizar es el de **Wode** (1976), referido a la adquisición de la fonología del inglés, L2, por cuatro niños alemanes, sus hijos, en un contexto natural de aprendizaje, es decir fuera del aula. En este estudio se nos indica que la adquisición fonológica de la L2, de una manera natural, no es ni del todo igual ni totalmente diferente a la adquisición seguida para el sistema fonológico de la L1. En este estudio longitudinal de un semestre de duración, los datos recogidos fueron: audio-grabaciones de conversaciones espontáneas, audio-grabaciones de sesiones experimentales y la toma de notas espontáneamente “in situ”, incluidas transcripciones fonéticas, comentarios de las situaciones y de las intenciones de los niños, etc.. Todos los datos fueron evaluados a fin de preservarlos contra posibles desviaciones involuntarias.

En su estudio, **Wode** (1976) aporta reflexiones muy importantes sobre tres teorías de adquisición fonológica de la L1. Vemos que según *The Inventory theory* de **Jakobson** (1941), su idea básica es que la adquisición fonológica en los niños se realiza a través de secuencias ordenadas de desarrollo, es decir desde las sílabas simples del tipo CV (consonant+vowel) or VC. a un aumento en la complejidad del sistema de oposiciones y en el inventario de elementos fonológicos que entran en esas oposiciones. Ciertas inconsistencias se han descubierto en esta teoría: algunas de sus afirmaciones no responde a observaciones empíricas según opina **Olmstedt** (1971).

Para intentar remediar esos fallos se han hecho varias propuestas para describir la adquisición del sistema fonológico de la L1 en términos de diferentes tipos de reglas o procesos, *The process type*. Estos tipos de reglas incluyen entre otros, reduplicación, reducción de grupos de consonantes (*clusters*), ensordecimiento final, etc. (Stampe 1972). Pero para Wode (1976) todos estos métodos comparten una debilidad crucial: ninguno ha sido suficientemente desarrollado a fin de que las reglas o procesos sigan un orden para que puedan predecir secuencias de desarrollo en la adquisición fonológica. Además, Wode (1976) añade que la adquisición fonológica de la L2 de una manera natural debería ser bastante relevante para las teorías como la de Stampe (1972). Este afirma que el niño está biológicamente dotado con una serie de procesos que él aplica en su adquisición fonológica. El progreso del niño se contempla como supresión, limitación y ordenamiento de los procesos fonológicos debido a su experiencia con la lengua término, la L2. Las mismas inconsistencias observadas en las dos teorías anteriores se encuentran en los procedimientos basados en condicionamientos conductistas, *The behaviouristic conditioning*, Olmstedt (1971): la adquisición de la fonología de la L1 ofrece una gran cantidad de ejemplos donde las producciones de los niños son difíciles de explicar en términos de refuerzos sencillos.

En cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera Wode (1976) dice no tener conocimiento de ningún estudio que vaya más allá de afirmar lo que es obvio, es decir, los estudiantes de la L2 confían en su L1. En general, se producen interferencias de varios tipos que tratan de ser explicadas por medio de estrategias como por ejemplo transferencia de la L1, sobregeneralización y otras por el estilo. Wode (1976) afirma que la adquisición de la L2 en el ámbito del aula es bastante próxima a la adquisición de la L2 de un modo natural.

La noción de “*developmental transfer*”, se aplica también a la fonología de la L2. Wode (1980: 129) apuntó que los sistemas fonológicos de la L2 se adquieren a través del marco del sistema de la L1 del estudiante. De esta manera aquellos elementos de la L2 que son bastante similares a los elementos en el repertorio de la L1 del aprendiz van a ser sustituidos por elementos de la L1 en un principio, y por el contrario aque-

Los otros elementos que quedan fueran de estas medidas cruciales de similitud, no son sustituidos por elementos de la L1 sino que sufren un desarrollo autónomo, semejante al observado en la adquisición de la L1.

## 2. 2. La teoría de la interlengua

Esta teoría es cognoscitiva por naturaleza. Primero **Corder** (1971a) y luego **Se-linker** (1972) desarrollaron esta hipótesis para referirse al sistema particular, gramatical y fonológico que los aprendices de una L2 construyen a su manera y en su propio beneficio para tratar de dar respuesta al *input* o conocimiento lingüístico nuevo. Y la teoría de **Dulay y Burt** (1974,1977) en relación al aprendizaje de una L2 al ser concebido como un proceso creativo-constructivo. En relación al desarrollo de esta teoría, un tema compartido por los lingüistas, según observa **McLaughlin** (1987), es la noción del proceso subconsciente de comprobación de hipótesis de **Corder** (1976). Los aprendices de una L2 forman hipótesis sobre cómo son las reglas de la misma y a continuación las examinan, confirmándolas si encuentran evidencia favorecedora en el *input*, o las rechazan si la evidencia es negativa. La teoría de interlengua ha identificado otros procesos específicos como la *overgeneralization*: la extensión de una regla de la L2 a un contexto en el que no se aplica, y la *simplification*: la reducción del sistema de la L2 a una forma más simple.

**Corder** (1978a) señala que los aprendices dentro del sistema de interlengua, utilizan su lengua materna reestructurándola al darse cuenta de las diferencias existentes con la lengua término, un proceso que según **Corder** ocurre con más frecuencia en el caso de la fonología aprendida en contextos de aula.

**Eckman** (1981), dentro de la hipótesis de interlengua (IL), formuló las siguientes preguntas: 1. ¿Hasta qué punto el sistema de interlengua (ILs) es independiente de la lengua nativa (NL)?, y 2. ¿Las gramáticas de (ILs) contienen el mismo tipo de reglas que las gramáticas de las otras lenguas? Para dar respuesta recogió datos de un es-



tudio aplicado a dos nativos hispano-hablantes y dos nativos chinos de habla mandarín que aprendían inglés como L2. Un análisis parcial fonológico de los datos de interlengua (IL) revelaron que, (1) al menos, algunas de las reglas eran independientes, ya que no estaban motivadas ni para la lengua nativa ni para la lengua término, y (2) una de las reglas de la interlengua, *Terminal Devoicing*, es el caso de los nativos hispano-hablantes el sustituir oclusivas sonoras al final de palabra de la L2 por oclusivas sordas, está motivada para las gramáticas de numerosas lenguas. Por el contrario, otra de las reglas, *Schwa Paragoge*, que consiste en añadir una *Schwa* a continuación de una oclusiva sonora al final de palabra, dificultad que tienen los hablantes de chino mandarín, no forma parte aparentemente de la gramática de ninguna otra lengua. Eckman (1991), mediante un estudio realizado con 11 asiáticos adultos, estudiantes de inglés como L2, aportó también evidencia de que las generalizaciones fonológicas universales son válidas para la teoría de interlengua.

En un experimento pensado para estimular el aprendizaje de la LE, lengua extranjera, en personas adultas Brière (1966: 789) descubrió que los sonidos de la L2 que ocurrían en la L1 eran más fáciles de aprender a articularlos normalmente que aquellos sonidos de la L2 que nunca aparecían en la superficie fonética de la L1, incluso cuando el estatus fonológico de los sonidos similares de la L1 y L2 era diferente. Brière opina que este hallazgo permite sugerir que la atención explícita al control articulatorio de los sonidos puede tener una relevancia dentro del aprendizaje de la L2 puesto que parece que el estudiante de la L2, debe adquirir nuevos y complejos gestos articulatorios, altamente automáticos, o debe modificar modelos de implementación fonética ya existentes, además de conseguir un control de una fonología abstracta y reorganizada.

Flege (1980), en su estudio de contraste fonético entre las consonantes oclusivas sonoras y sordas inglesas producidas por americanos y dos grupos de población procedente de Arabia Saudita, se planteó determinar si era razonable caracterizar el control fonético de los sonidos de una lengua extranjera como la producción de una interlengua o más bien como el producto o resultado de una interferencia entre los sistemas fonéti-

cos de la L1 y la L2. Si la pronunciación de la L2 es el resultado de una interlengua podríamos esperar que:

1. Los sonidos de la L2 producidos por los aprendices son fonéticamente intermedios a los sonidos similares producidos en la L1 y la L2 por hablantes nativos de esas lenguas.

2. Los sonidos de la L2, incluidos los errores de pronunciación, se producen con frecuencia regular en el mismo contexto fonético por aprendices de la lengua.

3. Los aprendices individuales pueden adoptar estrategias fonéticas diferentes para producir los sonidos de la L2.

Compartimos la observación hecha por **Flege** (1980) cuando se refería a la poca atención prestada últimamente a unas técnicas explícitas de fonética articuladora en el campo de la enseñanza y aprendizaje de los sonidos de una L2., aunque debemos señalar excepciones a esta puntualización tales como las orientaciones metodológicas de **Alcaraz y Moody** (1976), **MacCarthy** (1976: 306), **Kenworthy** (1987: 69-78), **Caftford** (1988:126-7;189 ff.), **Kreidler** (1989: 9) y **Hewings** (1993: 4), entre otros.

## 2. 2. 1. Estudios metodológicos sobre fonología de interlengua

Las investigaciones recientes sobre la fonología de interlenguas, tanto teóricas como prácticas, son fruto en gran parte de los trabajos publicados en la década de los ochenta por **Eliasson** (1984) y por **Ioup y Weinberger** (1987). El objetivo principal de los seis artículos recogidos por **Eliasson** es sentar las bases teóricas de la fonología de contrastes, planteándose además, una serie de interrogantes: ¿La fonología de contrastes debería ser considerada únicamente como una ciencia aplicada? ¿Se debería orientar la fonología de contraste hacia la obtención de datos fonéticos concretos o hacia consideraciones abstractas? La colección de **Ioup y Weinberger** se compone de 25 artículos en donde se discuten temas teóricos principalmente y 20 presentan una recopilación de las metodologías seguidas hasta el momento.

**Tench** (1996) nos ofrece un análisis en profundidad de estos 20 estudios sobre metodología en la fonología de interlengua, presentándolos en un orden cronológico. Aunque ninguno de ellos tiene como sujetos a hispano-hablantes, estudiantes de inglés L2, todos ellos son significativos para nuestro estudio por cubrir ampliamente las orientaciones metodológicas para el desarrollo de los diferentes aspectos fonéticos en nuestro estudio. Solamente tres de los 20 estudios son longitudinales, y de éstos, nos llama la atención el reducido número de sujetos participantes en los mismos, entre 1 y 5. Los únicos estudios no longitudinales con una población considerable son los de **Broselow et al.** (1983), un análisis de la percepción del tono chino en 50 sujetos americanos, y **Johansson** (1973), un análisis de los segmentos de interlengua respecto a 180 aprendices de sueco. Estamos de acuerdo con que la cantidad de datos originados por una población como la nuestra es abrumadora si solo hay un investigador, pero en nuestro caso tuvimos la ayuda permanente de 2 personas nativas en el segundo trimestre y de tres en el tercero. Por consiguiente consideramos que una base de datos de una muestra de población como la nuestra debería tener una fiabilidad bastante alta.

Veamos ahora el desarrollo de los materiales y las diferentes técnicas seguidas en estos 20 estudios. **Johansson** (1973) defendió la idea de su método de repetición, leyendo en voz alta listas de palabras y oraciones gramaticales en base a que la repetición de frases implica las habilidades de percepción y producción de sonidos y que estudios sobre la adquisición de la L1 demostraban que la tareas de repetición producían unos resultados mejores en la pronunciación que los obtenidos en el habla espontánea. Esta ha sido también una de nuestras técnicas explícitas, la repetición de palabras y frases. *Repet*

**Tarone** (1976; 1986), en su análisis de estructura silábica en interlengua, con la implicación de seis sujetos, señala:

*“Of special interest is the influence of the classroom situation upon interlanguage phonology, and the extent of carry-over of certain patterns of pronunciation from the classroom to other situations”.*

**Tarone** (1979) insiste en el desarrollo de la misma idea, afirmando que cuanto más formal es la situación de aprendizaje, más próxima a la lengua término resulta la pronunciación. Opinión compartida por **Beebe** (1980) en su estudio de “el efecto de la formalidad situacional sobre los niveles normales de la adquisición de la pronunciación de la L2.”.

Además del estudio de **Johansson** (1973), otros de los estudios con prominencia en procedimientos formales y que utilizaron también la técnica de la lectura en voz alta de listas de palabras y frases fueron los de **Dickerson** (1974), un estudio longitudinal de alumnos japoneses relacionado con la adquisición de /l/ y /r/, y **Altenberg** y **Vago** (1977), una investigación referida a la importancia relativa de transferencia, deletreo de pronunciación y pronunciación idiosincrática en 2 hablantes húngaros utilizando el inglés como L2, que requería la lectura de un pasaje de un libro de ejercicios orales sobre voz y articulación. Defendieron esta técnica por creer que sus sujetos no podrían utilizar la estrategia de *avoidance*, los alumnos tratan de evitar aquellas estructuras que encuentran difíciles como resultado de las diferencias entre la L1 y la L2, y que la pronunciación de las palabras sería ubicada en un contexto auténtico.

Posteriores investigadores como **Hubbard et al.** (1983), **Major** (1987a), **Karimi** (1987) y **Schmidt** (1987) confiaron igualmente en la técnica de la lectura en voz alta, considerándola útil como Test para medir la pronunciación y la fluidez general. **Nuttall** (1982) y **Quijada** (1994) señalan que la técnica de la lectura en voz alta, utilizada en los momentos oportunos y con cuidado puede llegar a ser un ejercicio útil y de gran disfrute para los alumnos. Pero **Tarone** (1976) sugirió la técnica de la narración de cuentos a partir del apoyo de una secuencia de dibujos a fin de obtener unos resultados más en consonancia con el habla natural. Esta técnica la hemos seguido dentro de la programación de actividades de “*Listening to microdialogues*” y posteriormente la dramatización y/o narración de los mismos por parte de los alumnos (**Quijada**, 1994).

Otros confiaron en técnicas como la interacción natural, **Hetch** y **Mulford** (1979), en su estudio longitudinal de la adquisición de las consonantes fricativas inglesas por parte de un solo sujeto islandés de seis años. También **Anderson** (1983) realizó un análisis de la simplificación de la estructura silábica de la interlengua en un grupo de 20 sujetos de lengua árabe, de Egipto, y un grupo de 20 hablantes de chino mandarín, de Taiwan. **Sato** (1983) practicó igualmente esta técnica de la interacción natural en su estudio longitudinal de la adquisición de grupos de consonantes inglesas por 2 chicos vietnamitas.

Nos referimos ahora a estudios realizados en los años ochenta que aportaron una batería de técnicas metodológicas y materiales muy interesantes. **Eckman** (1981) llevó a cabo una investigación para reflexionar sobre la manera cómo las interlenguas difieren de las lenguas naturales. Utilizó los procedimientos de entrevistas personales a través de cuatro tipos de tareas diferentes; las tres primeras eran estrategias formales: 1) la imitación de una lista de palabras grabada en una cinta, 2) la consulta de una tarjeta con una palabra escrita en una cara y un morfema derivativo, p.ej. comparativo, superlativo, etc., en el reverso, 3) la lectura de un texto mutilado como recurso de distracción, con el fin de que el sujeto no estuviera demasiado pendiente de su pronunciación, y la última, 4) la participación en una conversación motivados por la discusión y solución de una adivinanza o anécdota lógica, una situación natural de habla.

Este mismo tipo de actividades formales y de actos comunicativos fueron utilizadas por **Beebe** (1980), con su aportación de “un análisis de la adquisición de ciertos segmentos, sonidos individuales, vocales y consonantes del inglés por 25 sujetos de 5 lenguas diferentes y a dos niveles de dominio; **Weinberger** (1983) que analizó el efecto del contexto lingüístico sobre grupos de consonantes de interlengua en posición final de palabra, y **Flege** y **Hillenbrand** (1987) que hicieron una evaluación de la precisión de la vocal /y/ y de la consonante /t/ francesas en hablantes americanos de francés a dos niveles de habilidad.

También referiremos el estudio detallado de **Ioup y Tansomboon (1987)**, “una comparación de la adquisición del tono y segmento de americanos aprendiendo la lengua Thai” por medio de entrevistas semanales a lo largo de tres meses, sobre temas informales, en un ambiente relajado e incluyendo algunas sesiones de drama.

Por último **Neufeld (1987)** quien, en su análisis de la reproducción precisa de los rasgos articulatorios y prosódicos por parte de 20 sujetos americanos expuestos a las lenguas chino mandarín, japonés y eskimal”, aportó una novedad en su batería de tareas. La primera fase de su experimento consistió en la audición atenta de una serie de frases emitidas; en la fase segunda se les pedía que introdujeran variaciones en el tono y en el ritmo con la ayuda de recursos visuales expuestos durante dicha fase, y en la tercera se les pedía que imitaran frases cada vez más largas.

Como resumen del análisis anteriormente hecho recogemos a continuación la lista de las técnicas y materiales utilizadas por los investigadores en sus estudios, ordenadas desde las actividades más formales (concentración de la atención en las formas fonéticas y rasgos fonológicos, en un contexto de aula) a las situaciones más naturales de habla, según las presenta **Tench (1996: 249)**, y que suponen unas orientaciones básicas para el desarrollo y aplicación de nuestra investigación.

1. *Perception/identification of phonetic features (Neufeld, Broselow et al.)* años
2. *Picture identification (Ioup & Tansomboon)*
3. *Repetition of words (Johannson, Eckman, Nathan)*
4. *Repetition of sentences (Johannson, Neufeld)*
5. *Repetition of dialogues (Backman, Stolen)*
6. *Humming (Ioup & Tansomboon)*
7. *Drawing pitch/rhythmic variations (Neufeld)*
8. *Reading of word lists (Dickerson, Major, Beebe, Karimi, Schmidt)*
9. *Reading of derived words (Eckman, Weinberger)*
10. *Reading of sentences (Major, Flege & Hillenbrand)*
11. *Reading of dialogues (Dickerson)*
12. *Reading of short text (Major, Altenberg & Vago, Beebe, Karimi, Schmidt, Weinberger)*
13. *Close reading (Eckman)*

14. *Composition of sentences (Flege & Hillenbrand)*
15. *Composition of narratives (Fledge & Hillenbrand)*
16. *Prompted conversation (Eckman)*
17. *Prompted narrative (Tarone, Anderson, Weinberger)*
18. *Communicative speech (Beebe, Hecht & Mulford, Sato, Anderson, Ioup & Tansomboon).*

Un estudio interesante para nosotros, por la connotación de lengua española de los participantes y por otras razones que un poco más adelante analizamos, es el proyecto de **Estudio longitudinal argentino** sobre fonología de interlengua comentado en Rankin (1985). Se trataba de un estudio de cinco años de duración y con una población de 32 sujetos, estudiantes de inglés, del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Cuyo, en Mendoza, Argentina. El objetivo principal de este proyecto era el seguimiento del dominio de pronunciación inglesa. En un principio participaban 48 sujetos pero 16 abandonaron antes de que el proyecto concluyera, por lo que esos datos estadísticos no fueron contabilizados. Al frente de este ambicioso proyecto estaban seis lingüistas cualificados y cinco de ellos especialistas en fonética y fonología. Los cinco periodos de desarrollo del proyecto corresponden a los cursos académicos entre 1977-1982.

La primera fase fue perceptual y productiva. La perceptual consistió en tareas relacionadas con identificar parejas de palabras y frases similares o diferentes, y que los participantes no tuvieron gran dificultad. La productiva trató de la repetición de palabras y la lectura de dos textos, distanciados ambos en cuatro meses. Todas las respuestas fueron transcritas por fonetistas especializados. También durante esta primera fase los sujetos compusieron una narrativa oral a partir de dibujos, técnica que hemos revisamos anteriormente como "*prompted narrative*". La segunda, tercera y cuarta fase constaban de tareas formales y de habla espontánea. En la quinta y última fase los participantes tenían que leer un pasaje y comentarlo en una entrevista.

Coincidimos con Trench (1996) en la apreciación positiva de este estudio. Como antes señalábamos, la mayoría de los estudios revisados anteriormente han contado con una población bastante exigua a nuestro juicio. Este estudio longitudinal tiene una

muestra de población y una duración considerablemente mucho más amplia que aquellos. También nos parece oportuno destacar el análisis detallado de las causas de error según el paradigma de estudios de análisis de errores recogido por **Richards** (1974). Parece ser que una de las limitaciones del estudio fue la poca atención prestada al acento, ritmo y entonación en la producción de las tareas comunicativas.

Por último, deseamos referirnos al **Estudio de Cardiff**. Se trata de varias investigaciones realizadas sobre fonología de interlengua con la finalidad de evaluar en primer lugar la hipótesis del análisis contrastivo, los errores de la L2 son el resultado de las diferencias entre la L1 y la L2 del aprendiz, y a continuación medir la inteligibilidad de la producción oral para el desarrollo de material de enseñanza de la lengua inglesa prestando una atención particular a las dificultades que los nativos tienen en discernir la pronunciación de estudiantes extranjeros. Estas investigaciones se llevaron a cabo en un primer paso con estudiantes argelinos en el Reino Unido y con médicos egipcios trabajando en hospitales británicos; luego un experimento a gran escala fue dirigido por (**Fuji** 1992) sobre la fonología de interlengua de 50 adultos y 20 niños japoneses residentes temporal o permanentemente en el sur de Gales.

Analizamos los pasos que este estudio propone para una investigación en fonología de interlengua a gran escala y que han supuesto ciertas referencias y orientaciones generales para la planificación de nuestra experiencia.

El paso preliminar consiste en el análisis contrastivo de los dos sistemas de pronunciación para determinar los errores cometidos por los alumnos de la L2, ver lo que es potencialmente problemático en vocales, consonantes, acento de palabras, ritmo y pronunciación. Este primer paso es un análisis de contrastes convencional. En la introducción a este estudio describimos la observación recogida sobre los errores de pronunciación inglesa cometidos por nuestros alumnos a la luz del estudio y comparación de ambos sistemas fonológicos, inglés y español, e incorporábamos una propuesta de inventario. Puede que sólo surjan ciertas dificultades fonológicas. Por eso un análisis de errores (**Corder** 1974) tiene que complementar a un análisis contrastivo.



Los pasos 2º al 5º constituyen el cuerpo principal de la investigación. El segundo paso consistía en una selección de listas de palabras dispuestas en pares mínimos en torno a cada problema fonológico detectado. Para el proyecto japonés se prepararon diez listas de treinta palabras supuestamente problemáticas en su pronunciación, presentadas en contrastes de pares mínimos. Cada sujeto sólo tenía que leer una lista ya que todas estas listas eran comparables.

El tercero, consiste en grabar a varios sujetos leyendo una lista de palabras que contienen los problemas potenciales. Las palabras monosílabas y bisílabas son las más adecuadas pues de tres sílabas en adelante serían fácilmente reconocidas por los 5 jueces, hablantes nativos evaluadores, aunque el estudiante extranjero cometiera dos o tres errores de pronunciación.

Cuarto: los hablantes nativos escuchaban las grabaciones sin conocer precisamente las palabras. Debían escribir lo que ellos creían que el sujeto tenía intención de decir.

Quinto, analizar las valoraciones de los hablantes nativos. Esto nos dará un resultado preliminar de hasta qué punto es comprensible lo pronunciado por los participantes extranjeros.

Sexto, grabar a los sujetos leyendo un pasaje de inglés que corresponda a su nivel de competencia gramatical, léxica y comunicativa. Este texto de lectura puede y debe servir para evaluar el acento, el ritmo y la entonación así como otros rasgos relacionados con la cadena hablada como la asimilación, supresión, etc. de sonidos.

Séptimo, hacer oír las grabaciones a los hablantes nativos de inglés sin conocimiento previo del texto de lectura. Tienen que valorar cuánto puede entender de lo oído. Octavo y noveno, repetir los pasos seis y siete, pero con una conversación corta y sin preparar. Finalmente, se procede a analizar los veredictos de los "jueces", hablantes nativos y se detectan las dificultades.

Al hacer la revisión crítica de estos estudios de fonología de interlengua hemos analizado preferentemente la metodología empleada en los mismos. Se observa que las grabaciones y transcripciones de los datos, entendidas estas últimas como interpretación de los mismos, son partes esenciales para este tipo de investigación. Para poder identificar la competencia fonológica real de los sujetos es necesario llevar a cabo tareas formales para descartar aquellos componentes no fonológicos en el acto del habla y tareas comunicativas para promover un contexto lo más natural posible. También podemos pensar que en un estudio sincrónico de esta índole cuanto más numerosa sea la población, dentro de la capacidad razonable del investigador y su equipo, mayor será la fiabilidad de sus datos y conclusiones. Por último y apoyándonos en **Tench** (1996), para un estudio sincrónico como el nuestro con la intención de derivar una metodología y unas conclusiones válidas para el aprendizaje, la valoración de la pronunciación debe ser hecha, además de por el profesor de aula, por “jueces” nativos sin necesidad de preparación o especialización fonética.

El debate sobre la conveniencia de emplear estrategias de enseñanza explícitas o implícitas, se ha sucedido a lo largo de los últimos decenios. Así, en un estudio de **Chastain y Woerdehoff** (1968) se comparaban grupos de alumnos que aprendían español por medio del método audiolingual con grupos equivalentes que lo hacían utilizando métodos cognitivos. En este caso concreto los resultados favorecieron al segundo. Anteriormente hemos mencionado el **Proyecto GUME sueco**, que también trata de dilucidar la alternativa explícita - implícita en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

Muy importantes para nuestro estudio son los puntos de vista coincidentes que a continuación exponemos. **Carroll** (1964) inició un debate sobre la distinción conceptual de ambas teorías, argumentando que la alternancia de estrategias explícitas-implícitas es compatible, y un poco más tarde insistió sobre la complementariedad de ambos enfoques.

*“The concepts of cognition and of the habit formation can be accommodated to each other” (Carroll 1971: 110).*

Del mismo modo **Bialystok** (1978) en su modelo de desarrollo para la enseñanza - aprendizaje de una L2, reconoce que es posible una interacción entre un conocimiento explícito (consciente y metalingüístico) e implícito (subconsciente e intuitivo). Finalmente hemos de mencionar los artículos de **Sharwood Smith** (1981) y **Faerch et al.** (1984) afirmando que no debemos considerar la opción entre aprendizaje explícito - implícito como una dicotomía sino como un continuo en el que los dos procedimientos se complementan entre sí.

Las aportaciones en el terreno de la lingüística y sociolingüística han llevado a diferenciar lo que es la “competencia lingüística” (**Chomsky** 1959) de lo que es “competencia comunicativa” **Hymes** (1964;1971a). Entendemos por la primera, las reglas internas de la lengua, mientras que por la segunda entendemos la capacidad del hablante para expresarse adecuadamente en contextos y situaciones variadas. La segunda lleva implícita la primera y no al revés. Más tarde el modelo propuesto por **Canale** y **Swain** (1980), revisó el concepto de competencia comunicativa incorporando “la competencia estratégica”. Finalmente, **Canale** (1983) completó el modelo con una cuarta competencia, la “discursiva”, que se refiere a la habilidad para combinar formas y sentidos gramaticales para producir o entender un texto unificado, hablado o escrito. El lenguaje es fundamentalmente un vehículo de comunicación y no puede explicarse sin tener en cuenta la interacción social. La teoría de competencia de **Chomsky** de poco le serviría a un hablante nativo si no sabe cómo usar la lengua que esas reglas producen. Como consecuencia de este nuevo punto de vista, el significado de aprendizaje implícito fue poco a poco cambiando hacia una absorción subconsciente de la L2 bajo condiciones de comunicación espontánea. Es la metodología significativa y globalizadora que hoy en día desarrollamos en nuestras aulas.

### 3. Adquisición subconsciente, aprendizaje consciente

Dentro del modelo de la construcción creativa, **Krashen** (1981) reabrió el debate sobre la opción explícita - implícita con sus hipótesis. Para él los adultos poseen dos sistemas independientes para desarrollar su capacidad de expresión en una L2: un sistema subconsciente de adquisición de la lengua (*acquisition*) y un sistema consciente de aprendizaje (*learning*). De estos dos sistemas, el de la adquisición subconsciente es el más importante.

Y esto es así, según **Krashen**, porque el proceso de adquisición de una segunda lengua ha de ser parecido al seguido por el niño cuando adquiere su lengua materna. Durante estas situaciones de comunicación natural, con los padres, los hermanos, etc, la atención se centra en el mensaje que se está transmitiendo y no en la forma lingüística del mismo. De esta manera la habilidad gradual del niño para utilizar la lengua es el resultado de muchos procesos subconscientes, basados en las experiencias en las que comenzó a adquirir la capacidad de comunicarse, y todo ello sin una propuesta previa. Para **Krashen** la corrección de errores y la enseñanza explícita de la gramática no son relevantes para la adquisición de la lengua, pero los adultos modifican su lenguaje para facilitar la comprensión del niño. Para este lingüista la naturaleza del *input* (la información lingüística que el alumno recibe) es muy importante y debe ser comprensible, es decir, ligeramente más complejo que la lengua que es capaz de usar, el *output*.

Podemos señalar las siguientes implicaciones de las teorías de **Krashen** en la enseñanza de la lengua. 1) La lengua se aprende por un proceso de formación de hipótesis. El entorno es sólo una fuente de datos. Existe una capacidad interna para crear la lengua. 2) Es necesario que los alumnos oigan y experimenten con la lengua constantemente. 3) Los profesores “no enseñan”, son los alumnos los que aprenden. 4) La tarea del profesor es la de coordinar y facilitar el *input* a los alumnos. 5) La práctica consciente y explícita tiene una importancia menor: la adquisición de la lengua surge repentinamente, y 6) La corrección de errores se considera generalmente como una pérdida de tiempo.

**McLaughlin** (1984) no mantiene la distinción entre adquisición y aprendizaje sino que utiliza ambos términos como sinónimos. En el capítulo segundo de esta obra distingue entre las teorías experimentales (empiricistas) y racionalistas que tratan de explicar por qué y cómo un niño adquiere la lengua. Se dice que los niños “*process linguistic data in a manner analogous to the way in which they process sensory information: by registering properties of the input and accumulating them in memory*” (p.20). También en este capítulo y de una manera breve se refiere a las relaciones entre la lengua y el desarrollo cognitivo. Los niños tienen la posibilidad de desarrollar un menor número de procesos automáticos en la memoria a largo plazo, es decir, menos conocimiento como resultado de corta experiencia, un léxico más pequeño y menos recursos para recuperar datos que los adultos. A continuación sigue una descripción rápida de las tareas lingüísticas del niño: las fonológicas, semánticas, sintácticas y pragmáticas.

**McLaughlin** (1987), después de reconocer que la teoría de **Krashen** ha logrado considerable popularidad entre los profesores de la segunda lengua, sobre todo en los Estados Unidos, pasa a criticar el Modelo del Monitor de **Krashen**, sumándose a otros investigadores y teóricos de la L2, tales como (**Gregg** 1984; **Long** 1985a; **Taylor** 1984). En su opinión la teoría de **Krashen** puede situarse en la vertiente deductiva - *Rules* → *Examples* → *Practice*- del continuo inductivo-deductivo, (**Berman** (1979), es decir la teoría comienza con una serie de suposiciones de las que deriva la hipótesis. Estas suposiciones no están del todo bien planteadas. Para **Krashen**, afirma **McLaughlin**, no es el contexto en sí, sino la atención a las reglas lo que distingue la adquisición del aprendizaje de la lengua. Entonces si el contexto natural o de aula no es la característica que distingue la adquisición del aprendizaje, se hace necesario que explique lo que él entiende por ‘*conscious*’ y ‘*subconscious*’.

Dentro de esta teoría del *Monitor (mental editor)*, nos interesa en particular la explicación que da sobre las diferencias entre los adultos y los niños en el aprendizaje de la lengua. **Krashen** (1979) argumentaba que era evidente, según las investigaciones realizadas, que los adolescentes y adultos son más rápidos en los comienzos del proceso aprendizaje de una lengua, pero que los niños en general alcanzan mejores resultados

al final del proceso. **McLaughlin** (1984) opina por el contrario que no existe tal evidencia. Solamente en el área del desarrollo fonológico es donde posiblemente los niños obtienen mejores rendimientos. Añade **McLaughlin** (1987) que, en cualquier caso, **Krashen** no ha aplicado aún la noción de *Monitor* al desarrollo fonológico.

Concluimos esta reflexión matizando que los términos adquisición y aprendizaje se utilizan en nuestra estudio de una manera indistinta siguiendo la propuesta de **Klein** (1986: 20) “...both terms refer to the perspective of the learner, not the teacher or the social environment”.

#### **4. Enseñanza formal de la pronunciación**

Las reflexiones acerca de la descripción del uso de la lengua y las investigaciones sobre las condiciones para la adquisición de la L2 han conducido a posiciones partidarias de que la enseñanza de la segunda lengua debería ser eminentemente comunicativa, es decir basada en una interacción significativa más que en una práctica aislada de aspectos lingüísticos. Sin embargo la reivindicación comunicativa supone un problema para la pedagogía de la lengua como apunta **Schmidt** (1990), los alumnos de una L2 necesitan estar expuestos a las formas que han de adquirir.

**Stern** (1992) analiza la distinción o contraste entre estrategia de enseñanza experiencial y formal. La primera implica al alumno en una participación comunicativa mientras que la segunda sigue procedimientos analíticos. La estrategia analítica abarca diversas técnicas utilizadas para promover la enseñanza y aprendizaje de la L2 en situaciones concretas. Cuando presentamos una actividad concreta de lengua y la practicamos con los procedimientos analíticos tratamos de identificar, comparar, ilustrar, etc. un aspecto del uso del lenguaje. Para **Allen y Valette** (1977) la mayoría de las técnicas para la explotación y enseñanza de la L2 tales como ejercicios en los cuadernos de trabajo, materiales para el laboratorio de idiomas, instrucciones para el manejo de ordenadores, así como muchas de las actividades de aula pertenecen a la estrategia analítica.

**Gilbert** (1984; 1993a; b) defiende la aplicación de técnicas analíticas en sus observaciones teóricas sobre la enseñanza de la pronunciación y comprensión auditiva de la L2. Otros autores participan de la misma idea refiriéndose a la importancia de la práctica de los sonidos y elementos suprasegmentales, (**Gimson**, 1975: 60ff.; **Brazil**, **Coulthard**, y **Johns**, 1980: 34 ff.; **Baker**, 1981: 44; **Swan** y **Walter**, 1984: 9, 29; **Mortimer**, 1985: 5; **Morley**, 1987: *Preface*; **Celce-Murcia**, 1987; **Kenworthy**, 1987: 33; **Wong**, 1987: 11, 62; **Nolasco** y **Arthur**, 1987: 64; **Ponsonby**, 1987: 14, 80; **Bradford**, 1988: 9, 36; **O'Connor** y **Fletcher**, 1989: 57; **Baker** y **Goldstein**, 1990; **Brown**, 1990: 44, 158; **Bowler** y **Cunningham**, 1991: 24, 91; **Naiman**, 1992: 168; **Vaughan-Rees**, 1992: 49ff).

**Murakawa** (1981) afirma que, de acuerdo con su estudio, en 12 semanas de instrucción fonética, los aprendices adultos de una L2 pueden mejorar la articulación de los diferentes alófonos. **Neufeld** y **Schneiderman** (1980: 105) informaron que los adultos son capaces de alcanzar un dominio casi nativo en los rasgos prosódicos y articulatorios de una L2, en un corto espacio de tiempo y sin una interferencia apreciable en el programa general de enseñanza de esa L2. Defienden la misma idea: **Gilbert** (1980), **de Bot** y **Mailfert** (1982), **de Bot** (1983) y **McCandless** y **Winitz** (1986: 361). Todos ellos comparten la opinión que un extensivo *input* de audición durante los primeros niveles puede reforzar la pronunciación de la L2.

Sin embargo también debemos constatar que los estudios que han examinado los efectos de una enseñanza formal de la pronunciación han obtenido resultados inconsistentes y a veces contradictorios. **Sutter** (1976: 284), a quien nos hemos referido anteriormente, informó que no había una relación significativa entre la instrucción formal y la pronunciación de los sujetos de su estudio (-.23, coeficiente de correlación de Pearson). Aunque debemos recordar que esta variable de instrucción formal incluía número de años de enseñanza formal del inglés en el aula, número de meses de enseñanza formal intensiva del inglés dentro del aula, número de semanas de enseñanza formal centrada específicamente en la pronunciación, y proporción de profesores nativos ingleses

que el alumno hubiera tenido. En lo que se refiere a la instrucción formal de la pronunciación no aporta explicación del tipo o calidad de dicha instrucción.

Sabemos que las técnicas analíticas para la enseñanza de la gramática y la fonología son más discutidas y están menos desarrolladas que aquellas otras aplicadas a otras categorías como el vocabulario (McCarthy, 1990). Podemos concluir nuestra reflexión asumiendo el contrasentido de que a pesar de ser tan criticada la estrategia o dimensión analítica en la enseñanza de la L2 es la más extendida, y a veces la única, en contextos de aula.

Son de un máximo interés para nuestra experiencia ciertos estudios sobre instrucción formal de la pronunciación. Nos referimos en primer lugar a las reflexiones aportadas por Elliott (1995a y 1995b) acerca de las variables independientes *Field Independence (FI) /Field Dependence (FD) cognitives styles to FL achievement* (Witkin et al. 1971; Naiman et al. 1978; Hansen y Stanfield 1981), especialización hemisférica del cerebro y la actitud en relación a la precisión de la pronunciación en el español como lengua extranjera.

La independencia de campo está íntimamente relacionada con la precisión de la pronunciación en diversas tareas de práctica de pronunciación de la L2. Los individuos de independencia de campo han sido considerados como poseedores de habilidades de proceso analítico y de conseguir mejor pronunciación en la L2 (Elliott (1995a). Witkin, More, Goodenough, y Cox, (1977: 6-7) definen (FI) *Field Independence* como:

*“The extent to which the person perceives part of a field as discrete from the surrounding field as a whole, rather than embeded in the field; or the extent to which the organization of the prevailing field determines the perception of its components; or, to put it in everyday terminology, the extent to which a person perceives analytically”*



El constructo *FD/FI* relacionado con la adquisición de la L2 o LE ha sido estudiado en profundidad por Hansen y Stanfield (1981), Stanfield y Hansen (1983), Chapelle y Roberts (1986), Chapelle y Green (1992), Jamieson (1992), y Elliott (1995).

El objetivo de la investigación de Elliott era examinar variables cognitivas, afectivas y de instrucción como medio para explicar la variación individual en la adquisición de un sistema fonológico por parte de aprendices adultos no nativos. El autor evaluó a 66 universitarios americanos estudiantes de español de la Universidad de Indiana en relación con 12 variables sospechosas de predecir la precisión de pronunciación de esa lengua. Las variables que destacaron en la influencia de la precisión de pronunciación fueron: la actitud o preocupación por la pronunciación; el grado de independencia de campo de los sujetos (Witkin et al., 1971), y el grado de especialización del hemisferio derecho del cerebro en relación a una precisión de pronunciación en un ejercicio de libre expresión oral.

En el análisis de los datos observamos el cambio producido en la mejora de la pronunciación de cada grupo. Nos interesa reflejar aquí solamente los datos referidos a la mejora de la pronunciación como resultado de los efectos de la enseñanza formal seguida con el grupo experimental ya que según sus conclusiones ni la variable *Field independent (FI)* ni la preocupación de los sujetos por una buena pronunciación casi nativa resultaron ser predictores significativos de la mejora en la pronunciación. Por el contrario, la metodología multimodal, utilización de estrategias individuales de aprendizaje cognitivo, metacognitivo y afectivo, produjo una mejora significativa en la pronunciación de la L2, el español, en el grupo experimental. En la siguiente tabla podemos apreciar que el grupo experimental, compuesto por 43 individuos, consiguió en el *postest* una media superior a 11.76 puntos en relación al *pretest*. El grupo de control formado por 23 alumnos obtuvo una diferencia de -2.34 entre las medias de ambos tests.

**Tabla 4. 1. Cambios alcanzados en pronunciación entre el *pretest* y *posttest*: Elliott 1995 (The Modern Language Journal).**

Group	N	Pretest Mean	(SD)	Posttest Mean	(SD)	Change
Experimental group	43	174.07	(19.8)	185.83	(22.2)	11.76
Control group	23	172.43	(16.4)	170.09	(18.1)	-2.34
Reliability :	Pretest	0.90		Posttest	0.93	

Un t-test de instrucción formal de la precisión de la pronunciación del español, pasado al comienzo del semestre, dio como resultado que los grupos experimental y de control no eran significativamente diferentes en su habilidad de pronunciación,  $t = -.34$ ,  $p = .74$ .

El programa específico de enseñanza formal de la pronunciación de los sonidos más conflictivos de la L2 para el grupo experimental, constó de 21 sesiones de clase, 3 semanales, de 50 minutos cada una. Se enseñó la pronunciación del español de ambas maneras, deductiva e inductiva. Las sesiones dedicadas al aprendizaje formal de la pronunciación constaban de ejercicios de repetición de palabras y frases cortas siguiendo modelos grabados o al profesor. Otras actividades incluían canciones, rimas y trabalenguas. El instructor facilitó información sobre la transcripción fonética y modo articulatorio de los sonidos. Se trabajó en parejas y grupos prestando atención a la producción y corrección de los elementos fonéticos. Se partió del supuesto que la habilidad para corregir los errores de pronunciación está relacionada con el nivel individual y personal de discriminación auditiva y con la habilidad para escuchar de una manera crítica el nuevo sistema fonológico, y que una buena percepción de sonidos conlleva a una mejora de producción de los mismos.

En nuestro estudio, nos hemos hecho eco de la sugerencia de **Elliott**, teniendo como sujetos a alumnos principiantes en un contexto de aula y como objetivo, determinar los efectos de un programa especial sobre la precisión de la pronunciación del inglés.

#### 4. 1. El interés por la pronunciación

Mientras que las cuatro habilidades lingüísticas básicas de comprensión y expresión hablada y escrita han recibido una continua atención en orientaciones metodológicas y en la propia investigación científica, opinamos que el desarrollo de una correcta pronunciación como un objetivo o destreza del lenguaje ha estado un tanto olvidado dentro del ámbito del aula desde los primeros niveles de aprendizaje de la L2.

En este sentido se pronuncian **Butler** (1966:124ff), **Tarone** (1978: 15), **Pennington** y **Richards** (1986: 207), y **Harlow** y **Muyskens** (1994). Estos últimos nos muestran en su reciente investigación que profesores franceses y españoles de LE clasifican la pronunciación en el puesto 10º en una lista de 14 prioridades o metas. Por el contrario estudiantes de francés o español sitúan dicha subcompetencia lingüística en el puesto 5º de la misma lista, añadiendo que “...they worry about pronunciation a great deal because they feel insecure about how they sound to other people” (**Harlow** y **Muyskens**, 1994: 146).

Para la estructuración de nuestro “syllabus” fonético tomamos como referente la fundamentación de **Ellis** (1993a) sobre “*Grammar consciousness-raising*”<sup>3</sup>, extrapoliándolo a la enseñanza explícita de la pronunciación del inglés, en contexto de aula.

Esta necesidad de interés o concienciación por la enseñanza explícita y formal de la pronunciación nos surge en cierta medida por la inquietud sobre una posible brecha entre los diseños curriculares oficiales y las prioridades en la selección de actividades para la clase de inglés, por parte de los profesores de un lado y los intereses de los alumnos en relación a la validez y utilidad de esas actividades por el otro. Cierta evidencia de ese desajuste se muestra en los resultados de un cuestionario sobre utilidad de las actividades realizadas en clase de inglés contestado por 23 profesores y 445 alumnos de 3º de BUP en institutos de la provincia de Granada, (**Martínez** y **Jiménez** 1990). Mientras que para los profesores la práctica de actividades de pronunciación y la lectu-

<sup>3</sup> **Ellis R.** (1996) Conferencia impartida en las XII Jornadas de Greta. Granada.

ra en voz alta reciben una puntuación de 6'3, según la escala del cuestionario (1= no útil en absoluto, y 11 muy útil), y resulta clasificada en el puesto 24 de un total de 35 actividades, para los alumnos la práctica de la pronunciación y la lectura en voz alta queda situada en cuarto lugar, siendo preferida por 99 estudiantes, lo que supone un 22'5 % del total de los mismos que prefieren esta actividad.

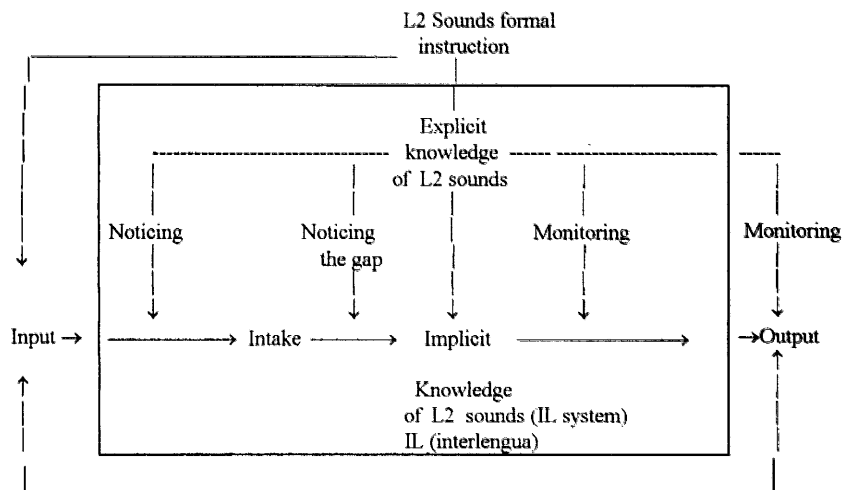
También recogemos las investigaciones realizadas por **Madrid** (1995,1996), sobre el potencial motivador de la pronunciación en comparación con otras 19 categorías examinadas en un cuestionario dirigido a alumnos y profesores de primaria de nuestro ámbito local y provincial. La población de 30 grupos de alumnos otorgó a la variable ejercicios de pronunciación una puntuación media de 2'65, con una desviación típica de 0'55, dentro de una escala de 0 a 4. Los resultados obtenidos en el mismo cuestionario dirigido a 32 profesores de inglés, obtuvieron una puntuación media de 3'17, y una desviación típica de 0'68. Esos mismos cuestionarios sobre la utilidad de los ejercicios de la pronunciación dentro del aula se pasaron a otros 7 grupos de alumnos y profesores de primaria y a 50 profesores de secundaria a fin de analizar la incidencia de las tareas de clase en el aprendizaje de la L2. Los resultados son bastante significativos. En Primaria, la puntuación media de los alumnos fue de 3'27, con una desviación típica de 0'27, y la de los profesores: 3'28 y 0'75, respectivamente. En secundaria, la media fue de 2'68 con una desviación típica de 0'76.

En nuestro caso hemos tratado de que los alumnos de los grupos experimentales se conciencien de la importancia y motivación de un conocimiento específico de los rasgos fonológicos de la L2., conocimiento adaptado a su nivel de comprensión y necesidad, según planificación inventariada de errores, con el fin de obtener unos posibles mejores rendimientos en la percepción y producción articulatorias de los sonidos y rasgos suprasegmentales de la L2.

Como consecuencia de la sugerencia hecha por **Ellis** (1993a), en las conclusiones de su artículo sobre el "Syllabus" estructural y la adquisición de la L2, y una vez analizadas las diferencias entre conocimiento explícito-implícito y declarativo-

procedimental (Ryle, 1949, Corder, 1981, y Anderson, 1983), en el sentido de la necesidad de ampliar la investigación empírica sobre el modelo que sugiere para la adquisición de la L2 y los argumentos pedagógicos derivados del mismo, hemos hecho una adaptación para nuestra experiencia de aprendizaje explícito de la pronunciación de inglés (véase figura siguiente) siguiendo las pautas de su modelo de la hipótesis de adquisición de la L2 incorporando su *weak interface position* o lo que es lo mismo el tipo de conocimiento explícito y declarativo puede evolucionar a un tipo de conocimiento implícito y procedimental siempre que los alumnos estén dispuestos a acomodar el nuevo conocimiento dentro de sus sistemas de interlengua. Para conseguir esta evolución o transformación de conocimiento será necesario favorecer situaciones de práctica formal.

**Figura 4. 1. 1.** Un modelo de adquisición de la pronunciación de la L2. Una adaptación de la hipótesis *weak interface position* de Ellis (1993a: 97).



En este modelo de adquisición de la L2 propuesto por Ellis, una vez analizados los problemas derivados del “syllabus” estructural, argumenta que éste no puede servir fácilmente como base para el desarrollo del conocimiento implícito de una L2 a causa del problema de aprendizaje (*learnability*), es decir, los aprendices de una L2 son a menudo incapaces de aprender los aspectos estructurales de la misma porque el método de enseñanza utilizado no corresponde con la manera de adquirirlos. Por esto Ellis sugiere un “syllabus” estructural basado en *a weak interface model of L2 acquisition*, facilitar al alumno un *intake*, o sea que los alumnos presten atención a aspectos concretos for-

males de *input* y que observen la diferencia (*notice the gap*) entre aquellos aspectos de la L2 y los que ellos usan en su propia producción-articulación de esa misma lengua. A continuación añade que este tipo de “syllabus” estructural, es una lista de aspectos gramaticales dispuestos en un orden para ser enseñados, que puede servir de base para la construcción de tareas y para la resolución de problemas, y que es diseñado para desarrollar el conocimiento explícito de propiedades gramaticales, en nuestro caso aspectos fonéticos. Reconoce, sin embargo, que este “syllabus” debe ser utilizado junto a otro “syllabus” con base significativa, es decir designado para proveer a los alumnos con oportunidades para comunicarse en la L2.

Ellis incorpora para este modelo de adquisición de la L2 su posición de *weak interface*, es decir, una teoría que postula que el conocimiento explícito puede llegar a ser implícito y al contrario siempre que el alumno, como hemos apuntado anteriormente, esté dispuesto a acomodar el nuevo conocimiento a su sistema de interlengua. El modelo distingue los términos: *Input* que se refiere a la información de L2, aquella a la que el alumno está expuesto como resultado del contacto con la lengua en comunicación oral, en nuestro caso los sonidos y elementos suprasegmentales; la instrucción formal también puede proveer *input*, p.ej.: la exposición general a la L2. *Intake* que se refiere a la porción de *input* que el alumno observa y que capta dentro de su memoria temporal y que puede ser acomodada en su sistema de interlengua, es decir, llegar a ser parte de la memoria a largo plazo; no todo el *intake* es acomodado, no pretendemos que nuestros alumnos asimilen todo el *input* fonológico de la L2. Este modelo de adquisición de la L2 nos muestra que el conocimiento implícito puede ser interiorizado de dos maneras, derivando el *intake* del *input*, o bien derivándolo directamente del conocimiento explícito que se aprende a través de la instrucción formal.

Otros términos son: *Monitoring*, *Noticing* y *Noticing the gap*, procesos mentales y por eso se muestran dentro del cuadrado central o “*black box*”. *Monitoring*, reflexión sobre el proceso, puede ocurrir antes o después de una expresión/pronunciación. *Noticing* es un proceso consciente: *conscious perception*, (Schmidt 1990) lo define como la disponibilidad para la información verbal). *Noticing the gap*: ocurre cuando los

alumnos hacen un esfuerzo para establecer de qué manera un nuevo rasgo, al que se le ha prestado atención en el *input*, es diferente de su representación ya existente en interlengua.

Spolsky (1989: 47-8) nos presenta la distinción entre el conocimiento implícito y explícito de una L2 y su uso mediante sus condiciones para su aprendizaje y uso. El primero (*Implicit knowledge condition (10), (typical, graded): Language knowledge analysed and so available for recombination, may be intuitive and so not be consciously available to the learner*). El hablante puede llegar a producir formas correctas y reconocer otras incorrectas pero no tiene la posibilidad de conocer y explicar la razón por la cual una forma es correcta o no. El conocimiento explícito por el contrario se consigue normalmente por medio de una enseñanza formal (*Condition 11, typical, graded: Analysed language knowledge may be consciously available to the speaker who is able to state a rule or explain the reason for a decision to use a certain form.*).

## 4. 2. La percepción y producción de los aspectos fonéticos

Sabemos que es absurdo y falto de toda lógica la consideración de introducir la enseñanza de la pronunciación mediante una carga informativa de teoría fonológica. Nuestra hipótesis no cuestiona las pautas actuales metodológicas dirigidas al tratamiento de la habilidad sublingüística de la pronunciación compartidas por la mayoría de los autores de material curricular para el inicio y desarrollo del inglés, LE, en contexto de aula, sino que creemos, al igual que Stern (1992: 118), que existe una ausencia de estudios experimentales que nos informen de cómo dichos materiales curriculares ayudan, y hasta qué punto un refuerzo de la enseñanza de ciertos aspectos fonéticos, en relación a errores previamente detectados e inventariados, puede favorecer la adquisición de una mejor pronunciación.

La enseñanza de la pronunciación implica una práctica en la percepción y producción de los sonidos (Anderson y Lynch, 1988). Debemos ser conscientes de que antes de exigir a nuestros alumnos producir o articular los nuevos sonidos, habrán tenido la oportunidad de percibirlos, es decir de haber realizado tareas de entrenamiento de oído.

*“The capacity of the ordinary people to perceive auditorily the phenomena of the language to be learnt is widely, but quite wrongly, taken for granted.” (MacCarthy 1978: 14)*

Spolsky (1989: 46) en su obra sobre las condiciones que se han de cumplir para el aprendizaje y uso de una L2, señala que los aprendices varían en su habilidad productiva y receptiva (*Condition 8, necessary and graded*), y las habilidades receptivas, comprensión oral y escrita, se desarrollan normalmente en mayor grado y antes que las productivas, expresión oral o escrita, (*Condition 9, typically graded*). En su *condition 28*, Spolsky recoge la condición para la discriminación de sonidos como necesaria y graduada: “cuanto mejor un alumno pueda discriminar entre diferentes sonidos de una L2 y reconozca las partes constituyentes, mayor será su éxito en el aprendizaje de hablar y comprenderla.

Nieto García (1994) en su análisis de varios aspectos relacionados con la percepción del mensaje oral apunta la necesidad de prestar mucha atención a la enseñanza de la discriminación de sonidos y rasgos suprasegmentales del inglés. Del mismo modo Case y Wilson (1979), Dougill (1987), Stephenson (1992), Cabezas (1992), Bueno (1993) y Quijada (1994) creen que las actividades de drama realizadas en el contexto de aula pueden beneficiar la práctica de la pronunciación, el acento, ritmo y entonación de la L2. Madrid y McLaren (1995: 39-50) señalan la importancia de las actividades de entrenamiento del oído (*ear-training*) dentro de “*Listening Comprehension skill*” como proceso seguido en el aula para la percepción y distinción de los sonidos, acento, ritmo y entonación. Al referirse a esta actividad de *listening* como un proceso activo.



y complejo recogen algunas características básicas de esto proceso que nosotros deseamos destacar:

*“The learner does not really listen to words: she/he hears noises and silences and it is only when she/he has processed these noises and silences that she/he can extract meaning from them in the form of words, frases and sentences”.*

**Madrid y McLaren** (1995: 39)

Por eso el orden de presentación de la cadena hablada ha sido una preocupación constante en nuestro estudio y hemos tratado de comenzar las sesiones especiales de refuerzo fonético con los grupos experimentales con actividades de audición de diálogos en contextos y situaciones coloquiales, en casetes y videos, que luego eran explotados en las sesiones de conversación con las profesoras nativas en prácticas a fin de poner de relieve los rasgos suprasegmentales, acento, ritmo, entonación y los paralingüísticos en primer lugar, y proceder luego paulatinamente a la atención de los sonidos. Este es el orden preferido por los autores de material curricular básico utilizado en nuestro estudio, **Madrid y McLaren** (1993a) y sugerido por los investigadores **Leather** (1983) y **McCandless y Winitz** (1986) y por los teóricos de la fonética aplicada **Firth** (1987a), **McNerney y Mendelsohn** (1987), **Naiman** (1987) y **Catford** (1987).

Un aspecto en la enseñanza de la pronunciación de la L2 que no ha sido aún muy estudiado es la cualidad de la voz o situación articulatoria (*articulatory setting*). A lo largo de nuestro estudio hemos tratado de sensibilizar a nuestros alumnos para que gradualmente vayan descubriendo cómo la lengua extranjera suena diferente.

*“If a learner can be trained to abandon the long term-settings of his or her native language and switch to those of the L2, then this large-scale adjustment will facilitate small-scale changes needed in the articulation of the particular vowels and consonants of the language”* (**Brown** 1992: 13)

Con el objeto de programar estas actividades para la enseñanza relativa a *articulatory settings* hemos adaptado técnicas e instrucciones sugeridas por **Honikman** (1964: 285); **Esling y Wong** (1983: 293); **Ellis y McClintock** (1990: 35ff.) **Jenner** (1992:43), y **Bowen y Marks** (1992:21).

¿Qué acento o modelo de pronunciación nos propusimos para nuestros alumnos? De acuerdo con **Kenworthy** (1987:3;1992) y **Salaberry** (1989), conseguir una “*comfortable intelligibility*” es un objetivo digno para la clase de LE. El éxito de la interacción o transacción con un interlocutor está determinado por la posibilidad de mantener una pequeña conversación, es decir, poder transmitir el mensaje en un clima agradable (**O’Connor y Arnold**, 1973: 49ff; **Brown y Yule**, 1983: 1ff; **Widdowson**, 1984: 84ff; **Bygate**, 1987:39ff; **Naterop y Revell**, 1987: 90). Nuestra referencia principal ha sido el acento de la *RP* (*Received Pronunciation*) como el modelo de transcripción presente en los glosarios de textos curriculares utilizados por nuestro alumnos y también en los diccionarios más usuales bilingües inglés-español. No entramos ante la polémica surgida en torno al término *RP*, acerca de si se debería reservar para referirnos exclusivamente al acento de las clases sociales altas según las puntos de vista de **Trim** (1961) y **Hudson** (1980). **Trim** (1961) sugiere una nueva denominación, *English Standard Pronunciation*, y **Lewis** (1972), defiende el término *General British*, ratificando su postura en Granada<sup>4</sup>. Ambos se refieren a la variedad de inglés ‘sociológicamente neutro’ y que sería el más conveniente para los propósitos didácticos de la enseñanza del inglés. También nos remitimos a la postura mantenida por **Wells** (1991: 108), con su redefinición del término ‘*RP*’, refrendado igualmente en nuestra ciudad<sup>5</sup>, y donde recomienda enfáticamente dicho modelo: “*The only practical pronunciation model for the Br[itish] E[nglish]-oriented EFL learner*”.

Otro de los aspectos pendientes de análisis empírico es cuál debe ser el punto de equilibrio entre la cantidad de percepción y de producción o articulación de sonidos de

<sup>4</sup> **Lewis, Windsor** (1997). “*Priorities in the Learning of English Pronunciation*”. Conferencia pronunciada en el ámbito de la asignatura de Fonética. (Dpto Filología Inglesa. Granada)

<sup>5</sup> **Wells, J.** (1996). “*Whatever happened to RP?*” Conferencia pronunciada en el Área de Fonética. (Dpto. Filología Inglesa. Granada)

un sistema de L2. Es indudable el hecho de que los aprendices de una L2 necesitan más oportunidades para absorber los modelos de sonidos de la nueva lengua por medio de la observación que se les ha ofrecido hasta ahora y por esta razón el balance percepción (*listening*) - producción (*speaking*) es un tema clave para ser analizado en los resultados finales de los correspondientes tests de nuestra investigación.

De interés para nuestro estudio son las conclusiones que Neufeld (1988) aporta en su informe acerca de la asimetría fonológica en el aprendizaje y producción de la L2. Este estudio-proyecto es una continuación de un trabajo anterior del mismo autor, donde no se pudo demostrar las deficiencias en el aprendizaje de la L2 a nivel de percepción y de asimetría entre la percepción fonológica y la producción articuladora en la L2. Afirma en sus conclusiones que, aunque pobres en articulación, el conocimiento de la fonología francesa de los participantes en la experiencia resultó bastante sólido. Los datos también revelaron que las estrategias y procedimientos para la percepción y la producción en la L2 son muy diferentes, es decir la explicación para la incapacidad de los aprendices de la L2 mayores de 5 años para alcanzar un dominio casi nativo de todos los niveles lingüísticos no tiene nada que ver con los procesos de adquisición sino más bien con las dificultades en el uso de la lengua que se ha aprendido al tiempo que se hablaba.

Neufeld (1988) atribuye la causa de la mayor parte del acento extranjero en estudiantes adultos a problemas que surgen durante la planificación de frases. Sus datos revelaron que muchos estudiantes adultos de L2, a pesar del acento extranjero marcado en su habla, alcanzaron un dominio fonológico total o casi nativo, como quedó demostrado por medio de tests de percepción, realizados en profundidad.

En un estudio reciente, Neufeld (1997) trató de determinar si ciertos sonidos particulares en contextos específicos fonológicos eran más susceptibles de degradación que otros durante la preparación o planificación de tareas de oraciones gramaticales de complejidad sintáctica y semántica diversas.

Las hipótesis de trabajo en su estudio fueron: 1. Ni la habilidad para percibir sonidos ni la habilidad para reproducirlos con precisión disminuyen con el comienzo de la pubertad. 2. La adquisición del sistema natural de la lengua permanece invariable a través de la juventud. 3. La persistencia del acento extranjero en estudiantes de 7 años en adelante normalmente refleja deficiencias en las representaciones fonológicas subyacentes y problemas en los procesos de percepción y de producción. 4. A causa del consumo de tiempo la transferencia interlingual y la preocupación derivada con la forma y estructura, los principiantes de una L2 están forzados a dar menor priorización a los ajustes segmentales y suprasegmentales de último momento que no afectan al significado, ya que las condiciones de sobrecarga en la oración gramatical exceden el acto de procesamiento. 5. La fosilización primero ocurre en niveles lingüísticos donde una moderada desviación no altera el significado del mensaje.

Los resultados de la evaluación de las hipótesis fueron: 1. Existe una asimetría significativa en el rendimiento de la percepción y producción en estudiantes principiantes de L2, jóvenes de edad adulta, que han seguido al menos un aprendizaje de tres meses. 2. El rendimiento en las tareas de discriminación auditiva será de bueno a excelente con sonidos y secuencias que han sido previamente planificados. 3. Cuando existe una implicación mínima y creativa de una actividad lingüística, como la imitación de una pauta corta, seis sílabas, el rendimiento articulatorio será substancialmente mejor que el observado durante la planificación y producción de tareas de una oración gramatical. 4. El rendimiento articulatorio en la L2 se degradará conforme la complejidad sintáctica de las tareas de traducción de la L1 a la L2 se incremente.

Como en los estudios anteriores los resultados señalaron la necesidad de clarificar la distinción entre lo que los estudiantes de la L2 saben acerca de su nueva lengua y lo que ellos son realmente capaces de producir cuando hablan.

Igualmente nos interesa reflexionar sobre la investigación de **Cenoz y García (1997)** acerca de un estudio longitudinal sobre la adquisición de las vocales inglesas por una población de 46 universitarios del país vasco que habían seguido un curso especial

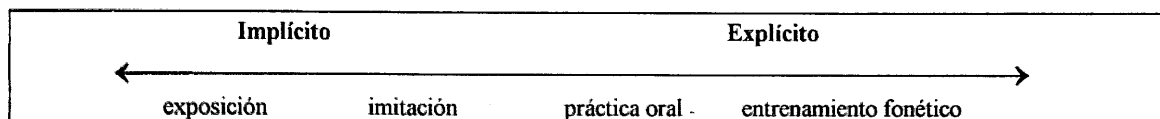
de fonética en 1993 con una duración de 5 meses. Los datos fueron recogidos por medio de tests de percepción auditiva en tres ocasiones distintas: al comienzo y terminación del curso y 20 meses más tarde. Los resultados indicaron que el aprendizaje ejerce un efecto significativo en la adquisición de la fonética inglesa a corto plazo pero también señalan la importancia de la *attrition* (desgaste, debilitación) cuando dicho aprendizaje no se continúa. Los resultados también mostraron las diferencias importantes que existen cuando la percepción de vocales inglesas son consideradas individualmente.

Flege (1997) afirma que, dependiendo del nivel de análisis considerado, se podrían obtener conclusiones muy diferentes al considerar la relación entre la percepción y la producción orales de una L2. Existe un claro disociamiento cuando analizamos oraciones gramaticales completas. En un estudio reciente, este investigador examinó la formación de categorías en bilingües tardíos de español - inglés. Aquellos sujetos que aportaron evidencia perceptiva de haber establecido una nueva categoría para la consonante inglesa /t/ (que difiere fonéticamente de la consonante española /t/) produjeron una distinción de tiempo en el comienzo de la voz entre la /t/ española y la /t/ inglesa. Por otra parte, aquellos sujetos que no habían establecido aparentemente una categoría para la /t/ inglesa produjeron la consonante /t/ inglesa con valores de tiempo de comienzo de voz para la consonante /t/ española.

### 4. 3. Técnicas para la enseñanza de la pronunciación

El orden en la presentación de la percepción - producción de los aspectos fonéticos en nuestra experiencia se desarrolla paralelo a las técnicas utilizadas en la misma como un proceso continuo que va desde una fase de dimensión implícita a una explícita, siguiendo el modelo de Stern (1992: 120), una vez que éste añadió una cuarta distinción, la exposición (*exposure*), a las tres que proponía Stevens (1977: 85) y que podemos observar en la siguiente adaptación.

Fig. 4.3.1. Procedimientos para la enseñanza de la pronunciación. (Adaptado de Stern 1992: 120)



Como hemos referido anteriormente los momentos mejores para poner al alumno en contacto con el inglés, ha sido la exposición mediante actividades de comprensión oral, juegos y situaciones casi naturales, en particular las sesiones de prácticas conversacionales con las chicas nativas utilizando “*The Motherese Talk*” (Ratner, 1984). Han sido ocasiones especiales para que los alumnos de los grupos experimentales observen los rasgos articulatorios y se acomoden a los sonidos, ritmo, entonación y enlace de palabras, y todo ello sin ningún tipo de explicación.

A continuación se han sucedido las siguientes fases de imitación y práctica oral, es decir diversos tipos de ejercicios de pronunciación hasta llegar al tiempo final dedicado al entrenamiento que requiere una mayor sofisticación intelectual. Aunque la imitación ha sido tradicionalmente uno de los recursos más simples recomendados para conseguir una buena pronunciación no podemos olvidar que la imitación requiere una buena dosis de agudeza y de discriminación perceptual y cognitiva. Según Hammerley (1982: 353) “la imitación implica: percepción del modelo, reproducción del modelo; percepción de la propia producción, y por último evaluación de la propia producción en relación al modelo” En nuestro estudio nos propusimos observar el proceso que sigue la imitación y analizar las posibles implicaciones pedagógicas que pudieran derivarse. Leather (1983) llama la atención sobre la ausencia de estudios realizados en torno a la imitación.

Stevens (1977) opina que la pronunciación se puede enseñar fácilmente sin tener que recurrir en general a técnicas muy explícitas y formales. Nuestra experiencia docente en la enseñanza del inglés, no nos permite ser tan optimistas ya que hemos constatado con frecuencia las dificultades y fracasos que los alumnos encuentran en el dominio de la pronunciación. De ahí que nuestra investigación trate de afrontar esta problemática que a nuestro juicio no ha recibido la atención empírica adecuada pues

son pocos los estudios realizados con niños y en contexto de aula, al menos en nuestro país.

Señalábamos antes la importancia del entrenamiento del oído para la percepción y producción de los aspectos fonéticos (*Auditory and articulatory phonetics*) dentro de las actividades de comprensión auditiva. Según **Rivers y Temperley** (1978), muchos estudiantes, sobre todo por encima de un nivel elemental, adquieren la mayor parte de su vocabulario en asociación con la lectura y la escritura. No es de extrañar pues, que algunos tengan problemas en el reconocimiento auditivo de palabras cuya forma gráfica ya conocen.

**Salaberry** (1985) investigó la influencia de la similitud formal en la percepción de rimas de palabras con fonemas vocálicos y consonánticos ingleses en posición final que presentan dificultad para escolares españoles de nuestro entorno geográfico. Esta profesora de inglés cita a **Carroll** (1958: 5), **Pimsleur** (1962: 16) y **Slobin** (1981) para subrayar las ventajas en la presentación de series de palabras en forma rítmica tanto para la enseñanza de los aspectos fonéticos como para su evaluación.

Por ello se impone la necesidad de utilizar gran variedad de técnicas prácticas que favorezcan la transferencia del reconocimiento visual al aural y del aural al visual. Nosotros hemos utilizado particularmente, para el programa especial fonético de nuestra investigación, las actividades de percepción, entrenamiento de oído y de producción, propuestas por **Madrid y McLaren** (1993:22-32 y 1995: 176-187), y aquellas otras que puntualmente han servido de refuerzo para cada sonido o elemento suprasegmental fonético trabajado en el aula por los grupos experimentales y que referenciaremos en nuestro estudio longitudinal.

## 5. Período crítico para aprender la pronunciación de una L2.

Dentro del análisis de los factores generales y de las diferencias individuales del aprendizaje de una L2, la edad ha sido uno de los más controvertidos. La disputa gira alrededor de si hay un período crítico para la adquisición de la L2 y si así ocurre cuál es su duración. Existe la creencia de que cuanto más joven es el alumno de una L2 tanto mejor es la posibilidad de adquirirla (Spolsky, 1989: *Condition 23: Native pronunciation condition (graded, typical): the younger one starts to learn a second language, the better chance one has to develop a native-like pronunciation*). De igual manera, los resultados de experimentos acústicos y de percepción han demostrado que aquellos individuos que inician en edad temprana el conocimiento de una L2, adquieren una pronunciación mejor (Asher y García, 1969; Fathman, 1975; Cochrane, 1977; Tahta et al., (1981); Oyama, 1982a,b). Esta idea está apoyada por la **Hipótesis del período crítico (CPH)**, según la cual el aprendizaje de una L2 puede desarrollarse de una manera natural y sin gran esfuerzo a determinadas edades.

Para Flege (1987), la CPH hace dos predicciones importantes en lo que se refiere a la pronunciación de las lenguas extranjeras: “primero, para que sea totalmente efectiva, la adquisición del habla debe ocurrir con anterioridad al establecimiento de especialización hemisférica del cerebro para las funciones lingüísticas; segundo, el aprendizaje del habla que ocurre después de que el período crítico haya pasado procederá de una manera más lenta y con menos éxito que el aprendizaje realizado antes de que el período crítico haya concluido”.

El punto de vista de Flege y Hillenbrand (1984, 1987), Flege (1987a, 1987b, 1988a), Flege y Eefting (1986; 87) es que los adultos que aprenden una L2 de una manera natural a menudo no consiguen producir ciertas vocales y consonantes de la lengua término con una cierta autenticidad. En este sentido afirma que hablantes nativos españoles con bastante experiencia, producen las oclusivas sordas inglesas /p,t,k/ en un tiempo significativamente más corto (VOT) *voice onset time*, que el empleado por hablantes nativos ingleses. También los hablantes nativos de español tienden a articular la



vocal inglesa /i/ como /i:/ (Ornstein, 1974) incluso aunque sean capaces de discriminar auditivamente ambas.

Ellis (1994: 484-5), recoge los puntos de vistas más significativos sobre esta polémica. Así para Penfield y Roberts (1959), el período óptimo es durante los diez primeros años de la vida ya que el cerebro retiene su plasticidad. Con respecto a la localización cerebral de las funciones lingüísticas mencionamos las conclusiones a las que llega Lenneberg (1967). Durante la infancia el hemisferio izquierdo está más directamente relacionado con la lengua y el habla que el hemisferio derecho. Scovel (1969: 245), en su artículo sobre acentos extranjeros, adquisición de la lengua y dominio del cerebro, afirmaba:

*"The onset of cerebral dominance, which seems to occur around the age of twelve, inhibits the ability of a person to master the sounds patterns in a L2 without an impinging foreign accent"*

También Scovel (1981) se sumaba a la creencia generalizada de que la enseñanza de la pronunciación en adultos es inútil porque ya ha pasado el período crítico para el aprendizaje de una L2.

Según Long (1990a), existe cierta evidencia sobre la imposibilidad de alcanzar un acento casi nativo por aprendices que inician su conocimiento de la L2 después de los seis años. Otros estudios como el de (Krashen, Long y Scarcella 1979) concluyen afirmando que los adultos o los adolescentes son superiores a los niños en el ritmo de adquisición de la L2. En esta línea destaca la investigación realizada por Snow y Hoefnagel-Höhle (1978) sobre la adquisición del holandés por niños anglo-parlantes de 8 a 10 años, adolescentes de 12 a 15 años y adultos a lo largo de un período de diez meses. En las conclusiones se dice que los adolescentes tuvieron los mejores resultados en morfología y sintaxis seguidos por los adultos y los niños en último lugar. Sin embargo en pronunciación las diferencias fueron mínimas.

**Cochrane** (1980) al investigar la habilidad de 54 niños japoneses y 24 adultos para discriminar las consonantes inglesas /r/ y /l/ vio que los niños obtenían mejores resultados en una primera fase de la investigación en la que la adquisición de dichos fonemas se hizo de una manera natural, y por el contrario en la segunda fase en la que se enseñó la distinción fonémica fueron los adultos quienes aventajaron a los niños.

**Flege** (1987), en su revisión sobre el período crítico para pronunciar lenguas extranjeras, nos lleva a la conclusión de que “no existe suficiente evidencia empírica y teórica para aceptar la existencia de un periodo crítico para el aprendizaje de una L2 y que asumir la existencia de un período crítico puede inhibir la investigación de hipótesis que se puedan comprobar en relación a la base de diferencias observadas entre adultos y niños en la pronunciación de la L2”. Añade que “estas conclusiones se fundamentan en la observación de que la existencia de las diferencias adulto-niño puedan derivarse de factores confusos tales como diferencias adulto-niño en maduración neurológica u organización que no puede ser controlada adecuadamente en la investigación de la conducta”.

## 6. Conclusión

Una vez que hemos examinado la argumentación acaecida sobre el binomio dimensión explícita - implícita en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y en particular de una L2 dentro del terreno de la lingüística aplicada, concluimos expresando nuestra convicción de estar abiertos a ambas metodologías, de ser conscientes de venir aplicándolas en nuestra labor docente y de coincidir con las reflexiones hechas por **Carroll** (1971) sobre el tema. Al participar nuestra investigación de las dos estrategias, tratamos de comprobar con nuestra práctica el indicativo de la bondad de dichas técnicas.

La revisión crítica de la literatura lingüística y fonológica que hemos aportado a nuestro trabajo nos ha servido para profundizar y ejemplificar el proceso de investiga-

ción seguido en nuestro estudio. Como consecuencia de todo ello nos hemos planteado las siguientes reflexiones:

Hemos observado en nuestra revisión crítica que los estudios referidos tanto a la enseñanza-aprendizaje formal de la pronunciación del inglés como LE como a su evaluación han sido realizados en ambientes universitarios y con población adulta. *Existe poca información disponible con respecto a investigaciones de este tema llevadas a cabo en contextos escolares de población infantil y adolescente en general y particularmente en nuestro país* (Quijada, 1997).

A pesar de los datos interesantes aportados por esos estudios, seguimos desinformados sobre *los efectos que programas específicos de aspectos fonéticos (referidos a errores frecuentemente cometidos por alumnos principiantes en nuestro contexto educativo, previamente inventariados, e impartidos a grupos experimentales de alumnos, utilizando una instrucción formal mediante técnicas deductivas e inductivas para la enseñanza de la pronunciación) tendrían sobre los mismos, y en comparación con grupos de alumnos del mismo nivel que no los reciban.*

*También podríamos plantearnos si la aplicación de este programa podría ser provechoso para profundizar en el conocimiento del sistema fonológico de interlengua en nuestros alumnos, observando el proceso de adquisición temprana o tardía de los sonidos que lo componen y las dificultades de los fonemas que no existen en la L1.*

*Nos preguntamos si existe una correlación estadísticamente significativa entre las subvariables dependientes: la percepción (listening y phonetic aspects) y la producción de sonidos (speaking: interview y reading aloud), y de todas ellas con la variable dependiente global, la pronunciación de cada grupo. Igualmente deseamos averiguar mediante un análisis de covarianza la posible influencia de los factores curso o nivel, grupo experimental o control, y sexo, así como de ciertas variables independientes sobre la adquisición de la pronunciación de la LE entre alumnas y alumnos.*

Los objetivos generales de la Educación Primaria definen y describen las capacidades que al final de esa etapa deberán haber adquirido nuestros alumnos y alumnas. Entre los que corresponden al aprendizaje de una lengua extranjera se dice que el alumno tendrá la capacidad de comprender y producir mensajes sencillos y contextualizados, orales y escritos. En estos dos últimos cursos escolares se está llevando a cabo una evaluación del nuevo sistema educativo de los centros y sus rendimientos curriculares. ***Creemos que sería positivo aportar datos para estos niveles, por medio de nuestra investigación, del proceso y producto de aprendizaje de un componente tan importante como es la pronunciación del inglés.***



## **PARTE II**

# **METODOLOGÍA**

## PARTE II

### METODOLOGÍA

#### 1. Objetivos

*Poco claros y poco diferenciados*

La Evaluación de los Centros se está llevando a cabo con la pretensión de medir el desarrollo de la Educación y Enseñanza vigentes como resultado de la implantación del nuevo sistema educativo (LOGSE) en nuestro país.

En la introducción a este trabajo formulábamos nuestro objetivo pormenorizado en una serie de cuestiones que nos planteamos y que pretendemos investigar. Estas, de una forma resumida, son: ver si después de un curso escolar los alumnos de grupos experimentales, que han seguido un programa especial de fonética inglesa, obtienen mejores, iguales o peores resultados en la precisión de la pronunciación que aquellos otros alumnos (grupos de control) que han seguido la adquisición de los aspectos de una manera integrada.

Este objetivo de carácter global lo podemos desglosar en otros más particulares al considerar la dualidad de la percepción y producción de los aspectos fonéticos, según la revisión crítica que hemos hecho en el análisis de la literatura del tema en la parte anterior, fundamentación lingüística y pedagógica. Dentro de la percepción queremos evaluar la capacidad de comprensión auditiva mediante actividades de *Listening*, y la capacidad de discriminación de sonidos por medio de actividades específicas para

este fin. Del mismo modo deseamos medir la capacidad que tienen nuestros alumnos para producir sonidos a través de procedimientos como la entrevista y de la lectura en voz alta, evaluando los parámetros de comprensión, precisión, fluidez y pronunciación.

## 2. Diseño

El diseño utilizado para este estudio puede catalogarse de cuasi-experimental (Campbell y Stanley, 1978). La finalidad que perseguíamos era confeccionar grupos equivalentes en rendimiento escolar. Los sujetos participantes en la investigación fueron 80 alumnos y alumnas del tercer ciclo de Educación Primaria, un 38% del total de alumnos-alumnas de 5º y 6º niveles respectivamente del Colegio Público "Sierra Nevada" de Granada, distribuidos en grupos experimental y de control (véase la siguiente tabla). La asignación de los alumnos y alumnas a esos grupos se hizo según las calificaciones globales de Lengua Castellana e Inglés, obtenidas a final del anterior curso escolar, resultando cada grupo con un número equilibrado de calificaciones: 3 sobresalientes, 4 notables, 6 bienes, 4 suficientes y 3 insuficientes.

**Tabla 2.1. Distribución de los sujetos participantes en la experiencia**

Alumnos	5E	5C	6E	6C	Total
Chicos	13	13	13	13	<b>52</b>
Chicas	7	7	7	7	<b>28</b>
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>80</b>

E = experimental. C = control

A fin de preservar la validez interna de nuestra investigación, y de acuerdo con Seliger y Shohamy (1989), tuvimos presente que ésta pudiera ser generalizable o de posible aplicación externa al entorno inmediato de la misma, es decir que la población utilizada en la experiencia fuera representativa de la población general a quien van destinados los resultados de la misma. Para lo cual el método de selección de los sujetos participantes fue el azar por medio de sorteo en base a las calificaciones globales de L1

y de L2, conseguidas a final del curso anterior, entre una población de alumnos mucho más numerosa.

Del mismo modo al pensar en la asignación de un número suficiente de sujetos para cada grupo queríamos evitar los efectos de la variabilidad individual en relación a las medidas estadísticas de la media y la desviación típica de los grupos. Otro de los factores de validez interna es el tiempo total empleado en la recogida de datos. Consideramos que el desarrollo del programa específico de aspectos fonéticos de una hora por semana y a lo largo de un curso académico dentro del contexto educativo formal, la sensibilidad de los instrumentos utilizados para la observación de los datos obtenidos y los criterios de evaluación son factores que respaldan la validez interna de esta investigación.

En cuanto a la validez externa de nuestro estudio, (Seliger y Shohamy 1989), tendremos que considerar al final del mismo si el programa específico y los resultados obtenidos pueden generalizarse o aplicarse a otras poblaciones con las mismas características y dentro del ámbito educativo. Con la definición y descripción de las variables independientes que hacemos a continuación, añadimos a nuestra reflexión metodológica otro factor de validez externa a fin de que los datos finales puedan ser analizados, aplicados y replicados.

*so explica todo*

El nivel fonético alcanzado por los alumnos al comienzo de la investigación es el que corresponde a la experiencia previa de dos cursos escolares en el aprendizaje del inglés de cada uno de estos niveles. Ambos niveles comenzaron su aprendizaje de inglés en el curso escolar 1993-1994. Teniendo en cuenta los objetivos y contenidos fonéticos trabajados durante ese tiempo<sup>1</sup> y la metodología utilizada, y con el fin de evaluar el proceso de nuestro estudio longitudinal se diseñó un programa especial de aspectos fonéticos, basado en el inventario de errores, recogido en la introducción de esta tesis,

---

<sup>1</sup> (R.D. 1006/1991. B.O.E. 26-6-91); R.D. 105/1992, BOJA 20-6-92)



que habría de ser seguido exclusivamente por los grupos experimentales a lo largo del curso escolar 1995-1996.

A los grupos experimentales se les impartió un “*syllabus*” fonético basado en la enseñanza formal y explícita de los aspectos básicos de la pronunciación del inglés, mientras que los grupos de control siguieron una adquisición implícita de dichos aspectos, es decir integrada en la práctica habitual de las habilidades lingüísticas.

Los alumnos y alumnas de los grupos experimentales recibieron aproximadamente una hora semanal de enseñanza formal y explícita de los aspectos fonéticos, lo que equivale a un 30% del total de la temporización de la asignatura inglés dentro del currículo de aula. Durante este tiempo se desarrollaron actividades controladas de *listening, speaking, reading aloud* y ejercicios de imitación, audición-repetición de sonidos bien aislados o incluidos en palabras y frases teniendo continuamente presente los aspectos fonéticos suprasegmentales. En el segundo y tercer trimestre las chicas nativas inglesas utilizaron juegos específicos de fonética y coordinaron períodos cortos de práctica conversacional de unos 30 minutos con los grupos experimentales mientras que los grupos de control eran atendidos por el profesor de inglés, autor de esta investigación, en actividades de atención a la diversidad, es decir recuperación y proacción según la programación general de la materia.

El material curricular básico utilizado en la experiencia fueron: las orientaciones metodológicas y los textos “*Making Friends 3 y 4*” de Madrid y McLaren (1993a,b). Como material complementario los alumnos confeccionaron tarjetas “*Flash Cards*” en clase de Educación Plástica como actividad interdisciplinar, (Quijada, 1996). También se seleccionaron y adaptaron ejercicios específicos de ampliación, tomados de diversos materiales curriculares mencionados en la introducción. Más adelante en el desarrollo del diario de clase se hace una descripción detallada de las actividades realizadas por los grupos experimentales.

### 3. Variables: clasificación, definición y descripción

Uno de los principios pedagógicos básicos contemplados en la Ley para el Ordenamiento General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E. 1990), es que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje. Se deduce de esto una preocupación constante del profesor por el conocimiento en profundidad de sus alumnos.

Para nuestra investigación experimental y observacional hemos creído necesario analizar los diferentes factores que podrían influir en el desarrollo de los ritmos individuales para la adquisición del inglés en nuestro contexto formal educativo. En la introducción a este estudio planteábamos el objetivo de nuestro trabajo como síntesis de una serie de cuestiones que nos interpelaban y sobre las que debíamos reflexionar al considerar contextos amplios en el momento de la revisión crítica de los estudios y teorías relacionados con el estado de la cuestión, el aprendizaje formal de la pronunciación del inglés en contextos educativos. Podemos definir el método seguido para esta investigación como sintético-deductivo ya que predecimos que puede haber una interrelación entre las variables independientes por una parte y la influencia de éstas sobre la variable dependiente, el rendimiento fonético de nuestros alumnos.

Hemos adaptado para nuestro estudio el procedimiento metodológico seguido por **Purcell y Sutter** (1980). y para ello hemos seleccionado una batería de variables que suponemos podrían predecir la mejora de la pronunciación. En este epígrafe hacemos una presentación de las variables independientes controladas bajo el punto de vista operativo, atendiendo al criterio de campo de pertenencia.

- Variables personales: Sexo y edad.
- Variables socio-familiares: de estructura familiar; socioeconómica y cultural.
- Variable de rendimiento académico: Lengua Castellana e Inglés.
- Edad de inicio y perfeccionamiento de la LE.
- Grado de motivación para el aprendizaje del inglés.

- Nivel de satisfacción con el profesor de inglés.
- Actitud relativa al material curricular.
- La programación de aula.

### 3. 1. Variables personales: sexo y edad

El tamaño y distribución de las muestras de alumnos objeto de estudio, grupo experimental (GE) y grupo control (GC) de cada nivel, se detallaba anteriormente en la tabla 2.1.

**Variables personales.** Como puede apreciarse en dicha tabla la distribución por *sexo* es bastante desigual, En cada uno de los grupos, el 65%, son chicos y el 35% chicas. Por tanto el porcentajes de chicos es ligeramente superior al de chicas en los cuatro grupos. Cuando pensamos en la composición de la población que habría de seguir esta experiencia procuramos que el número de personas de cada sexo fuera lo más equilibrado posible en los dos grupos de cada nivel. Estábamos interesados en examinar la variable independiente sexo como una respuesta o explicación a las diferencias individuales (Ellis, 1994:202). Una de las preguntas que formulábamos en la introducción era si las chicas podían mostrar una actitud más positiva y alcanzar un mejor rendimiento que los chicos a lo largo de nuestro estudio longitudinal de aprendizaje de la pronunciación inglesa.

Algunos investigadores sugieren que las alumnas tienen actitudes más positivas o una motivación superior para el aprendizaje de una L2 que los varones (Gardner y Lambert, 1972; Gagnon 1974; Burstall, 1975, Gardner y Smythe 1975a; 1975b). Vemos cómo algunos estudios referidos a la adquisición de una segunda lengua se han centrado en la variable sexo para tratar de explicar las diferencias individuales al aprender o adquirir una L2 o LE. Investigadores como Larsen-Freeman y Long, (1991) sugirieron que las mujeres al ser comparadas con los varones solían ser más aventajadas en el aprendizaje de la lengua en general. Otro investigador, Farhady (1982) opinó que

las mujeres son mejores que los hombres en tareas de comprensión auditiva. Otros estudios sugieren que las mujeres suelen utilizar mayor variedad de estrategias para el aprendizaje de la lengua, (Ehrman y Oxford, 1989, y Oxford y Nyikos, 1989). Por último debemos mencionar el estudio de Asher y García (1969) quienes informaron que las mujeres suelen tener una ventaja inicial sobre los varones en el proceso de adquirir la pronunciación de la lengua término.

La *edad* de iniciación de la lengua extranjera es otro de los factores predictores de nuestro estudio. Ya vimos al analizar la literatura, cómo existe una diversidad de opiniones encontradas con respecto a la edad óptima para el aprendizaje o adquisición de una pronunciación casi nativa.

No existe una edad ideal para la adquisición de todos los aspectos que componen una L2. (Ellis, 1994:472). Creemos que la edad es uno de los factores con mayor influencia entre las diferencias individuales de los alumnos en el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua ((Altman,1980, y Larsen-Freeman y Long, 1991)

Coincidimos con la teoría afectiva de Schumann (1975) sobre la aparente ventaja del aprendizaje precoz del lenguaje oral. Reconoce que los individuos son seres sociales y argumenta que las personalidades de los niños son más permeables, emocional y socialmente, y por tanto más abiertos a las influencias lingüísticas que los adolescentes y los adultos.

Concluimos aceptando que, aunque no exista una edad óptima para el aprendizaje en general de una L2, sí queda demostrado que debido a ciertos factores psicosociológicos, la resistencia a modificar nuestra pronunciación aumenta conforme nos hacemos mayores (Guiora, Branon, y Dull, 1972)

Aunque recogimos la *edad* de los sujetos de cada nivel en el cuestionario, este factor no resultó relevante ya que casi la totalidad de los alumnos quedaban comprendidos dentro de su edad escolar correspondiente, 5° nivel entre 10-11 años, y 6° nivel,

entre 11-12 años. Desde el punto de vista psicológico debemos recordar los rasgos de personalidad más destacables a esta edad ya que debemos tenerlos presentes y colaborar en su desarrollo como parte del proceso educativo.

Con respecto al ámbito social, en la adolescencia primera los alumnos se mueven hacia una nueva identidad, caracterizándose por una independencia cognitiva, emotiva y social. Por tanto a esta edad se tienen una conciencia creciente de su propia personalidad, se busca refugio en el grupo de compañeros y el enfrentamiento con el mundo de los adultos es inevitable.

En cuanto a la motivación el adolescente temprano tiene una imperiosa necesidad de desarrollar un interés por aficiones, intereses personales. Poco a poco va encauzando su conducta mediante una motivación guiada.

Como resultado de todo lo anteriormente apuntado, el adolescente poco a poco es capaz de sugerir y decidir tópicos, planificar y dirigir sus propias tareas y de involucrase en el proceso de aprendizaje si esas tareas le permiten expresar su propia personalidad y sistema de valores.

### **3. 2. Contexto familiar, social y cultural**

Como dijimos previamente, en nuestra tarea educativa es muy importante plantearnos el conocimiento en profundidad de nuestros alumnos para poder conseguir las metas educativas.

Dentro de las diferentes dimensiones que podríamos destacar para ese conocimiento: biológica, académica, familiar y social, nos hemos adentrado un poco en cada una de ellas para este trabajo de investigación. El centro escolar no es la única entidad educadora. Es de suma importancia considerar el ámbito familiar, social y cultural del alumno por ser factores determinantes en el desarrollo emocional y rendimiento escolar (**Richardson, 1978**).

Para analizar el contexto social de nuestros alumnos seguimos las pautas de investigación y referencias bibliográficas anteriormente citadas<sup>2</sup>. De este modo tuvimos presentes las reflexiones de Stern (1983), quien, después de su revisión de los estudios sobre factores ambientales llevados a cabo por Carroll (1967,69) centra su interés en la relación entre el medio social y el aprendizaje del lenguaje en el ámbito escolar, según las investigaciones de Spolsky et al. (1974) y de Mackey (1970).

En consecuencia, creemos que es necesario tener en cuenta una perspectiva sociológica, (1) para proceder al análisis del contexto social en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, y (2) para llevar a cabo la planificación de la segunda lengua, en nuestro caso el inglés como lengua extranjera.

De estos estudios realizados por Spolsky et al. (1974) y Mackey, (1970), nos interesa destacar el contexto social y familiar. El hogar, el colegio y su entorno son pues el escenario más inmediato de la situación de la enseñanza de la lengua. Ello nos interpela ya que su influencia es poderosa. ¿Cómo encaja la enseñanza del lenguaje en este ámbito educativo? ¿Qué tipo de correlación podemos encontrar entre el rendimiento en la pronunciación y el estatus socio-económico de los padres? (Burstall et al. 1974)

### 3. 2. 1. Recogida y análisis de datos

Para poder realizar el análisis del contexto social hemos procedido en primer lugar a la elaboración de un cuestionario para la recogida de los datos correspondientes (Modelo 3.2.1.1.). Para cumplimentarlo se les ha pedido a los alumnos que lo lean detenidamente, marquen con una "x" en (1) si son niños o en (2) si son niñas, y subrayen los números de cada uno de los apartados según correspondan a su realidad.

---

<sup>2</sup> Madrid, D. (1993). Curso monográfico de doctorado - *El contexto social y características de los alumnos*,

**Modelo 3. 2. 1. 1. Hoja de recogida de datos personales, socio-familiares, económicos y culturales.**

Grupo :	Nº lista	Sexo: 1	2	Edad:
<b>Estado civil..... del padre</b>		<b>.....de la madre</b>		
casado-a .....	1	.....	1	
soltero-a .....	2	.....	2	
viudo-a .....	3	.....	3	
separado-a .....	4	.....	4	
divorciado-a .....	5	.....	5	
<b>Nº de hermanos y hermanas incluido el alumno-a:</b>		<b>Nº de hermanos y hermanas mayores que el alumno-a:</b>		
uno -a .....	1	ninguno-a .....	0	
dos .....	2	uno-a .....	1	
tres o más .....	3.	dos .....	2	
		tres o más .....	3	
<b>Situación laboral del padre y de la madre</b>		<b>Estabilidad - independencia laboral del padre:</b>		
trabajando .....	1	... 1	por cuenta propia con empleados .....	1
en paro .....	2	... 2	“ “ “ sin empleados .....	2
jubilado-a.....	3	... 3	“ “ de otros con empleo fijo .....	3
sólo amo-a de casa .	4	... 4	“ “ de otros con empleo eventual..	4
<b>Estudios ..... del padre</b>		<b>..... de la madre</b>		
sin estudios .....	1	.....	1	
con estudios primarios .....	2	.....	2	
“ BUP. o FP1. ....	3	.....	3	
“ COU. o FP2. ....	4	.....	4	
“ estudios de grado medio .....	5	.....	5	
“ estudios de grado superior .....	6	.....	6	

A continuación de este trabajo de campo hemos creado una base informática de datos mediante una codificación con vistas a una ulterior utilización de los mismos en los tratamientos estadísticos. Para la grabación y manipulación de los ficheros hemos utilizado el programa informático-estadístico “*Statgraphics 7*”, con experiencia de su funcionamiento<sup>3</sup>, en sus modalidades de análisis de calidad, control de proceso y pareto, recogiendo los porcentajes de cada apartado de los grupos experimental y de control de cada nivel.

**Variabes socio-familiares.** Dentro de este grupo hemos distinguido dos bloques: *los aspectos relativos a la estructura familiar y los aspectos socio-económicos.*

<sup>3</sup> Batanero, C. (1993). Curso monográfico del doctorado: *Análisis informático-estadístico de Datos Lingüísticos*

Respecto a la *estructura familiar*, se puede señalar que la mayoría de las familias de los alumnos que han participado en el estudio muestran una serie de características comunes: viven los progenitores y su *estado civil* es el de casado (5°C y 5°E entre 85 y 90%; 6°C y 6°E entre 90 y 95%). El *número de hijos* es de 2 en un 50 a 70% de las familias; entre el 25 y 35% tienen 3 o más hijos, y entre un 5 y un 15% suelen tener un sólo hijo. Los alumnos son **hijos primogénitos** casi el 70%.

En cuanto a los aspectos *socioeconómicos*, nos vamos a referir en primer lugar a la *situación laboral* de los padres; a continuación, a su *nivel de estudios* y terminaremos señalando *el estatus profesional del padre*. La mayoría de los padres de los alumnos está trabajando, (más del 90 %, los padres y alrededor del 60%, las madres). La estabilidad - independencia laboral del padre muestra un 65% por cuenta ajena con empleo fijo; un 15% por cuenta de otros con empleo eventual; un 5% por cuenta propia sin empleados y otro 5% por cuenta propia con empleados. Véase la tabla.

**Tabla 3. 2. 1. 1.** Composición de las muestras según variables socio-familiares y socioeconómicas. (Porcentajes).

	5E	5C	6E	6C				
<i>Estado civil de los padres</i>								
casado-a	85	90	90	95				
soltero-a								
viudo-a	5							
separado-a	10	5	5	5				
divorciado-a		5						
<i>Nº de hermanos-as con él/ella</i>								
uno-a	10	20	15	10				
dos	55	60	50	80				
tres o más	35	20	35	10				
<i>Nº hermanos-as mayores que él/ella</i>								
ninguno-a	50	60	60	70				
uno-a	30	30	35	20				
dos	15	10	5	5				
tres o más	5			5				
<i>Situación laboral: padre y madre</i>								
	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>M</i>
trabajando	95	70	95	85	100	55	95	45
en paro	5		5				5	
jubilado-a								
sólo amo-a de casa		30		15		45		55



*Estabilidad-independencia laboral del padre*

por cuenta propia con empleados		15	5	5
por cuenta propia sin empleados	5	5	10	15
por cuenta de otros con empleo fijo	85	65	65	70
por cuenta de otros con empleo eventual	10	15	20	10

E = experimental. C = control

En la tabla siguiente se presentan los porcentajes y distribución del *nivel de estudios alcanzado por los padres* de los alumnos de los dos niveles emparejados por grupos.

**Tabla 3. 2. 1. 2. Composición de las muestras según el nivel de estudios. (Porcentajes)**

	5E		5C		6E		6C	
	P	M	P	M	P	M	P	M
<i>sin estudios</i>	5	5						
<i>con estudios primarios</i>	5	40	5	25	35	25	10	35
<i>con BUP o FP1</i>	60	25	20	5	20	40	40	10
<i>con COU o FP2</i>	10	10	25	30	20	10	25	25
<i>grado medio universitario.</i>		5	30	30	25	20	10	20
<i>grado superior universitario.</i>	20	15	20	10		5	15	10

E = experimental. C = control. P = Padre. M = Madre

Merece la pena destacar que se observan algunas tendencias distintas en los grupos de cada nivel cuando se estudia la composición de las muestras. Las madres de los alumnos de 5C superan un poco el nivel de estudios de grado medio-superior de los padres; las madres de los sextos igualan o superan ligeramente a los padres en este nivel. Los porcentajes mayores corresponden a estudios terminados con BUP/ FP1. Analizados globalmente los datos de los dos grupos de alumnos en cada nivel, creemos que no existen diferencias que pudieran producir una influencia un desequilibrio en la variable del contexto socio-económico, cultural y familiar.

Para finalizar el análisis de la perspectiva sociológica, las condiciones socio-económicas y culturales en las que se desarrolla la vida de nuestros alumnos, hemos analizado la *clase social* del alumno de acuerdo con los cinco criterios que se describen a continuación.

La clase social se ha contemplado como categoría descriptiva tal como se hace frecuentemente en los estudios que la consideran variable independiente en relación al

rendimiento escolar. La clase social sería un grupo homogéneo en posibilidades económicas, sobre todo, que ofrece modos de vida característicos en medios o posibilidades, motivación, expectativas, actitudes y valores que condicionan o influyen en los comportamientos o rendimientos escolares<sup>4</sup>

La clasificación que se propone se apoya en dos tipos de consideraciones. En primer lugar la clasificación genérica de los grupos (clases) sociales en base al criterio de la profesión, división social del trabajo del cabeza de familia, considerando que de ella va a depender en gran medida los ingresos económicos, familiares, y que guarda una alta correlación con el nivel de instrucción. También se tiene en cuenta la situación laboral, eventual o fijo, en relación a la profesión.

En segundo lugar una consideración más concreta que se refiere al tipo de estratificación que se supone corresponde a la sociedad poco dinámica y con dificultades de desarrollo económico sostenido y de importancia muy poco industrializada y basada todavía en la agricultura, más o menos evolucionada, y cierto tipo de servicios tradicionales.

Hemos empleado la siguiente taxonomía para determinar el origen social del alumno de acuerdo con la profesión del padre o tutor.

- **Clase media-alta:** empresario con asalariados; profesión liberal: abogado, médico, etc., funcionario medio o alto. (Puntuación. 4)
- **Clase media:** técnico medio o alto con empleo fijo; agricultor medio con empleados; empresario familiar o autónomo. (3)
- **Clase baja-alta:** capataz, encargado o similar; obrero cualificado fijo (ej. electricista); funcionarios bajos (solo estudios primarios). (2)

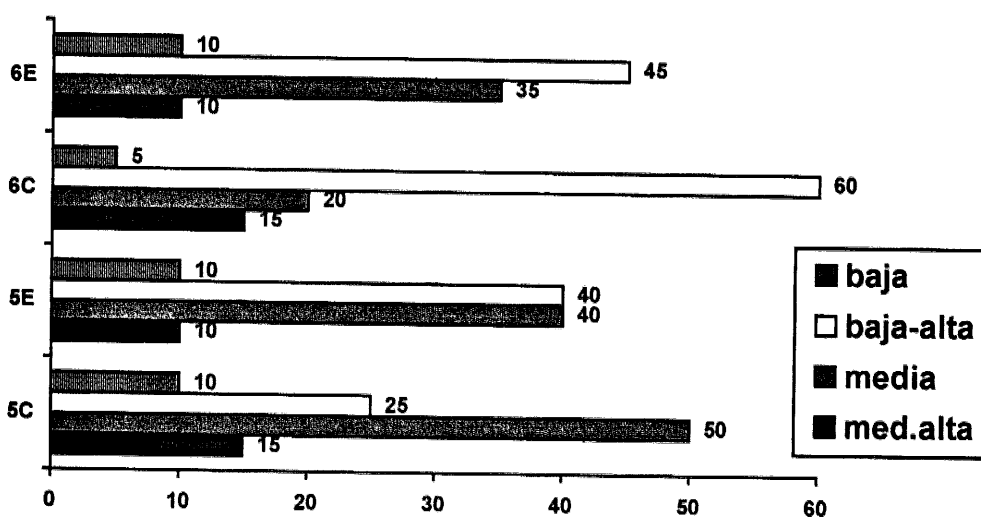
---

<sup>4</sup> Madrid, D. (1993). Curso monográfico de doctorado: *La investigación en el Aula de L.E. Contexto social y características de los alumnos*

- **Clase baja:** obrero cualificado eventual; obrero no cualificado fijo; agricultor pequeño (autónomo). (1)
- **Clase baja-baja:** obrero no cualificado eventual (jornaleros eventuales). (0 puntos).

En el gráfico siguiente presentamos los resultados obtenidos en el análisis socio-económico realizado para nuestros alumnos. Estos pertenecen a una clase social que podríamos definir como media baja.

Gráfico 3. 2. 2. 1. Clase social de la muestra. (Porcentajes)



### 3. 3. Rendimiento académico en Lengua Castellana e Inglés

En la práctica, el rendimiento de los alumnos se valora en función de unos objetivos señalados con más o menos precisión. Este rendimiento existe en relación con un conjunto o con una abstracción. Por tanto en esta noción de rendimiento no tiene cabida la consideración personal de cada uno de los alumnos (García, 1989).

Como sabemos, la psicología del aprendizaje ha ido abriendo caminos en la consideración de lo peculiar de las individualidades, aportando informaciones relevantes sobre el modo en que las características personales inciden en los procesos globales modificando los resultados, el alcance y la significación de los mismos. Por todo ello desde un principio en nuestro estudio hemos mostrado un interés especial por el mejor conocimiento de cada uno de nuestros alumnos.

Para el estudio de estas variables independientes hemos tenido en cuenta el rendimiento académico en la lengua materna y en inglés. Los resultados del rendimiento académico que a continuación se analizan se han obtenido de las actas oficiales de final del curso académico 95-96 y corresponden a la evaluación global derivada de la evaluación continua sumativa y cualitativa de las dos materias significativas para nuestro análisis en cada uno de los respectivos niveles y grupos.

Debemos recordar que para los niveles de Educación Primaria., *el proceso evaluativo* correspondiente a pruebas inspiradas en la Reforma (LOGSE. 1990), pretende medir *habilidades o capacidades básicas e instrumentales* en el aprendizaje.

Con la ayuda del programa informático-estadístico *Statgraphics*, anteriormente citado, hemos seguido el método de análisis discriminario para poder apreciar las diferencias respecto a las calificaciones de cada uno de los grupos según el sexo. La escala seguida ha sido la puntuación tradicional de 1 a 10. Para poder obtener consecuencias de los datos tabulados y representados, hemos utilizado los parámetros estadísticos de centralización: *la media aritmética*, y de dispersión: *la desviación típica*.

Tabla 3. 3. 1. Calificaciones finales en L1 y L2 del curso 94-95.

Materias	Sexo	5E		5C		6E		6C	
		M	F	M	F	M	F	M	F
	Número	13	7	13	7	13	7	13	7
Lengua Castellana (L 1)	Medias	6'84	7'00	6'38	7'71	7'07	7'57	7'30	7'85
	Desviación típica	1'34	1'82	1'66	1'25	1'25	1'27	1'31	0'89
Inglés (L 2)	Medias	6'07	6'28	5'92	6'71	6'76	6'42	6'84	6'57
	Desviación típica	1'65	1'70	1'60	1'11	1'23	1'27	1'51	1'39

E: experimental. C: control. M: masculino. F: femenino.

Las calificaciones medias que obtienen los alumnos y alumnas dentro de sus respectivos grupos, tanto en Lengua Castellana como en Inglés, son bastantes aproximadas. Analizando los índices de las desviaciones típicas, relativamente bajos, apreciamos que los grupos son bastante homogéneos. Por tanto podemos concluir conside-

rando que la homogeneidad del rendimiento intelectual de nuestros alumnos en L1 y L2 es un dato favorable para nuestro estudio ya que contempla grupos muy similares.

### 3. 4. Edad del inicio y perfeccionamiento de la LE.

Veámos en la Parte Primera de esta Tesis, Revisión de Estudios, la disputa surgida entre algunos lingüistas acerca de la edad óptima o período crítico para la adquisición de una L2. Varios autores han demostrado que los niños pueden aprender una segunda lengua más fácilmente que los adultos.

De acuerdo con la Hipótesis del “Período Crítico”, la adquisición del lenguaje se produce de forma “natural” y sin esfuerzo. **Penfield y Roberts** (1959) descubrieron que el cerebro presenta condiciones óptimas para el aprendizaje del idioma durante cierto tiempo. Los mecanismos cerebrales del hemisferio dominante del cortex cerebral se desarrollan en la infancia, antes de la pubertad. Por consiguiente el niño tiene una capacidad para la adquisición del lenguaje que el adulto no posee en la misma medida, debido a la plasticidad del cerebro en los años de la infancia. Otros neurólogos como **Gless** (1961) y **Langer** (1960), recomiendan igualmente la introducción del estudio de la L2 en los primeros años de la infancia. Este último llega a afirmar que hay un período óptimo para el aprendizaje de la L2 en el que coinciden una serie de factores como son la capacidad de imitación, interés por la fonética de la L2 y cierta necesidad de expresarse espontáneamente. **Andersson** (1960) se refiere a la edad óptima para el aprendizaje de una L2 con estas palabras: *The optimum age for beginning the continuous learning of a second language seems to fall within the span of ages four through eight, with superior performance to be anticipated at ages eight, nine, ten* (**Andersson**, 1960:304).

**Lenneberg** (1967: 175 -82), defensor de la hipótesis del “período crítico”, considera que el aprendizaje “natural” de una L2 en situaciones informales fuera del aula y en contactos con hablantes nativos sólo puede tener lugar durante dicho período crítico, entre los 2 años y la pubertad. A partir de esta última los aprendices de lenguas extranjeras necesitan una mayor reflexión, considerable esfuerzo y tienen más dificultad

para deshacerse de su acento extranjero. **Scovel** (1969: 252) también opina que es muy difícil que los adultos puedan aprender la L2 sin acento extranjero.

**Schuman** (1975) da una explicación más plausible para la diferencia entre el aprendizaje del lenguaje antes o después de la pubertad. Según éste, los primeros años de la vida posibilitan una mayor permeabilidad emocional y social para adquirir el lenguaje que pudieran tener la adolescencia o edades posteriores.

A comienzos de los años sesenta un buen número de países inició el estudio de la L2 entre escolares de 6 a 8 años. En Granada, a finales de los setenta se experimenta la enseñanza del inglés desde los 6 años con el proyecto de investigación "*Junior English '76*" (**Madrid** 1980). Parece que existe cierta evidencia científica para demostrar algunas de las ventajas que conlleva la iniciación temprana del aprendizaje de una L2. Aparte de las opiniones apuntadas anteriormente destacamos para nuestro estudio las siguientes ventajas de aprendizaje de la L2 a esta edad citadas por **Madrid** (1980) y **Donohue** (1968): excelente capacidad de imitación y gran adaptabilidad; facilidad para distinguir, imitar, articular sonidos y conseguir buena pronunciación (Véase también **Kirsh**, 1956; **Langer**, 1960; **Carroll**, 1969, y **Oyama**, 1976); mayor espontaneidad y menor inhibición que los adolescentes o adultos para aceptar y utilizar la L2 como nuevo sistema de comunicación (**Curran**, 1972; **Guiora**, 1972), y gran curiosidad por las gentes de otros países y por su cultura (**McAulay**, 1961, y **Finiocchiaro**, 1964).

Mientras que los niños tienen más facilidad que los adultos en la pronunciación e incluso en la posibilidad de lograr mayor fluidez comunicativa, por mantener un contacto más prolongado con la L2, **Stern** (1983) nos propone una serie de conclusiones sobre el tema de la edad óptima para el aprendizaje de la misma. Nuestro punto de vista y experiencia profesional coincide con las siguientes conclusiones:

\* El aprendizaje de la lengua puede ocurrir en diferentes niveles de maduración desde los primeros años hasta la edad adulta. No parece haber una edad óptima para el aprendizaje de la LE.

\* Los adultos y los niños pueden tener en común ciertas estrategias para el proceso de aprendizaje de una L2.

\* Cada etapa de desarrollo puede tener ciertas ventajas e inconvenientes para el aprendizaje de la L<sup>2</sup>.

Para Ellis (1986), no se observan diferencias en el camino a seguir en el aprendizaje de una segunda lengua entre niños y adultos. Sólo que los adultos adquieren los niveles primarios más rápidamente gracias a sus mayores habilidades cognitivas

### 3. 4. 1. Recogida y análisis de datos

De acuerdo con el Diseño Curricular Base de la LOGSE (1990), el comienzo del estudio de la lengua extranjera tiene lugar a partir del primer año del segundo ciclo de la Educación Primaria. “La posibilidad de comunicarse en una lengua extranjera constituye una necesidad en la sociedad actual. Existe por eso una gran demanda social para que la educación obligatoria proporcione a los alumnos una competencia comunicativa en alguna lengua extranjera”<sup>5</sup>. Todos los proyectos curriculares de las diferentes editoriales coinciden en señalar la importancia del contacto de nuestros alumnos con la lengua extranjera, objeto de estudio, a través de la comunicación oral y escrita así como también de los aspectos socio-culturales.

Para controlar esta variable hemos empleado el siguiente cuestionario, una adaptación de Madrid (1993). Las escalas utilizadas para medir los datos recogidos han sido las siguientes. Para la pregunta: ¿Desde qué edad estás estudiando inglés: 3 puntos: desde 1º de Enseñanza Primaria; 2 puntos desde 2º ó 3º, y 1 punto desde 4º o 5º.

---

<sup>5</sup> (Real Decreto: 1344/91), por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria.

¿Durante cuantos años has recibido clases complementarias de inglés? 3 años: 3 puntos; 2 años. 2 puntos, y 1 año: 1 punto. ¿Cuántas horas por semana? 3 horas: 3 puntos; 2 horas: 2 puntos y 1 hora: 1 punto.

**Modelo 3. 4. 1. 1. Cuestionario sobre edad de iniciación y clases de perfeccionamiento de la L2**

<i>Señala con una cruz</i>	
Edad de iniciación: ¿Desde qué edad estás estudiando inglés de forma ininterrumpida?	
<i>desde 1°</i>	<i>de Enseñanza Primaria</i>
<i>desde 2° ó 3°</i>	“ “ “
<i>desde 4° ó 5°</i>	“ ” “
Clases de perfeccionamiento	
¿Has recibido clases complementarias de inglés, además de las 3 horas semanales del horario escolar, para mejorar tu nivel ( no para recuperar y aprobar la asignatura)?	
<i>1 = sí</i>	<i>0 = no</i> <i>Durante cuántos años? .....</i> <i>¿Horas por semana? .....</i>

Por medio del procedimiento *pareto chart* del programa informático-estadístico *Statgraphics*, hemos elaborado los datos que se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 3. 4. 1. 1. Muestra de inicio y perfeccionamiento de la LE, inglés. (Porcentajes)**

		5E	5C	6E	6C	
<b>Edad de iniciación</b>						
<i>desde 1° EP</i>			15	10	10	
<i>desde 2° ó 3° EP</i>		<b>100</b>	<b>85</b>		<b>5</b>	
<i>desde 4° ó 5° EP</i>				<b>90</b>	<b>85</b>	
<b>Clases de perfeccionamiento</b>						
<i>si</i>	<i>años</i>	<i>1</i>	5	5	20	
		<i>2</i>		5	5	
		<i>3</i>	5		5	
	<i>h/semana</i>	<i>1</i>				5
		<i>2</i>	10	10	10	10
		<i>3</i>				10
<i>no</i>		<b>90</b>	<b>90</b>	<b>95</b>	<b>75</b>	

E: experimental. C: control. EP: Enseñanza Primaria.

En cuanto a la edad de iniciación, la mayoría de nuestros alumnos de 5° y 6° nivel de EP., un 90% aproximadamente, (en negrita en la tabla), comenzaron el idioma en 3° y 4° respectivamente y por tanto han tenido 2 años de aprendizaje del mismo, previos a la presente experiencia. Creemos que no son significativos los datos de esta



variable pues son minoría aquellos estudiantes que han iniciado el inglés en edad temprana o que el perfeccionamiento del mismo pueda suponer una influencia en los resultados finales de la competencia fonética.

### 3. 5. Grado de motivación para el aprendizaje del inglés.

Entendemos por motivación todo el complejo mundo de elementos que influyen en nuestra actividad determinándola para obrar. La motivación es un fenómeno múltiple que comprende también aspectos sentimentales y que debemos tener en cuenta como factor de aprendizaje.

Igual que **Gardner** (1985) nos preguntamos por qué los estudiantes de una segunda lengua no logran el mismo nivel de rendimiento o aprendizaje. Cuáles son las causas que motivan estas diferencias al final del proceso. El aprendizaje de una L2 es un fenómeno social y es importante tener en cuenta los condicionamientos socio-psicológicos que lo acompañan.

**Gardner** (1985) nos presenta una serie de modelos teóricos que nos explican los procesos de adquisición y competencia de una L2, aunque ninguno llega a calificarse como teoría en el sentido estricto ya que no incluyen axiomas formales ni genera predicciones inequívocas.

Estos modelos son: el modelo monitor que dirige su atención a los procesos hipotéticos que operan sobre el individuo cuando está expuesto a la tarea de aprendizaje o utiliza una forma particular del lenguaje (**Krashen**, 1978, 1981, 1982); el modelo de refuerzo consciente (**Carroll**, 1981); el modelo de estrategia (**Byalystock**, (1978); el modelo socio-psicológico (**Lambert**, 1963a, 1963b; 1967; 1974); el modelo de aculturización (**Schumann**, 1978a, 1978b), y el modelo de contexto social (**Clement**, 1980).

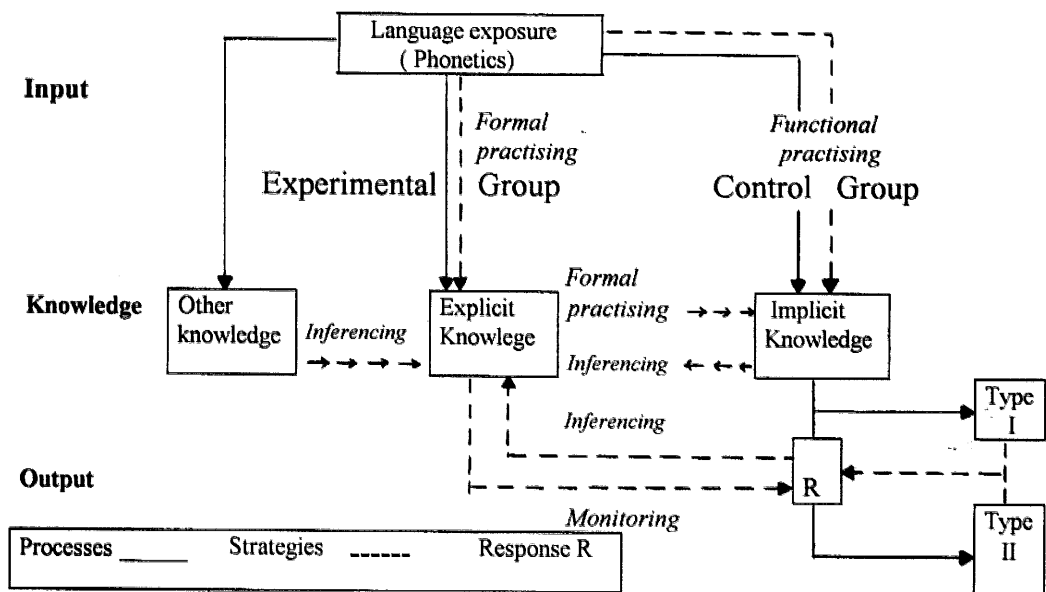
De todos ellos deseamos destacar la perspectiva o enfoque de proceso lingüístico “*Monitor model*”, modelo teórico relacionado más bien con el aprendizaje consciente de la L2. El monitor se contempla como una “gramática consciente” utilizada por el aprendiz de la lengua para prestar mayor atención a la forma que al contenido y tratar de “editar” o corregir sus propios errores.

**Krashen** (1982: 15-20) describe tres aspectos del “uso monitor”: a) el monitor necesita tiempo para reflexionar y aplicar las reglas conscientes de gramática; b) el monitor se activa cuando la forma y corrección del lenguaje son importantes para el hablante, y c) el monitor supone una aplicación directa del conocimiento de la lengua al comportamiento lingüístico. Se deriva de lo anterior la importancia que tiene el conocimiento teórico de la lengua para el usuario de la misma.

Teniendo en cuenta este modelo el cual nos sirve de punto de partida en nuestro estudio para el desarrollo del programa de aprendizaje formal y consciente de los aspectos fonéticos del inglés seguido por los grupos experimentales en contraste con el proceso de adquisición subconsciente de dichos aspectos practicado por los grupos de control, analizamos el grado de motivación de cada uno de los grupos para el aprendizaje o adquisición del inglés.

También es de interés para nuestro estudio empírico el “*Strategy model*” de **Byalystock** (1978) en sus dos primeros tipos o análisis de estrategias de aprendizaje. El primero, la “práctica funcional”, estaría relacionado con nuestros grupos de control; el segundo tipo de estrategia, la llevada a cabo por los grupos experimentales, “práctica formal”, que podría suponer una exposición mayor para la adquisición de los aspectos fonéticos de la L<sup>2</sup> y tal vez un mejor dominio de los mismos.

Figura 3.5.1. Modelo de Aprendizaje de la Fonética del inglés. (Adaptación de Bialystok 1978)



Analizamos los tres niveles de este paradigma: *input*, *knowledge* y *output*. En el primero nos situamos desde fuera del alumno y observamos las condiciones de aprendizaje. En el segundo nos situamos dentro de la 'caja negra' con tres compartimentos: *Other knowledge*, otros conocimientos, el de la propia lengua y experiencia previa del alumno; *Explicit linguistic and phonetic knowledge*, el conocimiento lingüístico y fonético consciente, explicaciones y práctica formal recibida, e *Implicit linguistic and phonetic knowledge*, aquella información adquirida de una manera inconsciente. Observamos cómo una serie de estrategias de aprendizaje relacionan los tres niveles entre sí.

Por último el rendimiento o resultado del proceso es de dos tipos: el primero es inmediato y espontáneo (*Type 1*), actividades como *Listening* o *Speaking*; el segundo (*Type 2*) es más lento y deliberado, es el conjunto de actividades formales y explícitas para el aprendizaje consciente de los aspectos fonéticos en nuestra experiencia, por medio de una reflexión y corrección continuas, es decir la estrategia *Monitor*.

### 3. 5. 1. Recogida y análisis de los datos

Para estudiar ciertas fuentes de motivación para el aprendizaje y adquisición del inglés por nuestros alumnos hemos adaptado para nuestra experiencia el cuestionario siguiente resumen de otros más amplios<sup>6</sup>.

#### Modelo 3. 5. 1. 1. Grados de actitud y motivación en el aprendizaje del inglés.

<i>En qué grado te ocurre lo siguiente:</i>		
4 = siempre	2 = a veces	1 = casi nunca
3 = casi siempre		0 = nunca
<b>MOTIVACIÓN:</b> 1. El idioma extranjero <i>me interesa</i> por eso deseo estudiarlo, practicarlo y aprenderlo. (...) 2. El idioma extranjero <i>me gusta</i> y siento satisfacción y agrado al estudiarlo, practicarlo y aprenderlo. (...) 3. Me siento motivado para estudiar, practicar y aprender el idioma extranjero y por eso <i>me esfuerzo</i> . (...) 4. Como resumen de los tres puntos anteriores, pienso que el idioma me interesa, me gusta y por tanto <i>me esfuerzo</i> para aprenderlo porque <i>me siento motivado</i> . (...)		

Los resultados se pueden observar en la tabla que se muestra a continuación de estas reflexiones. Vemos cómo la mayoría de nuestros alumnos tienen un elevado interés por el inglés. Así se había constatado en una investigación previa de aula donde manifestaban una predilección por esta materia dentro del currículo ya que la consideraban bastante útil para su futuro personal y profesional.

Los grados más significativos del baremo en todos los grupos son: *casi siempre* y *a veces*, tanto para los tres rasgos: *me interesa*, *me gusta* *me esfuerzo*, como para la conclusión *me siento motivado*.

Nos llama la atención las respuestas del grupo 5E con una motivación sensiblemente inferior a sus compañeros de 5C si analizamos los datos en las dos primeras

<sup>6</sup> Madrid (1991). Curso monográfico de doctorado: *Fuentes de motivación en el aula de lengua extranjera*.

columnas de la tabla. Los grupos del nivel sexto no reflejan grandes diferencias cuantitativas.

**Tabla 3. 5. 1. 1. Motivación de los alumnos para el aprendizaje del Inglés. (Porcentajes)**

		5E	5C	6E	6C
<b>Motivación</b>					
<i>el inglés me interesa</i>	siempre	15	50	30	35
	casi siempre	<b>40</b>	<b>35</b>	<b>45</b>	<b>60</b>
	a veces	40	15	25	5
	casi nunca				
	nunca	5			
<i>el inglés me gusta</i>	siempre	5	35	30	35
	casi siempre	<b>55</b>	<b>60</b>	<b>40</b>	<b>50</b>
	a veces	30	5	25	15
	casi nunca	5		5	
	nunca	5			
<i>me esfuerzo</i>	siempre	20	30	20	35
	casi siempre	<b>35</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	<b>50</b>
	a veces	35	20	20	15
	casi nunca	10	10	10	
	nunca				
<i>me siento motivado</i>	siempre		<b>55</b>	30	30
	casi siempre	<b>50</b>	40	<b>40</b>	<b>55</b>
	a veces	40	5	30	15
	casi nunca	5			
	nunca	5			

E: experimental. C: control.

### 3. 6. Nivel de satisfacción con el profesor de inglés.

El profesor con sus cualidades, preparación y preocupación por sus alumnos debe ser un factor más a tener presente entre las variables independientes seleccionadas para fundamentar nuestro estudio descriptivo y experimental.

Para la observación sistemática del aula de lengua extranjera y el análisis de la interacción profesor-alumnos hemos revisado en profundidad las investigaciones y bibliografía recopiladas por Allwright (1988). Un buen número de investigadores, entre ellos mencionamos a Mackey (1965), Jarvis (1968), Politzer (1970), Flanders

(1970) y **Moskowitz** (1976), se interesaron por observar los estilos de enseñanza a fin de dar a conocer los estudios más significativos referidos a la actuación del profesor en el aula, relacionada con el rendimiento.

**Stern** (1983: 337) afirma que es importante tener una visión general de la psicología del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Más adelante examina los diferentes paradigmas para el estudio y análisis de enseñanza de la L2. Señala este autor que el modelo diseñado por **Dunkin** y **Biddle** (1974:38) ofrece la ventaja de poder ser utilizado en conjunción con los conceptos del currículo ya que puede ser aplicado individualmente para el tipo de análisis que pueda conducirnos al desarrollo de la teoría personal.

Este paradigma de enseñanza distingue cuatro categorías principales de variables o factores: presagio, contexto, proceso y producto. Al analizar la variable de presagio nos encontramos con las características que los profesores como individuos aportan a la enseñanza, es decir, su formación, su experiencia profesional, y sus cualidades personales. A continuación se muestra el cuestionario que hemos preparado para poder recoger la impresión que tienen nuestros alumnos sobre su profesor de inglés.

### Modelo 3. 6. 1. Actitudes de los alumnos relativas al profesor de inglés.

<i>¿Qué actitud tienes respecto a tu profesor de inglés? Lee y escribe el número que mejor indique tu actitud y explica brevemente, si quieres, por qué motivos reaccionas así:</i>		
4 = muy positiva	2 = indiferente	1 = negativa
3 = positiva		0 = muy negativa
1. Mi actitud (e interés) hacia <i>las explicaciones del profesor y su metodología.</i>		
¿Deseas hacer algún comentario?		(...)
2. Mi actitud (e interés) respecto a <i>las correcciones que me hace para mejorar.</i>		
¿Deseas hacer algún comentario?		(...)
3. Mi actitud (e interés) respecto a <i>las medidas de disciplina que se adoptan.</i>		
¿Deseas hacer algún comentario?		(...)
4. Mi actitud (e interés) respecto a <i>las formas de evaluar.</i>		
¿Deseas hacer algún comentario?		(...)
5. Mi actitud (e interés) respecto a <i>al profesor de inglés teniendo en cuenta las cuatro anteriores.</i>		(...)
¿Deseas hacer algún comentario? .....		

Como *análisis cualitativo* hemos querido mostrar aquí una síntesis lo más representativa posible de las observaciones de los alumnos referidas a los cuatro puntos primeros y como análisis cuantitativo el punto último por ser, en cierta medida el resumen de los anteriores. Para poder ofrecer una mejor interpretación de la síntesis de las observaciones las hemos agrupado bajo los siguientes conceptos.

**1. Lo que más me gusta y me motiva de mi profesor de inglés:**

- Se preocupa por todos los alumnos, en particular por aquellos que tienen mayores dificultades.
- Explica bien. Cuando habla en inglés se le entiende bastante bien porque tiene buena pronunciación.
- Es simpático y hace la clase amena. No nos aburrimos.
- Las evaluaciones son amplias. Luego comentamos los tests en clase.

**2. Lo que menos me gusta, y por tanto me desmotiva, de mi profesor de inglés.**

- Se enfada algunas veces. Debería tener más paciencia y recordar que somos niños.
- Es algo exigente con los deberes, en particular con el “*Workbook*”.
- Se olvida a veces que todos los alumnos no tienen la misma capacidad para aprender inglés.

**3. Mi profesor de inglés debería tener las siguientes cualidades o características.**

- Debería ser más simpático, abierto, paciente y justo.

Para *el análisis cuantitativo* del último aspecto sobre la aceptación o rechazo del profesor según la actitud e interés de los alumnos hacia él, aportamos los datos en porcentajes en la siguiente tabla.

**Tabla 3. 6. 1. Actitud e interés de los alumnos hacia el profesor de inglés. (Porcentajes)**

	5E	5C	6E	6C
muy positiva	25	40	65	55
positiva	50	60	35	35
indiferente	20			
negativa	5			10
muy negativa				

E: experimental. C: control.

Podemos concluir valorando la actitud e interés de los alumnos hacia su profesor de inglés con una puntuación media alta, un 55%, al considerar globalmente todos los grupos.

### **3. 7. Actitud relativa al material curricular.**

En sentido amplio debemos entender por material curricular todos los instrumentos que el alumno tiene a su disposición para ayudarse en el proceso de aprendizaje o adquisición de la segunda lengua. Al tratar de recabar su actitud ante estos materiales nos hemos centrado en los libros de texto y sus correspondientes grabaciones que les han servido de vehículo y apoyo para ir descubriendo todos los aspectos y matices que encierra una lengua viva.

Para poder analizar la actitud de nuestros alumnos ante el material curricular utilizado hemos considerado los componentes de: objetivos contenidos, actividades, metodología, temporización, proacción y recuperación de estos libros de texto según





Tabla 3. 7. 1. Actitudes relativas a los libros de texto. (Porcentajes)

		5E	5C	6E	6C
Actitudes	Libros				
muy positiva	a(RtE)	50	55	65	70
	b(MF)	50		20	20
positiva	a	45	45	35	20
	b	50	30	60	55
indiferente	a				10
	b		35	15	15
negativa	a	5			
	b		35	5	5
muy negativa	a				
	b				5

E: experimental, C: control. RtE: "Road to English", MF: "Making Friends"

En esta tabla podemos constatar que nuestros alumnos tienen en general una actitud positiva hacia los dos libros de texto, el básico y el complementario. No obstante, podemos matizar los datos. Así la media de los porcentajes de actitud muy positiva para "Road to English" es más alta que la referida a "Making Friends". Creemos que esto puede explicarse por ser este último un libro ocasional para la práctica de ciertas actividades como *Listening*, *Speaking* y aspectos fonéticos que podrían haberse interpretado como sobrecarga de programa.

### 3. 8. La programación de aula.

A comienzo del curso académico 95-96, y teniendo en cuenta la legislación vigente en nuestra Comunidad Andaluza<sup>7</sup>, los profesores de inglés de nuestro colegio presentamos nuestra propuesta de programación de aula para ser incluida en el Plan Anual de Centro según la normativa del Proyecto Curricular de Centro. Para dicho plan formulábamos el conjunto de objetivos-capacidades, que se pretendían trabajar en el área de inglés con nuestros alumnos de los diferentes niveles durante el año escolar, así como los contenidos, actividades, metodología, recursos, tiempos, evaluación, recuperación y proacción, para tratar de alcanzar estos objetivos.

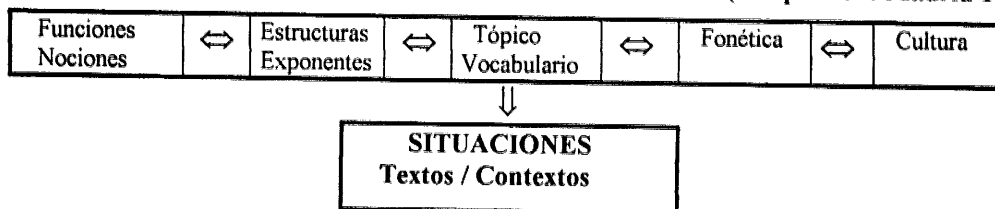
<sup>7</sup> Decreto 105/92, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria

### 3. 8. 1. Descripción del programa de inglés

Para poder llevar a cabo nuestro trabajo de investigación elaboramos el siguiente “syllabus” para el aprendizaje y adquisición del inglés por parte de nuestros alumnos de 5º y 6º (grupos experimentales) y 5º y 6º (grupos de control) de Educación Primaria, que componen la población de nuestro estudio. Entendemos por “Syllabus”, al igual que Stern (1992), la planificación y programación de los contenidos de una materia, en nuestro caso el inglés.

A la hora de confeccionar nuestra programación de aula hemos tenido en cuenta la diversidad de factores lingüísticos, sociales y culturales, económicos y educativos (Stern 1983: 276-280) que influyen en nuestro contexto y que hemos analizado previamente en el estudio de las variables independientes. Compartimos la configuración multidimensional del “syllabus” que propone Stern (1992) para el desarrollo de las unidades de trabajo, resumido esquemáticamente en la siguiente figura adaptada de Madrid (1995: 23).

Figura 3.8.1.1. Componentes de nuestro programa multidimensional (Adaptación: Madrid 1995:23)



Observamos cómo las funciones comunicativas, las nociones y conceptos que programamos para cada unidad han de ir asociados a determinadas formas lingüísticas y estructuras que se explotan en torno a uno o varios tópicos que nos proporcionan el léxico necesario para los textos / contextos / situaciones comunicativas de la unidad. (Canale 1983). La presentación y explotación de estas situaciones van acompañadas del aprendizaje de ciertos elementos fonéticos (*sonido, acento, ritmo y entonación*) por medio de contextos socio-culturales.

De acuerdo con la Reforma de nuestro sistema educativo y según el Diseño Curricular Base, (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, 91,92), y las recomendaciones tradicionales de la psicolingüística, hemos tenido muy presente, para el desarrollo de nuestra programación y experiencia, la organización de los contenidos en: a) **conceptuales**, referidos a hechos, conceptos y principios, b) **procedimentales**, referidos a procesos mentales de aprendizaje y/o a estrategias desarrolladas de una manera explícita y consciente, creatividad y auto-aprendizaje (O'Malley et al, 1985a; Nisbet y Shucksmith, 1986; O'Malley y Chamot, 1990, y Jiménez Raya 1993). y c) **actitudinales**, referidos a actitudes, valores y normas. En la presente descripción del programa general de inglés sólo exponemos la relación de contenidos conceptuales.

En los cuadros que siguen se relacionan los contenidos estudiados por cada uno de los dos niveles. La selección y secuencia de las unidades temáticas del libro de texto básico para todos los grupos, "*Road to English*" son las que corresponden a la planificación del curso escolar. Las quince unidades de "*Making Friends*", libro complementario utilizado para el refuerzo de las habilidades lingüísticas: *Listening* para los grupos experimental y control, y *Speaking, Reading y Phonetic aspects*, sólo para los grupos experimentales, han sido trabajadas en su totalidad. Por eso, incluimos igualmente en los cuadros de síntesis de programación, las funciones vistas con ambos libros y que, como se puede apreciar, algunas se repiten.

Figura 3. 8. 1. 2. Planificación general de inglés para el curso 95-96

Trimestres	5º Nivel (EP)		6º Nivel (EP)	
	textos	y	unidades	
1º	(RtE2)	10 - 15	(RtE3)	4 - 9
	(MF3)	1 - 6	(MF4)	1 - 6
2º	(RtE3)	1 - 5	(RtE3)	10 - 15
	(MF3)	7 - 11	(MF4)	7 - 11
3º	(RtE3)	6 - 9	(RtE4)	1 - 4
	(MF3)	12 - 15	(MF4)	12 - 15

EP: Enseñanza Primaria. RtE: "*Road to English*". MF: "*Making Friends*"

### 3. 8. 2. Objetivos y contenidos

El objetivo general para todos los niveles es *el desarrollo equilibrado de la capacidad de comunicación en inglés que permita a nuestros alumnos comprender y expresar mensajes orales y escritos con corrección y fluidez, prestando atención tanto al aprendizaje de los elementos lingüísticos como a la práctica de las destrezas y al desarrollo de actitudes adecuadas para la comunicación en una lengua extranjera y con personas de diferentes culturas, disfrutando al mismo tiempo.*

Teniendo en cuenta **Los Objetivos Generales<sup>8</sup>** del área de inglés para el 3º ciclo de la de Educación Primaria, propusimos la programación de aula cuya síntesis de contenidos conceptuales expresados en funciones lingüísticas (Bueno,1993) para cada nivel se exponen en los siguientes cuadros.

**Cuadro. 3. 8. 2. 1. Síntesis de Programación de contenidos-funciones (conceptos) de Inglés para 5º de Enseñanza Primaria.**

Terms	Text Books	Linguistic functions
1st	RtE2(EP) Units 10-15	Talking about collections; dates & seasons. Spelling. Likes & dislikes. Asking for things. Abilities. Suggestions. Expressing needs. Locations. Possession. Amounts & English money.
	MF(3EP) Units 1-6	Counting. Asking for & giving names. Identifying classroom objects. Personal data. School activities. Describing clothes. Talking about Christmas. Identifying objects. Introducing your family, people. Professions.
2nd	RtE3(EP) Units 1-5	Personal data. Asking for the meaning & the spelling of words. Asking & answering about likes & dislikes. Making suggestions. Giving orders. Daily activities.
	MF3 Units 7-11	Identifying & describing people and places. Expressing existence (food). Commands. Understanding realia. Identifying the parts of the body. Possession, existence & counting. Talking about likes, hobbies & free time activities. Narrating what's happening. Asking & telling the time, the way. Locating buildings on the map.
3rd	RtE3 Units 6-9	Narrating what's happening. Expressing need. Next future. Describing nature.
	MF3 Units 12-15	Describing animals. Describing the weather. Days of the week & months. Habitual actions. Likes, dislikes, favourite pastimes. Talking about holidays: habitual actions vs present actions.

EP: Enseñanza Primaria. RtE: "Road to English". MF: "Making Friends"

<sup>8</sup> (R.D. 1006/91, BOE, 26-6-91 y D. 105/92, BOJA 20-6-92).

**Cuadro 3. 8. 2. 2. Síntesis de Programación de contenidos-funciones (conceptos) de inglés para 6º de Enseñanza Primaria.**

Terms	Text Books	Linguistic functions
1st	RtE 3EP Units 4-9	-Revision: giving orders. -Habitual actions. -Preferences. Likes & dislikes. -Narrating what's happening. Expressing need. -Everyday activities. -Next future. Describing nature.
	MF 4EP Units 1-6	-Counting. -Asking for & giving your name. -Spelling. -Greetings. -Identifying G. Britain. -Identifying classroom objects. -Suggesting/persuading/accepting/refusing. -Classroom instructions. -Showing people your house. -Personal data: name, age, address... -Locating & identifying. -Describing your clothes. -Talking about Christmas. Numbers. -Possession. -Identifying people, animals & objects. -Professions.
2nd	RtE3 Units 10-15	-Asking for food at a restaurant. -Asking for the prices. -Describing nature. -Borrowing things & affirm/negt. answers. -Asking for permission & giving/refusing it. -Talking about free time activities. -Frequency. -Hobbies, preferences. -Talking about oneself & family. -Doing a school magazine.
	MF4 Units 7-11	-Expressing existence(countabs). -Talking & playing in the park. -Talking about candy & parties. -Identifying the parts of the body. -Expressing capacity. -Likes & dislikes. -Possession. -Narrating what's happening. -Asking/telling the time. -Days of the week. Introducing your family. Travelling.
3rd	RtE4 Units 1-4	-Asking & giving personal data. -Asking the address & directions. -Describing a house. -Talking about people's past.
	MF4 Units 12-15	-Identifying & describing animals. -Talking about the seasons, months & the weather. Expressing quantity. -Saying & reading the date. -Talking about habitual actions. /pastimes. -Following instructions. -Talking about past activities. -Asking the way.

EP: Enseñanza Primaria. RtE: "Road to English". MF: "Making Friends"

### 3. 8. 3. Metodología utilizada

Para que nuestra metodología sea capaz de conectar con los intereses de nuestros alumnos hemos asumido como punto de partida los principios pedagógicos considerados fundamentales para un adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje.

**\* La atención a la diversidad.** Aunque no hemos tenido alumnos o alumnas con necesidades especiales que requieran un tratamiento específico por determinadas deficiencias físicas o psíquicas, sí se ha tenido una preocupación constante por prestar la mayor atención posible a aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje para el inglés. Esta preocupación se ha materializado en el fomento de la cooperación entre los alumnos, la motivación, la actitud de reconocimiento y respeto al otro y la atención individualizada.

\* **La enseñanza centrada en el alumno.** El objetivo general expuesto anteriormente es que nuestros alumnos desarrollen *la competencia comunicativa* en la lengua inglesa. Para ello hemos procurado que *el aprendizaje* de la misma sea *significativo*, que las situaciones comunicativas estén relacionadas con sus vivencias y experiencias. *Que el alumno se sienta protagonista de su propio aprendizaje*, desarrollando estrategias de aprendizaje para llegar a *ser más autónomo*. Se han promovido actividades comunicativas en pareja y grupo, tanto dentro del aula como en el desarrollo de las prácticas de conversación en grupos reducidos con las personas nativas que nos han acompañado a lo largo del curso.

\* **El papel del profesor.** Ante todo se ha intentado propiciar un clima de encuentro donde el profesor además de ser el planificador del proceso, organizador y coordinador del trabajo en el aula, evaluador de los esfuerzos y progreso de los alumnos y a veces, investigador, ha procurado sobre todo ser amigo (Matthews et al., 1986).

\* **El lenguaje de aula.** Considerando los niveles de aprendizaje de los alumnos, falsos principiantes-intermedios, la utilización del inglés como vehículo de comunicación en el aula se concretó aproximadamente en un 25% del tiempo para estos niveles de primaria. Durante el primer mes del curso académico, mientras todos los alumnos disponían de su material de inglés, y con el fin de revisar los conocimientos previos, hemos adaptado y aplicado en el aula algunas de las ideas desarrolladas por los métodos *The initial non-text stage* de Haycraft (1971), el *Silent Way* de Gattegno (1972), *Total Physical Respons* de Asher (1981), y *You and Me* de Tejada (1990), técnicas de imitación y de respuesta corporal, materializadas en actividades lúdicas (Manjón, 1903, y Montero, 1957).

### 3. 8. 4. La evaluación

Hemos contemplado la evaluación desde una perspectiva doble: a) recoger información para valorar lo que los alumnos han aprendido, evaluación sumativa, y b)

el análisis del proceso, es decir, reforzar una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, evaluación formativa (LOGSE, 1990)

Para la primera, se ha tenido en cuenta la información proporcionada por la evaluación continua: observación del profesor, resultados parciales y capacidades de los alumnos. Para la segunda hemos utilizado toda la información obtenida para intentar mejorar cualquier aspecto del proceso de la enseñanza-aprendizaje del inglés.

Para llevar a cabo este proceso de evaluación, nos hemos valido de los siguientes instrumentos:

- Ficha de seguimiento trimestral de objetivos/capacidades del alumno.
- Diario de los alumnos. Autoevaluación. (En sus cuadernos personales)
- Diario del profesor. (Observaciones)
- Análisis de la clase de lengua extranjera.
- Pruebas trimestrales de Percepción: *Listening* y *Phonetic Aspects*,
- Pruebas trimestrales de Producción: *Speaking (interview)* y *Reading aloud*.

### 3. 8. 4. 1. Ficha individualizada de seguimiento

Nos ha permitido una evaluación periódica trimestral de los objetivos a fin de adoptar medidas correctoras. A continuación se muestra el tipo de ficha individualizada para la recogida de información del rendimiento del alumno.

**Cuadro 3. 8. 4. 1. 1. Ficha individualizada del seguimiento del alumno**

Alumno:						Grupo:			
Trimestre:		Objetivos				Claves: MB=muy bien; B=bien; R=regular; NM=necesita mejorar			
Fecha	1	2	3	4	5	Observaciones			
Resultados de los tests									
Fecha	Listening		Speaking		Reading		Phonetic aspects		



**Objetivos:** 1.- Capacidad de comunicación oral. (Speaking) 2.- Capacidad de comprensión oral (listening). 3.- Capacidad de comprensión de mensajes escritos (Reading). 3.- Capacidad de comunicación escrita (Writing). 4.-Capacidad para atender a la corrección formal (uso de la lengua). 5.- Actitud hacia el aprendizaje.

### **3. 8. 4. 2. Diario de los alumnos. Autoevaluación**

. Los alumnos periódicamente han ido recogiendo sus impresiones sobre cada una de las unidades y también su capacidad y motivación para el proceso de interacción en el aprendizaje. Entre los estudios que hemos revisado sobre diarios del alumno (**Schumann y Schumann, 1977; Bailey, 1983., y Jiménez (1993)**, **Bailey** no sólo recogió observaciones para explorar el comportamiento del aprendiz de la segunda lengua sino particularmente para obtener las impresiones de sus propias experiencias. Aunque **Bailey** analiza la competencia y ansiedad en los adultos a la hora de aprender una segunda lengua, hemos tenido en cuenta sus reflexiones por considerar que entre nuestros alumnos pueden aparecer estos factores negativos.

Al final de cada trimestre y siguiendo en cierta medida la técnica de reflexión en voz alta *'think-aloud'* de **Hosenfeld (1975)** y **Cohen y Hosenfeld (1981)**, en su modalidad de *delayed retrospection*, hemos pedido a todos los alumnos, en una puesta en común después de una reflexión de dinámica de grupos, expresen sus opiniones en voz alta, en lengua materna, sobre la marcha del programa de trabajo, recogiendo una información muy interesante que nos ha servido para una autoevaluación del proceso (**Porte, 1995**).

### **3. 8. 4. 3. Diario del profesor. Observaciones**

Para poder valorar los efectos de la planificación y programación de aula, es decir, contrastar las intenciones y los resultados del proceso en cada trimestre y final-

mente describir el estudio longitudinal, el profesor ha recogido todo tipo de información en su Diario de clase.

**Cuadro 3. 8. 4. 3. 1. Diario del Profesor**

<b>Objetivos/capacidades:</b> ¿Se han alcanzado? ¿Qué han aprendido los alumnos? Conocimientos. Destrezas.
<b>Previsión de problemas.</b> ¿Qué problemas no previstos surgieron? ¿Cómo se resolvieron?
<b>Materiales:</b> ¿Fueron los adecuados? Interesaron y motivaron a los alumnos?
<b>Conclusiones:</b> Decisiones, cambios a adoptar para el próximo trimestre.

### 3. 8. 4. 4. Análisis de la clase de Lengua extranjera

Siguiendo las pautas practicadas<sup>9</sup> para el análisis de la clase de lengua extranjera, procedimos a evaluar nuestra tarea docente, concretamente los estilos docentes y la metodología de enseñanza, adaptando nuestras pautas a los modelos de **Dunkin** y **Biddle** (1974) y **Stern** (1983). Para ello grabamos en un audiocasete el desarrollo de una unidad de trabajo impartida al grupo 6º experimental y distribuida en seis sesiones, dedicando la última de éstas a la evaluación para su posterior análisis cuantitativo y cualitativo.

Partimos de la hipótesis de que todo profesor repite cíclicamente su estilo y metodología de enseñanza en cada unidad didáctica. Para facilitar el análisis cuantitativo elaboramos un cuadro con la taxonomía de categorías según el modelo de **Flanders** (1960a), estudios posteriores de **Moskowitz** (1968a), las críticas de **Bailey** (1975), y las recomendaciones de **Allwright** (1988). Con dicho paradigma tratábamos de codificar las conductas que se manifestaban en el aula de idioma extranjero dentro de las categorías de los bloques: *el profesor presentando / explicando / explotando la L.E.; los estu-*

<sup>9</sup> Madrid, (1994). Curso de doctorado: *La Investigación en el Aula de Inglés: Análisis de la evaluación de los alumnos*

*diantes realizando actividades de comunicación oral y escrita, al considerar cada una de las subcompetencias: gramatical / lingüística / locucionaria; sociolingüística / locucionaria; socio-cultural; discursiva, y estratégica.*

La sexta sesión, como decíamos, se dedicó a la realización de los tests de comunicación oral y escrita, tests que iban en consonancia con el marco teórico, coincidiendo en esencia con Canale (1983), y el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras (Diseños Curriculares, 1989), con el fin de medir los niveles de competencia conseguidos por los alumnos al final de la unidad de trabajo y cuyos resultados servirían para ser comparados con el análisis cuantitativo y cualitativo de la clase de la lengua extranjera y de esta manera relacionar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el producto, esto es, los niveles de competencia alcanzados por los alumnos en la comunicación oral y escrita,. El resultado fue el siguiente:

#### ***Análisis cuantitativo de la clase de inglés***

- *tiempo trabajando con actividades orales: 68'5 %*
- " " " " *escritas: 31'5 %*

#### ***Análisis cualitativo de la clase de inglés (descripción breve indicando las características dominantes).***

- *"Input": nociones-funciones adecuadas a edad e intereses.*
- *Uso de inglés: aproximadamente un 25% en instrucciones para las actividades de listening, speaking, reading y writing.*
- *Uso de L1.: un 75%, en explicaciones y desarrollo general de las sesiones.*
- *Competencias que recibieron mayor atención: (lingüística: gramática, fonética, léxico: 45 %, y sociolingüística: 25%*
- *Ambiente de la clase: relajado y a veces informal.*
- *Motivación: aceptablemente alta.*
- *Participación de los alumnos: media-alta*
- *Tratamiento de los errores: corrección fonética con los grupos experimentales.*
- *Interacción y agrupamientos: T-SS-T; S-S; SS-SS, en trabajo de parejas, grupo*

- y gran grupo. (T : teacher; S: student).
- Tipo de material didáctico: libros de texto: *RtE4 (Road to English, "SM")* y *MF4, (Making Friends, "La Calesa")*, y actividades varias de refuerzo fonético.
  - Creatividad y autenticidad de los ejercicios: las que permiten los correspondientes libros de texto.
  - Ritmo de la clase: lento a normal.

**Tabla 3. 8. 4. 4. 1. Comparación de los resultados**

Proceso		Producto	
% actividades orales 68'5	% actividades escritas 31'5	Test oral (índice dificultad media: 4)	Test escrito (índice dificultad media: 5)

Concluimos este análisis del aula de LE. señalando que éramos conscientes del contrasentido de a mayor tiempo empleado en las actividades orales correspondieran unos resultados más pobres, pero también teníamos presente una mayor dificultad de nuestros alumnos para las destrezas lingüísticas *Listening* y *Speaking*. Estábamos de acuerdo con la formulación de la hipótesis de que los niveles de competencia comunicativa de los alumnos en el idioma, en el medio escolar, dependen del tipo de enseñanza que reciben.

### **3. 8. 4. 5. Pruebas trimestrales de percepción y producción**

Pruebas trimestrales de percepción auditiva *Listening* y *Phonetic aspects*, y de producción oral *Speaking (interview)* y *Reading Aloud*, sirvieron para que el profesor pudiera recoger datos que midieran los conocimientos alcanzados por los alumnos en cada una de las habilidades lingüísticas receptoras y productivas. (Véase Parte Tercera: Construcción y validez de las pruebas, y Apéndices: Tests).

## **PARTE III**

# **APLICACIÓN DEL PROGRAMA FONÉTICO**

## PARTE III.

### Descripción del “syllabus” fonético

#### 1. Los objetivos y contenidos fonéticos

Debido a la importancia, tanto receptiva como productiva, de la enseñanza y del aprendizaje de la pronunciación en los primeros niveles (Naiman (1987; Firth 1987a, y Quijada 1997), tuvimos presente a la hora de diseñar nuestro programa los objetivos de nuestra investigación, lo que íbamos a enseñar, la temporización, la metodología y la manera de evaluar los rendimientos.

Los objetivos principales en el aprendizaje explícito y formal de la pronunciación básica del inglés para los grupos experimentales, en consonancia con el objetivo general para la Educación Primaria: “*Mejorar la capacidad de discriminación y producción de los elementos fonéticos de la lengua inglesa: sonidos, grupos rítmicos y entonación*”<sup>1</sup>, son los siguientes: a) ser capaces de reconocer y discriminar los rasgos significativos de los sonidos vocálicos y consonánticos en actividades de: *Listening, Speaking y Phonetic discrimination*; b) ser capaces de producir sonidos inteligibles y aceptables a nivel segmental y prosódico, (*Speaking*), (Gilbert, 1984; Kenworthy,

---

<sup>1</sup> ( R.D. 1006/91, B.O.E., 26-6-91; R.D. 105/92, BOJA 20-6-92)

1993), y c) ser capaces de interpretar fonológicamente textos escritos por medio de la lectura en voz alta (*Reading aloud*).

En cuanto a la reflexión fonética u objetivo cognitivo por parte de nuestros alumnos, somos conscientes de su nivel elemental de aprendizaje y en consecuencia consideramos suficiente el que consigan una comprensión básica de los mecanismos de la producción hablada y que sean capaces de comparar los rasgos fonológicos trabajados de la L2 con su experiencia previa del sistema fonológico de su lengua materna. En el plano afectivo y actitudinal es de suma importancia que los alumnos se adapten emocionalmente a la experiencia teniendo la mejor disposición para la adquisición y perfeccionamiento del nuevo sistema fonológico y de su aspecto psicomotor. Por último, consideramos vital su motivación constante para conseguir una pronunciación clara e inteligible y así poder comunicarse mejor en inglés.

Explicábamos en la introducción de esta tesis que tanto los grupos experimentales como los de control recibirían el mismo input de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de inglés a lo largo de la experiencia. Por tanto la programación de funciones-conceptos era la misma para los dos grupos de cada nivel.

**Los contenidos fonéticos** seleccionados para los grupos experimentales, 5E y 6E (véanse los cuadros siguientes) son una adaptación de aquellos otros correspondientes a la programación general de los textos "*Making Friends 3 & 4*" (Madrid y McLaren, 1993a, 1993b). Durante el primer trimestre se trabajaron los contenidos fonéticos de las unidades 1 a la 6; en el segundo de la 7 a 11 y en el tercero de la 12 a la 15 de cada libro de texto. Debemos puntualizar que el número de unidades programadas para cada evaluación trimestral fueron cinco.

La planificación de trabajo de "Syllabus" fonético que presentamos a continuación, fue de aplicación exclusiva para los grupos experimentales que recibieron un refuerzo particular de pronunciación del inglés para su aprendizaje explícito y consciente.



**Cuadro 1. 1. Programación de contenidos fonéticos para 5E (Grupo Experimental).**

Terms	Phonetic Aspects
1st	U.1. Rhyme: One, two... <b>Stress, rhythm &amp; intonation: basic patterns</b>
	U.2. Rhymes: -My class. I like school. <b>Sounds: /ʌ/ - /ɑ:/</b>
	U.3 Rhymes: -At home. -Everyday activities. <b>Sounds: /d/ - /ð/</b>
	U.4. Rhyme: -Colours & clothes. <b>Sounds: /b/ - /v/</b>
	U.5. Rhyme:-Toys for the boys. <b>Sounds: /w/-/r/. Statements, questions &amp; exclamations intonation</b>
	U.6. Rhyme: -Myfather's a ... <b>Sounds: /θ/-/s/-/z/.(sing&amp; plur.ends).Stress,rhythm &amp; intonation</b>
2nd	U.7 Rhyme: -Let's go to the park. <b>Sounds: /o/ - /o:/. Stress, rhythm &amp; intonation</b>
	U.8. Rhyme: -The world must be coming to an end. <b>Sounds: /g/ -/dz/. Stress, rhythm &amp; intonation</b>
	U.9. Rhyme: -Head & shoulders. <b>Sounds: /d/ - /t/ - /ð/ - /θ/. Stress, rhythm &amp; intonation.</b>
	U.10.Rhymes: What are your hobbies?-When I go .... <b>Sounds: /s/-/t\$/ .Str., rhythm &amp; intonat.</b>
	U.11.Rhymes: -Travelling. -Ten o'clock scholar. <b>Sounds: /u/ - /u:/. Stress, rhythm &amp; intonation.</b>
3rd	U.12. -Rhymes: -The animals went... -Farmer Brown. <b>Sounds: /g/ - /w/. Intonation: interrogatives</b>
	U.13. -Rhymes: -The weather. -Solomon Grundy. -It's raining. <b>Sounds: /i/ - /i:/</b>
	U.14. -Rhyme: -This is the way. <b>Sounds: /e/ - /ð:/</b>
	U.15. -Rhymes: -Holidays. -Glory, glory.... <b>Sounds: /ae/ - /ʌ/</b>

**Cuadro 1. 2. Programación de contenidos fonéticos para 6E (Grupo Experimental).**

Terms	Phonetic Aspects
1st	U.1.Rhyme: Three crows. <b>Sound: /ʌ/-/ɑ:/. Word stress: /o●/ BRO-ther.- Rhythm &amp; intonation</b>
	U.2. <b>Sounds: /o:/ - /o/- Word stress: /●o/, re-PEAT. Rhythm &amp; intonation</b>
	U.3.Rhyme: Hickory... <b>-Sound:/d/-/ð/- Sentence str. /●●o/, on-my-BED., Rhythm. &amp; inton.</b>
	U.4. Rhyme: Little Jack Horner. Carol: -We wish you a Merry Christmas! <b>Sounds: /b/ - /v/- Stress..</b>
	U.5. Song: Happy Birthday to you! <b>Singular &amp; plurals. Irregular plurals. Stress, rhythm &amp; inton.</b>
	U.6. Rhyme: One, Two, put on your shoe. <b>-Sounds: /d/ - /ð/ .- Stress, rhythm &amp; intonation</b>
2nd	U.7 Rhyme: Baa, Baa, Black Sheep.- <b>Sounds: /a:/ - /ʌ/. Stress, rhythm &amp; intonation</b>
	U.8. Song: For he's a jolly good fellow.!. <b>Sounds: /θ/ -/ð/. Stress, rhythm &amp; intonation</b>
	U.9. Song: If you're happy. - <b>Sounds: /ð:/ - /e/. Stress, rhythm &amp; intonation.</b>
	U.10. Songs: -Boys & girls. -Kumbaya. <b>Sounds: /t/ - /t\$/ - /dz/. Stress, rhythm &amp; intonation.</b>
	U.11.Song: She'll be coming round the mountain. - <b>Sounds: /'r'/ - /r/. Stress, rhythm &amp; intonation</b>
3rd	U.12..Song: -The animals went... <b>Sounds: /s/ - /t\$/ . Stress, rhythm &amp; intonation</b>
	U.13..Rhymes: -30 days has September. -To the rain. <b>Sounds: /g/ - /k:/</b>
	U.14.. <b>Sounds: /t/ - /t\$/ . Stress, rhythm &amp; intonation</b>
	U.15. Song: -My Bonnie... <b>Intonation of interrogative sentences</b>



## 1. 2. La Metodología

A la hora del análisis de las unidades temáticas consideramos la pautas metodológicas que Dalton y Seidlhofer (1994) proponen para la planificación o diseño de trabajo en la enseñanza de la pronunciación de inglés como LE, y por tanto tuvimos en cuenta tanto la selección de los contenidos fonéticos derivados del inventario de errores que recogíamos en la introducción de la tesis como la presentación que tendríamos que hacer de esos contenidos.

La selección de los contenidos queda plasmada en la planificación quincenal de distribución de unidades, anteriormente descrita, y cuya prioridad responde a las necesidades de nuestros alumnos (Jennner 1989:4). Por consiguiente nuestra atención se centra en la corrección de los errores de pronunciación de nuestros alumnos por interferencia con su lengua materna y en el refuerzo explícito del aprendizaje de los aspectos fonéticos programados.

Con referencia a la presentación de los contenidos fonéticos de cada unidad distinguimos en nuestro estudio los procedimientos implícitos-explicitos: la exposición, las actividades y tareas de refuerzo y las explicaciones breves y sencillas (Stern, 1992: 120). Por medio de la exposición (procedimientos implícitos) la lengua hablada se produce en el contexto de cualquier tarea o actividad de *Listening*, *Speaking*, *Reading comprehension* o *Reading aloud* que motivan el uso de la lengua. Con la práctica controlada y libre de percepción y producción de sonidos y con la ayuda de explicaciones puntuales los alumnos seguirán las estrategias analíticas para el refuerzo explícito .

Programamos y distribuimos las actividades referidas a los mini-diálogos, rimas, canciones, textos cortos para ser leídos en voz alta y los ejercicios de repetición de sonidos (*drills*) siguiendo principalmente la organización de los textos "*Making Friends 3 & 4*" (Madrid y McLaren, 1993a, 1993b) según se describen en el diario de clase del estudio longitudinal.

### 1. 3. La Temporización

El tiempo empleado para el aprendizaje consciente de los contenidos fonéticos, exclusivamente por los grupos experimentales, fue de un 25% aproximadamente del total de la programación general del inglés para el curso escolar 1995-96. Esta proporción de tiempo se concretó, a lo largo de cada uno de los tres trimestres, en una sesión semanal de cuarenta y cinco minutos aproximadamente, más todos aquellos otros momentos en que el profesor de inglés insistió en los contenidos fonéticos previstos para esa quincena al trabajar los diferentes componentes lingüísticos de cada una de las unidades temáticas de cualquiera de los dos libros de texto.

#### 1. 3. 1. Diario de clase.

Las anotaciones del diario de clase tomadas a lo largo del curso escolar y las observaciones recogidas en las puestas en común trimestrales con los alumnos nos han servido para describir nuestro estudio longitudinal y también como instrumento de auto-evaluación del proceso a fin de recoger aquellas incidencias, observaciones, aspectos metodológicos empleados en el transcurso de las sesiones dedicadas al estudio que nos ocupa. Nuestro procedimiento de investigación queda descrito en el diario de clase, donde se recogen el desarrollo del estudio y la observación participante, siguiendo los modelos propuestos por **Schumann**, (1978a), y por **Telatnik** (1978), en el que el profesor e investigador coinciden en la misma persona, como ocurre en nuestro caso.

Describimos, pues, en nuestro estudio longitudinal, las actividades fonéticas relacionadas con el entrenamiento del oído que los alumnos de los grupos experimentales han seguido para el aprendizaje y discriminación de sonidos ingleses programados, su percepción y producción, así como con el estudio básico de los elementos suprasegmentales fonéticos. (Véase **Rivers** y **Temperley**, 1978).

### 1. 3. 1. 1. Primer trimestre

Durante estos tres meses, los alumnos de cada grupo experimental tuvieron 11 sesiones de refuerzo de aspectos fonéticos distribuidas en 13 semanas.

En la segunda quincena de septiembre se informó a todos los alumnos (grupos experimentales y control), de una manera sencilla, del proyecto de investigación que pensábamos desarrollar dentro del aula, y que ayudaría a todos a reforzar sus habilidades lingüísticas de *Speaking, Reading y Listening* en general.

No se les explicó la diferencia entre el programa especial de fonética que recibirían solamente los grupos experimentales (aprendizaje explícito y consciente de los aspectos fonéticos programados) y la programación general de inglés, por medio de la cual los grupos de control seguirían una adquisición subconsciente o “natural” de esos aspectos fonéticos. (Krashen y Terrel, 1983).

De esta manera se les hacía partícipes de su propio aprendizaje, explicándoles las particularidades generales de la planificación y programación del curso y, en cierta medida, de la experiencia. Los padres de los alumnos recibieron una carta del profesor de inglés, responsable del proyecto, donde se les informaba acerca del mismo.

Después, a lo largo de las reuniones trimestrales con los padres, se ofreció más información sobre la evolución de la experiencia. Hemos de añadir que hubo un apreciable interés por parte de alumnos y padres.

### 1. 3. 1. 1. 1. Quincena 1ª. Sesiones: 5 y 11 de octubre -95

5E

**Unit 1. Phonetic aspects: Rhyme: 'One, two... Put on your shoe' Stress, rhythm and intonation: basic patterns**

Actividad *Listen and learn by heart* para practicar modelos de acento, ritmo y entonación. Teniendo en cuenta que estos elementos o fonemas suprasegmentales del inglés son tan diferentes a los de nuestra lengua española (Véase: Amis, 1953; Cárdenas, 1960; Abercrombie, 1965, 1967; Hill, 1965; Crystal, 1969; Halliday, 1970; Jones, 1972; Alcaraz y Moody, 1976; Dauer, 1983; Brazil, 1985a; Faber, 1986; Temperley, 1987; Rogerson y Gilbert, 1990; Roach, 1991, 1992; Kenworthy, 1993; Gilbert, 1993a, b), y habiendo constatado estas dificultades en nuestros alumnos, a lo largo de varios años de docencia del inglés como LE, desde el primer momento hemos decidido practicar progresivamente el acento y la entonación de las pautas rítmicas básicas, según el número de sílabas de la cadena oral, tanto en los ejercicios ordinarios como en prácticas sistematizadas, entre otras la búsqueda de palabras en el diccionario (Fudge, 1984; Gimson y Ramsaran 1982; Hornby, 1989; Wells, 1990) adaptando a nuestras necesidades aquellas técnicas metodológicas y actividades propuestas por Alcaráz y Moody (1976:167-91), Baker (1986); Haycraft, (1971:123-48), Madrid y McLaren, (1993a;b).

En consecuencia, tanto para trabajar este poema-rima y canción como para todos los que aparezcan en la programación de este estudio longitudinal se han seguido estos tres pasos:

- Presentación: Oír y repetir, leer y practicar el lenguaje de la situación. *Listen, repeat and read.*
- Práctica controlada: juegos y ejercicios de repetición.: *Listen, read and pronounce (stress & rhythm). Listen and group (stress); listen and learn (intonation); listen and write: identifying stress, rhythm & / or intonation.*

- Producción libre: rimas y dramatizaciones cortas inventadas por ellos.

Durante la práctica controlada los alumnos han repetido la rima, leída al compás de palmadas fuertes para acompañar las sílabas tónicas y palmadas suaves para las átonas. Se ha imitado el ritmo y entonación en las audiciones de las grabaciones. Por último han dibujado un círculo pequeño sobre las sílabas fuertes y un punto grueso sobre las débiles. Se les ha recordado que las sílabas débiles en inglés apenas se oyen. También se ha practicado el enlace de las palabras que terminan en consonante con las siguientes que comienzan con vocal o al contrario.

La pauta básica de entonación en el poema es descendente ↘ .

Se ha prestado atención, particularmente, a la práctica de las pautas acentuales bisílabas /0 • /tónica-átona, y /• 0/ átona-tónica.

Podemos apreciar que los alumnos lo han pasado bien pues deseaban continuar con la canción y los ejercicios. Les supone una gran dificultad realizar el contraste entre sílabas tónicas y átonas

6E

**Unit 1. Rhyme:- 'Three crows'. Sound: /ʌ/ - /ɑ:/. Word stress: /0 •/ BRO-ther.  
Rhythm and intonation**

Actividad *Listen and learn by heart*: -Practicar modelos de acento, ritmo y entonación. El procedimiento metodológico descrito antes para los morfemas supra-segmentales es igualmente válido para este grupo. La explicación que se les ha dado sobre el significado del poema ha despertado el interés por el contenido de la rima y canción.

Durante las dos sesiones se han introducido y practicado los esquemas básicos de acentuación, ritmo y entonación, por medio de la rima y canción: "**Three crows**", y frases interrogativas con entonación ascendente ↗ (*Yes, no questions*), y descendente ↘ (*Wh-questions*).

El fonema vocálico inglés /ʌ/ no ocurre en nuestra lengua por lo que nuestros alumnos tienden a pronunciarlo como /a:/ o como /o/ (Alcaraz y Moody, 1976: 74). Hacemos que nuestros alumnos se ejerciten en la práctica de este fonema con ejercicios de repetición en palabras aisladas primero y en contraste con /a:/, en pares mínimos, después. La repetición se lleva a cabo en grupos pequeños y después individualmente. Ampliamos la práctica con actividades similares adaptadas de Baker (1983: 41-5).

Una vez que los alumnos han repasado el abecedario, han jugado en parejas a deletrear palabras en inglés.

### 1. 3. 1. 1. 2. Quincena 2ª. Sesiones: 19 y 26 de octubre -95

5E

**Unit 2. Rhymes: - 'My class'. - 'I like school'. Sounds: /ʌ/ - /a:/**

Conforme el trimestre avanza, los alumnos se muestran cada vez más entusiasmados con la experiencia y también algo inquietos, por lo que se hace preciso llamarles un poco la atención y recordarles las normas de comportamiento.

Actividad *Listen and learn by heart these rhymes: -My class. -I like school.* Práctica intensiva del acento, ritmo y entonación. Insistimos para que pronuncien las sílabas átonas con menos fuerza de voz que las tónicas. Contrastamos la entonación española, más monótona, con la inglesa, más marcada.

Al tiempo que se repasa el vocabulario de la clase los alumnos continúan practicando modelos básicos de acentuación, ritmo y entonación. El profesor aplica el procedimiento y técnicas anteriormente descritas. Para la práctica creativa se pide a los

alumnos que traigan las rimas aprendidas de casa para recitarlas el próximo día ante sus compañeros. Sólo unos pocos lo logran.

Para la discriminación y articulación de palabras con los fonemas /ʌ/ - /a:/ se hacen ejercicios de audición y repetición de palabras de la unidad acompañadas de sus dibujos y grabaciones con estos sonidos en contraste binario. También nos ayudamos del *Wall chart* colocado junto a la pizarra, que representa la posición de los sonidos vocálicos ingleses por medio de símbolos insertados en el trapecio irregular invertido (Jones, 1972). También utilizamos *Flash cards* confeccionadas por alumnos del nivel sexto en taller de interdisciplinariedad: educación artística e inglés (Quijada, 1996).

El juego *One or two* es bastante motivador y apropiado para esta actividad. Contrastan parejas de palabras conteniendo estos dos sonidos. Finalizan la sesión copiando y luego leyendo en voz alta palabras y frases cortas, con los sonidos estudiados, escribiendo las sílabas fuertes con mayúscula y las débiles con minúscula. Se observa una buena participación.

6E

***Unit 2. Sounds: /o:/ - /o/- Word stress: /• O/, re-PEAT. Rhythm and intonation***

Este grupo de alumnos muestra un interés creciente por la mejora de su pronunciación. Se aprecia que tienen cierta facilidad para reconocer los símbolos fonéticos y que se están familiarizando con ellos poco a poco.

Utilizamos las tarjetas confeccionadas en clase por los alumnos para la presentación de palabras con estos dos sonidos. Para presentar el contraste de la cantidad vocálica de estos fonemas /o:/-/o/ seguimos el juego *Listen what you hear*, por el que los alumnos tienen que reproducir lo más fielmente posible las palabras oídas. Se pide que intervengan voluntariamente y el profesor discretamente da el turno a quienes van demostrando una mejor facilidad para discriminar los sonidos. Se trata de corregir el error

de utilizar siempre la vocal larga por la influencia de la L1. Para ampliar la práctica de estos fonemas los alumnos realizan los juegos: *One or Two* y *Choosing the right sound*. Este último consiste en discriminar los sonidos /o:/ y /o/ en series de cuatro dibujos cada una.

Con el tipo de drill, *listen, read and repeat*, los alumnos reconocen y practican la pronunciación de palabras y frases formadas por sílaba átona seguida de tónica /●O/. Para practicar el ritmo y la entonación de las oraciones anteriormente trabajadas se pide a los alumnos pronuncien con más intensidad las sílabas tónicas al ritmo de las palmas fuertes e imiten la musicalidad del tonema final ascendente o descendente.

Se hace dictado-copia de las palabras estudiadas escribiendo las sílabas fuertes con letras mayúsculas y las débiles con minúsculas. Luego en voz alta, inventan frases con las que practican de nuevo el ritmo y la entonación.

### 1. 3. 1. 1. 3. Quincena 3ª. Sesiones: 2 y 9 de noviembre -95

5E

***Unit 3. Rhymes: -At home. -Everyday activities. Sounds: /d/ - /ð/.***

Con estas dos rimas los alumnos analizan la diferencia entre los sonidos /d/ - /ð/, y en particular el punto y modo de articulación del segundo. Este fonema fricativo, dental y sonoro inglés /ð/, es en castellano un alófono del fonema /d/. Una vez finalizadas las actividades en el libro complementario "*Making Friends, 3*", se realizan *drills* sobre pares mínimos, conteniendo estas consonantes, adaptados de Domínguez (1977: 88-9). Por último los alumnos recuerdan palabras sinónimas y antónimas que contengan este fonema. El español tiene tendencia a convertir este fonema en el oclusivo sonoro /d/, sobre todo en posición inicial y a veces en fricativo sordo /θ/ en posición final. Sólo en posición intervocálica les resulta familiar a nuestros alumnos, debido a la tendencia que tenemos a fricativizar entre vocales.



6E

**Unit 3. Rhyme: -Hickory, Dickory Dock. Sounds :/d/-/ð/. Sentence stress. /●●0/, on-my-BED. Rhythm and intonation.**

Actividad *Listen and recite*. Los alumnos escuchan esta rima infantil inglesa y practican esquemas básicos de acento y ritmo. Para la práctica creativa se les invita a que la memoricen y la reciten. Los resultados de esta tarea son un poco más positivos que en ocasiones anteriores. Van perdiendo el miedo a equivocarse y disfrutan con la actividad.

Actividad *Listen and Read. Notice the rhythm and stress*. Los alumnos discriminan y pronuncian las frases formadas por sílabas átona + átona + tónica. *on-the-DESK*. Para resaltar los acentos utilizamos tanto las palmadas suave, suave, fuerte como la copia y lectura de esta pauta. /●●0/. Para el tratamiento de discriminación de estos dos sonidos utilizamos las mismas técnicas y actividades descritas antes.

Se observa en los alumnos un poco de cansancio. Creemos que es normal por lo avanzado del trimestre. Sin embargo, se mantiene el interés y motivación en este grupo.

### 1. 3. 1. 1. 4. Quincena 4ª. Sesiones: 16 y 23 de noviembre -95

5E

**Unit 4. Rhyme: -Colours and clothes. Song: -What a lovely Christmas Tree  
Sounds: /b/ - /v/**

Somos conscientes de la dificultad que tienen nuestros alumnos para la pronunciación correcta de /v/. Por ello seguimos las recomendaciones y estrategias de **Kenworthy** (1993: 153) y **Alcaraz & Moody** (1976: 114) para la enseñanza y fonética correctiva de este fonema consonántico. Repetidamente se les recuerda que han de unir labio inferior con dientes superiores para producir este sonido inglés. Finalmente con la

actividad *Listen and pronounce carefully* y con el juego “one or two?” los alumnos discriminan estas dos consonantes, en una serie de palabras ordenadas en *minimal pairs*, diciendo *one* si la palabra tiene /b/ y *two* si /v/. (Madrid y McLaren, 1993a; Baker, 1983).

Actividad. *Listen and learn these songs: “Colours and clothes” y “What a lovely Christmas tree”*. Estas rimas y canciones nos sirven de apoyo para continuar nuestro refuerzo explícito de los esquemas básicos de acentuación, ritmo y entonación. Utilizamos las estrategias ya descritas de palmadas fuertes y suaves y reproducción en la pizarra de las sílabas fuertes escritas en letras mayúsculas y las débiles en minúsculas. Se continua con la actividad *Let’s sing the song*. Con el juego: *Repeat what you hear* los alumnos tienen la oportunidad de realizar un ejercicio de comprensión y producción oral. Se forman tres equipos que competirán entre sí. Después de varias repeticiones colectivas de las canciones, el profesor pide a un alumno de un equipo que repita lo mejor posible la frase que oye. Se considera válida toda intervención inteligible. Los alumnos van captando poco a poco el enlace de las palabras inglesas en la cadena hablada.

6E

**Unit 4. Rhyme: -Little Jack Horner. Carol: -We wish you a Merry Christmas!  
Sounds: /b/ - /v/.- Stress, rhythm and intonation.**

Tenemos en cuenta las mismas indicaciones hechas anteriormente para 5E con respecto al sonido fricativo labiodental sonoro inglés /v/.

Tanto estos alumnos como el grupo de 5E mantienen el interés por la experiencia. No se aburren y la participación en la clase es bastante satisfactoria. Para un refuerzo de la práctica de este sonido, se repite a lo largo de la unidad el juego *Repeat what you hear*, pidiendo a los alumnos que exageren la pronunciación de /v/. También

los alumnos hacen un pequeño dictado del diálogo último estudiado para comprobar su comprensión oral y ortografía. Ellos mismos se autocorrigien.

Con las actividades *Listen and learn and then recite by heart* los alumnos practican el ritmo y acento de palabras y frases, particularmente en el villancico y en el poema. Repetimos todas las actividades programadas para 5E.

### 1. 3. 1. 1. 5. Quincena 5ª. Sesiones:30 de noviembre y 7 de diciembre-95

5E

**Unit 5. Rhyme: -Toys for the boys. Sounds: /w/ - /r/. Statements, questions and exclamations intonation**

Actividad *Listen and learn*. Con esta rima los alumnos de este grupo practican modelos básicos sencillos y repetidos de acentuación, ritmo y entonación. / 0●/, /● 0/.

Actividad *Listen and pronounce carefully: articulación y discriminación de /w/ - /r/* en palabras aisladas y luego en frases. Para la presentación de los sonidos nos valemos como siempre de las *Flash cards* confeccionadas en clase. No tienen gran dificultad con /w/. Se les explica el punto de articulación del sonido fricativo post-alveolar sonoro inglés /r/ en posición inicial de sílaba.

Los alumnos aprenden que este sonido no se pronuncia en posición final pero sirve para alargar la vocal. Se les pide recuerden palabras con estos sonidos y formen con ellas nuevas frases. Repiten las frases al ritmo de palmadas fuertes y suaves junto con la lectura de las sílabas mayúsculas-minúsculas escritas por encima del texto original. Se juega con *One or Two* y *Repeat what you hear*. Finalmente con la actividad *Listen and learn the intonation of...*, practican la acentuación, ritmo y entonación de

oraciones simples enunciativas, interrogativas (pronominales y verbales) y exclamativas. Se enfatizan los tonemas finales.

**6E**

**Unit 5. Song: -Happy Birthday to you! Singular & plurals. Irregular plurals. Stress, rhythm and intonation.**

Con el juego *Repeat what you hear* insistimos en la pronunciación de las formas contraídas del presente del verbo **Be**. Así, el sonido final /m/ es bilabial; la /s/ final de *he's/she's* es sonora; en *isn't* el acento tónico recae sobre /i/; no deben intercalar /e/ en la sílaba final; en *is she* que observen cómo /s/ en contacto con /ʃ/ sufre una asimilación contextual y se transforma en /ʃ/; el grupo consonántico /ts/ es difícil de pronunciar por lo que se les anima a perseverar.

Juego *Repeat what you hear*. Con este juego se insiste en los elementos fonéticos o sonidos difíciles de pronunciación y errores de acentuación ritmo y entonación. El texto de la canción "*Happy birthday*" nos sirve para revisar los esquemas básicos de acento, ritmo y entonación.

Actividad *Listen and repeat*. Escuchan y repiten una serie de palabras a fin de discriminar y pronunciar palabras y expresiones formadas por sílaba átona + tónica + átona /• 0 •/. Utilizamos la técnica de dar palmadas fuertes y suaves al tiempo que leen las sílabas minúscula-mayúscula-minúscula escritas por encima del texto original.

Tanto en esta unidad como a lo largo de la quincena al estudiar todas las actividades del libro básico de texto se pide a este grupo experimental que observen con mucha atención la formación del plural en inglés, tanto regular como irregular. Actividad *Listen and repeat. Notice the spelling changes*. Después de practicar las *Yes-No questions* y las *Wh-questions*, los alumnos compiten en equipos formulando preguntas y respuestas de acuerdo con los modelos y dibujos de la actividad. Por ser un error fre-

cuenta la entonación ascendente en las preguntas pronominales en la propia lengua materna, hemos de insistir para que, poco a poco, vayan diferenciando los dos tipos de entonación.

### 1. 3. 1. 1. 6. Quincena 6<sup>a</sup>. Sesión: 14 de diciembre -95

5E

**Unit 6. Rhyme: -My father's a gardener. Sounds: /θ/-/s/-/z/ (sing& plur. ends).  
Stress, rhythm and intonation.**

Actividad *Listen and learn this song*: Mediante esta canción los alumnos practican modelos de acentuación, ritmo y entonación básicos. Para su presentación utilizamos las *Flash cards* y el juego *Repeat what you hear*. Insistimos en la observación de las terminaciones (*'s*) y *-s*) y en las formas débiles (*my, a, and, he, for, the, I*), que apenas se acentúan.

Actividad *Listen and pronounce carefully*. Refuerzo de acentuación, ritmo y entonación de frases cortas con pautas sencillas de tónica - átona o lo contrario. Con el apoyo visual de fotos los alumnos escuchan y repiten frases cortas con estos modelos acentuales. Para este tipo de actividad consideramos las reflexiones de **Kreidler**, (1989:117-38) sobre las restricciones combinatorias en la formación de sílabas en español en comparación con el inglés.

Actividad: *Listen and repeat*. Para discriminar los tres sonidos /θ/-/s/-/z/, escuchan y repiten listas de palabras aisladas y luego en grupos de tres para su contraste. A continuación juegan *One, Two or Three*.

Para la interacción en la clase, profesor-alumno, alumnos, utilizamos con frecuencia la categoría, "*Reinforcing or facilitating student performance*", para el "*real language*", comunicativo y significativo a fin de conseguir un refuerzo de motivación por medio de la influencia afectiva, y las categorías "*Modelling and correcting or*

*rephrasing pupil response*” e “*Individual and choral response*” para el “*drill language*” siguiendo las pautas de observación en el aula de Jarvis (1968) y Flanders (1970), adaptadas a las necesidades del contexto de nuestra aula.

**6E**

***Unit 6. Rhyme: -One, Two, put on your shoe. Sounds: /d/ - /ð/. Stress, rhythm and intonation.***

Actividad *Listen. Notice the stress, rhythm and intonation.* Con esta rima continuamos trabajando con este grupo el objetivo de practicar la lectura y recitación de modelos básicos de acentuación, ritmo, rima y entonación. Vemos cómo todos los versos impares están formados por pies rítmicos de dos sílabas con acento tónico, y todos los versos pares, menos el 2º, responden al esquema tónica + átona + tónica. Aunque la acentuación de cada verso podría variar de unos hablantes a otros, en la mayoría de los casos, los acentos primarios se corresponden con las sílabas escritas en mayúsculas según una de nuestras técnicas utilizadas para enseñar y practicar las formas fuertes. Las palmadas fuertes y suaves son una práctica continua en la clase.

Actividad *Now recite the poem and pronounce it well.* Se pide a los alumnos aprendan el poema de memoria en casa para recitarlo en clase, cuidando de una buena pronunciación.

Actividad *Listen and learn.* Discriminación y articulación de /d/ - /ð/ en palabras conocidas por estos alumnos. Presentación de los miembros de la familia con la estructura *this/that's my... (mother, father, brother)* y nombres propios con /d/ practicamos el sonido fricativo dental y sonoro /d/. Se les explica que deben colocar la punta de la lengua en contacto con los incisivos superiores. Exageramos la pronunciación de este sonido extraño para nuestros alumnos. De esta manera lo distinguiremos del sonido /d/ que es oclusivo alveolar sonoro y no dental, exactamente igual que en español. He-

mos insistido repetidas veces para que los alumnos presten atención a la diferencia de estos dos sonidos.

Actividad *Read aloud and pronounce well*. Además del contraste entre /d/ - /ð/, tenemos presente las demás dificultades fonéticas: el grupo consonántico /ts/ (*that's*); /ə/final en (*mother...*); diptongo /ai/ (*my*).

Juego "One /ð/ or Two /d/". Además del reconocimiento de estos sonidos en listas de palabras conocidas ampliamos con unas pocas más tomadas de **Domínguez** (1977: 89) y **Gimson** (1982: 24). Los alumnos se lo pasan bien y participan alegremente en el juego.

### 1. 3. 1. 2. Segundo trimestre

#### 1. 3. 1. 2. 1. Quincena 1ª. Sesión: 11 de enero -96. (*Continuación de 6ª quincena, primer trimestre*)

En esta primera clase de refuerzo fonético se vuelve a informar brevemente, a los alumnos de los *grupos experimentales*, acerca de la programación de objetivos concretos de aspectos fonéticos para el segundo trimestre. Estas sesiones de trabajo seguirán siendo los jueves y sólo se cambiarán al día siguiente cuando no sean lectivos. Continuamos el trabajo programado para la segunda sesión de la quincena 6ª. También se les comunica que, como en cursos anteriores, y gracias al **Dr. Madrid**, dispondremos de la colaboración de dos chicas estudiantes inglesas<sup>2</sup> quienes realizarán un período de prácticas de enseñanza en nuestro colegio durante el mes de enero.

<sup>2</sup> Señoritas *Victoria Bage* y *Joanne Black*, estudiantes del Programa "Erasmus" en la Universidad de Granada., del *Teacher Training College* de *Chester University*. (Véase *Apéndice: Documentos*)

Nos acompañarán a lo largo de cuatro semanas y su cometido será el de observación y también de colaboración en la experiencia de *mejora de refuerzo fonético* que estamos llevando a cabo. Ayudarán en actividades prácticas dirigidas a los alumnos de los grupos experimentales, tales como, dirigir juegos y canciones, tener períodos cortos de conversación con grupos reducidos y también ayudarán en la corrección de las pruebas orales: entrevistas y lecturas, ya realizadas al fin del trimestre pasado. Estas futuras profesoras generalistas de Educación Primaria en el Reino Unido tienen RP. (*Received pronunciation speech*).

Cuando estas chicas inglesas llegan a nuestro colegio, se les informa ampliamente sobre la experiencia de aula y cuál va ser su cometido. Se les pide que se dirijan a los alumnos en las diferentes actividades *games, songs, conversational practice*, en inglés en un registro sencillo o simplificado de ambiente familiar, “*Natural linguistic environment*”. Tratamos de seguir las pautas de los estudios hechos por **Ferguson** (1971), acerca de “*foreigner talk*”, es decir, el acomodo del lenguaje nativo normal al nivel de la L2 de los alumnos, preguntándonos sobre las posibles similitudes lingüísticas entre *Foreign talk, Motherese talk*, cuando las madres simplifican su language al nivel lingüístico del de sus hijos pequeños, y formas fosilizadas de interlengua. (**Snow y Ferguson** 1977).

Las ideas recogidas por las investigaciones sobre *Motherese talk* y *L1 acquisition* o cómo las madres hablan a sus hijos nos sirven para sugerir y rogar a las chicas inglesas traten de utilizar, dentro de lo posible, en sus actividades conversacionales, oraciones gramaticales de estructura sencilla, y preguntas tutoriales frecuentes, teniendo en cuenta aquello de “la madre conoce de antemano la respuesta”, y sobre todo el uso de repeticiones constantes (**Snow**, 1976). También se les pide que adapten el tono de voz, entonación y ritmo a la sensibilidad perceptiva de los alumnos (**Sachs**, 1977).

Para poder describir esta *foreign talk* recogeremos en filmaciones de vídeo los momentos en que las chicas inglesas se interrelacionan en el discurso hablado con los alumnos de los diferentes grupos experimentales. Los alumnos de los grupos expe-



rimentales seguirán idénticas tareas orales en los momentos de práctica conversacional con las nativas a fin de revisar las funciones lingüísticas trabajadas previamente en clase y de esta manera poder obtener datos más fiables en el análisis cualitativo de estas *foreign talks* (Long, 1981a), Tenemos presentes los principales estudios hechos sobre estas características y recogidos por Ferguson y Debose (1977, Hatch, Shapira y Gough (1978), Long (1981a, 1981b, 1983a), Arthur *et al.* (1980), Hatch (1980a) y Ellis (1985).

### 1. 3. 1. 2. 2. Quincena 2ª. Sesiones: 18 y 25 de enero -96

SE

**Unit 7. Rhyme: -Let's go to the park. Sounds: /o/ - /o:/. Stress, rhythm and intonation**

Actividad *Rhyme. Listen and learn.* Los objetivos que nos proponemos son los siguientes: practicar modelos de acentuación, ritmo y entonación. Introducción al arte de la declamación. Una vez leído y comprendido el poema observamos el ritmo y la rima. Transcribimos el texto a mayúsculas (formas fuertes), minúsculas (las débiles). Luego lo repetimos al compás de las palmadas correspondientes. A los alumnos les encanta hacer este tipo de actividades. Oyen y finalmente cantan la canción.

Actividad *Listen and then act out the dialogue.* A la hora de presentar los diálogos de la unidad insistimos en la acentuación, en el ritmo y en la entonación con el juego *Repeat what you hear.*

Actividad *Listen and pronounce carefully.* Con esta actividad discriminan y articulan los sonidos /o/ - /o:/, primero en palabras aisladas presentadas con las *Flash cards* y con el juego "One or Two", y luego en frases tomadas de la unidad e inventa-

das por los alumnos teniendo en cuenta los elementos suprasegmentales y el enlace de palabras para “*connected speech*”. Se vuelven a utilizar las mismas estrategias y referencias bibliográficas anteriormente trabajadas para estos sonidos.

6E

***Unit 7. Rhyme: -Baa, Baa, Black Sheep. Sounds: /a:/ - /ʌ/. Stress, rhythm and intonation***

Al realizar las diversas actividades de los dos libros, el de texto y el complementario, se les pide a los alumnos que presten atención a estos dos sonidos y también a los casos de “*linking r*” y “*silent r*”. Hemos observado la falta de esfuerzo que ‘padecen’ nuestros alumnos para enlazar las palabras y silenciar la /r/.

Actividad *Listen and pronounce carefully*. Discriminación y articulación inteligible del sonido /a:/ en palabras conocidas. Para esto se repiten leyendo en voz alta las oraciones con palabras que tienen esta vocal, enfatizando la pronunciación de la misma. Se les explica de forma sencilla, ayudándonos con dibujos de los órganos articulatorios con la representación gráfica de las vocales, y en concreto se les hace ver el punto y modo de articulación de esta vocal totalmente abierta.

Les recordamos que el sonido /a:/ es más largo y relajado que la /a/ española; la boca se abre, la lengua permanece un poco relajada y los labios en posición neutra.

El sonido /ʌ/, sin embargo, es central y también se pronuncia con los labios relajados, pero es muy breve. Se puede conseguir su pronunciación poniendo la boca en posición de /a/ española y pronunciando /o/ en su lugar. Juego, *One or Two*.

Actividad *Listen and repeat*. A fin de reconocer y pronunciar inteligiblemente palabras y frases cortas formadas por sílaba átona + átona + tónica, los alumnos repiten

la pronunciación de frases tomadas de la unidad conteniendo esta pauta acentual /••0/. Realizamos las actividades *Listen and pronounce* y *Listen and group*.

### 1. 3. 1. 2. 3. Quincena 3ª. Sesiones: 1 y 8 de febrero -96

**5E**

**Unit 8. Rhyme: -The world must be coming to an end. Sounds: /g/ -/dz/. Stress, rhythm and intonation.**

Actividad *Listen and learn this song*. Al trabajar esta rima y canción tenemos presente como habitualmente la práctica de la acentuación de palabras, el ritmo, la entonación y enlaces. Para evitar las pautas rítmicas castellanas al hablar el inglés, es necesario prestar mucha atención desde el principio del aprendizaje al ritmo de la cadena oral, practicándolo progresivamente (Alcaraz y Moody, 1976: 162-3). Del mismo modo, los alumnos se ejercitan en la juntura o unión de fonemas dentro de la cadena hablada. Se les muestra cómo pueden ocurrir ambigüedades en la percepción auditiva si no se ha hecho bien el enlace de las palabras (Avery y Ehrlich, 1992: 89; Bowler y Cunningham, 1990: viii; y Ponsoby, 1987:44,48).

Actividad *Listen and pronounce carefully*. Discriminación y articulación de /g/ final y /dz/ en palabras y oraciones. Por medio de las *Flash cards* presentamos las palabras de esta actividad. Los alumnos no parecen tener problemas con el sonido final /g/. Sin embargo, estamos atentos para corregir la confusión frecuente del sonido /dz/ sustituyéndolo por /tʃ/ o por el sonido representado por la letra 'y' griega española como en (yema). Esta última se asemeja al sonido inglés /dz/ y puede al menos resultar inteligible su articulación. De todos modos no creemos que este contraste de sonidos requiera una prioridad especial.

Para practicar modelos de acentuación, ritmo y entonación escuchan y repiten varias veces y luego copian en mayúsculas y minúsculas tanto la rima de esta unidad como oraciones del tipo trabalenguas, inventadas por los alumnos, utilizando las palabras estudiadas. Ej.: - PEG has GOT a BIG DOG. - Is there some JUICE in the JAR? - Where's a BIG COTtage? -Near the VILLage.

6E

**Unit 8. Sounds: /θ/ -/ð/. Song: -For he's a jolly good fellow! Stress, rhythm and intonation**

Actividad *Listen and repeat what you hear*. Utilizamos las *Flash cards* para la discriminación y pronunciación de los sonidos /θ/ -/ð/ en palabras conocidas de la unidad y luego integradas en oraciones cortas. He aquí algunos ejemplos: -Hi **there MATES**. I'm **ARTHUR** and **that's my Father**; his **NAME'S Mathew**; he's Having a **BATH**. Con el juego *Repeat what you hear* los alumnos repiten los modelos grabados y ponen mayor énfasis en las sílabas acentuadas.

Previamente les hemos recordado que /θ/ se articula con la punta de la lengua sobre los dientes superiores y que es uno de los sonidos de las letras "th" (e.g. *bath*); su pronunciación es parecida al fonema castellano representado con la letra z o ce, ci; les recordamos que en nuestra lengua este sonido lo articulamos con mayor tensión que en inglés. El otro sonido es /ð/ (e.g. *this*), que ocurre en castellano en posición intervocálica: *lado, dedo*. Este sonido ya lo vimos en la unidad 6. Como algunos de nuestros alumnos tienen problemas con el seseo, prestamos atención a una corrección intensiva realizando más ejercicios de *minimal pairs*. Terminamos con el juego *One or Two*.

Para practicar el ritmo y la entonación trabajamos la canción ***For he's a jolly good fellow!*** de acuerdo con los pasos ya descritos.

### 1. 3. 1. 2. 4. Quincena 4ª. Sesiones: 15, 22 y 29 de febrero -96

**5E**

**Unit 9. Rhyme: -Head & shoulders. Sounds: /d/ - /t/ - /ð/ - /θ/. Stress, rhythm and intonation.**

Actividad *Listen and learn. Rhyme and song Head & shoulders*. Con esta rima y canción practicamos el ritmo y el acento básico de palabras. Pedimos a los alumnos que enlacen las palabras cuando se encuentren consonante - vocal o lo contrario mediante un arco  $\cup$  (*linking*).

Actividad *Listen and pronounce carefully*. Práctica del contraste entre los sonidos : /d/ - /t/ y su punto y modo de articulación, en posición inicial, media y final. /d/: *bed, desk, daddy*. /t/: *tooth, feet, tomato*. Descripción de ambos sonidos. Juego de *One or Two. Rhyme: The DOLL's on the DESK*.

Insistimos en la práctica de los elementos suprasegmentales para que los alumnos se concienzien de su importancia.

Actividad *Listen and pronounce carefully* y luego juego *One, two, three or four*. Prestamos atención a la distinción entre estos cuatro sonidos, /d/, /ð/, /θ/, /t/, que ya han sido trabajados en unidades anteriores. Se contrastan entre sí para diferenciar sonoridad y puntos de articulación. Nos satisface ver que estos alumnos pequeños van consiguiendo un nivel aceptable en el dominio de estos cuatro sonidos.

**6E**

**Unit 9. Song: -If you're happy. Sounds: /ə:/ - /e/. Stress, rhythm and intonation.**

Actividad *Listen and learn*. Seguimos las indicaciones didácticas apuntadas anteriormente para las rimas y canciones. Esta es una canción de acción por lo que asociamos sonido y movimiento físico para reforzar la comprensión auditiva, *Physical*

*response* (Asher, 1966; Tejada, 1993;1994). Como siempre, para la práctica intensiva procedemos desde la identificación del sonido a la producción por imitación, y después por medio de la producción controlada sin imitación a la producción autónoma (Rivers y Temperley (1978: 170-1).

Utilizando las *Flash cards* con palabras tomadas de la unidad recordamos aquellas otras que los alumnos conocen con el sonido /ə:/. Practican con pares mínimos de palabras conocidas para discriminar estas dos vocales. Luego se realizan ejercicios del tipo *Same- Different (SD)*. Ej.: *church -church (S)*; *shirt - sheet (D)*; *bird - bed (D)*. Como actividad final transcriben con símbolos fonéticos los nombres de las partes del cuerpo.

Actividad *Listen and read*. Drill de lectura de las palabras y frases que contienen estos sonidos. Explicamos el contraste entre los sonidos /ə:/-/e/. El sonido :/ə:/ es central como /ə/ pero más largo. Esta vocal tiene algún parecido con el sonido vocálico francés de “jeu”, aunque con mayor cantidad vocálica. Se enseñó explicando a los alumnos que es similar al sonido que se emite cuando se está obligado a tomar alguna medicina con sabor desagradable: ə: ə: ə: !!

El sonido /e/, aunque no suele presentar problemas a nuestros alumnos, sí es un sonido bastante más relajado que su equivalente español: comparamos la palabra inglesa “*ten*” con la española “ten” (del verbo tener).

A lo largo de la unidad realizamos práctica frecuente de las pautas acentuales básicas ritmo, entonación y enlaces de palabras. Constatamos que se mantiene una motivación elevada dentro de este grupo.

### 1. 3. 1. 2. 5. Quincena 5ª. Sesiones: 7 y 14 de marzo -96

Una vez más nos acompañan personas nativas<sup>3</sup>, que permanecerán en nuestro colegio hasta final del curso escolar, realizando las tareas ya descritas a comienzos del segundo trimestre.

Desarrollarán las mismas actividades y horario que las anteriores nativas y se les ha pedido que tengan a bien adaptar su discurso al nivel y ambiente familiar y natural de adquisición de una lengua extranjera, dentro de sus posibilidades. Volveremos a analizar las situaciones de *Foreign Talk* y *Motherese Language*, filmando en vídeo algunos momentos de juegos y prácticas de conversación en grupos reducidos.

#### 5E

#### **Unit 10. Rhymes: -*What are your hobbies?* -*When I go shopping.* Sounds: /j/ - /tʃ/ / Stress, rhythm and intonation**

Actividad *Listen, repeat, read and learn. Rhymes: What are your hobbies and When I go shopping.* Audición y Lectura en voz alta. Modelos a imitar: voces en la cinta casete y voces de las chicas nativas (*imitative production*). Copian las rimas en sus cuadernos con anotación de sílabas fuertes en mayúsculas y débiles en minúsculas después de oír y repetirlas varias veces al son de las palmadas para captar ritmo, acento y entonación. Luego se les pide que en casa ensayen la lectura e intenten memorizar estas rimas (*guided non-imitative production*, Rivers y Temperley (1978: 170-1). En la sesión próxima algunos alumnos recitarán una de las dos rimas.

Actividad *Listen and pronounce carefully.* Contraste y discriminación de los sonidos /j/ - /tʃ/. Insistimos en la articulación mucho más fuerte de /tʃ/ que de /j/. Las

<sup>3</sup> Señoritas Tania Panasewicz, Samantha Cook y Sophia Sheperd Jamsheer, estudiantes del Programa "Erasmus" en la Universidad de Granada, y de, Spanish Studies en la University of Portsmouth. (Ver Anexos: Documentos).

chicas nativas utilizan las *Flash cards* y dirigen los juegos *Repeat what you hear* y *One or Two*. Ej.: /ʃ/ *ship, fish, shirt...* /tʃ/ *church, chair, picture...*

Con estas palabras formamos frases para practicar el acento de las palabras y frases, el ritmo y la entonación interrogativa *Yes - No questions*. Los alumnos observan la unión de palabras y dibujan el símbolo  $\cup$  para enlazarlas.

Ej.: *Are you WASHing your CAR $\cup$  or WATCHing it?*

6E

**Unit 10. Songs: -Boys & girls. -Kumbaya. Sounds: /t/ - /tʃ/. - /dz/. Stress, rhythm and intonation.**

Actividad *Listen, learn and then recite*. Con esta rima **Boys & girls** y la canción **Kumbaya** los alumnos continúan con la iniciación a los modelos básicos de acentuación, ritmo, rima y entonación. Juego *Repeat what you hear*. Una vez más utilizamos este juego para reforzar la pronunciación de grupos consonánticos y terminaciones difíciles.

*He's /i:z/, where's /wɛəz/, what's /ts/, we've /wi:v/*

Actividad *Repeat what you hear*. Se les explica que los pronombres personales y los adjetivos posesivos son formas débiles y se pronuncian con menor fuerza que las sílabas escritas con mayúsculas. Copian y luego leen repitiendo de la cinta-casete una serie de frases con estas clases de palabras integradas en las mismas. No olvidamos el enlace de las palabras.

*I'm $\cup$ a FARmer. This $\cup$ is my FARM. Is that your WHEAT?*



Actividad: *Listen and read*. Con esta actividad de lectura en voz alta observan el acento primario en 1ª sílaba, *-LETter box*.

Actividad: *Read aloud and pronounce carefully*. Al realizar las actividades de lectura en voz alta, dramatizando textos seleccionados de *sketches* cortos para el taller de teatro en inglés dentro del aula (Quijada, 1995), los alumnos se concientizan de la necesidad de mejorar la pronunciación de la L2. Se les pide que presten atención a las voces modelos tanto las grabadas en cintas como en directo, las de las nativas, imitando ritmo, entonación y uniones de las palabras.

Juego *One, Two or Three?* Con este juego repasan una lista de palabras conocidas por ellos y discriminan los tres sonidos estudiados. /t/ - /tʃ/. - /dz/.

### 1. 3. 1. 2. 6. Quincena 6º. Sesiones: 21 y 28 de marzo -96

5E

**Unit 11. Rhymes: *-Travelling. -Ten o'clock scholar*. Sounds: *Stress, rhythm and intonation*.**

Actividad *Listen, repeat and then learn by heart these rhymes..* Objetivos: - mejorar la articulación de los sonidos, prestar atención a las unidades rítmicas y a la entonación; -iniciarse en el arte de la declamación en inglés. Oyen y repiten estas rimas varias veces, procurando captar y respetar el ritmo original.

#### ***Travelling***

*A PLAIN in the sKY*

*A SHIP on the SEA*

*Are MOving and Moving*

*And COming to me ...*

#### ***Ten o'clock scholar***

*A DILLer a DOLLar.*

*A TEN o'CLOCK SCHOLar.*

*What MAKES you COME so SOON?*

*You USED to COME at TEN o'CLOCK...*

Actividad *Let's sing the song*. Los alumnos después de recitar las rimas escuchan y cantan la canción. Seguimos procedimientos ya descritos para las rimas.

Actividad *Listen and pronounce carefully*. Discriminación entre el sonido /u:/. (tenso) y el sonido /u/ (más relajado). El sonido inglés /u/ tiene un punto de articulación más bajo y es menos tenso que la /u/ castellana. Nuestros alumnos asocian ambos sonidos ingleses al fonema /u/ de la L1. También es necesario contrastar los sonidos ingleses /u/ y /o/: *pot/put; God/good*. Debido a su ortografía -u, o, oo, existe cierta ambigüedad de estos sonidos para nuestros alumnos. Ej.: /u/ *book, bull, wolf, ...*; /u:./ *shoes, blue, school, ...*.

Se presentan algunas palabras conocidas en la pizarra con la ayuda de las *flash cards* y se procede a realizar actividades del tipo *minimal pairs* y *Same (S)- different (D)- Same (S)*. Después de trabajar estas palabras y otras conocidas por los alumnos se juega *One or Two* para contrastar los dos sonidos vocálicos. Por último inventan frases, practicando las pautas básicas de acentos, ritmo y entonación trabajadas hasta el momento, e intentan crear poemas como el siguiente:

*HEY, LUKE!*  
*PUT on your SHOES!*  
*CROSS the WOOD*  
*And GO to SCHOOL!*

**6E**

***Unit 11. Song: -She'll be coming round the mountain. Sounds: /'r'/ - /r/. Stress, rhythm and intonation***

Actividad *Listen, repeat what you hear and learn by heart*. Con la lectura y estudio de esta canción los alumnos de este grupo practican modelos de acentuación, ritmo y entonación y continúan con el arte de la declamación en inglés.

*She'll be COMing round the MOUNTain, when she COMES.*

Actividad *Listen and pronounce carefully*. Objetivos: -discriminación y articulación de /r/ en palabras conocidas; -lectura inteligible de palabras con "r" muda.

Ejs.: No /r/: *-It's a quarter to four.*      Sí /r/: *-British Rail*

En la primera frase la "r" es muda. En la segunda la /r/ es fricativa, postalveolar sonora. Estos términos fonéticos son explicados de una manera plástica y con ayuda de dibujos de corte facial referidos a esta consonante. Indicamos a los alumnos que para pronunciarlas bien deben resbalar el ápice de la lengua sobre la zona posterior de los alvéolos con movimiento lento y escasa tensión muscular, pero no hay vibración como en nuestra lengua española. También prestamos atención al grupo consonántico /tr/: *train, travelling, central*, que es africado, es decir, tienen un primer momento de oclusión u obstaculización en la zona postalveolar de la boca y un segundo momento de fricción en el mismo punto.

Para el contraste de estos dos fonemas hemos comparado series de palabras españolas e inglesas con el sonido /r/ en posición inicial, media y final por su interés pedagógico ya que así el alumno puede percibir más fácilmente el modo y punto de articulación de ambos (Stockwell, 1969: 50-52. Estos son algunos ejemplos:

<u>Spanish /r-/</u>	<u>English /r-/</u>	<u>Spanish /-r-/</u>	<u>English /-r-/</u>	<u>Spanish /-r/</u>	<u>English /-r/</u>
rey	race	cera	Sarah	ir	ear
rasco	rascal	barro	borrow	arma	arm

### 1. 3. 1. 3. Tercer trimestre

#### 1. 3. 1. 3. 1. Quincena 1ª. Sesiones: 11 y 18 de abril -96

5E

**Unit 12. Song: -The animals went... Rhyme: -Farmer Brown. Sounds: /g/ - /w/.  
Intonation: interrogatives**

Actividad *Listen and repeat*. Con esta canción y la rima los alumnos practican las unidades rítmicas básicas. Se continúa con el juego *Repeat what you hear* para insistir en discriminación de las sílabas tónicas y átonas.

Actividad *Listen and pronounce carefully*. Con esta actividad los alumnos discriminan el sonido /g/ del sonido /w/, que suele confundir, sobre todo al principio de la palabra. Por ello, por el momento se practica con la /g/ final y el /w/ inicial, para asegurar una buena articulación de ambos sonidos, antes de contrastar los dos en posición inicial (“good” - “wood”). Pedimos a los alumnos que presten mucha atención para que suene nítidamente la oclusión final de /g/. Ejs. “pig”, “big”.

/g/ dog, egg, flag /w/ woman, white, what?, water, window, where?

Como siempre los alumnos disfrutan con el juego *One or Two*. A continuación inventan oraciones interrogativas *Yes/No questions* y *Wh-questions* con palabras que contienen /g/ y /w/ para practicar las entonaciones interrogativas básicas con tonema final ascendente ↗ y descendente ↘, respectivamente (Cook, 1968: 4-5; Gimson, 1982: 60ff; Bradford, 1988: 7-9, 12-16; Hagen y Grogan, 1992:136-7; )

↗  
*Is the girl drinking?*

↘  
*What's she doing?*

6E

**Unit 12. Song: -The animals went... Sounds: /ʃ - /tʃ/. Stress, rhythm and intonation.**

Nos son válidas las anotaciones hechas para la canción y rima del grupo anterior. Insistimos en la unión de palabras que terminen en sonido consonántico con las que siguen y empiezan por vocal.

Actividades *Listen and repeat carefully. Notice the stress, rhythm and intonation.* Mediante estos ejercicios perseguimos los objetivos ya descritos varias veces anteriormente: discriminar y pronunciar modelos básicos de acento, ritmo y entonación, y discriminar y pronunciar los sonidos /ʃ - /tʃ/ en palabras y frases trabajadas en clase.

Juegos *Repeat what you hear* y *One or Two.* Con ellos insistimos en que los alumnos practiquen la pronunciación de estos sonidos y las sílabas tónicas en las palabras conocidas por ellos y frases inventadas en clase.

**1. 3. 1. 3. 2. Quincena 2ª. Sesiones: 25 de abril y 2 de mayo -96**

5E

**Unit 13. -Rhymes: -The weather. -Solomon Grundy. -It's raining. Sounds: /i:/ - /i://**

Actividad *Listen and learn by heart.* Una vez más recurrimos a poemas cortos infantiles para practicar el ritmo y la rima y también recitar rimas populares inglesas. Para la presentación utilizamos el juego *Listen what you hear*, observando y asegurándonos que los alumnos repitan las rimas con la acentuación correcta.

Actividad *Listen and pronounce carefully.* Discriminación entre el sonido /i:/ y el sonido /i:/, que se suele confundir.

El sonido /i:/ no presenta demasiados problemas para nuestros alumnos según lo observado a lo largo de nuestra docencia. Por el contrario la /i/ “breve” es bastante más difícil ya que tiende a pronunciarse como /i:/ casi siempre. Insistimos en que el sonido /i/ no es mucho más corto que el sonido /i:/, sino que sobre todo es mucho más relajado. Cuando se pronuncia /i:/ larga debemos sonreír un poco, pero cuando decimos /i/ no. Revisamos y adaptamos las estrategias para la enseñanza de la oposición de estas vocales de **Domínguez**, (1977:20-3); **Baker**, (1983:16-18); **Kenworthy**, (1993: 156).

Algunas de las palabras conocidas por ellos, practicadas con los juegos “*Listen what you hear*” y “*One or Two*” son las siguientes.

/ɪ/ *fish, English, milk, biscuit, chip, village* /i:/ *tea, three, sea, key, tree, sweets*

Con estas y otras palabras inventan oraciones que transcribimos en la pizarra con letras mayúsculas y minúsculas las sílabas tónicas y átonas respectivamente y que ellos copian en sus cuadernos para así poder practicar el ritmo, el acento, la entonación y enlaces.

6E

**Unit 13. Rhymes: -30 days has September. -To the rain. Sounds: /g/ - /k:/**

Todo lo anterior referido a la explotación de rimas para la práctica de la entonación, ritmo, acento y enlaces nos es igualmente válido para este grupo.

Actividad *Listen and repeat*. Discriminación y articulación del sonido /g/ *final* en palabras conocidas y en contraste con /k:/ *final* y /w/ *inicial*. Para la presentación y contraste de estas dos consonantes se repiten listas de palabras utilizando los juegos *Repeat what you hear* y *One, Two or Three*.

Ejs.: *bag, wall, book, we, leg, water, walk, dog, work, Meg*

Formamos parejas con estas palabras para insistir en su articulación y pronunciación. Ejs.: *girl - well, pink - big, work - get, black - bag* ...

De una manera sencilla y gráfica les hacemos observar que el sonido /g/ es siempre oclusivo y nunca fricativo, realización fonética que ocurre en español con las vocales a, o, u. Se corresponde con la /g/ de *gol* y nunca con la "g" de *gente*. Por tanto cuando nuestros alumnos ven la letra "g" en inglés podrán pensar en /dʒ/ de *age* /eidʒ/ o en el sonido que estamos trabajando en esta unidad, /g/ de (*dog*) pero nunca en la en la /x/ inicial de *gente*, ya que el sonido /x/ no existe en inglés.

En posición final, /g/ se puede confundir con /k/, por esto les recomendamos estén atentos y comprueben cómo es la pronunciación de este sonido en palabras como: *pig, leg, dog, etc.*

### 1. 3. 1. 3. 3. Quincena 3ª. Sesiones: 9 y 16 de mayo -96

5E

#### **Unit 14. Rhyme: -This is the way. Sounds: /e/ - /æ/**

Actividad *Listen and repeat what you hear*. Rhyme and song: **-This is the way**. En esta unidad, en cada una de sus actividades, volvemos a insistir en la acentuación, en el ritmo y entonación adecuadas y en especial lo hacemos dentro de esta rima y canción. También se les pide presten atención a las uniones de las palabras.

Actividad: *Listen and pronounce carefully*. Discriminación de los sonidos /e/ - /æ/ en palabras conocidas. Luego pasamos a los juegos *Listen and repeat what you hear* y *One or Two*. Construcción de oraciones simples de diferente entonación con estas palabras y práctica de los elementos suprasegmentales.

/e/ *bed, nest, egg, head, pen, leg.* /æ/ *girl, church, bird, shirt, skirt, nurse.*

- Do you LIKE my SHIRT and SKIRT? - There are TEN BIRDS in the NEST.

6E

**Unit 14. Sounds: /t/ - /tʃ/. Stress, rhythm and intonation**

Actividad *Listen. Notice the stress, rhythm and intonation.* Los alumnos realizan la discriminación y articulación de palabras conocidas con /t/. A continuación desarrollan las actividades *Repeat what you hear*, y terminan con el juego *One or Two*. Después se les invita a que construyan frases con distinta entonación.

/t/ *cat, not, got, hot, ...* /tʃ/ *March, watch, beach, church, ...*

Have-you GOT-any TAPES-at HOME?      What REcords-are-in the TOP TEN this  
 WEEK?      Is my CAT near the WATCH?      The CHURCH- is by the BEACH

Se les explica que el sonido /t/ es aspirado en posición inicial, lo mismo que /k/ y /p/. Para demostrarlo invitamos a los alumnos a que coloquen un trozo de papel delante de su boca y pronuncien primero "tú" y después "two". Al pronunciar la palabra inglesa, el papel deberá moverse a causa de la aspiración de la /t/, pero al pronunciar la palabra española, como no existe tal aspiración el papel no se mueve. Recordamos que la /t/ inglesa no es dental como la nuestra sino alveolar. La pronunciaremos poniendo el ápice de la lengua detrás de los dientes superiores, sobre las encías.

**1. 3. 1. 3. 4. Quincena 4ª. Sesiones: 23 y 30 de mayo -96**

5E

**Unit 15. Rhymes: -Holidays, -Glory, glory... Sounds: /æ/ - /ʌ/**

Actividades. *Listen, repeat and learn the Rhyme and Song.* Habitación al ritmo inglés. Práctica del acento, la entonación y los enlaces (*linkings*). Recitación de los poemas. Aprender de memoria la canción.



Actividad *Listen and pronounce carefully*. Juego *One or Two*. Contraste entre dos de los sonidos más difíciles en inglés para nuestros alumnos. Haremos hincapié en la tensión característica del sonido /æ/, en comparación con el sonido /ʌ/, más relajado. Completamos con *drills* de pares mínimos, tomados y adaptados de Alcaraz y Moody (1976 : 74-75); Domínguez (1977:26-7); Baker (1983: 39-41). Se invita a los alumnos a que sonrían un poco al pronunciar palabras con este sonido:

/æ/ *man, sand, cap, hand, hat, cat, ...* /ʌ/ *cup, duck, bun, blood, money, love, ...*

Monroy (1980) sugiere se comience por el fonema /ʌ/. A continuación el fonema /a:/ La diferenciación entre ambos fonemas sería de duración. Por último se introduciría el fonema /æ/

6E

**Unit 15. Song: -My Bonnie... Intonation of interrogative sentences**

Actividad *Listen and learn*. Esta canción tradicional inglesa *-My Bonnie...*, nos sirve para reforzar los modelos básicos de acentuación, ritmo y entonación. A continuación los alumnos la aprenden de memoria para la actividad *Recite by heart*. De este modo los alumnos continúan la iniciación al arte de la declamación en inglés

Actividades *Listen and notice the stress, rhythm and intonation*. Continuamos con la introducción al estudio de la entonación de oraciones interrogativas: “*Wh-questions*” y “*Yes-no questions*”. En las primeras el tonema final es descendente ↘, y en las segundas ascendente ↗.

Ejs. *WHERE did-you GO for your HOLIDAY, LAST SUMMER? Did-you-STAY at-HOME?*

Actividad *Read aloud and pronounce carefully*. Los alumnos al leer una serie de oraciones con diferentes patrones de entonación procurarán entonar bien los tonemas finales ascendentes o descendentes y pronunciar con mayor énfasis las sílabas reescritas

en mayúscula. Reforzamos con ejemplos de oraciones interrogativas vistas en las últimas unidades.

## 2. Variable dependiente: rendimiento fonético

### 2. 1. Construcción, aplicación y calificación de las pruebas

La finalidad de las pruebas es la recogida de datos de nuestra investigación sobre el rendimiento específico de la pronunciación inglesa. Hemos medido el rendimiento de pronunciación de todos los alumnos, tanto los del grupo experimental como los de control, por medio de **las habilidades receptivas: *Listening* y *Discrimination of phonetic aspects***, y **las habilidades productivas: *Speaking (interview)* y *Reading aloud***. Las pruebas objetivas elaboradas para la recogida de datos, tanto las de aplicación colectiva (comprensión auditiva y Test de aspectos fonéticos) como la de aplicación individual (expresión oral y lectura en voz alta), responden a la programación seguida en clase y reúnen **las condiciones generales siguientes:**

- a) El enunciado de cada ítem o pregunta ha sido formulado con la máxima claridad a fin de evitar toda ambigüedad o interpretación distinta.
- b) Se han previsto las respuestas que pueden y no pueden ser aceptadas.
- c) Se han tipificado las puntuaciones para las respuestas correctas de cada prueba.
- d) El lugar para el desarrollo de los tests colectivos: *Phonetic aspects* y *Listening* ha sido la propia aula. Para los tests individuales: *Speaking* y *Reading* ha sido la tutoría, espacio más pequeño y acogedor.
- e) Se ha permitido a los alumnos el tiempo necesario para responder a las pruebas. Para las colectivas la hora completa de la clase, y para las individuales un tiempo razonable.
- f) Se ha tenido en cuenta que el grado de dificultad de las pruebas sea equilibrado de modo que contengan un número proporcionado de preguntas fáciles, difíciles y de dificultad media. Las cuestiones fáciles para que puedan ser contestadas por todos y

sirvan de motivación y confianza en la prueba misma; los *items* de dificultad media constituyen la representación del grado normal de conocimientos, y las difíciles discriminan la capacidad y el grado de competencia alcanzado por los alumnos.

Para la construcción de los tests de estas habilidades lingüísticas hemos utilizado el material curricular de “*Making Friends*” de Madrid y McLaren.(1993a, 1993b), adaptándolo a nuestras necesidades. Estas pruebas se han pasado en la misma fecha, a todos los alumnos de los grupos experimental y control, de cada nivel, al término de cada uno de los trimestres del curso escolar 95-96. (Véase Apéndices: *Tests*).

### 2. 1. 1. Tests de percepción auditiva (*Listening*)

La habilidad lingüística “*Listening*” requiere el dominio en tres áreas: discriminación de sonidos, comprensión de elementos específicos, y una comprensión global del mensaje. Aunque el objetivo principal de un Test de *Listening* sea evaluar la comprensión auditiva, este nivel de comprensión de un alumno dependerá de su habilidad para discriminar fonemas, reconocer las pautas de acento y entonación y así poder retener lo que ha oído (Valette. 1977).

Hemos decidido evaluar por una parte 1) la comprensión auditiva, y por la otra 2) la discriminación de fonemas y la sensibilidad a los elementos suprasegmentales: acento, ritmo y entonación. Aquí describiremos las pruebas construidas para evaluar la habilidad receptiva auditiva.

El objetivo de la aplicación de estos tests en nuestra experiencia ha sido recoger información concreta del dominio que los alumnos poseen de esta habilidad receptiva a la hora de discriminar sonidos, acento, ritmo, entonación y enlace de palabras globalmente dentro de vocabulario, estructuras y funciones trabajadas previamente en clase.

En general estas pruebas de *Listening* corresponden a la tipología de actividades de esta habilidad lingüística realizadas en clase que brevemente exponemos:

*SHOWING COMPREHENSION: Comparing. Information transfer. Matching. Sequencing. Spotting differences / inaccuracies. Yes, no questions and Wh- questions. Multiple choice or true / false / don't know questions. Filling the blanks. Following instructions ...*

Cada Test de *Listening* consta de 6 ó 7 actividades diferentes y cada una de ellas se compone de 1 a 4 items. Muchas de las actividades están ilustradas con apoyo visual de dibujos, planos, mapas, y diagramas como es propio en este tipo de tareas para los niveles elementales (Heaton, 1985: 65) La valoración objetiva total de cada uno de estos tests trimestrales de *Listening* es de 20 puntos. No se han penalizado los errores de gramática ni los fallos de ortografía, siempre que estos últimos no impidan la comprensión de la respuesta. Se grabaron las intervenciones de los alumnos en casete para facilitar el análisis posterior. De esta manera hemos preservado la uniformidad de las audiciones para cada grupo de alumnos.

## **2. 1. 2. Tests de discriminación de aspectos fonéticos**

Para la preparación de los tests de percepción de aspectos fonéticos hemos tenido presentes los procedimientos y técnicas practicadas en clase para el reconocimiento de los sonidos y elementos suprasegmentales. Cada Test consta de 25 puntos, distribuidos en siete preguntas.

**Items sobre discriminación de sonidos.** Como nuestros alumnos han realizado numerosas actividades por medio de las *Flash cards*, en las que el símbolo fonémico acompañaba al sonido de la palabra, hemos preparado los items de las correspondientes

preguntas de discriminación de sonidos vocálicos y consonánticos según la técnica de la percepción: sonido relacionado con símbolo fonémico (Lado, 1967: 51)

Para cada uno de este tipo de items hemos preparado como estímulo una serie de palabras, trabajadas en clase, que contienen el problema de sonido y sus contrastes. Hemos pedido a los alumnos que escuchen con mucha atención cada palabra escrita en el ejercicio, repetida dos veces por el profesor, y que marquen con un *tick* el cuadrado que corresponde en cada columna al sonido representado por el símbolo fonético. La ventaja que tiene es que el alumno se despreocupa de la ortografía de la palabra y se centra sobre todo en la discriminación del sonido. Por consiguiente las respuestas erróneas se deberán a una comprensión deficiente del sonido o a una falta de reconocimiento del símbolo.

Los alumnos de los grupos de control también han recibido una información continua y suficiente de los símbolos fonéticos a lo largo de la adquisición de la pronunciación de una forma integrada en el desarrollo de las actividades de las destrezas lingüísticas..

**Items sobre discriminación de acento y ritmo.** Para poder medir el dominio de las pautas básicas de acento y ritmo hemos pedido a los alumnos que oigan con suma atención la pronunciación y ritmo de las palabras, frases breves y oraciones gramaticales simples que aparecen en el ejercicio y luego escriban debajo las sílabas que oyen con más fuerza, las tónicas, con letras mayúsculas, y las sílabas débiles, las átonas, con letras minúsculas. De esta manera hemos aplicado en el Test la técnica más frecuentemente utilizada en clase para estos elementos suprasegmentales.

**Items sobre discriminación de entonación.** Para discriminar los patrones básicos de entonación enunciativa, exclamativa, interrogativa verbal y pronominal, los alumnos, una vez que han oído atentamente las oraciones gramaticales, han colocado una flecha ascendente o descendente respectivamente sobre el tonema final de las mismas según correspondía.

**Items sobre reconocimiento de *linkings* o enlace de palabras.** Del mismo modo, teniendo en cuenta la experiencia de la práctica llevada a cabo en las sesiones de refuerzo explícito de la pronunciación, hemos pedido a los alumnos que escuchen con atención y junten las palabras por medio de un arco o guión cuando lo crean necesario.

### **2. 1. 3. Tests de producción oral: La entrevista (*The Interview*)**

Frecuentemente la manera más práctica de evaluar los conocimientos del inglés es mediante unas pruebas objetivas para ver qué tal comprenden lo que oyen o leen, distinguiendo o no unas estructuras gramaticales. Algunas veces se asume que el rendimiento de expresión oral lo podemos extrapolar de los resultados de estos tests. Sin embargo, la realidad es que el rendimiento oral no obtiene un índice de correlación más allá de *.50* con los tests de “pluma y papel” (Mullen, 1978).

Por todo ello, tal vez, la habilidad lingüística *Speaking* sea la que reciba una atención menor dentro del aula por las razones tantas veces comentadas entre profesores de inglés: masificación de los grupos, inhibición o timidez de los alumnos a la hora de participar oralmente, gran consumo de tiempo lectivo, etc. Y quizás esto sea así porque la preparación, administración y evaluación de las pruebas orales puede suponer todo un desafío, y también porque no existe un cierto acuerdo sobre los criterios a tener en cuenta a la hora de evaluar la expresión oral (Quijada, 1994).

No hemos pensado utilizar tests formales ya elaborados de *Speaking* para la experiencia seguida con nuestros alumnos pues consideramos que para los primeros niveles de adquisición e instrucción del inglés, puede ser más recomendable utilizar, por medio de la entrevista oral, medidas de respuesta limitada tales como respuestas dirigidas y preguntas sobre dibujos, ya que éstas pueden producir y representar el habla real en la comunicación de cada día.

Consideramos que estos procedimientos evaluativos son los más apropiados para los niveles elemental e intermedio-bajo de nuestros alumnos; también, nos van a proporcionar el tipo de respuestas que buscamos para poder valorar el nivel de adquisición o de aprendizaje de los aspectos fonéticos dentro del vocabulario, estructuras y funciones, trabajados en clase. Por todo ello, pensamos, que estos procedimientos son los instrumentos de medida más adecuados en nuestro caso.

*Respuestas dirigidas* que midan la capacidad de respuesta que tienen los alumnos acerca de las funciones, nociones y estructuras lingüísticas básicas trabajadas a lo largo del curso. *Preguntas sobre dibujos*, mapas, cuadros o esquemas, etc. de trazos sencillos tomados del material curricular utilizado en clase y que por consiguiente los alumnos están familiarizados con ellos.

Somos conscientes de la dificultad que existe para evaluar la expresión oral y particularmente dentro de las limitaciones de la modalidad de entrevista pues puede ocurrir que el alumno no refleje su verdadera habilidad para hablar. Hay defensores y detractores de este tipo de prueba. Los primeros opinan que es un medio realista para valorar la habilidad lingüística oral en una situación de lenguaje "natural". Los segundos argumentan que es un tipo de examen artificial y por consiguiente fuera de la realidad. Nosotros compartimos la idea sugerida por **Heaton** (1985) quien opina que para tratar de buscar un punto de equilibrio entre ambas posturas, el profesor de inglés (en nuestro caso el autor de este estudio, investigador en su propia aula), debe ser el entrevistador.

Así ha sucedido en nuestra situación. También hemos contado con el apoyo de las chicas estudiantes nativas inglesas que nos han acompañado a lo largo del segundo y tercer trimestre, según describíamos anteriormente en el estudio longitudinal de la experiencia. En cada entrevista, la nativa, colocada en lugar discreto, ha observado sin interferir ni intimidar con su presencia, pues tanto el profesor examinador-entrevistador como la persona nativa han procurado crear un clima de confianza y relajamiento durante ese momento. Una vez finalizadas las entrevistas del día, ambos jueces han inter-

cambiado impresiones a fin de tener un criterio lo más amplio posible, a la hora de valorar y puntuar cada una de las grabaciones.

Las entrevistas se han desarrollado en el tiempo del recreo y a veces durante la clase mientras el resto de los alumnos seguían actividades de canciones o juegos fonéticos dirigidos por las estudiantes nativas. El espacio físico ha sido una habitación pequeña, con buenas condiciones acústicas. Las conversaciones han sido grabadas en cintas de audio-casetes con un magnetófono de alta sensibilidad. El profesor-entrevistador ha preferido utilizar su propia voz en cada una de las entrevistas, siguiendo los *scripts* (véanse los Apéndices: Tests) preparados para las mismas, y no una grabación previa que hubiera supuesto, tal vez, una cierta rigidez e inhibición para los alumnos.

### 2. 1. 3. 1. Componentes de la entrevista y su puntuación

Como podemos apreciar en el siguiente modelo de hoja de recogida de puntuaciones, hemos querido recabar el nivel alcanzado en el dominio de los diferentes aspectos fonéticos por medio de los componentes de comprensión, fluidez, precisión y pronunciación. Hemos adaptado nuestros criterios al procedimiento de puntuación global (*Holistic*) y de corrección de la entrevista seguido por **Mullen** (1978), **Madsen** (1983) y **Hughes** (1989), en los que participan dos evaluadores, en nuestro caso el profesor de clase como entrevistador y primer evaluador y las personas nativas como segundos observadores-evaluadores, a quien se les informó y entrenó previamente para que se familiarizaran con el sistema descrito aquí y pudieran valorar los niveles reales de nuestros alumnos en la comunicación oral en inglés.

Cada entrevista duró aproximadamente unos cinco minutos y una vez finalizada, los dos jueces calificaron independientemente al alumno o alumna en cada uno de los componentes: comprensión, fluidez, precisión gramatical y pronunciación. El procedimiento consistió en adjudicar una puntuación entre 0 y 5 en la casilla correspon-



diente al nivel apreciado en la ficha individual prevista para la recogida de los datos (véanse cuadro y modelo siguientes). Las puntuación total de la entrevista fue de 20 puntos distribuidos equitativamente entre los cuatro componentes.

**Cuadro 2. 1. 3. 1. 1. Baremo para la puntuación de la Entrevista**

		<b>Comprensión</b>	<b>Fluidez</b>	<b>Precisión *</b>	<b>Pronunciación</b>
<b>5</b>	<b>Excelente</b>	<i>Comprende todo</i>	<i>Buen ritmo y riqueza de léxico</i>	<i>Sin errores</i>	<i>Muy buena con acento LI.</i>
<b>4</b>	<b>Muy bueno</b>	<i>Comprende casi todo</i>	<i>Sin esfuerzo</i>	<i>Algún error</i>	<i>Buena con acento LI</i>
<b>3</b>	<b>Bueno</b>	<i>Comprende. Necesita algunas repeticiones</i>	<i>Tiubea a veces</i>	<i>Algunos errores. Inteligible</i>	<i>Aceptable y comprensible.</i>
<b>2</b>	<b>Aceptable</b>	<i>Necesita bastantes repeticiones</i>	<i>Tiubea mucho. No finaliza frases.</i>	<i>Frecuentes errores. Poco inteligible</i>	<i>Confusa a veces. Difícil de captar.</i>
<b>1</b>	<b>Insuficiente</b>	<i>Comprensión lenta. Muchas repeticiones</i>	<i>Repeticiones. Lento. No finaliza frases.</i>	<i>Muchos errores. Ininteligible</i>	<i>Muy confusa. Incomprensible.</i>
<b>0</b>	<b>Muy Deficiente</b>	<i>Apenas comprende</i>	<i>Muy lento o no habla.</i>	<i>Ininteligible o mudo</i>	<i>Ninguna o mudo</i>

\* Gramática y vocabulario

A continuación presentamos un modelo reducido de la hoja conjunta de recogida de puntuaciones para la entrevista y la lectura oral, utilizado por los dos evaluadores.

**Modelo 2. 1. 3. 1. 2. Hoja de recogida de puntuaciones para la prueba Interview**  
 Nivel: ... Grupo: ... Trimestre ...

Nº	ENTREVISTA				
Al.	1. Compr.	2 Fluid.	3. Prec.	4. Pron.	Total
1					
2					
3					
...					
St					
M					
Dt					

1. Comprensión 2. Fluidez 3. Precisión 4. Pronunciación (0-5 puntos cada ítem) Al: alumno; St: Suma total; M: media aritmética; Dt: desviación típica.

## 2. 1. 4. Tests de producción oral: La lectura en voz alta (*Reading aloud*)

Somos conscientes de que la lectura en voz alta es rechazada como técnica de evaluación por algunos autores pero consideramos que tiene sus ventajas ya que nos permite observar y valorar la pronunciación de los fonemas y de los elementos supra-segmentales en la L2. Para nuestras evaluaciones trimestrales de *Lectura en voz alta* hemos utilizado dos tipos de tests: 1) Textos formados por oraciones independientes sin conexión semántica entre ellas, 2) Textos con prosa conectada. Resultan un poco más difícil de corregir pero hemos intentado que el baremo sea lo más objetivo posible.

### 2. 1. 4. 1. Componentes de la lectura oral y su puntuación

Como hemos indicado anteriormente, mediante estas pruebas de lectura oral hemos tratamos de evaluar, exclusivamente, la habilidad lectora básica de nuestros alumnos en la lengua extranjera. Es decir, hemos considerado solamente como objetivo principal la capacidad de nuestros alumnos para distinguir y reconocer la relación de letra-sonido, el nivel de discriminación básico de los fonemas vocálicos y consonánticos, así como los elementos suprasegmentales fónicos: acento, ritmo, entonación y unión de palabras en la cadena oral.

Para poder valorar esta destreza recogimos en audiocasetes las lecturas orales de los alumnos y más tarde, con tiempo suficiente, se oyeron repetidas veces estas grabaciones y se les otorgó una calificación lo más objetiva posible. Igual que con la entrevista, la valoración de las grabaciones de la lectura ha sido doble: la realizada por el profesor de inglés y una segunda evaluación efectuada por una de las chicas nativas, aplicando los criterios sobre el procedimiento de puntuación objetiva a seguir para estos Test. (Véase Apéndices: *Tests*). A continuación se recogen los aspectos fonéticos que se evaluaron en cada trimestre.



Modelo 2. 1. 4. 1. 1. Tests: Reading aloud. Aspectos fonéticos a evaluar en la lectura oral en cada trimestre. Nivel: ... Grupo: ... Trimestre ...

		LECTURA ORAL									
Aspectos Fonéticos =>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5º E+C	1º trimestre	/^/	/ð/	/v/	/r/	0•	≡	↗	↘	E 1	E 2
	2º trim.	/θ/	/o/	/dz/	/d/	/j/	0•	≡	↗	↘	E
		/s/z/	/o:/	/g/	/ð/θ/	/tj/	•0	≡			
3º trim.	/u/	/g/	/i:/	/e/	/æ/	0••	≡	↗	↘	E	
	/u:/	/w/	/i/	/ə:/	/^/	••0	≡				
6º E+C	1º trim.	/o:/	/d/	/v/	0••0	≡	↗	↘	E 1	E 2	
		/o/	/ð/	/b/	••0	≡					
	2º trim.	/ð/	/a:/	/θ/	/ð:/	/t/tj/	0••	≡	↗	↘	E
/d/		/ð/	/ð/	/dz/	/dz/	••0	≡				
3º trim.	silent	/j/	/g/	/t/	0•••	≡	↗	↗	↘	E	
	/r'/	/tj/	/k/	/tj/	•••0	≡					

Cada item aceptablemente superado dentro del contexto y nivel de aprendizaje de nuestros alumnos (Kenworthy, 1993) recibió un punto. El cero se usó para la calificación negativa. Para la recogida de puntuaciones de esta habilidad hemos preparado el modelo siguiente.

Modelo 2. 1. 4. 1. 2. Hoja de recogida de puntuaciones para la prueba Reading aloud. Nivel: ... Grupo: ... Trimestre ...

Nº	LECTURA ORAL										
Al	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
1											
2											
3											
...											
St											
M											
Dt											

1-5. Sonidos; 6. Acento; 7.Ritmo; 8.Enton. ascend; 9.Entonac. descend; 10. Enlaces. (0-1 punto cada item).Al: Alumno, St: Suma total, M: media aritmética,Dt: desviación típica.

## 2. 1. 5. Índices de fiabilidad y dificultad

Para poder juzgar la eficacia de las pruebas de rendimiento y así valorar su nivel de calidad para cumplir la función para la que han sido elaboradas, describimos a continuación los factores de fiabilidad y dificultad de los tests de percepción y comprensión auditiva *Listening* y de discriminación de aspectos fonéticos.

Para el análisis de **la fiabilidad de las pruebas de percepción**, *Listening* y *discriminación de aspectos fonéticos* nos han servido de orientación las reflexiones hechas por Ebel (1965: 337-8), quien afirma que a mayor número de items en una prueba tanto mayor será su índice de fiabilidad; el grado de homogeneidad de los elementos de una prueba garantizan una mayor organización interna de la misma; cuanto mayor sea el grado de discriminación de los items tanto mayor será también el grado de fiabilidad de la prueba; hay mayores probabilidades de que los items de dificultad media otorguen una mayor consistencia a la prueba, y por último, añade, que mientras las puntuaciones se hallen menos influidas por el juicio personal del examinador la fiabilidad se verá menos afectada y por tanto será más rigurosa.

Entre las diferentes fórmulas posibles para averiguar la fiabilidad, hemos optado por la de **Kuder y Richardson (KR-21)**, ya que puede ser aplicada con bastante facilidad y responde a una fiabilidad suficientemente significativa para apreciar la consistencia del instrumento de medición (Lado, 1967: 333).

**El índice de dificultad** o facilidad de los items de las pruebas se expresa por medio de una fracción o porcentaje de los alumnos que respondieron bien cada uno de ellos. El procedimiento para este análisis ha sido ordenar de menor a mayor los protocolos de los alumnos con arreglo a la puntuación global. A continuación hemos contado las respuestas correctas, item por item, en uno y otro tanto por ciento y hemos aplicado la fórmula:  $I.D = R/N$ . R representa el número de respuestas correctas y N el número de alumnos que han hecho la prueba. El baremo y hoja para el análisis de los items se muestran en la siguiente tabla.



## **PARTE IV**

# **ANÁLISIS DE LOS DATOS**

## PARTE IV

### ANÁLISIS DE LOS DATOS

#### 1. Análisis descriptivo de los datos

##### 1. 1. Introducción

La matriz con los datos estadísticos de la muestra se compone de 80 alumnos: 40 alumnos de 6º nivel y 40 de 5º nivel de Educación Primaria. Cada nivel se ha dividido en dos grupos de 20 alumnos denominados: 1: "grupo control" y 2: "grupo experimental".

En esta parte procedemos al análisis descriptivo y cuantitativo de los datos de cada una de las variables independientes: Calificaciones de Lengua española e Inglés, Motivación e Inicio del inglés, Satisfacción con el profesor y con los Libros de texto de inglés, y de las subvariables dependientes del rendimiento de pronunciación: *Listening, Phonetic aspects, Interview y Reading Aloud*. Los datos los hemos recogido de acuerdo con los procedimientos descritos en la parte segunda, teniendo en cuenta los factores curso, grupo y sexo a fin de dar respuesta a cada una de las preguntas que formulábamos en la introducción a esta tesis. Del mismo modo a la luz de este análisis junto con las reflexiones recogidas en la autoevaluación continua del proceso del estudio longitudinal tratamos de encontrar respuesta a las preguntas básicas que motivaron nuestra investigación.

Las “sintaxis” utilizada para nombrar cada una de las variables independientes en el proceso informático-estadístico y sus correspondientes escalas han sido las siguientes:

-*Sexo*. 1: “niño”, 2: “niña”.

-*Grupo*. 1: “control”, 2: “experimental”.

-*Curso*. 1: “5 Curso”, 2: “6 Curso”.

-*Lenges*. Calificaciones en Lengua Española. Escala de 0-10 puntos.

-*Inglés*. Calificaciones en Inglés. Escala de 0-10 puntos.

-*Motin*. Calificaciones de la motivación en el Inglés. Escala de 0-16 puntos.

-*Inicin*. Puntuación en inicio del Inglés. Escala de 0-3 puntos.

-*Saprin*. Puntuación de la satisfacción con el profesor de Inglés. Escala de 0-4 puntos.

-*Salite*. Puntuación de la satisfacción con los libros de texto. Escala de 0-10 puntos.

Para la manipulación de las subvariables dependientes hemos utilizado los siguientes acrónimos:

-*Litot* (Listening total). Dicha variable es la puntuación media de las siguientes tres subvariables: Li1t, Li2t y Li3t (*Listening* 1º, 2º y 3º trimestre). Cada prueba trimestral se ha medido en una escala de 0-20 puntos.

-*Fotot* (Fonética total). Puntuación media de las tres siguientes subvariables: Fo1t, Fo2t y Fo3t (Fonética 1º, 2º y 3º trimestre). Cada una de las pruebas trimestrales se ha medido en una escala de 0-25 puntos.

-*Enjqtot* (Entrevista total, José A. Quijada). Dicha variable es la puntuación media de las siguientes tres subvariables: En1tjq, En2tjq y En3tjq (Entrevista J.A. Quijada., 1º, 2º y 3º trimestre). Cada prueba se ha medido en una escala de 0-20 puntos.



-*Ennatot* (Entrevista total, Nativa). Puntuación media de las tres siguientes subvariables dependientes: En1tna, En2tna y En3tna (Entrevista Nativa, 1º, 2º y 3º trimestre). Cada uno de los trimestres se ha medido en una escala de 0-20 puntos.

-*Lejqtot* (Lectura en voz alta total, Jose A. Quijada). Dicha variable es la puntuación media de las siguientes tres subvariables: Le1tjq, Le2tjq y Le3tjq (Lectura, J.A. Quijada., 1º, 2º y 3º trimestre). Cada uno de los trimestres se ha medido en una escala de 0-10 puntos.

-*Lenatot* (Lectura en voz alta total, Nativa). Puntuación media de las tres siguientes subvariables: Le1tna, Le2tna y Le3tna (Lectura en voz alta, Nativa, 1º, 2º y 3º trimestre). Cada uno de los trimestres se ha medido en una escala de 0-10 puntos.

-*Enma*. Puntuación media de los dos jueces en la entrevista.

-*Lema*. Puntuación media de los dos jueces en la lectura.

-*Protot*. Variable "Pronunciación Total" puntuación media obtenida por los alumnos en las cuatro pruebas: *listening, phonetic aspects, interview y reading*.

Para el análisis descriptivo y cuantitativo de los datos hemos utilizado los parámetros estadísticos siguientes: para el análisis de los datos trimestrales y totales **las medias aritméticas**, dentro de las medidas de tendencia central, y **las desviaciones típicas y los rangos**, dentro de las medidas de la variabilidad o dispersión. Para la tabulación y cuantificación de estos datos trimestrales y totales hemos utilizado el programa estadístico **Statgraphics, 7.0**. Anteriormente en esta tesis hemos hecho referencia al conocimiento y manipulación de este paquete estadístico en uno de los cursos de doctorado. Para el análisis de **diferencias de medias** entre los jueces, **correlaciones** entre las variables y el estudio analítico de **la covarianza** hemos empleado el paquete estadístico **S.P.S.S., 6.0., para Windows (1993)**.

## 1. 2. Primera pregunta de la investigación

Veíamos en la Introducción de esta tesis que esta primera pregunta se componía de dos partes:

*En primer lugar nos cuestionábamos si al final del estudio de investigación los alumnos de los grupos experimentales alcanzarían en las subvariables dependientes en cada uno de los tres trimestres unos rendimientos de pronunciación inglesa, superiores a los obtenidos por los grupos de control, a lo largo del curso escolar en que se desarrolló la experiencia.*

*A continuación nos preguntábamos por el grado de acuerdo que podrían alcanzar los dos evaluadores o jueces, el profesor de inglés y la persona nativa, en las habilidades productivas de los alumnos: Interviews y Reading aloud.*

### 1. 2. 1. Resultados del primer trimestre

#### 1. 2. 1. 1. Nivel 5º

##### 1. 2. 1. 1. 1. Habilidad receptiva: *Listening*

Como referíamos en la Parte Tercera, para la Fiabilidad de las pruebas receptivas *Listening* y Discriminación de *Phonetic aspects*, hemos utilizado la fórmula de **Kuder** y **Richardson** por ser la más idónea para estas pruebas ya que son tests con items de dificultad muy similar.

**Tabla 1.2 1.1.1.1. Fórmula de Kuder-Richardson para la obtención del coeficiente de fiabilidad**

$$r = \frac{K}{K-1} \left( 1 - \frac{M(K-M)}{KS^2} \right)$$

r = coeficiente de fiabilidad; k= número de items en la prueba; M = media, y S = desviación típica de las puntuaciones del Test.

En la prueba de *listening* para este primer trimestre al aplicar la fórmula hemos obtenido un coeficiente de fiabilidad de  $r = 0'59$ . Si tenemos en cuenta el objetivo motivador y de orientación al éxito (Ur, 1984), que deben tener todo tipo de pruebas objetivas en los primeros niveles, debemos admitir como bastante aceptable este resultado de fiabilidad para esta prueba de *Listening*. Por otra parte, nuestra finalidad con estas pruebas de percepción auditiva era recabar información sobre la capacidad global de nuestros alumnos para discriminar sonidos ingleses en tareas de reconocimiento de palabras o frases.

El índice de dificultad o facilidad de los items de esta prueba para el primer trimestres lo podemos observar en la siguiente tabla.

**Tabla 1.2 1.1.1.2. *Listening*. Índice de dificultad de los items.**

Dificultad de los items	Total	%
Muy fáciles	12	60
Fáciles	2	10
Intermedios	4	20
Difíciles	1	5
Muy difíciles	1	5

En efecto, observamos que la mayor parte de los items corresponden a un coeficiente de dificultad bajo. Esto justifica que la fiabilidad de la prueba no es muy elevada ya que las medias son elevadas y la dispersión bastante pequeña como podemos ver a continuación.

Las medias, desviaciones típicas y rangos de la prueba *Listening* para este nivel en este trimestre son las que aparecen en esta tabla.

Tabla 1. 2. 1. 1. 3. *Listening*. Resumen de datos estadísticos.

Grupos (N:20)	Medias (20)	Desv. típicas	Rangos
5C	15,55	2,61	10
5E	15,20	3,05	12

C: control . E: experimental

Los grupos control y experimental, como sabemos, están compuestos por 20 alumnos cada uno. Se observa que las medias obtenidas son muy similares. Tampoco existe una diferencia significativa en la dispersión de cada uno de los grupos de acuerdo con los datos de las desviaciones típicas y de los rangos.

### 1. 2. 1. 1. 2. Habilidad receptiva: *Phonetic Aspects*

En la prueba de *Phonetic aspects* para este primer trimestre al aplicar la fórmula de **Kuder-Richardson** hemos obtenido el siguiente coeficiente de fiabilidad:  $r = 0,60$ . Consideramos que esta fiabilidad es bastante aceptable. Sabemos que este índice de fiabilidad es razonable con este tipo de pruebas que constan de un número tan reducido de ítems (Ebel, 1965).

El índice de dificultad de los ítems de esta prueba para el primer trimestre lo podemos observar a continuación.

Tabla 1. 2. 1. 1. 2. 1. *Phonetic Aspects*. Índice de dificultad de los ítems.

Dificultad de los ítems	Total	%
Muy fáciles	13	52
Fáciles	4	16
Intermedios	3	12
Difíciles	2	8
Muy difíciles	3	12

De nuevo observamos un predominio de los items fáciles en esta prueba. Por este motivo los alumnos obtuvieron unas puntuaciones bastantes altas y esto se refleja en las medias.

Las medias, desviaciones típicas y rangos de la prueba *Phonetic aspects* para este nivel en este trimestre son las que se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 1. 2. 1. 1. 2. 2. *Phonetic Aspects*. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias	Desv. típicas	Rango
<i>abecedario</i> (4)	5C (N:20)	3'45	0'75	2
	5E (N:20)	3'4	0'68	2
<i>vocales</i> /Λ/- /a:/ (4)	5C	2'3	1'03	4
	5E	2'6	0'94	3
<i>consonants</i> /δ/- /d/ (4)	5C	3'35	0'81	3
	5E	3'45	0'52	1
<i>consonants.</i> /b/- /v/ (4)	5C	3'6	0'59	2
	5E	3'65	0'58	2
<i>consonants.</i> /w/- /r/ (4)	5C	3'4	0'59	2
	5E	3'7	0'57	2
<i>acent. 0•</i> (1) <i>ritmo</i> (1)	5C	1'45	0'68	2
	5E	1'85	0'40	1
<i>entonac.</i> ✓(1) & ✗(1)	5C	1'15	0'67	2
	5E	1'5	0'5	1
<i>enlaces</i> (1)	5C	0'95	0'22	1
	5E	1	0	0
<b>Total</b> (25)	5C	19'75	3'32	10
	5E	21'20	2'57	8

E: experimental. C: control.

De una calificación total de 25 puntos, vemos que el grupo experimental supera en 1'45 al de control. La dispersión es menor en el experimental. Hemos resaltado en negrita las puntuaciones del grupo experimental tanto en esta tabla como en las siguientes. No se aprecian diferencias significativas en las medias, desviaciones típicas y rangos de los diferentes items para cada uno de los grupos.

### 1. 2. 1. 1. 3. Habilidad oral productiva: *Interview*

En la siguiente tabla recogemos las puntuaciones conseguidas por los alumnos de los dos grupos en la habilidad oral productiva de la entrevista. Los aspectos evaluados son la comprensión global, la fluidez, la precisión de las estructuras gramaticales y la pronunciación. La puntuación para cada aspecto y para el total de la prueba quedan anotadas en sus correspondientes casillas.

Tabla 1. 2. 1. 1. 3. 1. *Interview*. Primer Trimestre. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias		Desviaciones típicas		Rango	
		JQ	VB	JQ	VB	JQ	VB
<b>Comprensión</b> (5)	5C (N:20)	3	3'05	1'21	1'14	4	4
	5E (N:20)	2'7	2'6	1'26	1'35	4	5
<b>Fluidez</b> (5)	5C	2'7	2'75	1'03	1'25	3	3
	5E	2'35	2'45	1'34	1'19	4	4
<b>Precisión*</b> (5)	5C	2'5	2'50	1'19	1'23	4	4
	5E	2'05	2'05	1'14	1'27	4	4
<b>Pronunciación</b> (5)	5C	2'6	2'75	0'9	1'11	3	3
	5E	2'05	2'40	1'14	1'09	3	3
<b>Total</b> (20)	5C	10'85	11'05	4'25	4'47	14	13
	5E	9'65	9'50	4'63	4'75	14	15

E: experimental. C: control. JQ: José Quijada. VB: Victoria Bage. \* gramatical.

Para una observación más detallada de este tipo de pruebas hemos procedido a examinar las diferencias de las medias entre los dos evaluadores o jueces, el profesor de inglés y la persona nativa (véase las tablas que siguen).

En cada una de estas tres tablas, en la parte superior podemos observar el análisis de las diferencias de medias (Mean), sus desviaciones típicas (Sd) y el error típico de las medias (SE of Mean) entre los dos jueces para cada uno de los dos grupos por separado (1ª y 2ª tabla) y considerados éstos globalmente (3ª tabla). Igualmente se muestra el grado de correlación existente entre ambas medias (Corr) así como su nivel de significación (2-tail Sig.). En la parte inferior de la tabla se reflejan la diferencia de las medias (Mean) y su desviación típica (SD) así como el error standard (SE of Mean). El *t-value* sirve para comparar las medias de los dos grupos. Este valor muestra el grado de confianza que se puede tener de que las diferencias encontradas entre los dos grupos no se deben a la casualidad y que dado el tamaño de la muestra (df), dicho valor es o

no estadísticamente significativo según la tabla de valores críticos de *-t-*. La última valoración (2-tail Sig.) nos da el índice de significación ( $p <$ ) del contraste de las medias de los dos evaluadores. Finalmente podemos observar el intervalo de confianza, entre paréntesis, expresado al 95%.

**Tabla 1. 2. 1. 1. 3. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo de Control**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN1TJQ	entrev. ltr. J. Quijada 20	,930	,000	10,85	4,198	,938
EN1TNA	entrev. ltr. Nativa			11,05	4,466	,999
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-,2000	1,642	,367	-,54	19	,592	
(-,968; ,568) 95% CI						

En esta primera tabla referida al grupo de control, no se aprecia un coeficiente estadísticamente significativo en la diferencias de medias entre los dos evaluadores.

**Tabla 1. 2. 1. 1. 3. 3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo Experimental**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN1TJQ	entrev. ltr. J. Quijada 20	,911	,000	9,65	4,626	1,034
EN1TNA	entrev. ltr. Nativa			9,50	4,752	1,063
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
,1500	1,981	,443	,34	19	,739	
(-,777; 1,077) 95% CI						

Tampoco se aprecian diferencias significativas entre las medias de los dos evaluadores en las puntuaciones de esta prueba para el grupo experimental.

Por último, una vez analizadas las diferencias de medias para ambos grupos (40-1= 39 alumnos) no se aprecian diferencias significativas en las calificaciones medias otorgadas por los dos evaluadores.

**Tabla 1. 2. 1. 1. 3. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Globales (5C+5E)**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN1TJQ entrev. Itr. J.Quijada	40	,921	,000	10,25	4,401	,696
EN1TNA entrev. Itr. Nativa				10,27	4,619	,730
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
,0250	1,804	,285	- ,09	39	,931	
(- ,602; ,552) 95% CI						

#### 1. 2. 1. 1. 4. Habilidad productiva: *Reading aloud*

En la tabla siguiente se muestran las puntuaciones conseguidas por los alumnos de este nivel en la habilidad oral productiva de la lectura.

En la primera columna se encuentran los aspectos evaluados por medio de esta prueba de lectura en voz alta: la discriminación de sonidos y de elementos suprasegmentales trabajados durante este trimestre con su correspondiente símbolo fonético en cada casilla. En paréntesis se acompaña la valoración de cada aspecto y el total de la prueba. Se han resaltado en gris las casillas que contienen resultados con diferencias significativas entre los grupos o entre los evaluadores. De este modo podemos ver cómo el grupo de control obtiene 2 décimas más que el experimental en la pronunciación de la consonante /r/. También el grupo experimental supera significativamente al de control en el dominio de esta pauta de acento y en el ritmo.



Tabla 1. 2. 1. 1. 4. 1. *Reading*. Primer trimestre. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias		Desviaciones típicas		Rangos	
		JQ	V.B	JQ	V.B	JQ	V.B
voc. / $\Lambda$ / (1)	5C(N:20)	0'95	0'8	0'22	0'41	1	1
	5E(N:20)	0'85	0'95	0'36	0'22	1	1
cons. / $\delta$ / (1)	5C	0'65	0'7	0'47	0'47	1	1
	5E	0'6	0'55	0'50	0'51	1	1
cons. / $v$ / (1)	5C	0'6	0'85	0'50	0'36	1	1
	5E	0'6	0'9	0'50	0'30	1	1
cons. / $r$ / (1)	5C	0'8	0'9	0'41	0'30	1	1
	5E	0'75	0'7	0'44	0'47	1	1
acento $0\bullet$ (1)	5C	0'55	0'45	0'51	0'51	1	1
	5E	0'75	0'7	0'44	0'47	1	1
ritmo $\approx$ (1)	5C	0'2	0'3	0'41	0'47	1	1
	5E	0'4	0'45	0'50	0'51	1	1
entonac. $\nearrow$ (1)	5C	0'75	0'85	0'44	0'36	1	1
	5E	0'9	0'9	0'30	0'30	1	1
entonac. $\nwarrow$ (1)	5C	0'9	0'8	0'30	0'35	1	1
	5E	0'8	0'9	0'36	0'22	1	1
enlace (1)	5C	0'6	0'5	0'6	0'51	1	1
	5E	0'65	0'8	0'48	0'41	1	1
enlace (1)	5C	0'6	0'7	0'50	0'40	1	1
	5E	0'7	0'65	0'47	0'44	1	1
Total (10)	5C	6'70	6'95	1'63	1'28	5	5
	5E	7'00	7'50	1'26	1'15	4	3

E: experimental. C: control. JQ: José Quijada. VB: Victoria Bage.

A continuación se completan el análisis de los resultados de esta prueba examinando la diferencia de medias de los dos evaluadores para cada grupo y para el nivel o curso.

Tabla 1. 2. 1. 1. 4. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo de Control

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE1TJQ lect. 1tr. J.Quijada	20	'601	'005	6'70	1'625	'363
LE1TNA Lect. 1tr. Nativa				6'95	1'276	'285
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- 2500	1'333	'298	- '84	19	'412	
(-'874; '374) 95% CI						

Tabla 1.2. 1. 1. 4. 3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo Experimental

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE1TJQ lect. 1tr. J.Quijada	20	'840	'000	7'00	1'257	'281
LE1TNA Lect. 1tr. Nativa				7'50	1'147	'256
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '5000	'688	'154	- 3'25	19	'004	
(-'822; '178) 95% CI						

Tabla 1. 2. 1. 1. 4. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Globales (5C+5E)

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE1TJQ lect. 1tr. J.Quijada	40	'699	'000	6'85	1'442	'228
LE1TNA Lect. 1tr. Nativa				7'2250	1'230	'194
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '3750	1'055	'167	- 2'25	39	'030	
(-'712; - '038) 95% CI						

Hemos podido observar en estas dos últimas tablas que sí hay diferencias significativas entre las medias de los dos evaluadores. En el grupo experimental la media de la Nativa supera en 0'50 puntos a la media del Profesor de inglés (J.Quijada) con un coeficiente de significación de *t-value* de  $p < '004$ . En el análisis global (5C+5E), volvemos a encontrar diferencias significativas entre las calificaciones medias: 0'3750, con un coeficiente de significación de  $p < '030$ .

## 1. 2. 1. 2 . Nivel 6°

### 1. 2. 1. 2. 1. Habilidad receptiva: *Listening*

En la prueba de *listening* correspondiente al primer trimestre al aplicar la fórmula de **Kuder-Richardson** hemos obtenido un coeficiente de fiabilidad de:  $r = 0'68$

El índice de dificultad o facilidad de los items de esta prueba para el primer trimestres lo podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 1. 2. 1. 2. 1. 1. *Listening*. Índice de dificultad de los items.

Dificultad de los items	Total	%
Muy fáciles	11	55
Fáciles	3	15
Intermedios	4	20
Difíciles	2	10
Muy difíciles	0	0

Las medias, desviaciones típicas y rangos de la prueba *Listening* para este nivel en este trimestre son las que aparecen en esta tabla.

Tabla 1. 2. 1. 2. 1. 3. *Listening*. Resumen de datos estadísticos.

Grupos (N:20)	Medias (20)	Desv. típicas	Rangos
6C	15,70	3,71	12
6E	15,45	2,48	8

Observamos que las medias obtenidas son muy similares. El grupo de control aventaja en 0'25 puntos al grupo experimental. Sin embargo sí constatamos una diferencia significativa en la dispersión de los grupos según los datos de las desviaciones típicas y de los rangos.

### 1. 2. 1. 2. 2. Habilidad receptiva: *Phonetic aspects*

Al aplicar la fórmula para la obtener el índice de **fiabilidad** para la prueba de *Phonetic aspects* para este primer trimestre el resultado ha sido:  $r = 0'58$

El **índice de dificultad** o facilidad de los items de esta prueba para el primer trimestres lo podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 1. 2 1. 1. 1. 2. *Phonetic Aspects*. Índice de dificultad de los items.

Dificultad de los items	Total	%
Muy fáciles	15	60
Fáciles	3	12
Intermedios	1	4
Dificiles	5	20
Muy difciles	1	4

Las medias, desviaciones típicas y rangos de la prueba *Phonetic aspects* para este nivel en el trimestre primero son las que aparecen en la tabla siguiente.

Tabla 1. 2. 1. 2. 1. 4. *Phonetic Aspects*. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias	Desv. típicas	Rangos
<i>abecedario</i> (4)	6C (N:20)	3'7	0'57	2
	6E (N:20)	3'95	0'22	1
<i>vocales</i> /Λ /- /a:/(4)	6C	1'9	0'71	3
	6E	2'9	1'02	4
<i>vocales</i> /o: /- /o/(4)	6C	3'25	0'71	2
	6E	3'35	1'18	4
<i>consonants.</i> /δ /- /d/ (4)	6C	3'2	0'83	3
	6E	3'7	0'97	4
<i>consonants.</i> /b /- /v/ (4)	6C	3'6	0'50	1
	6E	3'8	0'69	3
<i>acent. 0• (1)</i> <i>ritmo ~ (1)</i>	6C	1'7	0'58	2
	6E	1'7	0'47	1
<i>entonac.</i> ↗(1) & ↘(1)	6C	0'9	0'30	1
	6E	1'2	0'44	1
<i>enlaces (1)</i>	6C	0'9	0'30	1
	6E	1	0	0
<i>Total (25)</i>	6C	20'90	1'74	7
	6E	21'50	3'58	6

E: experimental. C: control.

El grupo experimental de este nivel supera en 0'60 puntos al de control en la media aritmética. Sin embargo hemos de constatar que existe mayor variabilidad en el grupo experimental según expresa la medida de la desviación típica. Hemos resaltado en negrita la diferencia de 1 punto entre las puntuaciones del grupo experimental sobre el control en el contraste de las vocales /A /- /a:/. No se aprecian diferencias significativas en las medias y desviaciones típicas del resto de los otros aspectos evaluados.

### 1. 2. 1. 2. 3. Habilidad productiva: *Interview*

Tabla 1. 2. 1. 2. 3. 1. *Interview*. Primer Trimestre. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias		Desviaciones típicas		Rangos	
		JQ	VB	JQ	VB	JQ	VB
<b>Comprensión</b> (5)	6C (N:20)	3'4	3'45	0'88	0'88	3	3
	6E (N:20)	3'45	3'4	0'82	0'75	3	3
<b>Fluidez</b> (5)	6C	3'1	3	0'91	0'91	3	3
	6E	3'3	3	0'80	0'85	2	2
<b>Precisión*</b> (5)	6C	2'85	2'85	1'03	0'98	3	3
	6E	2'85	2'7	1'03	0'80	3	2
<b>Pronunciación</b> (5)	6C	2'95	2'95	0'75	0'88	2	2
	6E	3	3'1	0'85	0'78	3	2
<b>Total</b> (20)	6C	12'3	12'35	3'33	3'25	11	10
	6E	12'60	12'2	3'27	2'93	10	9

E: experimental, C: control, JQ: José Quijada, VB: Victoria Bage. \* gramatical.

En la tabla anterior se recogen las puntuaciones obtenidas por los alumnos de cada uno de los grupos del nivel 6º en la habilidad oral productiva de la entrevista. Las calificaciones otorgadas por los dos jueces son muy próximas. Igualmente no se aprecian diferencias significativas entre las medias y desviaciones típicas de los aspectos que componen esta prueba. En los resultados totales de ambos calificadores las diferencias son inapreciables.

En las tres tablas siguientes podemos examinar el análisis realizado para las diferencias entre las medias de los dos "jueces". No se han apreciado diferencias significativas, siendo bastante próximo el grado de coincidencia entre ambos.

**Tabla 1. 2. 1. 2. 3. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo de Control**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN1TJQ	entrev. ltr. J. Quijada 20	'925	'000	12'30	3'326	'744
EN1TNA	entrev. ltr. Nativa			12'35	3'392	'726
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '0500	1'276	'285	- '18	19	'863	
(-'647; '547) 95% CI						

**Tabla 1.2.1.2. 3. 3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo Experimental**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN1TJQ	entrev. ltr. J. Quijada 20	'817	'000	12'60	3'267	'731
EN1TNA	entrev. ltr. Nativa			12'20	2'931	'655
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'4000	1'903	'426	'94	19	'359	
(-'491; 1'291) 95% CI						

**Tabla 1. 2. 1. 2. 3. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Globales (6C+6E)**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN1TJQ	entrev. ltr. J. Quijada 40	'871	'000	12'4500	3'258	'515
EN1TNA	entrev. ltr. Nativa			12'2750	3'055	'483
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'1750	1'615	'255	'69	39	'497	
(-'342; '692) 95% CI						

### 1. 2. 1. 2. 4. Habilidad productiva: *Reading aloud*

Mostramos a continuación las puntuaciones conseguidas por los alumnos de este nivel en la habilidad oral productiva de la lectura.

Tenemos en la primera columna los aspectos evaluados en la lectura en voz alta: la discriminación de sonidos vocálicos y consonánticos y de los elementos suprasegmentales trabajados a lo largo del presente trimestre. En paréntesis se acompaña la valoración de cada aspecto y el total de la prueba. Se han resaltado en gris los resultados con diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 1. 2. 1. 2. 4. 1. Lectura. Primer trimestre. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias		Desviaciones típicas		Rango	
		JQ	V.B	JQ	V.B	JQ	V.B
voc. / ʌ / (1)	6C(N:20)	0'9	0'8	0'30	0'41	1	1
	6E (N:20)	0'95	0'85	0'22	0'36	1	1
voc. (1) /o:/ - /o/	6C	0'85	0'95	0'36	0'22	1	1
	6E	0'9	0'9	0'30	0'30	1	1
cons / δ / (1)	6C	0'95	0'8	0'22	0'41	1	1
	6E	0'9	0'85	0'30	0'36	1	1
cons /s- / (1)	6C	0'4	0'5	0'50	0'51	1	1
	6E	0'55	0'65	0'51	0'48	1	1
acento 0• (1)	6C	0'75	0'7	0'44	0'47	1	1
	6E	0'6	0'55	0'50	0'51	1	1
ritmo ~~~ (1)	6C	0'3	0'35	0'47	0'48	1	1
	6E	0'35	0'3	0'48	0'47	1	1
entonac. ↗ (1)	6C	0'85	0'8	0'36	0'41	1	1
	6E	1	1	0	0	0	0
entonac. ↘ (1)	6C	0'5	0'75	0'51	0'44	1	1
	6E	0'85	0'9	0'36	0'30	1	1
enlace (1)	6C	0'7	0'75	0'47	0'44	1	1
	6E	0'7	0'7	0'47	0'47	1	1
enlace (1)	6C	0'4	0'45	0'44	0'44	1	1
	6E	0'55	0'60	0'45	0'44	1	1
Total (10)	6C	6'70	6'85	1'56	1'18	6	4
	6E	7'35	7'40	1'09	1'39	3	5

E: experimental. C: control. JQ: José Quijada. VB: Victoria Bage.

Se observa que hay diferencias significativas entre las calificaciones medias de los dos evaluadores en los aspectos resaltados en gris. Sin embargo y según el

análisis de las diferencias de medias de los totales de los dos jueces no se aprecian índices relevantes de significación.

**Tabla 1. 2. 1. 2. 4. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo de Control**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE1TJQ lect. 1tr. J.Quijada	20	'574	'008	6'70	1'559	'349
LE1TNA Lect.1tr. Nativa				6'85	1'182	'264
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '1500	1'309	'293	- '51	19	'614	
(-'763; '463) 95% CI						

**Tabla 1.2.1.2. 4. 3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo Experimental**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE1TJQ lect. 1tr. J.Quijada	20	'667	'001	7'35	1'089	'244
LE1TNA Lect.1tr. Nativa				7'40	1'392	'311
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '0500	1'050	'235	- '21	19	'834	
(-'541; '441) 95% CI						

**Tabla 1. 2. 1. 2. 4. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Globales (6C+6E)**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE1TJQ lect. 1tr. J.Quijada	40	'616	'000	7'025	1'368	'216
LE1TNA Lect.1tr. Nativa				7'125	1'305	'206
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '1000	1'172	'185	- '54	39	'593	
(- '475; '275) 95% CI						



## 1. 2. 2. Resultados del segundo trimestre

### 1. 2. 2. 1. Nivel 5°

#### 1. 2. 2. 1. 1. Habilidad receptiva: *Listening*

En la prueba de *Listening* para este segundo trimestre al aplicar la fórmula anteriormente utilizada hemos obtenido un coeficiente de **fiabilidad** de:  $r = 0'18$ .

El índice de **dificultad** o facilidad de los items de esta prueba para el segundo trimestre lo podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 1. 2. 2. 1. 1. 1. *Listening*. Índice de dificultad de los items.

Dificultad de los items	Total	%
Muy fáciles	12	60
Fáciles	3	15
Intermedios	1	5
Difíciles	0	0
Muy difíciles	4	20

Volvemos a encontrarnos con una prueba cuyos items corresponden a un coeficiente de dificultad bajo entre fáciles y muy fáciles. En consecuencia, la fiabilidad de la prueba no es muy alta ya que las calificaciones medias son elevadas y la dispersión bastante pequeña como podemos ver a continuación.

Las medias, desviaciones típicas y rangos de la prueba *Listening* para este nivel en el segundo trimestre son las que aparecen en la tabla siguiente.

Tabla 1. 2. 2. 1. 1. 2. *Listening*. Resumen de datos estadísticos.

Grupos (N:20)	Medias (20)	Desv. típicas	Rangos
5C	14'30	2'36	10
5E	14'65	1'81	6

Los grupos control y experimental, como se puede apreciar, han obtenido en esta prueba de percepción auditiva calificaciones medias muy similares, superando en 0'25 puntos el segundo al primero. La dispersión o variabilidad es mayor en el grupo de control como se ve al comparar las desviaciones y los rangos.

### 1. 2. 2. 1. 2. Habilidad receptiva: *Phonetic Aspects*

En esta prueba de Discriminación de *Phonetic Aspects* para el segundo trimestre, una vez que hemos aplicado la correspondiente fórmula, hemos obtenido un coeficiente de fiabilidad de:  $r = 0'18$

En la tabla que sigue se encuentra el **índice de dificultad** o facilidad de los items de esta prueba para el segundo trimestre.

Tabla 1. 2. 2. 1. 2. 1. *Phonetic Aspects*. Índice de dificultad de los items.

Dificultad de los items	Total	%
Muy fáciles	11	44
Fáciles	8	32
Intermedios	5	20
Dificiles	1	4
Muy dificiles	0	0

El índice de fiabilidad obtenido en esta prueba es bajo si comparamos con el conseguido en el Test *Phonetic Aspects* para el primer trimestre. Vemos que esto responde a una prueba con una mayoría de items fáciles.

Las medias, desviaciones típicas y rangos de la prueba *Phonetic Aspects* para este nivel en el segundo trimestre son las que aparecen en la tabla siguiente.

1. 2. 2. 1. 2. 2. *Phonetic Aspects*. Resumen de datos estadísticos.

<i>Aspectos</i>	<i>Grupos</i>	<i>Medias</i>	<i>Desv. típicas</i>	<i>Rango</i>
<i>consonants</i>	5C (N:20)	2'7	0'73	2
<i>/θ/-/s/-/z/(4)</i>	5E (N:20)	3'05	0'60	2
<i>vocales</i>	5C	2'9	0'78	2
<i>/o/-/o:/ (4)</i>	5E	3'85	0'36	1
<i>consonants</i>	5C	3'15	0'81	3
<i>/g/-/dz/ (4)</i>	5E	3'95	0'22	1
<i>cons. /d/-/t/</i>	5C	2'65	0'81	4
<i>-/θ/-/ð/ (4)</i>	5E	3'45	0'68	2
<i>consonants.</i>	5C	2'55	0'88	4
<i>/ʃ/-/tʃ/ (4)</i>	5E	3'1	1'02	4
<i>acent. 0• (1)</i>	5C	0'75	0'44	1
<i>ritmo ~ (1)</i>	5E	1'2	0'41	1
<i>entonac.</i>	5C	0'55	0'75	2
<i>∫(1) &amp; ∫(1)</i>	5E	0'95	0'75	2
<i>enlaces</i>	5C	0'30	0'44	2
<i>(1)</i>	5E	0'45	0'51	1
<i>Total</i>	5C	15'80	3	12
<i>(25)</i>	5E	18'85	2'03	6

E: experimental. C: control.

Al analizar los diferentes aspectos evaluados en esta prueba, se constata una pequeña diferencia de 0'80 puntos entre las medias a favor del grupo experimental en la discriminación de las consonantes */d/-/t /-/θ/- /ð/*. Sí hay diferencias notables, de nuevo a favor del grupo experimental, en el acento y en la entonación.

Cuando comparamos las medias totales de ambos grupos observamos una diferencia sensible. El grupo experimental aventaja en casi tres puntos al grupo control. También la variabilidad o dispersión del grupo es mayor en el de control.

1. 2. 2. 1. 3. *Habilidad productiva: Interview*

Al examinar los resultados conseguidos por los alumnos del 5º nivel en la prueba de la entrevista se puede apreciar un alto nivel de coincidencia entre las calificaciones medias otorgadas por el Profesor de inglés y la Nativa para cada uno de los 4 aspectos evaluados. Sin embargo las pequeñas diferencias entre las calificaciones

medias dadas por el Profesor de inglés acumula una diferencia significativa en la correspondiente media total que analizamos más adelante.

**Tabla. 1. 2. 2. 1. 3. 1. Interview. Segundo Trimestre. Resumen de datos estadísticos.**

Aspectos	Grupos	Medias		Desviaciones típicas		Rangos	
		JQ	SC	JQ	SC	JQ	SC
<b>Comprensión</b> (5)	5C (N:20)	2'45	2'75	0'68	1'25	3	4
	5E (N:20)	2'9	2'5	0'85	0'88	2	3
<b>Fluidez</b> (5)	5C	2'05	2'15	0'94	1'18	4	4
	5E	2'55	2'15	1'14	0'98	3	3
<b>Precisión*</b> (5)	5C	1'85	1'8	0'81	0'83	3	3
	5E	2'3	1'9	0'97	0'83	3	2
<b>Pronunciación</b> (5)	5C	2'35	2'10	0'80	1'01	3	4
	5E	2'60	2'10	1'12	0'80	3	3
<b>Total</b> (20)	5C	8'70	8'80	2'99	3'72	13	14
	5E	10'35	8'70	3'98	3'15	11	10

E: experimental. C: control. JQ: José Quijada. SC: Samantha Cook. \* gramatical.

Después de examinar las calificaciones medias otorgadas por los dos evaluadores para el grupo control no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (véase la siguiente tabla).

**Tabla. 1. 2. 2. 1. 3. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo de Control**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN2TJQentrev.2tr. J. Quijada	20	'850	'000	8'70	2'993	'669
EN2TNA entrev.2tr. Nativa				8'80	3'722	'832
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '1000	1'971	'441	- '23	19	'823	
(-1'022; '822) 95% CI						

Sin embargo sí hemos apreciado diferencias significativas en el análisis de la diferencia de las medias entre los dos jueces en el grupo experimental y al considerar ambos grupos globalmente (véase las siguientes dos tablas).

Tabla 1.2. 2. 1. 3. 3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo Experimental

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN2TJQentrev.2tr. J.Quijada	20	'955	'000	10'35	3'977	'889
EN2TNA entrev.2tr. Nativa				8'70	3'147	'704
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
1'650 (1'019);	1'348 2'281)	'302	5'47	19	'000	
95% CI						

Tabla 1.2. 2. 1. 3. 4. Diferencias de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Globales 5C+5E)

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN2TJQentrev.2tr. J.Quijada	40	'855	'000	9'525	3'573	'565
EN2TNA entrev.2tr. Nativa				8'750	3'402	'538
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'7750 (1'171;	1'888 1'379)	'298	2'60	39	'013	
95% CI						

#### 1. 2. 2. 1. 4. Habilidad productiva: *Reading aloud*

Las casillas que contienen resultados con diferencias significativas entre los grupos o entre los evaluadores se han resaltado en gris. En la tabla siguiente podemos ver resaltadas en gris las diferencias superiores a 0'15. Las medias totales tanto del Profesor de inglés como de la Nativa son sensiblemente más altas en el grupo experimental.

Tabla 1. 2. 2. 1. 4. 1. Lectura. Segundo trimestre. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias		Desviaciones típicas		Rangos	
		JQ	SC	JQ	SC	JQ	SC
cons./θ/	5C(N:20)	0'6	0'5	0'50	0'51	1	1
/s/-/z/(1)	5E(N:20)	0'85	0'8	0'36	0'41	1	1
voc.	5C	0'85	0'7	0'36	0'47	1	1
/o/-/o:/(1)	5E	0'9	0'8	0'30	0'41	1	1
cons.	5C	0'65	0'3	0'48	0'47	1	1
/dz/-/g/(1)	5E	0'65	0'3	0'48	0'47	1	1
cons /d//v/	5C	0'56	0'3	0'51	0'47	1	1
/ð/-/θ/(1)	5E	0'75	0'5	0'44	0'51	1	1
cons.	5C	0'45	0'5	0'51	0'51	1	1
/j/-/tj/(1)	5E	0'8	0'45	0'41	0'51	1	1
acento	5C	0'5	0'6	0'51	0'50	1	1
0••0(1)	5E	0'5	0'65	0'51	0'48	1	1
ritmo	5C	0'45	0'5	0'51	0'51	1	1
≈≈(1)	5E	0'65	0'6	0'48	0'50	1	1
entonac.	5C	0'85	0'65	0'36	0'48	1	1
↗(1)	5E	0'85	0'8	0'36	0'41	1	1
entonac.	5C	0'5	0'55	0'49	0'51	1	1
↘(1)	5E	0'65	0'9	0'48	0'30	1	1
enlace	5C	0'65	0'6	0'55	0'50	1	1
(1)	5E	0'75	0'6	0'36	0'41	1	1
Total	5C	6'05	5'25	1'90	2'29	6	7
(10)	5E	7'45	6'40	1'32	1'47	4	4

E: experimental. C: control. JQ: José Quijada. SC: Samantha Cook.

Las diferencias de medias entre los dos jueces resultan estadísticamente significativas en los dos grupos y considerados juntos como curso o nivel (véase las tres tablas siguientes).

Tabla 1. 2. 2. 1. 4. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo de Control

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE2TJQ lect. 2tr. J.Quijada	20	'769	'000	6'05	1'905	'426
LE2TNA Lect.2tr. Nativa				5'25	2'291	'512
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'8000	1'473	'329	2'43	19	'025	
('094; 1'506) 95% CI						

**Tabla 1.2.2.1.4. 3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo Experimental**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE2TJQ lect. 2tr. J.Quijada	20	'747	'000	7'45	1'317	'294
LE2TNA Lect.2tr. Nativa				6'40	1'465	'328
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
1'0500	'999	'223	4'70	19	'000	
( '583; 1'517) 95% CI						

**Tabla 1. 2. 2. 1. 4. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Globales 5C+5E)**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE2TJQ lect. 2tr. J.Quijada	40	'785	'000	6'750	1'765	'279
LE2TNA Lect.2tr. Nativa				5'8250	1'986	'314
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'9250	1'248	'197	4'69	39	'000	
( '526; 1'324) 95% CI						

### 1. 2. 2. 2. Nivel 6°

#### 1. 2. 2. 2. 1. Habilidad receptiva: *Listening*

En esta prueba de *Listening* para el segundo trimestre una vez que hemos aplicado la fórmula se ha obtenido un coeficiente de **fiabilidad** de:  $r = 0.24$ .

A continuación podemos analizar el índice de **dificultad** o facilidad de los ítems de esta prueba para el segundo trimestre.

**Tabla 1. 2. 2. 2. 1. 1. *Listening*. Índice de dificultad de los ítems.**

Dificultad de los ítems	Total	%
Muy fáciles	11	55
Fáciles	4	20
Intermedios	2	10
Difíciles	2	10
Muy difíciles	1	5

Debido a un porcentaje mayor de ítems fáciles y muy fáciles resulta una fiabilidad baja. La mayoría de los alumnos superaron satisfactoriamente esta prueba.

En la siguiente tabla aparecen las **medias**, **desviaciones típicas** y **rangos** de la prueba *Listening* para el 6° nivel en el segundo trimestre

**Tabla 1. 2. 2. 2. 1. 2. *Listening*. Resumen de datos estadísticos.**

Grupos (N:20)	Medias (20)	Desv. típicas	Rangos
6C	15'65	1'73	7
6E	14'60	2'46	10

En este nivel, el grupo control aventaja en esta prueba de *Listening* casi en 1 punto al grupo experimental. También este último tiene una mayor dispersión como lo señalan las desviaciones y rangos.



### 1. 2. 2. 2. 2. Habilidad receptiva: *Phonetic Aspects*

En esta prueba de Discriminación de *Phonetic Aspects* para el trimestre segundo una vez aplicada la fórmula se ha obtenido un coeficiente de **fiabilidad** de:  $r = 0'05$

El índice de **dificultad** o facilidad de los items de esta prueba para el segundo trimestre lo podemos observar a continuación

Tabla 1. 2. 2. 2. 2. 1. *Phonetic Aspects*. Índice de dificultad de los items.

Dificultad de los items	Total	%
Muy fáciles	14	56
Fáciles	5	20
Intermedios	5	20
Dificiles	1	4
Muy dificiles	0	0

El coeficiente de fiabilidad para esta prueba ha resultado muy bajo. Las causas son el alto porcentaje de respuestas acertadas por los alumnos y por consiguiente las calificaciones medias obtenidas por los mismos.

En la siguiente tabla se muestran las **medias, desviaciones típicas y rangos** de la prueba *Phonetic Aspects* para el 6º nivel en el segundo trimestre

Tabla 1. 2. 2. 2. 2. 2. *Phonetic Aspects*. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias	Desv. típicas	Rango
<i>consonants</i>	6C (N:20)	2'9	0'55	2
<i>/ð/-/d/ (4)</i>	6E (N:20)	3'4	0'50	1
<i>vocales</i>	6C	2'15	0'74	3
<i>/a:-/Λ/ (4)</i>	6E	3	0'56	2
<i>consonants.</i>	6C	2'65	0'48	1
<i>/θ/-/ð/ (4)</i>	6E	3'35	0'48	1
<i>vocales</i>	6C	2'3	0'80	4
<i>/ə/-/e/ (4)</i>	6E	3'1	0'44	2
<i>conson. (4)</i>	6C	2'8	0'61	2
<i>/t/-/tʃ/-/dz/</i>	6E	3'25	0'44	1
<i>acento (1)</i>	6C	1'1	0'64	1
<i>ritm. (1)</i>	6E	1'5	0'51	1
<i>entonac.</i>	6C	0'95	0'75	2
<i>↗(1)&amp; ↘(1)</i>	6E	1'3	0'57	2
<i>enlaces</i>	6C	0'45	0'55	1
<i>(1)</i>	6E	0'65	0'42	1
<i>Total</i>	6C	15'20	2'44	9
<i>(25)</i>	6E	19'60	1'93	7

E: experimental. C: control.



Hemos resaltado en gris las medias de aquellos aspectos vocálicos o consonánticos que superan una diferencia de 0'75 puntos entre los dos grupos. Nos interesa subrayar la diferencia tan significativa en las medias totales de los grupos, 4'40 puntos a favor del grupo experimental. También señalamos la dispersión o variabilidad más alta del grupo de control de acuerdo con las desviaciones típicas y rangos.

### 1. 2. 2. 2. 3. Habilidad productiva: *Interview*

Los resultados conseguidos por los alumnos de este nivel en la prueba de la entrevista se recogen en esta tabla. Destacan en gris las calificaciones medias de la comprensión y pronunciación con una diferencia de 0'75 puntos a favor del grupo experimental. Tanto las calificaciones medias de la Nativa como del Profesor de inglés referidas al grupo experimental superan a las del grupo de control en todos los aspectos de la entrevista. Esto da como resultado unas diferencias significativas entre ambos grupos que se pueden apreciar en las medias totales. Los alumnos del grupo experimental obtienen respectivamente 3'60 y 1'80 puntos más que los de control.

Tabla 1. 2. 2. 2. 3. 1. *Interview*. Segundo Trimestre. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias		Desviaciones típicas		Rangos	
		JQ	SC	JQ	SC	JQ	SC
<i>Comprensión</i> (5)	6C (N:20)	2'75	2'95	0'78	1'05	3	4
	6E (N:20)	3'45	3'4	0'60	0'68	2	2
<i>Fluidez</i> (5)	6C	2'45	2'5	0'68	1'05	3	4
	6E	2'9	3'15	0'55	0'81	2	2
<i>Precisión*</i> (5)	6C	2'1	2'35	0'71	1'18	3	5
	6E	2'9	2'75	0'71	0'91	2	3
<i>Pronunciación</i> (5)	6C	2'45	2'70	0'66	1'01	3	3
	6E	3'10	3'0	0'45	0'72	2	2
<i>Total</i> (20)	6C	9'75	10'55	2'63	4'11	12	17
	6E	12'35	12'35	2'03	2'70	8	9

E: experimental. C: control. JQ: José Quijada. SC: Samantha Cook. \* grammatical.

El análisis de las diferencias de medias entre los dos "jueces" se muestra en las tres tablas siguientes. Podemos ver el alto grado de coincidencia de los dos evaluadores en esta prueba al no existir diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 1. 2. 2. 2. 3. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo de Control

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN2TJQentrev.2tr. J.Quijada	20	'860	'000	9'75	2'633	'589
EN2TNA entrev.2tr. Nativa				10'55	4'110	'919
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'8000	2'285	'511	-1'57	19	'134	
(-1'869; '269) 95% CI						

Tabla 1.2.2.2. 3. 3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo Experimental

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN2TJQentrev.2tr. J.Quijada	20	'791	'000	12'35	2'033	'455
EN2TNA entrev.2tr. Nativa				12'35	2'700	'604
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'0000	1'654	'370	'00	19	1'000	
(-'774; '774) 95% CI						

Tabla 1. 2. 2. 2. 3. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Globales 6C+6E)

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN2TJQentrev.2tr. J.Quijada	40	'828	'000	11'05	2'669	'422
EN2TNA entrev.2tr. Nativa				11'45	3'551	'562
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-'4000	2'010	'318	-1'26	39	'216	
(-1'043; '243) 95% CI						

### 1. 2. 2. 2. 4. Habilidad productiva: *Reading aloud*

Los alumnos del 6º nivel obtuvieron los resultados que se muestran en esta tabla en la prueba de la lectura en voz alta del segundo trimestre.

Tabla 1. 2. 2. 2. 4. 1. *Reading Aloud*. Segundo trimestre. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias		Desviación típica		Rangos	
		JQ	SC	JQ	SC	JQ	SC
<i>cons. (l)</i>	6C (N:20)	0'9	0'65	0'30	0'48	1	1
<i>/δ/- / d/</i>	6E (N:20)	0'9	0'65	0'30	0'48	1	1
<i>voc. (l)</i>	6C	0'85	0'85	0'36	0'36	1	1
<i>/Λ /- /a:/</i>	6E	0'95	0'95	0'22	0'22	1	1
<i>cons. (l)</i>	6C	0'9	0'75	0'30	0'44	1	1
<i>/θ /- /δ' (l)</i>	6E	0'5	0'5	0'50	0'51	1	1
<i>voc. (l)</i>	6C	0'5	0'45	0'51	0'51	1	1
<i>/z /- /e (l)</i>	6E	0'5	0'4	0'51	0'50	1	1
<i>cons. /v- (l)</i>	6C	0'75	0'3	0'44	0'47	1	1
<i>/tʃ /- /dz (l)</i>	6E	0'55	0'35	0'51	0'48	1	1
<i>acento (l)</i>	6C	0'4	0'45	0'50	0'51	1	1
<i>0●●0-●●0</i>	6E	0'55	0'7	0'51	0'47	1	1
<i>ritmo (l)</i>	6C	0'5	0'55	0'51	0'51	1	1
<i>≈≈≈ (l)</i>	6E	0'65	0'5	0'48	0'51	1	1
<i>enton. (l)</i>	6C	0'85	0'75	0'36	0'44	1	1
<i>↗ (l)</i>	6E	0'8	0'75	0'41	0'44	1	1
<i>entonac. (l)</i>	6C	0'4	0'85	0'50	0'36	1	1
<i>↘ (l)</i>	6E	0'25	0'75	0'44	0'44	1	1
<i>enlace (l)</i>	6C	0'75	0'7	0'44	0'47	1	1
<i>(l)</i>	6E	0'65	0'65	0'48	0'48	1	1
<i>Total (10)</i>	6C	6'8	6'3	1'43	1'30	5	4
	6E	6'7	6'35	1'52	1'49	6	5

E: experimental. C: control. JQ: José Quijada. SC: Samantha Cook.

Se observan diferencias un tanto significativas entre los dos jueces en ciertos aspectos como la discriminación de las consonantes */δ/- / d /*; */tʃ /- / dz /* en los dos grupos; en el ritmo del grupo experimental y en la entonación descendente de ambos grupos. También hemos resaltado las diferencias entre los grupos cuando superan al menos 0'15 puntos. Nos interesa sobre todo las medias totales. En ellas no apreciamos diferencias significativas ni entre los grupos ni los evaluadores.

Se completa el análisis con la diferencia de medias entre los evaluadores. Una vez examinados los correspondientes coeficientes de nivel de confianza o

significación del *t-value* en cada una de las tres tablas siguientes se observa que solamente resulta una diferencia estadísticamente significativa en la comparación de las medias globales al considerar los dos grupos juntos.

Podemos concluir señalando que existe de nuevo un alto grado de coincidencia en las calificaciones de los dos jueces al examinar los grupos individualmente..

**Tabla 1. 2. 2. 2. 4. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo de Control**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE2TJQ lect. 2tr. J.Quijada	20	'652	'002	6'85	1'387	'310
LE2TNA Lect.2tr. Nativa				6'35	1'226	'274
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'5000	1'100	'246	2'03	19	'056	
(-'015; 1'015) 95% CI						

**Tabla 1.2.2.2.4.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo Experimental**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE2TJQ lect. 2tr. J.Quijada	20	'524	'018	6'65	1'424	'319
LE2TNA Lect.2tr. Nativa				6'30	1'418	'317
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'3500	1'387	'310	1'13	19	'273	
(-'299; '999) 95% CI						

Tabla 1. 2. 2. 4. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Globales 6C+6E)

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE2TJQ lect. 2tr. J.Quijada	40	'581	'000	6'75	1'391	'220
LE2TNA Lect.2tr. Nativa				6'3250	1'309	'207
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'4250	1'238	'196	2'17	39	'036	
( '029; '821)		95% CI				

### 1. 2. 3. Resultados del tercer trimestre

#### 1. 2. 3. 1. Nivel 5º

##### 1. 2. 3. 1. 1. Habilidad receptiva: *Listening*

En la prueba de *Listening* para este tercer trimestre al aplicar la fórmula anteriormente utilizada hemos obtenido un coeficiente de fiabilidad de:  $r = 0,63$

El índice de dificultad o facilidad de los items de esta prueba para el tercer trimestre lo podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 1. 2. 3. 1. 1. 1. *Listening*. Índice de dificultad de los items.

Dificultad de los items	Total	%
Muy fáciles	3	15
Fáciles	8	40
Intermedios	4	20
Difíciles	5	25
Muy difíciles	0	0

En esta prueba el número de items fáciles e intermedios suponen un 60% del total. Podemos catalogar esta prueba con un índice de dificultad media. En consecuencia el índice de fiabilidad es bastante aceptable.

Las medias, desviaciones típicas y rangos de la prueba *Listening* para este nivel en el tercer trimestre son las que aparecen en la próxima tabla.

Tabla 1. 2. 3. 1. 1. 1. *Listening*. Resumen de datos estadísticos.

Grupos (N:20)	Medias (20)	Desv. típicas	Rangos
5C	12'15	3'86	14
5E	12'65	2'83	11

Las calificaciones medias de los dos grupos son bastante similares en esta prueba. La diferencia es insignificante. La dispersión es mayor en el grupo de control (véase las desviaciones típicas y rangos).

### 1. 2. 3. 1. 2. Habilidad receptiva: *Phonetic Aspects*

Al aplicar la fórmula anteriormente utilizada hemos obtenido un coeficiente de fiabilidad de:  $r = 0'36$  en la prueba de Discriminación de *Phonetic Aspects* para el tercer trimestre.

El índice de **dificultad** o facilidad de los items de esta prueba para este trimestre lo podemos observar en esta tabla.

Tabla 1. 2. 3. 1.2. 1. *Phonetic Aspects*. Índice de dificultad de los items.

Dificultad de los items	Total	%
Muy fáciles	6	24
Fáciles	13	52
Intermedios	3	12
Dificiles	1	4
Muy difciles	2	8

Esta prueba ha obtenido un coeficiente de dificultad media. Los items intermedios y fáciles sumados así lo indican. El índice de fiabilidad es escaso debido a la abundancia de items fáciles y a la dispersión pequeña en ambos grupos de alumnos.

Las medias, desviaciones típicas y rangos de la prueba *Phonetic Aspects* para el tercer trimestre en el nivel 5º son las que aparecen en la tabla siguiente.



Tabla 1. 2. 3. 1. 2. 2. *Phonetic Aspects*. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias	Desv. típicas	Rangos
vocales	5C (N:20)	2'15	0'36	1
/u /-/u:/ (4)	5E (N:20)	2'6	0'75	3
consonants	5C	2'65	0'45	2
/g /- /w/ (4)	5E	2'9	0'64	2
vocales	5C	2'35	0'74	3
/i /- /i:/ (4)	5E	2'8	0'89	4
vocales	5C	2'05	0'68	3
/e /- /ə:/ (4)	5E	2'7	0'57	2
vocales	5C	2'1	0'85	3
/æ /- /ʌ/ (4)	5E	2'35	0'98	4
acent. 0• (1)	5C	0'60	0'55	2
ritmo ~ (1)	5E	0'65	0'80	2
entonac.	5C	0'6	0'50	1
↗ (1)	5E	0'55	0'51	1
entonac.	5C	0'5	0'51	1
↘ (1)	5E	0'4	0'50	1
enlaces	5C	0'15	0'36	1
(1)	5E	0'15	0'36	1
Total	5C	13'75	2'67	12
(25)	5E	15'25	3'34	15

E: experimental. C: control.

Al examinar los resultados de esta prueba, se aprecian pequeñas diferencias al comparar las medias de los dos grupos en cada aspecto evaluado. En cuanto a las medias totales, podemos apreciar una diferencia significativa de 1'50 puntos del grupo experimental superior al de control. Sin embargo, la variabilidad del grupo experimental es más alta ya que la dispersión de las calificaciones en este grupo ha sido mayor.

### 1. 2. 3. 1. 3. Habilidad productiva: *Interview*

En la prueba de la entrevista del tercer trimestre, cuyos datos se muestran en la tabla siguiente, no hemos resaltado en gris ninguna casilla por no existir diferencias significativas al comparar las medias de los grupos y de los dos evaluadores en cada uno de los aspectos.

Tabla 1. 2. 3. 1. 3. 1. *Interview*. Tercer Trimestre. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias		Desviaciones típicas		Rangos	
		JQ	SS	JQ	SS	JQ	SS
<b>Comprensión</b> (5)	5C (N:20)	2'45	2'55	0'88	0'99	4	4
	5E (N:20)	2'9	2'80	0'91	0'90	3	3
<b>Fluidez</b> (5)	5C	2'10	2'45	0'74	0'89	4	4
	5E	2'25	2'35	0'96	0'87	3	3
<b>Precisión*</b> (5)	5C	1'9	2'05	0'78	0'75	4	3
	5E	2'2	2'2	0'95	0'94	3	3
<b>Pronunciación</b> (5)	5C	2'2	2'55	0'89	0'82	4	3
	5E	2'60	2'4	0'99	0'82	3	3
<b>Total</b> (20)	5C	8'75	9'60	3'01	3'17	15	14
	5E	9'95	9'75	3'44	3'23	11	12

E: experimental. C: control. JQ: José Quijada. SS: Sophia Sheperd. \* gramatical.

En el análisis de diferencias de medias entre los dos “jueces”, que mostramos en las tablas siguientes, no se han apreciado diferencias significativas según se puede apreciar en los índices de *t-value* y sus coeficientes de significación.

Tabla 1. 2. 3. 1. 3. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo de Control

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN3TJQ entrev. 3tr. J.Quijada	20	'768	'000	8'750	3'007	'672
EN3TNA entrev. 3tr. Nativa				9'600	3'169	'709
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-'8500	2'110	'472	- 1'80	19	'087	
(-1'837; '137) 95% CI						

Tabla 1.2.3.1.3.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo Experimental

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN3TJQ entrev. 3tr. J.Quijada	20	'942	'000	9'950	3'441	'769
EN3TNA entrev. 3tr. Nativa				9'750	3'226	'721
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'2000	1'152	'258	78	19	'447	
(- '339; '739) 95% CI						


Tabla 1. 2. 3. 1. 3. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Globales (5C+5E)

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN3TJQ	entrev. 3tr. J. Quijada 40	'849	'000	9'3500	3'247	'513
EN3TNA	entrev. 3tr. Nativa			9'6750	3'157	'499
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '3250	1'760	'278	- 1'17	39	'250	
(- '888; '238) 95% CI						

### 1. 2. 3. 1. 4. Habilidad productiva: *Reading aloud*

A continuación se muestran los datos relativos a la prueba de lectura en voz alta del 5º nivel en el tercer trimestre.

Tabla 1. 2. 3. 1. 4. 1. *Reading Aloud*. Tercer trimestre. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias		Desviaciones típicas		Rangos	
		JQ	SS	JQ	SS	JQ	SS
<i>voc.</i>	5C(N:20)	0'75	0'35	0'44	0'48	1	1
<i>/u/-/u:/(1)</i>	5E (N:20)	0'8	0'8	0'41	0'41	1	1
<i>cons.</i>	5C	0'65	0'55	0'48	0'51	1	1
<i>/g/-/w/(1)</i>	5E	0'9	0'9	0'30	0'30	1	1
<i>vocales.</i>	5C	0'75	0'6	0'44	0'50	1	1
<i>/i:/- /i/(1)</i>	5E	0'75	0'65	0'44	0'48	1	1
<i>vocales</i>	5C	0'45	0'35	0'51	0'48	1	1
<i>/e/-/ə:/(1)</i>	5E	0'4	0'55	0'50	0'50	1	1
<i>vocales</i>	5C	0'55	0'5	0'51	0'51	1	1
<i>/æ/-/ʌ/(1)</i>	5E	0'5	0'5	0'51	0'51	1	1
<i>acento</i>	5C	0'6	0'7	0'50	0'47	1	1
<i>0●●●0(1)</i>	5E	0'55	0'6	0'51	0'50	1	1
<i>ritmo</i> 	5C	0'25	0'75	0'44	0'44	1	1
<i>(1)</i>	5E	0'4	0'35	0'48	0'48	1	1
<i>entonac.</i>	5C	0'8	0'8	0'41	0'41	1	1
<i>↗ (1)</i>	5E	0'8	0'9	0'41	0'30	1	1
<i>entonac.</i>	5C	0'45	0'7	0'45	0'47	1	1
<i>↘ (1)</i>	5E	0'55	0'6	0'45	0'50	1	1
<i>enlace</i>	5C	0'30	0'8	0'48	0'41	1	1
<i>(1)</i>	5E	0'5	0'5	0'50	0'51	1	1
<i>Total</i>	5C	5'55	6'20	1'82	1'85	6	5
<i>(10)</i>	5E	6'20	6'45	1'40	1'10	5	4

E: experimental. C: control. JQ: José Quijada. SS: Sophia Sheperd.

Hemos resaltado en gris aquellas células de la tabla que contienen diferencias significativas en las medias de esos aspectos evaluados. Hay pues una diferencia de al menos 0'20 puntos, o bien entre los evaluadores o entre los grupos.

Con respecto a la diferencias de medias entre los dos "jueces" se ha procedido a su análisis estadístico para examinar el valor-t de la comparación de las dos calificaciones y del mismo se deduce que sí existen diferencias significativas en en el grupo de control y globalmente considerados los dos grupos.

**Tabla 1. 2. 3. 1. 4. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo de Control**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE3TJQ lect. 3tr. J.Quijada	20	'824	'000	5'550	1'820	'407
LE3TNA Lect.3tr. Nativa				6'200	1'852	'414
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '6500	1'089	'244	- 2'67	19	'015	
(-1'160; -'140) 95% CI						

**Tabla 1.2.3.1.4.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Grupo Experimental**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE3TJQ lect. 3tr. J.Quijada	20	'828	'000	6'200	1'399	'313
LE3TNA Lect.3tr. Nativa				6'450	1'099	'246
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '2500	'786	'176	- 1'42	19	'171	
(-'618; '118) 95% CI						

Tabla 1. 2. 3. 1. 4. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5 Nivel: Globales (5C+5E)

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE3TJQ lect. 3tr. J.Quijada	40	'817	'000	5'875	1'636	'259
LE3TNA Lect.3tr. Nativa				6'3250	1509	'239
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '4500	'959	'152	- 2'97	39	'005	
(-'757; -'143) 95% CI						

## 1. 2. 3. 2. Nivel 6°

### 1. 2. 3. 2. 1. Habilidad receptiva: *Listening*

En la prueba de *Listening* para el tercer trimestre, una vez aplicada la fórmula anteriormente utilizada, hemos obtenido un coeficiente de **fiabilidad** de:  $r = 0'60$

El índice de **dificultad** o facilidad de los items de esta prueba para el tercer trimestre lo podemos observar en esta tabla.

**Tabla 1. 2. 3. 2. 1. 1. *Listening*. Índice de dificultad de los items.**

Dificultad de los items	Total	%
Muy fáciles	6	30
Fáciles	7	35
Intermedios	4	20
Difíciles	2	10
Muy difíciles	1	5

El índice de dificultad para esta prueba lo podemos clasificar como fácil - intermedio. El coeficiente de fiabilidad es bastante aceptable. Recordemos que son tipos de tests motivadores que contienen una mayor proporción de items fáciles e intermedios.

Las medias, desviaciones típicas y rangos de la prueba *Listening* para este nivel en el tercer trimestre son las que aparecen en la tabla siguiente.

**Tabla 1. 2. 3. 2. 1. 1. *Listening*. Resumen de datos estadísticos.**

Grupos (N:20)	Medias (20)	Desv. típicas	Rangos
6C	13'05	3'66	12
6E	13'90	2'49	9

Existe una diferencia de 0'85 puntos entre ambos grupos. Esta ventaja del grupo experimental sobre el de control se ve reforzada por una menor dispersión como lo indican los datos de su desviación típica y rango.

### 1. 2. 3. 2. 2. Habilidad receptiva: *Phonetic Aspects*

Hemos obtenido un coeficiente de **fiabilidad** de:  $r = 0'44$  en la prueba de Discriminación de *Phonetic Aspects* para el tercer trimestre al aplicar la fórmula anteriormente utilizada

El índice de **dificultad** o facilidad de los items de esta prueba para este trimestre lo podemos observar en la tabla. que sigue.

**Tabla 1. 2. 3. 2. 2. 1. *Phonetic Aspects*. Índice de dificultad de los items.**

Dificultad de los items	Total	%
Muy fáciles	14	56
Fáciles	8	32
Intermedios	2	8
Difíciles	1	4
Muy difíciles	0	0

Podemos decir que el coeficiente de dificultad de esta prueba, de acuerdo con los datos en la columna del "total" y de los porcentajes, queda situado entre fácil y muy fácil. Creemos que el índice de fiabilidad es aceptable.

**Las medias, desviaciones típicas y rangos** de la prueba *Phonetic Aspects* para el tercer trimestre en el nivel 6º son las que aparecen en la tabla siguiente.

En ella podemos observar diferencias significativas entre los grupos en la discriminación de las consonantes /t / - /tʃ/, de la entonación descendente y del ritmo. Menos en la discriminación de las consonantes /r/ - /r'/ y en la entonación ascendente, en todos los demás aspectos el grupo experimental supera ligeramente al grupo de control. Así en las medias totales resulta una diferencia de 2 puntos a favor del grupo experimental.

Tabla 1. 2. 3. 2. 2. 1. *Phonetic Aspects*. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias	Desv. típicas	Rango
<i>consonants.</i>	6C (N:20)	3'05	1'23	4
<i>/r/- /r'/ (4)</i>	6E (N:20)	2'95	1'19	4
<i>consonants.</i>	6C	3'1	0'71	3
<i>/ʃ/- /ʃ/ (4)</i>	6E	3'4	0'75	2
<i>consonants</i>	6C	2'8	0'69	3
<i>/g /- /k/ (4)</i>	6E	3'1	0'44	2
<i>consonants.</i>	6C	2'95	0'60	2
<i>/t /- /tʃ/ (4)</i>	6E	3'35	0'58	2
<i>Entonac.</i>	6C	1'9	0'91	2
♣ (3)	6E	1'9	0'55	2
<i>entonac.</i>	6C	2'1	0'91	2
♣ (3)	6E	2'7	0'47	1
<i>acent. 0• (1)</i>	6C	0'5	0'51	1
<i>ritmo ~ (1)</i>	6E	0'95	0'60	2
<i>enlaces</i>	6C	0'35	0'48	1
(1)	6E	0'45	0'51	1
<i>Total</i>	6C	16'8	3'60	12
(25)	6E	18'8	2'39	8

E: experimental. C: control.

### 1. 2. 3. 2. 3. Habilidad productiva: *Interview*

En la tabla hemos resaltado en gris aquellos datos que superan 0'50 puntos de diferencia entre los grupos. No se dan diferencias significativas entre las calificaciones de los "jueces" en el análisis individual de cada uno de los aspectos.

Tabla 1. 2. 3. 2. 3. 1. *Interview*. Tercer Trimestre. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias		Desviaciones típicas		Rangos	
		JQ	SS	JQ	SS	JQ	SS
<i>Comprensión</i> (5)	6C(N:20)	2'85	3'25	0'87	0'91	4	4
	6E (N:20)	3'25	3'4	0'74	0'68	3	2
<i>Fluidez</i> (5)	6C	2'35	2'7	0'74	0'92	3	4
	6E	3'2	3'2	0'83	0'83	3	3
<i>Precisión*</i> (5)	6C	2'25	2'60	0'85	0'78	3	3
	6E	2'80	2'85	0'78	0'97	3	3
<i>Pronunciación</i> (5)	6C	2'65	2'5	0'78	0'94	3	4
	6E	3'25	3'25	0'83	0'75	2	2
<i>Total</i> (20)	6C	10'20	11'05	3'02	3'24	13	14
	6E	12'75	12'70	2'55	2'79	9	10

E: experimental. C: control. JQ: José Quijada. SS: Sophia Sheperd. \* gramatical.



Una vez que hemos analizado las diferencias de medias entre los dos evaluadores en esta prueba de la entrevista se observa una diferencia significativa en el grupo de control. Los valores de los *t-value* en el grupo experimental y en los dos grupos juntos carecen de significación estadística.

**Tabla 1. 2. 3. 2. 3. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo de Control**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN3TJQ	entrev. 3tr. J.Quijada 20	'904	'000	10'20	3'019	'682
EN3TNA	entrev. 3tr. Nativa			11'05	3'236	'724
<b>Paired Differences</b>						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '8500	1'387	'310	- 2'74	19	<b>'013</b>	
(-1'499; -'201) 95% CI						

**Tabla 1.2.3.2.3.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo Experimental**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN3TJQ	entrev. 3tr. J.Quijada 20	'875	'000	12'75	2'552	'571
EN3TNA	entrev. 3tr. Nativa			12'70	2'793	'624
<b>Paired Differences</b>						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'0500	1'356	'303	'16	19	'871	
(-,585; '685) 95% CI						

Tabla 1. 2. 3. 2. 3. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Globales (6C+6E)

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
EN3TJQ entrev. 3tr. J.Quijada	40	'892	'000	11'4750	3'047	'482
EN3TNA entrev. 3tr. Nativa				11'8750	3'098	'490
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '4000	1'429	'226	- 1'77	39	'084	
(- '857; '057) 95% CI						

### 1. 2. 3. 2. 4. Habilidad productiva: *Reading aloud*

A continuación presentamos los datos obtenidos por los alumnos del nivel sexto en la prueba de la lectura en voz alta al final del tercer trimestre.

Tabla 1. 2. 3. 2. 4. 1. *Reading Aloud*. Tercer trimestre. Resumen de datos estadísticos.

Aspectos	Grupos	Medias		Desviación típica		Rangos	
		JQ	SS	JQ	SS	JQ	SS
consons.	6C (N:20)	0'4	0'6	0'50	0'50	1	1
/r/-/r'/ (1)	6E (N:20)	0'9	0'85	0'30	0'36	1	1
consons.	6C	0'75	0'5	0'44	0'51	1	1
/j/-/j/ (1)	6E	0'85	0'4	0'36	0'50	1	1
consons.	6C	0'85	0'5	0'36	0'51	1	1
/g/-/k/ (1)	6E	0'75	0'5	0'44	0'51	1	1
consons.	6C	0'8	0'55	0'41	0'51	1	1
/t/-/t/ (1)	6E	0'9	0'65	0'30	0'48	1	1
acento (1)	6C	0'5	0'6	0'51	0'50	1	1
0●●0-●●0	6E	0'7	0'75	0'47	0'44	1	1
ritmo	6C	0'25	0'55	0'44	0'51	1	1
≡≡≡ (1)	6E	0'45	0'7	0'51	0'47	1	1
entonac.	6C	0'85	0'7	0'36	0'47	1	1
↗ (1)	6E	0'8	0'75	0'41	0'44	1	1
entonac.	6C	0'7	0'65	0'47	0'48	1	1
↗ (1)	6E	0'85	0'8	0'36	0'41	1	1
entonac.	6C	0'25	0'65	0'44	0'48	1	1
↘ (1)	6E	0'3	0'9	0'47	0'30	1	1
enlaces	6C	0'4	0'5	0'50	0'51	1	1
(1)	6E	0'55	0'75	0'51	0'44	1	1
Total	6C	5'75	5'8	1'94	1'47	8	6
(10)	6E	7'15	7	1'26	1'48	5	5

E: experimental. C: control. JQ: José Quijada. SS: Sophia Sheperd.

Todas las casillas resaltadas en gris expresan diferencias significativas superiores a 0'15 puntos, bien entre los grupos o entre los evaluadores. En la mayoría de los aspectos evaluados las medias del grupo experimental son superiores a las del grupo de control. Como consecuencia de esto el grupo experimental consigue 1'40 y 1'20 puntos más que el grupo de control (puntuaciones correspondientes a los dos "jueces").

Las diferencias de medias entre los dos evaluadores se muestra en el análisis que aparece en las tres tablas siguientes. Del mismo no se deduce ninguna diferencia estadísticamente significativa en ninguno de los grupos.

**Tabla 1. 2. 3. 2. 4. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo de Control**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE3TJQ lect. 3tr. J.Quijada	20	'716	'000	5'80	1'908	'435
LE3TNA lect.3tr. Nativa				5'90	1'294	'289
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '1000	1'334	'298	'34	19	'741	
(-'724; '524) 95% CI						

**Tabla 1.2.3.2.4.3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Grupo Experimental**

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE3TJQ lect.3tr. J.Quijada	20	'640	'002	7'10	1'210	'270
LE3TNA lect.3tr. Nativa				6'90	1'373	'307
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'2000	1'105	'247	'81	19	'428	
(-'317; '717) 95% CI						

Tabla 1. 2. 3. 2. 4. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6 Nivel: Globales (6C+6E)

Number of Variable	pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LE3TJQ lect. 3tr. J.Quijada	40	'711	'000	6'45	1'709	'270
LE3TNA lect.3tr. Nativa				6'40	1'411	'223
<b>Paired Differences</b>						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'0500	1'218	'193	'26	39	'797	
(-'340; '440) 95% CI						

### 1. 3. Segunda pregunta de la investigación

A la hora de analizar los datos descriptivos **totales** volvemos a reflexionar sobre la segunda pregunta que nos planteábamos en la introducción a esta tesis y que constaba de las dos partes siguientes

*¿Hasta qué punto los rendimientos totales en pronunciación inglesa de nuestros alumnos, media total de los resultados de los tres trimestres, obtenidos por los grupos experimentales en cada una de las habilidades lingüísticas evaluadas, son significativamente superiores a los alcanzados por los grupos control?*

*¿Qué grado de acuerdo existe entre las calificaciones totales de las cuatro habilidades evaluadas por los dos evaluadores, el profesor de inglés y la persona nativa, al analizar las diferencias de medias en el grupo de control, experimental y ambos considerados globalmente?*

#### 1. 3. 1. Rendimientos totales de 5º Nivel

Se ha efectuado un estudio descriptivo de los datos calculando las medias, desviaciones típicas y rangos **totales** de los tres trimestres de cada una de las subvariables dependientes para cada grupo: control y experimental del nivel 5º.

##### 1. 3. 1. 1. Habilidad receptiva: *Listening*

Tabla 1. 3. 1. 1. 1. *Listening*. Resumen de datos totales.

Grupos	Medias(20)	desv. típicas	Rangos
5C(N:20)	14'00	2'64	10
5E(N:20)	14'17	2'06	7

C: Control. E: experimental

En la tabla anterior observamos una pequeña diferencia de 0'17 puntos entre los dos grupos. También la dispersión es menor en el grupo experimental.

Por medio de la siguiente tabla presentamos el análisis de la diferencia de medias entre las datos de las medias totales de las muestras relacionadas de *Listening* de este nivel. De la diferencia no se observa nivel significativo alguno del valor *-t*.

Tabla 1. 3. 1. 1. 2. *Listening*. Diferencia de Medias entre los dos grupos del 5º Nivel

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LITOT5C <i>Listening</i> total	20	'419	'0'66	14'0000	2'638	'590
LITOT5E <i>Listening</i> total				14'1667	2'059	'460
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-1'667833	2'579	'577	- '29	19	'776	
(-5'748;		-3'119) 95% CI				

### 1. 3. 1. 2. Habilidad receptiva: *Phonetic Aspects*

Tabla 1. 3. 1. 2. 1. *Phonetic Aspects*. Resumen de datos totales.

Grupos	Medias(25)	desv. típicas	Rangos
5C(N:20)	16'43	1'98	7
5E(N:20)	18'43	1'69	6

C: Control. E: experimental

En esta prueba de *Phonetic Aspects* las calificaciones medias totales muestran una diferencia significativa de 2 puntos a favor del grupo experimental.

En la tabla siguiente se examinan la diferencia de medias entre las dos muestras de Discriminación de Aspectos Fonéticos. Podemos apreciar una diferencia

estadísticamente significativa de la media a favor del grupo experimental, con un índice de ,003 para el valor -t.

Tabla 1. 3. 1. 2. 2. *Phonetic Aspects*. Diferencias de Medias entre los dos grupos del 5º Nivel

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
FOTOT5C Fonética total	20	-.007	.978	14'4333	1'983	'443
FOTOT5E Fonética total				18'4333	1'690	'378
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-2'0000	2'614	'584	-3'42	19	'003	
(-3'223; -'777) 95% CI						

### 1. 3. 1. 3. Habilidad productiva: *Interview*

En esta tabla se examinan las calificaciones medias totales de la entrevista.

Tabla 1. 3. 1. 3. 1. *Interview*. Resumen de datos totales.

Grupos	Medias(20)		desv. típicas		Rangos	
	JQ	NA	JQ	NA	JQ	NA
5C(N:20)	9'43	9'82	2'89	3'28	12	12
5E(N:20)	9'98	9'32	3'79	3'32	11	10

C: Control, E: experimental, JQ: José Quijada, NA: Nativa.

De un primer análisis se deduce que existe una pequeña diferencia de 0'55 puntos del grupo experimental sobre el de control en la media total del Profesor de inglés. Sin embargo, en la calificación media total de la Nativa el grupo control aventaja al experimental en 0'10 puntos. Las dispersiones en ambos grupos son bastante cercanas.

Con objeto de ver si las puntuaciones medias totales obtenidas por los alumnos de este nivel en la subvariable dependiente de la entrevista difieren según el tipo de “juez” o evaluador, hemos llevado a cabo de nuevo un estudio comparativo de medias de la muestra.

Este análisis nos permite contrastar la hipótesis de la existencia o no de diferencias significativas entre las medias de ambos evaluadores en esta prueba. En las tres tablas siguientes podemos observar este análisis en el grupo control, en el grupo experimental y considerados ambos juntos. Al comparar las medias en cada una de las tres tablas observamos que solamente hay diferencias significativas entre las medias de la variable ENJQTOT y ENNATOT en el grupo experimental.

**Tabla 1. 3. 1. 3. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores del 5º Nivel: Grupo de Control**

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
ENJQTOT entrev. J. Quijada total	20	'904	'000	9'4333	2'892	'647
ENNATOT entrev. Nativa total				9'8167	3'276	'732
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-3'833	1'403	'314	-1'22	19	'237	
(-1'040; '273) 95% CI						

**Tabla 1. 3. 1. 3. 3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores del 5º Nivel: Grupo Experimental**

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
ENJQTOT entrev. J. Quijada total	20	'986	'000	9'9833	3'792	'848
ENNATOT entrev. Nativa total				9'3167	3'320	'748
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'6667	'757	'169	3'94	19	'001	
(312; 1'021) 95% CI						



Tabla 1. 3. 1. 3. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores del 5º Nivel: Globales (5C+5E)

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
ENJQTOT entrev. J. Quijada total	40	'931	'000	9'7083	3'340	'528
ENNATOT entrev. Nativa total				9'5667	3'265	'516
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'1417	1'233	'195	'73	39	'472	
(- '253; '536) 95% CI						

### 1. 3. 1. 4. Habilidad productiva: *Reading Aloud*

Veamos ahora los resultados de las medias totales de los tres trimestres correspondientes a la prueba de lectura en voz alta.

Tabla 1. 3. 1. 4. 1. *Reading Aloud*. Resumen de datos totales.

Grupos	Medias(10)		desv. típicas		Rangos	
	JQ	NA	JQ	NA	JQ	NA
5C(N:20)	6'10	6'13	1'49	1'61	4	5
5E(N:20)	6'88	6'78	1'19	1'08	4	3

C: Control. E: experimental. JQ: José Quijada. NA: Nativa.

Se aprecia unas diferencias entre los dos grupos de 0'78 y 0'65 puntos con respecto a cada uno de los evaluadores. La diferencia de variabilidad no es muy acusada entre los dos grupos.

Con objeto de ver si las puntuaciones totales obtenidas por los alumnos de este nivel en la subvariable dependiente de la lectura en voz alta difieren según el tipo de "juez" o evaluador, se ha realizado un estudio de comparación de medias de la muestra. Este análisis nos permite contrastar la hipótesis de la existencia o no de las

diferencias significativas entre las medias de ambos evaluadores en esta prueba. En las tres tablas siguientes podemos observar este análisis en el grupo control, en el grupo experimental y considerados ambos juntos.

Al comparar las medias de los evaluadores en cada una de las tres tablas observamos que no hay diferencias significativas entre las medias de la variable LEJQTOT y LENATOT en ninguno de los grupos ni considerados como curso.

**Tabla 1. 3. 1. 4. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5º Nivel: Grupo de Control**

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LEJQTOT lect. J.Quijada total	20			6'1000	1'491	'333
LENATOT lect. Nativa total		'908	'000	6'1333	1'613	'161
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '0333	'675	'151	- '22	19	'827	
(-'349; '282) 95% CI						

**Tabla 1. 3. 1. 4. 3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5º Nivel: Grupo Experimental**

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LEJQTOT lect. J.Quijada total	20			6'8833	1'186	'265
LENATOT lect. Nativa total		917	'000	6'7833	1'083	'242
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'1000	'473	'106	'95	19	'356	
(-'121; '321) 95% CI						

**Tabla 1. 3. 1. 4. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 5º Nivel: Globales (5C+5E)**

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LEJQTOT lect. J.Quijada total	40	'914	'000	6'4917	1'388	'219
LENATOT lect. Nativa total				6'4583	1'395	'221
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'0333	'579	'092	'36	39	'718	
(-'152; '218) 95% CI						

### 1. 3. 2. Rendimientos totales de 6º Nivel

Del mismo modo hemos realizado el estudio descriptivo de los datos correspondientes al nivel 6º, calculando las medias, desviaciones típicas y rangos totales de cada una de las subvariables dependientes para cada grupo: control y experimental..

#### 1. 3. 2. 1. Habilidad receptiva: *Listening*

**Tabla 1. 3. 2. 1. 1. *Listening*. Resumen de datos estadísticos totales.**

Grupos	Medias(20)	desv. típicas	Rangos
6C(N:20)	14'80	2'37	7
6E(N:20)	14'65	2'14	9

C: Control. E: experimental

Se puede ver en esta tabla que los dos grupos se aproximan en su media total correspondiente a esta prueba de *Listening*. El grupo control supera ligeramente en 0'15 puntos al grupo experimental. Las desviaciones y los rangos no difieren

significativamente. Del mismo modo no hay diferencia significativa estadística entre las medias como podemos ver en esta tabla.

Tabla 1. 3. 2. 1. 2. *Listening*. Diferencia de Medias entre los dos grupos del 6° Nivel

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LITOT6C <i>Listening</i> total	20	'616	'004	14'8000	2,365	'529
LITOT6E <i>Listening</i> total				14'6500	2'140	'476
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '1500	1'984	'444	'34	19	'739	
(- '779; -1'079) 95% CI						

### 1. 3. 2. 2. Habilidad receptiva: *Phonetic Aspects*

A continuación analizamos los resultados de las medias totales de la discriminación de *Phonetic Aspects*.

Tabla 1. 3. 2. 2. 1. *Phonetic Aspects*. Resumen de datos totales.

Grupos	Medias(25)	desv. típicas	Rangos
6C(N:20)	17'65	1'84	8
6E(N:20)	19'95	1'96	8

C: Control, E: experimental

En esta prueba el grupo de 6° experimental ha superado en 2'30 puntos al 6° control. En ambos grupos la variabilidad de las calificaciones ha sido insignificante.

Del análisis de la diferencia de medias totales entre las dos muestras referidas a la Discriminación de Aspectos Fonéticos (véase la siguiente tabla) se deduce que sí hay una diferencia estadísticamente significativa avalada por el coeficiente ,000 del valor -t, a favor del grupo experimental.

Tabla 1. 3. 2. 2. *Phonetic Aspects*. Diferencia de Medias entre los dos grupos del 6º Nivel

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
FOTOT6C Fonética total	20	.427	.060	17.6500	1.843	.412
FOTOT6E Fonética total				19.9500	1.959	.438
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
-2.3000	2.037	.456	-5.05	19	.000	
(-3.254; -1.345) 95% CI						

### 1. 3. 2. 3. Habilidad productiva: *Interview*

Observamos las medias totales de los dos jueces en la tabla siguiente correspondiente a la prueba de la entrevista.

Tabla 1. 3. 2. 3. 1. *Interview*. Resumen de datos estadísticos totales.

Grupos	Medias(20)		desv. típicas		Rangos	
	JQ	NA	JQ	NA	JQ	NA
6C(N:20)	10.75	11.32	2.77	3.14	10	13
6E(N:20)	12.57	12.42	2.28	2.35	8	8

C: Control. E: experimental. JQ, José Quijada. NA: Nativa.

También en la entrevista se reflejan unas diferencias significativas entre los dos grupos, 1.52 y 1.10 puntos respectivamente para cada evaluador. Del mismo modo constatamos un alto nivel de coincidencia entre los jueces. La dispersión de las calificaciones es menor en el grupo experimental.

A continuación vemos si las medias totales obtenidas por los alumnos de este nivel en la subvariable dependiente de la entrevista difieren según el tipo de "juez" o evaluador. Se ha realizado un estudio de comparación de medias de la muestra.

Este análisis nos permite contrastar la hipótesis de la existencia o no de las diferencias significativas entre las medias de ambos evaluadores en esta prueba. En las siguientes tablas podemos observar este análisis en el grupo control, en el grupo experimental y ambos juntos como curso.

Una vez efectuado el análisis de las medias en cada una de las tres tablas observamos que hay diferencias significativas entre las medias de la variable ENJQTOT y ENNATOT en el grupo de control. En el Grupo experimental y considerados ambos como curso no reflejan diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los dos evaluadores.

**Tabla 1. 3. 2. 3. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6º Nivel: Grupo de Control**

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
ENJQTOT entrev. J.Quijada total	20	'968	'000	10'7500	2'772	'620
ENNATOT entrev. Nativa total				11'3167	3'135	'701
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '5667	'831	'186	- 3'05	19	,007	
(- '956; -'178) 95% CI						

**Tabla 1.3. 2. 3. 3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6º Nivel: Grupo Experimental**

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
ENJQTOT entrev. J.Quijada total	20	'907	'000	12'5667	2'279	'510
ENNATOT entrev. Nativa total				12'4167	2'347	'525
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'1500	1'000	'224	'67	19	'510	
(- '318; '618) 95% CI						

Tabla 1. 3. 2. 3. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6º Nivel: Globales (6C+6E)

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
ENJQTOT entrev. J. Quijada total	40	'937	'000	11'6583	2'668	'422
ENNATOT entrev. Nativa total				11'8667	2'790	'441
<b>Paired Differences</b>						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
- '2083	'977	'155	- 1'35	39	'185	
(- '521; '104)95% CI						

### 1. 3. 2. 4. Habilidad productiva: *Reading Aloud*

En la tabla siguiente se observan las medias totales derivadas de sus correspondientes medias trimestrales en la prueba de lectura en voz alta para este nivel.

Tabla 1. 3. 2. 4. 1. *Reading Aloud*. Resumen de datos totales.

Grupos	Medias(10)		desv. típicas		Rangos	
	JQ	NA	JQ	NA	JQ	NA
6C(N:20)	6'45	6'37	1'40	0'98	5	3
6E(N:20)	7'03	6'87	1'03	1'07	3	3

C: Control. E: experimental. JQ: José Quijada. NA: Nativa.

También en esta prueba el grupo experimental supera al grupo de control. La calificación media total del profesor de inglés es 0'58 puntos y la de la Nativa 0'50 puntos. La dispersión es muy similar en ambos grupos.

Presentamos a continuación el análisis de comparación de medias totales de la subvariable dependiente de la lectura en voz alta.

Este análisis nos permite contrastar la hipótesis de la existencia o no de las diferencias significativas entre las medias de ambos evaluadores en esta prueba.

Al comparar las medias totales de los dos evaluadores de en cada una de las tres tablas observamos que no hay diferencias significativas entre las medias de la variable **LEJQTOT** y **LENATOT** en ninguno de los dos grupos: control y experimental ni al ser considerados como curso (véase las tablas siguientes).

**Tabla 1. 3. 2. 4. 2. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo de Control**

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LEJQTOT lect. J.Quijada total	20	'876	'000	6'4500	1'399	'313
LENATOT lect. Nativa total				6'3667	'985	'220
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'0833	'716	'160	'52	19	'609	
(-'252; 419)95% CI						

**Tabla 1. 3. 2. 4. 3. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Grupo Experimental**

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LEJQTOT lect. J.Quijada total	20	'688	'001	7'0333	1'025	'229
LENATOT lect. Nativa total				6'8667	1'067	'239
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'1667	'827	'185	'90	19	'379	
(-'220; '554)95% CI						



Tabla 1. 3. 2. 4. 4. Diferencia de Medias entre los dos evaluadores de 6° Nivel: Globales (6C+6E)

Variable	Number of pairs	Corr	2-tail Sig	Mean	Sd	SE of Mean
LEJQTOT lect. J.Quijada tota	40	'791	'000	6'7417	1'246	'197
LENATOT lect. Nativa total				6'6167	1'045	'165
Paired Differences						
Mean	SD	SE of Mean	t-value	df	2-tail Sig	
'1250	'765	'121	1'03	39	'308	
(-'120; '370) 95% CI						

## 1. 4. Tercera pregunta de la investigación

Igualmente estábamos interesados en examinar el grado de relación existente entre las variables independientes propuestas y analizadas en la parte segunda de esta tesis, las subvariables dependientes y el nivel de pronunciación alcanzado por nuestros alumnos al terminar el estudio de investigación.

*¿Qué resultados observamos al analizar las correlaciones entre el factor sexo y las subvariables dependientes entre sí, y entre las variables independientes y la variable dependientes: pronunciación total, en cada uno de los grupos y niveles?*

### 1. 4. 1. Análisis correlacional para 5° Nivel

A fin de calcular las posibles asociaciones o relaciones entre las subvariables dependientes LITOT (*listening* total), FOTOT (fonética total, discriminación de aspectos fonéticos), ENJQTOT (entrevista total, José A. Quijada), ENNATOT (entrevista total, Nativa), LEJQTOT (lectura total, J.A. Quijada), y LENATOT (lectura total, Nativa), y la variable independiente o factor SEXO, se han obtenido los coeficientes de correlación múltiple (Pearson) de dichas variables para el 5° nivel.

Podemos apreciar en la tabla que se muestra a continuación los resultados del estudio correlacional referido al grupo 5° control. Hemos resaltado en negrita aquellas correlaciones que son estadísticamente significativas. Así, tenemos que el factor SEXO tiene una alta correlación con Entrevista total, Nativa. La subvariable Listening total está muy correlacionado con las otras 5 subvariables dependientes. También Fonética total está relacionada con Lectura total, J.A. Quijada y Lectura total, Nativa. Lo mismo Entrevista total, José A. Quijada con entrevista total, Nativa; Lectura total, J.A. Quijada y Lectura total, Nativa. Por último, Entrevista total, Nativa con Lectura total, J.A. Quijada y Lectura total, Nativa.

Tabla 1. 4. 1. 1. Matriz de correlaciones globales. (Grupo 5º Control: N 20)

	SEXO	LITOT	FOTOT	ENJQTOT	ENNATOT	LEJQTOT	LENATOT
<b>SEXO</b>							
<b>LITOT</b>		-.1903 P=.422					
<b>FOTOT</b>		-.0741 P=.756	.5993 P=.005				
<b>ENJQTOT</b>		.4078 P=.074	.6469 P=.002	.4194 P=.066			
<b>ENNATOT</b>		.4799 P=.032	.5691 P=.009	.2992 P=.200	.9039 P=.000		
<b>LEJQTOT</b>		.2621 P=.264	.7315 P=.000	.5266 P=.017	.8573 P=.000	.7953 P=.000	
<b>LENATOT</b>		.1156 P=.627	.7464 P=.000	.5260 P=.017	.8232 P=.000	.7542 P=.000	.9085 P=.000

LITOT: Listening total; FOTOT: Fonética total; ENJQTOT:Entrevista total, J.A. Quijada; ENNATOT:Entrevista total, Nativa; LEJQTOT: Lectura total, J.A. Quijada; LENATOT: Lectura total, Nativa.

Se han calculado, asimismo, los coeficientes de correlación entre el factor o subvariable independiente SEXO y los datos globales finales de las subvariables dependientes para el grupo control..

Tabla 1. 4. 1. 2. Matriz de correlaciones globales finales. (Grupo 5º Control: N 20)

	SEXO	LITOT	FOTOT	ENMA	LEMA
<b>SEXO</b>					
<b>LITOT</b>		-.1903 P=.422			
<b>FOTOT</b>		-.0741 P=.756	.5993 P=.005		
<b>ENMA</b>		.4572 P=.043	.6207 P=.003	.3644 P=.114	
<b>LEMA</b>		.1904 P=.421	.7567 P=.000	.5387 P=.014	.8442 P=.000

LITOT: Listening total; FOTOT: Fonética total; ENMA: Entrevista Media; LEMA: Lectura Media

Apreciamos una alta correlación positiva entre el Sexo y la puntuación Entrevista Media Total. La subvariable dependiente Listening Total guarda igualmente una correlación positiva con las otras tres subvariables dependientes. Fonética Total está relacionado con Lectura Media Total, y por último también hemos encontrado una alta correlación entre Entrevista Media Total y Lectura Media Total.

Para el grupo experimental de este nivel hemos obtenido el siguiente análisis correlacional.

Tabla 1. 4. 1. 3. Matriz de correlaciones globales. (Grupo 5º Experimental: N 20)

	SEXO	LITOT	FOTOT	ENJQTOT	ENNATOT	LEJQTOT	LENATOT
<b>SEXO</b>							
<b>LITOT</b>	-.2350 P=.318						
<b>FOTOT</b>	-.2143 P=.364	.2706 P=.248					
<b>ENJQTOT</b>	.0506 P=.832	.7351 P=.000	.4877 P=.029				
<b>ENNATOT</b>	.0470 P=.844	.7327 P=.000	.4663 P=.038	.9861 P=.000			
<b>LEJQTOT</b>	-.0771 P=.747	.7986 P=.000	.4351 P=.055	.8889 P=.000	.8801 P=.000		
<b>LENATOT</b>	-.0480 P=.841	.7382 P=.000	.4247 P=.062	.9005 P=.000	.8837 P=.000	.9172 P=.000	

LITOT: Listening total; FOTOT: Fonética total; ENJQTOT: Entrevista total, J.A. Quijada; ENNATOT: Entrevista total, Nativa; LEJQTOT: Lectura total, J.A. Quijada; LENATOT: Lectura total, Nativa.

En el análisis correlacional del grupo experimental no hemos encontrado asociación entre SEXO y las subvariables dependientes. Como se puede apreciar en la tabla anterior existe una alta correlación positiva entre las subvariables dependientes con la excepción de Listening Total con Fonética Total, y Fonética Total con Lectura Total, J.Q. Quijada y Lectura Total, Nativa.

A continuación mostramos las correlaciones entre las cuatro subvariables totales para este grupo experimental.

Tabla 1. 4. 1. 4. Matriz de correlaciones globales finales. (Grupo 5° Experimental: N 20)

	SEXO	LITOT	FOTOT	ENMA	LEMA
<b>SEXO</b>					
<b>LITOT</b>	-.2350 P=.318				
<b>FOTOT</b>	-.2143 P=.364	.2706 P=.248			
<b>ENMA</b>	.0491 P=.837	<b>.7365</b> <b>P=.000</b>	<b>.4793</b> <b>P=.032</b>		
<b>LEMA</b>	.0645 P=.787	<b>.7862</b> <b>P=.000</b>	<b>.4393</b> <b>P=.053</b>	<b>.9107</b> <b>P=.000</b>	

LITOT: Listening total; FOTOT: Fonética total; ENMA, Entrevista Media; LEMA: Lectura Media

Aunque podemos observar en la tabla anterior las correlaciones positivas entre las subvariables dependientes totales resaltadas en negrita, destacamos las que tienen un alto índice de correlación ( $P=.000$ ).

En la tabla siguiente recogemos los índices de correlación y su nivel de significación de las subvariables dependientes relacionados entre sí y con el factor SEXO.

Vemos que el factor SEXO no tienen correlación estadísticamente significativa con ninguna de las demás subvariables dependientes. Por el contrario, las subvariables dependientes de los dos grupos unidos mantienen un alto índice de correlación positiva entre todas ellas.

Tabla 1. 4. 1 .5. Matriz de correlaciones globales. (5°C+ 5°E = N 40)

	SEXO	LITOT	FOTOT	ENJQTOT	ENNATOT	LEJQTOT	LENATOT
<b>SEXO</b>							
<b>LITOT</b>	-.2082 P=.197						
<b>FOTOT</b>	-.1207 P=.458	.4258 P=.006					
<b>ENJQTOT</b>	.2026 P=.210	.6692 P=.000	.4280 P=.006				
<b>ENNATOT</b>	.2612 P=.104	.6309 P=.000	.2891 P=.070	.9305 P=.000			
<b>LEJQTOT</b>	.1065 P=.513	.7350 P=.000	.5487 P=.000	.8326 P=.000	.7681 P=.000		
<b>LENATOT</b>	.0476 P=.771	.7288 P=.000	.5273 P=.000	.8076 P=.000	.7476 P=.000	.9135 P=.000	

LITOT: Listening total; FOTOT: Fonética total; ENJQTOT: Entrevista total, J.A. Quijada; ENNATOT: Entrevista total, Nativa; LEJQTOT: Lectura total, J.A. Quijada; LENATOT: Lectura total, Nativa.

Tabla 1. 4. 1. 6. Matriz de correlaciones globales finales. (5°C+5°E= N 40)

	SEXO	LITOT	FOTOT	ENMA	LEMA
<b>SEXO</b>					
<b>LITOT</b>	-.2082 P=.197				
<b>FOTOT</b>	-.1207 P=.458	.4258 P=.006			
<b>ENMA</b>	.2357 P=.143	.6618 P=.000	.3658 P=.020		
<b>LEMA</b>	.0786 P=.630	.7484 P=.000	.5500 P=.000	.8213 P=.000	

LITOT: Listening total; FOTOT: Fonética total; ENMA: Entrevista Media; LEMA: Lectura Media

También en esta tabla correspondiente a las correlaciones totales de las subvariables dependientes totales del curso 5° (C+E), observamos que el factor SEXO

no ofrece ninguna correlación significativa con las otras subvariables. Las subvariables vuelven a tener una alta cohesión entre sí.

Para finalizar este estudio correlacional correspondiente al nivel 5°, adjuntamos las tablas siguientes con los coeficientes de correlación entre las variables independientes más significativas y el resultado de la variable dependiente pronunciación total de este curso.

**Tabla 1. 4. 1. 7. Matriz de correlaciones entre Pronunciación total y las variables independientes. (5° Control. N 20)**

	PROTOT	LENGES	INGLES	MOTIN
<b>PROTOT</b>				
<b>LENGES</b>	'6968 P='001			
<b>INGLES</b>	'8656 P='000	'8677 P='000		
<b>MOTIN</b>	'7293 P='000	'5914 P='006	'7676 P='000	

PROTOT: Pronunciación Total; LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés

**Tabla 1. 4. 1. 8. Matriz de correlaciones entre Pronunciación total y las variables independientes. (5° Experimental. N 20)**

	PROTOT	LENGES	INGLES	MOTIN
<b>PROTOT</b>				
<b>LENGES</b>	'6861 P='001			
<b>INGLES</b>	'8697 P='000	'8332 P='000		
<b>MOTIN</b>	'4990 P='025	'5207 P='019	'6870 P='001	

PROTOT: Pronunciación Total; LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés

**Tabla 1. 4. 1. 9. Matriz de correlaciones entre Pronunciación total y las variables independientes. (5°C+5°E = N 40)**

	PROTOT	LENGES	INGLES	MOTIN
<b>PROTOT</b>				
<b>LENGES</b>	'6816 P='000			
<b>INGLES</b>	'8443 P='000	'8458 P='000		
<b>MOTIN</b>	'6263 P='000	'5397 P='000	'6972 P='000	

PROTOT: Pronunciación Total; LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés

En las tres tablas anteriores y significativamente en la tercera, resumen del curso, observamos que el índice de correlación entre Pronunciación Total y las variables independientes, como de éstas entre sí, es estadísticamente muy significativo.

#### 1. 4. 2. Análisis correlacional para 6º Nivel

Del mismo modo hemos procedido para el cálculo de las posibles asociaciones o relaciones en el 6º nivel entre las subvariables dependientes LITOT (listening total), FOTOT (fonética total o discriminación de aspectos fonéticos), ENJQTOT (entrevista total, José A. Quijada), ENNATOT (entrevista total, Nativa), LEJQTOT (lectura total, J.A. Quijada), y LENATOT (lectura total, Nativa), y la variable independiente o factor SEXO.

Los coeficientes de Correlación Múltiple (**Pearson**) que se han obtenido los podemos observar en las siguientes tablas.



Tabla 1. 4. 2. 1. Matriz de correlaciones globales. (Grupo 6° Control: N 20)

	SEXO	LITOT	FOTOT	ENJQTOT	ENNATOT	LEJQTOT	LENATOT
<b>SEXO</b>							
<b>LITOT</b>	- '4516 P='046						
<b>FOTOT</b>	- '2266 P='337	'5545 P='011					
<b>ENJQTOT</b>	- '2943 P='208	'7590 P='000	'4467 P='048				
<b>ENNATOT</b>	- '1561 P='511	'6682 P='001	'4907 P='028	'9678 P='000			
<b>LEJQTOT</b>	- '1653 P='486	'7321 P='000	'3909 P='088	'9220 P='000	'8939 P='000		
<b>LENATOT</b>	'3532 P='127	'7914 P='000	'3354 P='148	'8496 P='000	'7522 P='000	'8759 P='000	

LITOT: Listening total; FOTOT: Fonética total; ENJQTOT: Entrevista total, J.A. Quijada; ENNATOT: Entrevista total, Nativa; LEJQTOT: Lectura total, J.A. Quijada; LENATOT: Lectura total, Nativa.

Al correlacionar el factor SEXO de este grupo con las otras subvariables dependientes, apreciamos que sólo existe una relación significativa con Listening Total. Las subvariables dependientes mantienen una influencia recíproca entre todas ellas con la excepción de los dos índices no resaltados en negrita.

De igual forma hemos actuado para este nivel como lo hiciéramos anteriormente con respecto a las subvariables Entrevista Media Total y Lectura Media Total.

Se han calculado los coeficientes de correlación entre la subvariable independiente SEXO y los datos globales finales de las subvariables dependientes para el grupo control, experimental y ambos juntos. En la tabla correspondiente al grupo control solamente se observa un coeficiente de correlación significativo entre el factor SEXO y Listening Total. Las subvariables dependientes tiene un alto índice de correlación entre ellas salvo Fonética Total con Lectura Media Total.

Tabla 1. 4. 2. 2. Matriz de correlaciones globales finales. (Grupo 6º Control: N 20)

	SEXO	LITOT	FOTOT	ENMA	LEMA
<b>SEXO</b>					
<b>LITOT</b>	<b>-.4516</b> <b>P=.046</b>				
<b>FOTOT</b>	-.2266 P=.337	<b>.5545</b> <b>P=.011</b>			
<b>ENMA</b>	-.2227 P=.345	<b>.7166</b> <b>P=.000</b>	<b>.4739</b> <b>P=.035</b>		
<b>LEMA</b>	.2506 P=.287	<b>.7804</b> <b>P=.000</b>	.3796 P=.099	<b>.8963</b> <b>P=.000</b>	

LITOT: Listening total; FOTOT: Fonética total; ENMA: Entrevista Media; LEMA: Lectura Media

En el grupo experimental no existe correlación significativa entre el factor SEXO y las subvariables dependientes. Se destacan en negrita las influencias mutuas entre las subvariables dependientes

Tabla 1. 4. 2. 3. Matriz de correlaciones globales. (Grupo 6º Experimental: N 20)

	SEXO	LITOT	FOTOT	ENJQTOT	ENNATOT	LEJQTOT	LENATOT
<b>SEXO</b>							
<b>LITOT</b>	-.5303 P=.016						
<b>FOTOT</b>	-.2003 P=.397	<b>.6093</b> <b>P=.004</b>					
<b>ENJQTOT</b>	-.1243 P=.602	<b>.5596</b> <b>P=.010</b>	<b>.4938</b> <b>P=.027</b>				
<b>ENNATOT</b>	-.1031 P=.665	<b>.5861</b> <b>P=.007</b>	.2998 P=.199	<b>.9070</b> <b>P=.000</b>			
<b>LEJQTOT</b>	-.1993 P=.400	<b>.5733</b> <b>P=.008</b>	.3239 P=.164	<b>.8123</b> <b>P=.000</b>	<b>.7643</b> <b>P=.000</b>		
<b>LENATOT</b>	-.2754 P=.240	<b>.4983</b> <b>P=.025</b>	.2427 P=.303	<b>.6193</b> <b>P=.004</b>	<b>.6467</b> <b>P=.002</b>	<b>.6882</b> <b>P=.001</b>	

LITOT: Listening total; FOTOT: Fonética total; ENJQTOT: Entrevista total, J.A. Quijada; ENNATOT: Entrevista total, Nativa; LEJQTOT: Lectura total, J.A. Quijada; LENATOT: Lectura total, Nativa.

En la siguiente tabla podemos ver los índices significativos de correlación entre el factor SEXO y las subvariables dependientes, y de estas entre sí.

Tabla 1. 4. 2. 4. Matriz de correlaciones globales finales. (Grupo 6º Experimental: N 20)

	SEXO	LITOT	FOTOT	ENMA	LEMA
<b>SEXO</b>					
<b>LITOT</b>	-.5303 P=.016				
<b>FOTOT</b>	-.2003 P=.397	.6093 P=.004			
<b>ENMA</b>	-.1163 P=.625	.5869 P=.007	.4049 P=.077		
<b>LEMA</b>	-.2592 P=.270	.5823 P=.007	.3975 P=.187	.7903 P=.000	

LITOT: Listening total; FOTOT: Fonética total; ENMA: Entrevista Media; LEMA: Lectura Media

A continuación examinamos las correlaciones entre SEXO y las demás subvariables y de éstas reciprocamente a nivel del 6º curso.

Tabla 1. 4. 2. 5. Matriz de correlaciones globales. (6C+ 6E: N 40)

	SEXO	LITOT	FOTOT	ENJQTOT	ENNATOT	LEJQTOT	LENATOT
<b>SEXO</b>							
<b>LITOT</b>	-.4881 P=.001						
<b>FOTOT</b>	-.1810 P=.264	.4742 P=.002					
<b>ENJQTOT</b>	-.2032 P=.208	.6198 P=.000	.5525 P=.000				
<b>ENNATOT</b>	-.1294 P=.426	.6124 P=.000	.4384 P=.005	.9368 P=.000			
<b>LEJQTOT</b>	-.1725 P=.287	.6378 P=.000	.4185 P=.007	.8837 P=.000	.8545 P=.000		
<b>LENATOT</b>	.3032 P=.057	.6158 P=.000	.3634 P=.021	.7521 P=.000	.7073 P=.000	.7908 P=.000	

LITOT: Listening total; FOTOT: Fonética total; ENJQTOT: Entrevista total, J.A. Quijada; ENNATOT: Entrevista total, Nativa; LEJQTOT: Lectura total, J.A. Quijada; LENATOT: Lectura total, Nativa.

Tabla 1. 4. 2. 6. Matriz de correlaciones globales finales. (6C+ 6E: N 40)

	SEXO	LITOT	FOTOT	ENMA	LEMA
<b>SEXO</b>					
<b>LITOT</b>	-.4881 P=.001				
<b>FOTOT</b>	-.1810 P=.264	.4742 P=.002			
<b>ENMA</b>	-.1682 P=.300	.6260 P=.000	.5022 P=.001		
<b>LEMA</b>	-.2452 P=.127	.6631 P=.000	.4155 P=.008	.8642 P=.000	

LITOT: Listening total; FOTOT: Fonética total; ENMA: Entrevista Media; LEMA: Lectura Media

Hemos podido ver cómo el factor SEXO en las tablas anteriores referidas al nivel 6º, sólo tienen una correlación positiva con Listening Total. También en ambas tablas se aprecia de nuevo una interrelación positiva entre todas las subvariables dependientes. Finalmente, examinamos en las tres tablas siguientes los coeficientes de correlación entre las variables independientes más significativas y el resultado de la variable dependiente Pronunciación Total en el nivel 6º.

Tabla 1. 4. 2. 7. Matriz de correlaciones entre Pronunciación total y las variables independientes. (6 Control. N 20)

	PROTOT	LENGES	INGLES	MOTIN
<b>PROTOT</b>				
<b>LENGES</b>	.2688 P=.252			
<b>INGLES</b>	.8656 P=.000	.2317 P=.326		
<b>MOTIN</b>	.2649 P=.259	.6754 P=.001	.2024 P=.392	

PROTOT: Pronunciación Total; LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés

Únicamente la subvariable Inglés y Pronunciación Total por una parte, y Lengua Española y Motivación en Inglés muestran una correlación estadísticamente significativa en el grupo 6° control.

**Tabla 1. 4. 2. 8. Matriz de correlaciones entre Pronunciación total y las variables independientes. (6° Experimental. N 20)**

	PROTOT	LENGES	INGLES	MOTIN
<b>PROTOT</b>				
<b>LENGES</b>	.6887 P=.001			
<b>INGLES</b>	.7927 P=.000	.7806 P=.000		
<b>MOTIN</b>	.1610 P=.498	.0241 P=.920	.0148 P=.951	

PROTOT: Pronunciación Total; LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés

En el grupo experimental se observa una interrelación altamente positiva entre la variable dependiente Pronunciación Total y Lengua Española e Inglés.

**Tabla 1. 4. 2. 9. Matriz de correlaciones entre Pronunciación total y las variables independientes. (6C+6E= N 40)**

	PROTOT	LENGES	INGLES	MOTIN
<b>PROTOT</b>				
<b>LENGES</b>	.3918 P=.012			
<b>INGLES</b>	.7823 P=.000	.4135 P=.008		
<b>MOTIN</b>	.1998 P=.216	.4572 P=.003	.1158 P=.477	

PROTOT: Pronunciación Total; LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés

Al examinar ambos grupos juntos se sigue observando la intercorrelación anteriormente mencionada en el grupo experimental.

## 1. 5. Cuarta pregunta de la investigación

En la introducción a este estudio, al formular la hipótesis de trabajo y particularmente a fin de evaluar el método explícito y formal de la enseñanza de la pronunciación inglesa en nuestros alumnos, nos preguntábamos:

*¿En qué medida los factores o variables Grupo, Curso y Sexo, y las variables independientes rendimientos en Lengua Española e Inglés, Motivación para el estudio del Inglés y su Iniciación y perfeccionamiento, así como la Satisfacción con el Profesor de Inglés y con los Libros de texto, pueden influir en la enseñanza explícita de la pronunciación inglesa en nuestros alumnos?*

### 1. 5. 1. Análisis de la Covarianza.

Con este análisis deseamos estudiar la posible influencia de las variables o factores independientes GRUPO CURSO y SEXO en la enseñanza y aprendizaje explícito de la pronunciación inglesa en los alumnos estudiados. En este aprendizaje puede haber una mayor o menor influencia de las calificaciones en Lengua Española (LENGES), Inglés (INGLÉS), Motivación en Inglés (INICIN), Satisfacción con el profesor de inglés (SAPRIN) y Satisfacción con los libros de texto (SALITE).

Dichas variables no pueden mantenerse fijas, pero pueden medirse. Para eliminar la posible influencia o perturbación de estas variables según los niveles de GRUPO, CURSO y SEXO, se ha realizado este **Análisis de Covarianza**.

Por medio de este método estadístico tratamos de reunir las técnicas del Análisis de la Varianza y de la Regresión, de tal forma que los valores de las variables concomitantes o covariables son eliminados por el modelo de Regresión. En consecuencia, podremos observar que la correlación existente entre la variable dependiente y la(s) variable(s) concomitante(s) puede hacer variar los resultados del

Análisis de Varianza. En este análisis de Covarianza, pues, por ser una mezcla de ambos análisis, unos factores se tratan cualitativamente y otros cuantitativamente.

Se ha realizado un **Análisis de Covarianza** para cada una de las subvariables dependientes consideradas LITOT (*Listening* Total), FOTOT (Fonética Total), ENMA (Entrevista Media Total), LEMA (Lectura Media Total) y PROTOT (Pronunciación Total), tomando como factores las variables independientes: GRUPO, CURSO y SEXO, y como covariables: LENGES (Lengua Española), INGLÉS, MOTIN (Motivación en Inglés), INICIN (Iniciación en el estudio del Inglés), SAPRIN (Satisfacción con el profesor de inglés), y SALITE (Satisfacción con los libros de texto).

En la exposición de datos que sigue, referida al **Análisis de Covarianza** de cada una de las subvariables dependientes, encontramos en primer lugar, la media total de la muestra considerada y el tamaño; las medias de las subvariables dependientes para cada uno de los niveles de las variables independientes (factores).

En segundo lugar, figura una tabla con los resultados del Análisis de Covarianza. Al no existir interacción entre los factores, a continuación encontramos los resultados del Análisis de Clasificación Múltiple en el que figura el coeficiente de determinación  $r^2$ . Dicho coeficiente es un indicador de la bondad del ajuste realizado.

Finalmente aparece la correlación entre la variable dependiente y cada una de las covariables, seguida de los estadísticos: coeficiente de regresión, valor de  $t$  y la significación de cada covariable sobre la variable dependiente.

Estos son los resultados obtenidos del Análisis de Covarianza en cada una de las subvariables dependientes anteriormente citadas.



### 1. 5. 1. 1. Análisis de Covarianza para *Listening Total*.

Las puntuaciones medias finales obtenidas en esta subvariable son las siguientes:

Total Population	14,40 (80 alumnos)		
GRUPO	1.- 14,40 (40)	2.- 14,41 (40)	(1= control; 2 = experimental)
CURSO	1.- 14,08 (40)	2.- 14,72 (40)	(1 = 5° Curso; 2 = 6° Curso)
SEXO	1.- 14,97 (52)	2.- 13,35 (28)	(1 = niño; 2 = niña)

Los resultados del Análisis de la Covarianza (véase niveles de significación de **F** en la tabla siguiente) para esta subvariable dependiente ponen de manifiesto que:

a) Sí hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables: CURSO y SEXO.

b) La calificación en INGLÉS es suficientemente importante en la variable LITOT. De no haber sido controlada (como el resto de las covariables) mediante el Análisis de la Covarianza, esta covariable podría haber perturbado (enmascarado) las diferencias de las medias entre los niveles de los factores considerados.

En la próxima tabla se muestra el **Análisis de Covarianza** realizado para la subvariable **LITOT (*Listening Total*)** tomando como factores GRUPO (1 = control; 2 = experimental), CURSO (1 = 5° Curso; 2 = 6° Curso), SEXO (1 = niño; 2 = niña), y como covariables LENGES (Lengua Española), INGLES (Inglés), MOTIN (Motivación en Inglés), INICIN (Inicio en Inglés), SAPRIN (Satisfacción con el profesor de Inglés) y SALITE (Satisfacción con los libros de texto).



Tabla 1. 5. 1. 1. Resultados del Análisis de la Covarianza para *Listening Total*.

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects	56,540	3	18,847	10,678	,000
GRUPO	,001	1	,001	,001	,978
CURSO	8,235	1	8,235	4,666	,034
SEXO	48,303	1	48,303	27,368	,000
Covariates	234,736	6	39,123	22,167	,000
LENSES	1,302	1	1,302	,738	,393
INGLES	104,043	1	104,043	58,950	,000
MOTIN	,645	1	,645	,365	,548
INICIN	,127	1	,127	,072	,789
SAPRIN	1,249	1	1,249	,708	,403
SALITE	2,875	1	2,875	1,629	,206
Explained	291,275	9	32,364	18,337	,000
Residual	123,546	70	1,765		
Total	414,821	79	5,251		

LENSES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés;  
SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

El Análisis de Clasificación Múltiple (Multiple R Squared) indica que:

a) Son los alumnos de 6º Curso y los niños los que han obtenido una mayor puntuación en LITOT (*Listening Total*), como lo demuestran sus medias finales: 14'72 y 14'97 respectivamente. Las diferencias de puntuaciones medias en GRUPO (grupos experimentales y control), y SEXO no son estadísticamente significativas en relación con la subvariable *Listening Total*.

b) El 70,2% de la subvariable *Listening Total* queda explicada por los factores y covariables, lo que nos indica que la bondad del ajuste realizado es muy satisfactorio. El 13,6 % de la variabilidad de *Listening Total* queda explicado por los factores (véase la siguiente tabla).

Tabla 1. 5. 1. 1. 2. Resultados del Ajuste realizado para *Listening Total*.

Grand Mean = 14,40								
Variable + Category	N	Unadjusted		Adjusted for Independents		Adjusted for Independents + Covariates		
		Dev'n	Eta	Dev'n	Beta	Dev'n	Beta	
GRUPO 1 control	40	,00		,00		-,07		
2 experimental	40	,00		,00		,07		
			,00		,00		,03	
CURSO 1 quinto	40	-,32		-,32		,07		
2 sexto	40	,32		,32		-,07		
			,14		,14		,03	
SEXO 1 niño	52	,57		,57		,59		
2 niña	28	-1,06		-1,06		-1,10		
			,34		,34		,36	
Multiple R Squared				(13,6%),	136	(70,2%),	702	
Multiple R					,369		,838	

La significación de INGLÉS sobre la variable LITOT (*Listening Total*) se refleja de nuevo al observar el alto coeficiente de correlación entre ambas **0'892**, así como el de los resultados del Análisis de Regresión.

Tabla 1. 5. 1. 1. 3. Resultados del Análisis de Correlación para *Listening Total*.

VARIABLE	LENGES	INGLES	MOTIN	INICIN	SAPRIN	SALITE
LITOT	,449	,892	,398	,176	-,062	-,097

LITOT: *Listening Total*; LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés; SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

En la tabla de Regresión de la subvariable *Listening Total* con las covariables, observamos que **1,24776** es el coeficiente de regresión (pendiente de la recta de regresión) de INGLÉS y la significación de dicho contraste. El valor **1,24776**, así como el signo del coeficiente de correlación, indican que la influencia entre INGLÉS y *Listening Total* es positiva, en el sentido de que al aumentar la calificación en INGLÉS es mayor la puntuación obtenida por el alumno en la subvariable *Listening Total*.

Tabla 1. 5. 1. 1. 4. Resultados del Análisis de Regresión para *Listening Total*.

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
LENGES	-,1169133	-,08194	,136	-,859	,393
INGLES	<b>1,24776</b>	,78858	,163	7,678	<b>,000</b>
MOTIN	,06004	,05667	,099	,604	,548
INICIN	,08446	,02122	,315	,268	,789
SAPRIN	,24055	,07540	,286	,841	,403
SALITE	-,24833	-,10523	,195	-1,276	,206

LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés; SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

### 1. 5. 1. 2. Análisis de la Covarianza para Fonética Total.

Las puntuaciones medias finales obtenidas en esta subvariable son las siguientes:

Total Population 18,12 (80)

GRUPO 1.- 17,04 (40) 2.- 19,19 (40) (1= control; 2 = experimental)

CURSO 1.- 17,43 (40) 2.- 18,80 (40) (1 = 5º Curso; 2 = 6º Curso)

SEXO 1.- 18,35 (52) 2.- 17,68 (28) (1 = niño; 2 = niña)

De la tabla del Análisis de la Covarianza para la subvariable dependiente Fonética Total observamos que:

a) La diferencia de medias es estadísticamente significativa en los factores GRUPO y CURSO. Esto implica que los grupos experimentales han conseguido una mejor discriminación de los aspectos fonéticos trabajados y evaluados en nuestro estudio. Del mismo modo, los alumnos de 6º nivel tienen mayor capacidad para discriminar los aspectos fonéticos.

b) La influencia del INGLÉS sobre la subvariable dependiente Fonética Total es un poco significativa,  $P < ,055$ . El resto de las covariables no tienen influencia estadísticamente significativa sobre Fonética Total.

En la tabla siguiente se muestra el **Análisis de Covarianza** realizado para la subvariable **FOTOT (Fonética Total)** tomando como factores GRUPO (1 = control; 2 = experimental), CURSO (1 = 5° Curso; 2 = 6° Curso), SEXO (1 = niño; 2 = niña), y como covariables LENGES (Lengua Española), INGLES (Inglés), MOTIN (Motivación en Inglés), INICIN (Inicio en Inglés), SAPRIN (Satisfacción con el profesor de Inglés) y SALITE (Satisfacción con los libros de texto).

**Tabla 1. 5. 1. 2. 1. Resultados del Análisis de la Covarianza para Fonética Total.**

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects	138,073	3	46,024	17,359	<b>,000</b>
<b>GRUPO</b>	92,450	1	92,450	34,869	<b>,000</b>
<b>CURSO</b>	37,356	1	37,356	14,089	<b>,000</b>
<b>SEXO</b>	37,356	1	37,356	3,118	<b>,082</b>
Covariates	73,019	6	12,170	4,590	<b>,001</b>
LENGES	1,511	1	1,511	,570	<b>,453</b>
<b>INGLES</b>	10,192	1	10,192	3,810	<b>,055</b>
MOTIN	,140	1	,140	,053	<b>,819</b>
INICIN	1,582	1	1,582	,597	<b>,442</b>
SAPRIN	9,207	1	9,207	3,472	<b>,067</b>
SALITE	2,112	1	2,112	,796	<b>,375</b>
Explained	211,092	9	23,455	8,846	<b>,000</b>
Residual	185,596	70	2,651		
Total	296,689	79	5,021		

LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés;  
SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

Los resultados obtenidos en el **Análisis de Clasificación Múltiple** para esta subvariable ponen de manifiesto que:

a) El grupo experimental y los alumnos de mayor edad (6° Curso) son los que más han progresado en Fonética Total.

b) Los factores explican el **34,8 %** de la variabilidad de Fonética Total, mientras que los factores y las covariables juntos explican el **53,2 %**, proporción de variabilidad superior a la obtenida en la subvariable Listening Total.

Tabla 1. 5. 1. 2. 2. Resultados del Ajuste realizado para Fonética Total.

Grand Mean = 18,12								
Variable + Category	N	Unadjusted		Adjusted for Independents		Adjusted for Independents + Covariates		
		Dev'n	Eta	Dev'n	Beta	Dev'n	Beta	
GRUPO 1 control	40	-1,07		-1,07		-1,11		
2 experimental	40	1,07		1,07		1,11		
			,48		,48		,50	
CURSO 1 quinto	40	-,68		-,68		-,69		
2 sexto	40	,68		,68		,69		
			,31		,31		,31	
SEXO 1 niño	52	,24		,24		,26		
2 niña	28	-,44		-,44		-,49		
			,14		,14		,16	
Multiple R Squared				(34,8%),	,348	(53,2%),	,532	
Multiple R					,590		,729	

El Coeficiente de Correlación, 0'534, expresa que la influencia entre las variables Fonética Total e Inglés es positiva, aunque en este caso la dependencia es inferior que en Listening Total.

Tabla 1. 5. 1. 2. 3. Resultados del Análisis de Correlación para Fonética Total.

VARIABLE	LENGES	INGLES	MOTIN	INICIN	SAPRIN	SALITE
FOTOT	,311	,534	,379	-,048	-,253	-,178

FOTOT: Fonética Total; LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés; SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

El Coeficiente de Regresión, '38879 de INGLÉS, obtenido en este análisis, es un poco significativo. Las otras covariables no tienen ninguna influencia significativa en los resultados finales de Fonética Total (Véase la tabla siguiente).

Tabla 1. 5. 1. 2. 4. Resultados del Análisis de Regresión para Fonética Total.

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
LENGES	,12596	,09028	,167	,755	,453
INGLES	,38879	,25127	,199	1,952	,055
MOTIN	,02794	,02696	,122	,229	,819
INICIN	,29790	,07654	,386	,773	,442
SAPRIN	-,65309	-,20932	,350	-1,863	,067
SALITE	-,21282	-,09222	,238	-,892	,375

LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés;  
SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

### 1. 5. 1. 3. Análisis de la Covarianza para Entrevista Media

Las puntuaciones medias finales obtenidas en esta subvariable son las siguientes:

Total Population 10,70 (80)

**GRUPO** 1. 10,33 (40) 2. 11,07 (40) (1 = control; 2 = experimental)

**CURSO** 1. 9,64 (40) 2. 11,76 (40) (1 = 5º Curso; 2 = 6º Curso)

**SEXO** 1. 10,59 (52) 2. 10,91 (28) (1 = niño; 2 = niña)

De los resultados obtenidos en el Análisis de la Covarianza para esta subvariable deducimos que:

a) Hay diferencia significativa en la puntuación obtenida por los alumnos en Entrevista Media Total respecto al GRUPO y CURSO. Los grupos experimentales han demostrado mejor comprensión, fluidez, precisión y pronunciación (aspectos evaluados en la entrevista) que sus compañeros del grupo control. También, los alumnos del nivel 6º muestran una mayor capacidad comunicativa que los del 5º nivel.

b) Las variables independientes LENGES, MOTIN, INICIN y SAPRIN no merecen la pena ser controladas en esta subvariable dependiente, dado que no han resultado significativas. El hecho de controlar la calificación en INGLÉS y SALITE

incorpora información relevante para el estudio de la diferencia de medias de los factores. La influencia de estas covariables es significativa,

En la próxima tabla se muestra el **Análisis de Covarianza** realizado para la subvariable **ENMA (Entrevista Media)** tomando como factores GRUPO (1 = control; 2 = experimental), CURSO (1 = 5° Curso; 2 = 6° Curso), SEXO (1 = niño; 2 = niña), y como covariables LENGES (Lengua Española), INGLES (Inglés), MOTIN (Motivación en Inglés), INICIN (Inicio en Inglés), SAPRIN (Satisfacción con el profesor de Inglés) y SALITE (Satisfacción con los libros de texto).

**Tabla 1. 5. 1. 3. 1. Resultados del Análisis de la Covarianza para Entrevista Media.**

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects	103,227	3	34,409	12,374	,000
GRUPO	11,001	1	11,001	3,956	,051
CURSO	90,312	1	90,312	32,479	,000
SEXO	1,913	1	1,913	,688	,410
Covariates	484,373	6	80,729	29,032	,000
LENGES	7,989	1	7,989	2,873	,095
INGLES	128,518	1	128,518	46,219	,000
MOTIN	1,973	1	1,973	,710	,402
INICIN	4,159	1	4,159	1,496	,225
SAPRIN	1,694	1	1,694	,609	,438
SALITE	13,331	1	13,331	4,794	,032
Explained	587,600	9	65,289	23,480	,000
Residual	194,645	70	2,781		
Total	782,244	79	9,902		

LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés; SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

Del **Análisis de Clasificación Múltiple** observamos que se produce un gran aumento en la variabilidad de **Entrevista Media Total** que queda explicado, de un lado por los factores, y de otro lado, por los factores y covariables: **13,2%** frente al **75'1 %**, respectivamente. La bondad del ajuste realizado es muy buena (Véase la tabla siguiente).

Tabla 1. 5. 1. 3. 2. Resultados del Ajuste realizado para Entrevista Media.

Grand Mean = 10,70							
Variable + Category	N	Unadjusted		Adjusted for Independents		Adjusted for Independents + Covariates	
		Dev'n	Eta	Dev'n	Beta	Dev'n	Beta
GRUPO 1 control	40	-,37		-,37		-,45	
2 experimental	40	,37		,37		,45	
			,12		,12		,14
CURSO 1 quinto	40	-1,06		-1,06		-,60	
2 sexto	40	1,06		1,06		,60	
			,34		,34		,19
SEXO 1 niño	52	-,11		-,11		,00	
2 niña	28	,21		,21		-,01	
			,05		,05		,00
Multiple R Squared				(13,2 %)	,132	(75,1 %)	,751
Multiple R					,363		,867

La significación de las covariables Inglés y Satisfacción con libros de texto se manifiesta de nuevo si observamos los **Coefficientes de Correlación** obtenidos '934 y -'140 respectivamente en relación con la subvariable dependiente Entrevista Media Total. Esto quiere decir que la influencia de la variable INGLÉS (Las calificaciones obtenidas en el curso anterior) sobre la subvariable dependiente Entrevista Media Total es positiva, y negativa la influencia entre Satisfacción de los libros de texto y Entrevista Media Total.

Tabla 1. 5. 1. 3. 3. Resultados del Análisis de Correlación para Entrevista Media Total.

VARIABLE	LENGES	INGLES	MOTIN	INICIN	SAPRIN	SALITE
ENMA	,712	,934	,594	,031	,027	-,140

ENMA: Entrevista Media Total; LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés; SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto



Estas influencias también se reflejan en los valores de los **Coefficientes de Regresión: 1'38678** de INGLÉS y **-'53472** de Satisfacción con los libros de texto. La influencia de la variable INGLÉS es positiva, y negativa la influencia de SALITE.

**Tabla 1. 5. 1. 3. 4. Resultados del Análisis de Regresión para Entrevista Media.**

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
LENGES	,28961	,14783	,171	1,695	,095
INGLES	1,38678	,63823	,204	6,798	,000
MOTIN	,10505	,07220	,125	,842	,402
INICIN	,48296	,08837	,395	1,223	,225
SAPRIN	,28014	,06394	,359	,781	,438
SALITE	<b>-,53472</b>	<b>-,16500</b>	,244	<b>-2,190</b>	<b>,032</b>

LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés; SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

#### 1. 5. 1. 4. Análisis de la Covarianza para Lectura Media.

Las puntuaciones medias finales obtenidas en esta subvariable son las siguientes:

Total Population	6,58 (80)			
GRUPO	1.- 6,26 (40)	2.- <b>6,89 (40)</b>		(1= control; 2 = experimental)
CURSO	1.- 6,48 (40)	2.- 6',68 (40)		(1 = 5º Curso; 2 = 6º Curso)
SEXO	1.- 6,63 (52)	2.- 6,47 (28)		(1 = niño; 2 = niña)

De la tabla del **Análisis de la Covarianza** para esta subvariable dependiente se observa que:

a) No hay diferencia entre las medias de CURSO y SEXO, pero si hay diferencias significativas entre las medias de los GRUPOS. Los **grupos experimentales** obtienen en esta subvariable de Lectura Media (Lectura en voz alta) una puntuación media final significativamente superior a la conseguida por los grupos control.

b) También, observamos que las calificaciones de INGLÉS, Motivación en Inglés e Iniciación en Inglés tienen influencia significativa en el resultado de Lectura Media.

En la próxima tabla se muestra el **Análisis de Covarianza** realizado para la subvariable **LEMA (Lectura Media)** tomando como factores GRUPO (1 = control; 2 = experimental), CURSO (1 = 5° Curso; 2 = 6° Curso), SEXO (1 = niño; 2 = niña), y como covariables LENGES (Lengua Española), INGLES (Inglés), MOTIN (Motivación en Inglés), INICIN (Inicio en Inglés), SAPRIN (Satisfacción con el profesor de Inglés) y SALITE (Satisfacción con los libros de texto).

**Tabla 1. 5. 1. 4. 1. Resultados del Análisis de la Covarianza para Lectura Media.**

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects	9,242	3	3,081	9,036	,000
<b>GRUPO</b>	7,917	1	7,917	23,219	,000
CURSO	,834	1	,834	2,445	,122
SEXO	,492	1	,492	1,442	,324
Covariates	85,831	6	14,305	41,955	,000
LENGES	1,084	1	1,084	3,180	,079
<b>INGLES</b>	18,480	1	18,480	54,200	,000
<b>MOTIN</b>	1,885	1	1,885	5,529	,022
<b>INICIN</b>	2,688	1	2,688	7,883	,006
SAPRIN	,059	1	,059	,174	,678
SALITE	1,057	1	1,057	3,100	,083
Explained	95,074	9	10,564	30,982	,000
Residual	23,867	70	,341		
Total	118,941	79	1,506		

LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés;  
SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

Como refleja la tabla del **Análisis de Clasificación Múltiple** son los alumnos del **grupo experimental** los que mejoran sus puntuaciones en esta variable, frente al grupo control.

Hay un alto incremento en la variabilidad de LEMA que queda explicada, por una parte por los factores, y por la otra, por los factores y covariables: 7'8% frente al 79'9%. Este último valor indica que es muy buena la bondad del ajuste realizado

Tabla 1. 5. 1. 4. 2. Resultados del Ajuste realizado para Lectura Media.

Grand Mean = 6,58						
Variable + Category	N	Unadjusted		Adjusted for Independents		Adjusted for
		Dev'n	Eta	Dev'n	Beta	Independents + Covariates
						Dev'n Beta
GRUPO 1 control	40	-,31		-,31		-,30
2 experimental	40	,31		,31		,30
			,26		,26	,24
CURSO 1 quinto	40	-,10		-,10		,02
2 sexto	40	,10		,10		-,02
			,08		,08	,02
SEXO 1 niño	52	,06		,06		,10
2 niña	28	-,11		-,11		-,19
			,06		,06	,12
Multiple R Squared				(7.8 %)	,078	(79,9%) ,799
Multiple R					,301	,904

Los Coeficientes de Correlación más significativos obtenidos en el Análisis de Regresión entre estas covariables y Lectura Media son los de INGLÉS, Motivación en Inglés (MOTIN) e Iniciación en Inglés (INICIN).

Es positiva la influencia entre cada una de estas variables y LEMA (Lectura Media), en el sentido de que al aumentar, por ejemplo, la calificación en INGLÉS, mayor es la puntuación final del alumno en LEMA, y viceversa. Análogamente para MOTIN e INICIN.

Tabla 1. 5. 1. 4. 3. Resultados del Análisis de Correlación para Lectura Media

VARIABLE	LENGES	INGLES	MOTIN	INICIN	SAPRIN	SALITE
LEMA	,659	,905	,608	,264	-,061	-,027

LEMA: Lectura Media; LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés; SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

Los valores de los coeficientes de regresión para INGLÉS, MOTIN e INICIN son los resultados en negrita.

**Tabla 1. 5. 1. 4. 4. Resultados del Análisis de Regresión para Lectura Media.**

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
LENGES	,10669	,13965	,060	1,783	,079
<b>INGLES</b>	<b>,52587</b>	<b>,62066</b>	,071	7,362	<b>,000</b>
<b>MOTIN</b>	<b>,10267</b>	,18096	,044	2,351	<b>,022</b>
<b>INICIN</b>	<b>,38826</b>	,18218	,138	2,898	<b>,006</b>
SAPRIN	-,05237	-,03065	,126	-,417	,678
SALITE	-,15056	-,11915	,086	-1,761	,083

LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés;  
SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

### 1. 5. 1. 5. Análisis de la Covarianza para Pronunciación total.

Las puntuaciones medias finales obtenidas en esta subvariable son las siguientes:

Total Population 12,45 (80)

<b>GRUPO</b>	1.- <b>12,01 (40)</b>	2.- <b>12,89 (40)</b>	(1 = control; 2 = experimental)
<b>CURSO</b>	1.- <b>11,91 (40)</b>	2.- <b>12,99 (40)</b>	(1 = 5º Curso; 2 = 6º Curso)
<b>SEXO</b>	1.- 12,64 (52)	2.- 12,10 (28)	(1 = niño; 2 = niña)

De los resultados obtenidos en el Análisis de la Covarianza para esta subvariable observamos que:

a) No hay diferencias significativas en el factor SEXO. No podemos afirmar lo mismo entre los grupos control y experimental, y, entre 5º Curso y 6º Curso. Ambos factores GRUPO y CURSO influyen significativamente en la puntuación total.

b) Solamente es importante en la calificación total del alumno (PROTOT) la influencia de INGLÉS, su resultado en esta variable es significativo. El resto de las covariables consideradas no son significativas. El resultado en la calificación del alumno en la "Pronunciación total" (PROTOT) es positivo: las calificaciones en INGLÉS han influido significativamente en los factores, y más concretamente en los alumnos del grupo experimental y los alumnos de 6º Curso.

En la tabla que sigue se muestra el **Análisis de Covarianza** realizado para la subvariable **PROTOT (Pronunciación Total)** tomando como factores GRUPO (1 = control; 2 = experimental), CURSO (1 = 5º Curso; 2 = 6º Curso), SEXO (1 = niño; 2 = niña), y como covariables LENGES (Lengua Española), INGLES (Inglés), MOTIN (Motivación en Inglés), INICIN (Inicio en Inglés), SAPRIN (Satisfacción con el profesor de Inglés) y SALITE (Satisfacción con los libros de texto).

**Tabla 1. 5. 1. 5. 1. Resultados del Análisis de la Covarianza para Pronunciación Total.**

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
<b>Main Effects</b>	44,312	3	14,771	20,521	<b>,000</b>
<b>GRUPO</b>	15,569	1	15,569	21,630	<b>,000</b>
<b>CURSO</b>	23,517	1	23,517	32,673	<b>,000</b>
<b>SEXO</b>	5,225	1	5,225	7,260	<b>,009</b>
<b>Covariates</b>	179,906	6	29,884	41,657	<b>,000</b>
<b>LENGES</b>	,978	1	,978	1,359	<b>,248</b>
<b>INGLES</b>	52,613	1	52,613	73,095	<b>,000</b>
<b>MOTIN</b>	,977	1	,977	1,358	<b>,198</b>
<b>INICIN</b>	523,506	1	523,506	3,172	<b>,248</b>
<b>SAPRIN</b>	,046	1	,046	,064	<b>,801</b>
<b>SALITE</b>	3,830	1	3,830	5,321	<b>,024</b>
Explained	224,218	9	24,913	34,612	<b>,000</b>
Residual	50,385	70	,720		
Total	274,603	79	3,476		

LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés;  
SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

Del **Análisis de Clasificación Múltiple** deducimos que:

a) Son los alumnos de 6º Curso y los alumnos del grupo experimental los que han conseguido una puntuación más alta en Pronunciación Total (PROTOT).

b) Los factores explican el 16,1 % de la variación de PROTOT, y los factores y las covariables el 81,7 % (tanto por ciento de variabilidad de PROTOT explicada por los factores y las covariables). La bondad del ajuste realizado es excelente.

Tabla 1. 5. 1. 5. 2. Resultados del Ajuste realizado para Pronunciación Total.

		Grand Mean = 12'45		Adjusted for Independents + Covariates			
Variable + Category	N	Unadjusted Dev'n	Eta	Adjusted for Independents Dev'n	Beta	Adjusted for Independents + Covariates Dev'n	Beta
GRUPO 1 control	40	-,44		-,44		-,48	
2 experimental	40	,44		,44		,48	
			,24		,24		,26
CURSO 1 quinto	40	-,54		-,54		-,30	
2 sexto	40	,54		,54		,30	
			,29		,29		,16
SEXO 1 niño	52	,19		,19		,24	
2 niña	28	-,35		-,35		-,45	
			,14		,14		,18
Multiple R Squared				(16,1 %)	,161	(81,7%)	,817
Multiple R					,402		,904

El signo y el alto valor del **Coefficiente de Correlación** obtenido entre INGLÉS y Pronunciación Total (PROTOT), '909, indica que entre ambas variables hay una gran influencia (positiva). Es decir, a mayor calificación en INGLÉS, mayor es la puntuación media total obtenida por el alumno en Pronunciación Total (PROTOT).

Tabla 1. 5. 1. 5. 3. Resultados del Análisis de Correlación para Pronunciación Total.

VARIABLE	LENGES	INGLES	MOTIN	INICIN	SAPRIN	SALITE
PROTOT	,599	,909	,545	,094	-,078	-,132

PROTOT: Pronunciación Total; LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés; SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

Esta influencia, de la que hablábamos anteriormente, también se deduce del valor del **Coefficiente de Regresión** (pendiente de la recta de regresión). Su valor, **,88730** es significativo.

**Tabla 1. 5. 1. 5. 4. Resultados del Análisis de Regresión para Pronunciación Total.**

COVARIATE	B	Beta	Std. Err.	t-Value	Sig. of t
LENGES	,10134	,08730	,087	1,166	,248
<b>INGLES</b>	<b>,88730</b>	,68923	,104	8,550	<b>,000</b>
MOTIN	,07393	,08575	,063	1,165	,248
INICIN	,31340	,09678	,201	1,560	,123
SAPRIN	-,04619	-,01779	,183	-,253	,801
SALITE	-,28661	-,14927	,124	-2307	,024

LENGES: Lengua Española; MOTIN: Motivación en Inglés; INICIN: Iniciación en Inglés;  
SAPRIN: Satisfacción con Profesor de Inglés; SALITE: Satisfacción con libros de texto

**PARTE V**

**CONCLUSIONES E  
IMPLICACIONES  
PEDAGÓGICAS**



## **PARTE V.**

### **CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.**

#### **1. Conclusiones sobre el Análisis de los Datos**

La finalidad de esta parte es resumir los resultados más relevantes que se han expuesto y examinado a lo largo del análisis de los datos a la luz de las reflexiones recogidas en esta tesis. Dado que en este trabajo de investigación se han conseguido resultados interesantes, no sólo referidos a la comparación de los alumnos de los grupos experimental y control, sino a otros aspectos que pueden ser indicativos de cómo está funcionando el tratamiento de la enseñanza de la Pronunciación del inglés como LE, en nuestro contexto educativo, esta parte comprende dos epígrafes: uno, referido a las Conclusiones y otro, a las Implicaciones Pedagógicas.

Las Conclusiones que se presentan hacen referencia a los bloques temáticos de habilidades lingüísticas que han venido utilizándose a lo largo de este estudio y que delimitan los diferentes campos evaluados: Rendimiento de la Pronunciación del inglés a través de la comprensión auditiva (*Listening*), de la discriminación de sonidos y elementos suprasegmentales (*Phonetic Aspects*), de la comprensión y expresión oral (*Interview*), y de la lectura en voz alta (*Reading Aloud*).

Como hemos indicado en las páginas anteriores, la finalidad de nuestra investigación ha sido realizar un estudio longitudinal de un curso escolar de duración para examinar los resultados que un “syllabus” fonético de inglés, basado en un inventario previo de sonidos vocálicos y consonánticos y elementos suprasegmentales, podría tener en alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, distribuidos en grupos experimental y control. Los principales objetivos de trabajo que nos proponíamos alcanzar los formulá-bamos en cuatro bloques de preguntas.

## **1. 1. Primera pregunta de la investigación**

*¿Los alumnos de los grupos experimentales alcanzarían en las subvariables dependientes en cada uno de los tres trimestres unos rendimientos de pronunciación inglesa, superiores a los obtenidos por los grupos de control, a lo largo del curso escolar en que se desarrolló el estudio?*

*¿Qué grado de acuerdo podrían alcanzar los dos evaluadores o jueces, el profesor de inglés y la persona nativa, en las habilidades productivas de los alumnos: Interviews y Reading aloud ?*

### **1. 1. 1. Resultados del primer trimestre**

#### **1. 1. 1. 1. Nivel 5º**

En la habilidad receptiva Comprensión oral (*Listening*), una vez analizados, la fiabilidad e índice de dificultad de la prueba para el primer trimestre, se confirma que no existen diferencias significativas entre las medias y desviaciones típicas obtenidas por los alumnos del grupo control y experimental.

Ambos grupos obtuvieron unas medias bastante satisfactorias en esta habilidad: el grupo control 15'55 y el experimental 15'20 puntos de una valoración total de 20. Consideramos que la motivación de los alumnos para este tipo de Test fue alta. En consecuencia, podemos concluir que de los resultados de esta habilidad lingüística, en este trimestre, no se derivan diferencias significativas que puedan influir en el resultado final de la Pronunciación Total.

En cuanto a la habilidad receptiva Discriminación de aspectos fonéticos (*Phonetic Aspects*), los resultados conseguidos por cada uno de los grupos nos llevan a confirmar una **superioridad significativa del grupo experimental** que alcanza **1'45 puntos** sobre el grupo de control. De una calificación total de 25 puntos, el grupo control consigue una media de 19'75 frente a **21'20 puntos del grupo experimental**. La dispersión del grupo control es mayor. De esto se deduce que los alumnos del grupo experimental demostraron una mayor habilidad para discriminar los aspectos fonéticos estudiados mediante el método explícito desarrollado en nuestro estudio.

Por lo que concierne a la habilidad oral productiva la Entrevista (*Interview*), según la observación detallada de la diferencia de medias de los dos evaluadores, su desviación y error típicos, el **valor -t** y su índice de significación de probabilidad, valor alfa o intervalo de confianza ( $p <$ ), expresado al 95%, se concluye que **no existe** diferencia apreciable entre las calificaciones medias otorgadas a ambos grupos. Este grado de acuerdo alcanzado por los dos evaluadores en la valoración de la Entrevista, refuerza la fiabilidad alcanzada en los resultados de esta prueba en este trimestre.

Por último, con respecto a la habilidad productiva la Lectura en voz alta (*Reading Aloud*), se observan, en el análisis de la diferencia de medias entre los dos "jueces" para el grupo experimental y el curso o nivel considerado en conjunto, unas diferencias significativas. En el grupo experimental la media de la Nativa supera en **0'50 puntos** a la media del Profesor de inglés (J.Quijada) con un coeficiente de significación  $p < '004$  para el *t-value*. En el análisis global (5C+5E), volvemos a encontrar diferencias significativas entre las calificaciones medias: **0'3750**, con un coeficiente

de significación de  $p < 0'30$ . Se constata que en esta prueba el grado de acuerdo en las calificaciones fue escaso.

Las conclusiones que se extraen de las reflexiones anteriores son:

No hubo diferencias significativas en las puntuaciones medias obtenidas por los grupos en esta habilidad, en el primer trimestre. Creemos que el bajo índice de dificultad del test de *Listening* no permitió una mayor capacidad de discriminación de aspectos fonéticos en la comprensión oral entre los grupos.

La capacidad significativamente superior del **Grupo Experimental** para discriminar los aspectos fonéticos en la prueba *Phonetic Aspects*, demuestra que la metodología multimodal utilizada en el estudio comenzó a dar sus primeros resultados positivos.

No se dieron diferencias significativas entre las calificaciones de los dos "jueces" en la Entrevista. Esto supone un alto grado de acuerdo entre los mismos y por consiguiente una fiabilidad significativa de los datos obtenidos en esta prueba. Por el contrario, debemos constatar las diferencias significativas en las calificaciones de los dos evaluadores en la Lectura en voz alta.

### 1. 1. 1. 2. Nivel 6º

Se constata que la prueba de Comprensión oral (*Listening*) de este nivel consigue una fiabilidad bastante apreciable  $r = 0'68$ . De acuerdo con el análisis efectuado podemos concluir diciendo que las medias obtenidas por los dos grupos son muy similares. El grupo de control aventaja en 0'25 puntos al grupo experimental, cifra insignificante en relación con la valoración total de la prueba. Sin embargo sí observamos una

diferencia significativa en la dispersión de los grupos según los datos de las desviaciones típicas y de los rangos.

En cuanto a la Discriminación de los aspectos fonéticos (*Phonetic Aspects*), el **grupo experimental** aventaja en 0'60 puntos al de control en la media aritmética. No obstante hemos de constatar que existe mayor variabilidad en el grupo experimental cuando comparamos las medidas de dispersión.

Por lo que concierne a la Entrevista (*Interview*) las calificaciones dadas por los dos evaluadores para cada uno de los aspectos evaluados son muy parecidas. Del mismo modo debemos indicar que no se aprecian diferencias significativas entre las medias y desviaciones típicas de los aspectos que componen esta prueba. En las diferencias entre las medias de los dos jueces no se han apreciado diferencias significativas, siendo bastante próximo el grado de coincidencia entre ambos.

Por último, en la Lectura en voz alta (*Reading aloud*), se observa que hay diferencias significativas entre las calificaciones medias de los dos evaluadores en algunos aspectos evaluados. Sin embargo y según el análisis de las diferencias de medias de los totales de los dos jueces no se aprecian índices relevantes de significación.

Como conclusión podemos afirmar que los resultados conseguidos en las diferentes pruebas de este nivel por ambos grupos no señalan ningunas diferencias significativas en la Comprensión oral (*Listening*).

En la Entrevista, la ausencia de diferencias significativas en las calificaciones de los dos jueces pone de manifiesto, otra vez, la fiabilidad y el alto grado de acuerdo, así como la buena respuesta de los alumnos a la práctica de juegos y conversaciones en pequeños grupos.

## 1. 1. 2. Resultados del segundo trimestre

### 1. 1. 2. 1. Nivel 5º

Vuelven a tener los dos grupos de este nivel, en esta prueba de percepción auditiva, Comprensión oral (*Listening*), calificaciones medias muy similares. La diferencia de 0'25 puntos es insignificante. La dispersión es mayor en el grupo de control como se ve al comparar las desviaciones y los rangos.

En la prueba de Discriminación de aspectos fonéticos observamos una pequeña diferencia de 0'80 puntos entre las medias a favor del **grupo experimental** en la discriminación de las consonantes /d/-t /-θ/- /ð/. También hay diferencias significativas a favor del **grupo experimental**, en el acento y en la entonación. Al comparar las medias totales de ambos grupos observamos una diferencia sensible. El **grupo experimental** (18'85) aventaja en casi 3 puntos al grupo control. (15'80) También la variabilidad o dispersión del grupo es mayor en el de control.

Cuando examinamos los resultados conseguidos por los alumnos del 5º nivel en la prueba de la Entrevista (*Interview*) se aprecia un alto nivel de coincidencia entre las calificaciones medias finales otorgadas por los dos evaluadores para el grupo de control. Las pequeñas diferencias entre las calificaciones medias dadas por el Profesor de inglés acumula una diferencia significativa en la correspondiente media total.

Los resultados de las medias totales de la Lectura en voz alta (*Reading aloud*) en este trimestre señalan una diferencias de 1'40 y 1'15 puntos de los "jueces": Profesor de inglés y Nativa respectivamente a favor del **grupo experimental**. Como ya se vio en el análisis de los datos las diferencias de medias entre los dos jueces resultan estadísticamente significativas en los dos grupos y considerados juntos como curso o nivel.

De las anteriores reflexiones se deduce que durante este trimestre los alumnos del **grupo experimental** aventajaron a los de control en la Discriminación de aspectos

fonéticos y en la capacidad de mejor comprensión, fluidez, precisión y pronunciación dentro de la prueba de la Entrevista. Estos datos vuelven a respaldar la metodología utilizada, particularmente en la enseñanza y aprendizaje explícitos de los aspectos fonéticos y la aplicación de juegos y práctica conversacional con las personas nativas, a lo largo de nuestro estudio longitudinal

### 1. 1. 2. 2. Nivel 6º

Constatamos cómo el **grupo control** aventaja en esta prueba de *Listening* casi en 1 punto al grupo experimental. También este último tiene una mayor dispersión en sus puntuaciones.

Se produce, en esta prueba de Discriminación de aspectos fonéticos (*Phonetic Aspects*) un predominio del **grupo experimental**. Este aventajó al grupo control en 4'40 puntos. También la variabilidad del grupo control es más acusada.

Respecto a los resultados de la Entrevista (*Interview*), tenemos que destacar las calificaciones medias de la comprensión y pronunciación con una diferencia de 0'75 puntos a favor del **grupo experimental**. Las calificaciones medias de los dos evaluadores referidas al **grupo experimental** superan a las del grupo control en todos los aspectos de la entrevista. En consecuencia se producen en las medias totales entre ambos grupos unas diferencias significativas. Los alumnos del **grupo experimental** obtienen respectivamente 3'60 y 1'80 puntos más que los de control. En el análisis de las diferencias de medias entre los dos jueces podemos apreciar un alto grado de coincidencia.

En cuanto a la Lectura en voz alta (*Reading Aloud*), se observan diferencias un tanto significativas entre los dos jueces en ciertos aspectos como la discriminación de las consonantes /ð/-/d/; /tʃ/-/dz/ en los dos grupos; en el ritmo del grupo experimen-

tal y en la entonación descendente de ambos grupos. En las medias totales no apreciamos diferencias significativas ni entre los grupos ni entre los evaluadores.

Como consecuencia de todo lo anterior se vuelve a reforzar la valoración del trabajo explícito y formal desarrollado en este estudio para la discriminación de sonidos, acento, ritmo y entonación. Del mismo modo apreciamos que la Entrevista y la Lectura en voz alta muestran datos que podemos considerar satisfactorios como respuesta para el primer bloque de preguntas que formulábamos. El grupo experimental obtiene, en general, mejores resultados que el de control. Existe de nuevo un alto grado de coincidencia en las calificaciones de los dos jueces al examinar los grupos individualmente.

### **1. 1. 3. Resultados del tercer trimestre**

#### **1. 1. 3. 1. Nivel 5º**

En la prueba de Comprensión oral (*Listening*) para el tercer trimestre, Las calificaciones medias de los dos grupos son bastante similares. La diferencia de los resultados es insignificante. La dispersión es mayor en el grupo de control.

En la prueba de Discriminación de aspectos fonéticos (*Phonetic Aspects*), Podemos apreciar pequeñas diferencias al comparar las medias de los dos grupos en cada aspecto evaluado. En cuanto a las medias totales, se aprecia una diferencia significativa de 1'50 puntos del grupo experimental superior al de control.

No existen diferencias significativas al comparar las medias de los grupos y de los dos evaluadores en cada uno de los aspectos de la habilidad productiva Entrevista (*Interview*). No se han apreciado diferencias significativas en el análisis de diferencias de medias entre los dos "jueces" según se puede ver en los índices de *t-value* y sus



coeficientes de significación por lo que una vez más se produce un elevado grado de acuerdo entre los dos evaluadores.

Al examinar las medias de los diferentes aspectos evaluados en esta prueba Lectura en voz alta (*Reading Aloud*) se observa una diferencia de al menos 0'20 puntos, o bien entre los evaluadores o entre los grupos. Sí existen diferencias significativas en el grupo de control y globalmente considerados los dos grupos cuando examinamos las medias de los dos jueces.

En este tercer trimestre se vuelve a poner de manifiesto que el **grupo experimental** de este nivel respondió significativamente a las expectativas de mejora en la Discriminación de aspectos fonéticos y en demostrar una mayor capacidad para comunicarse en inglés según se deduce de las calificaciones medias de los aspectos evaluados y el resultado final de la Entrevista. El alto nivel de acuerdo en las calificaciones de los evaluadores, alcanzado en la Entrevista, no se correlaciona con las diferencias significativas que se dan en la Lectura.

### 1. 1. 3. 2. Nivel 6º

En la prueba de Comprensión oral (*Listening*) existe una diferencia de 0'85 puntos entre ambos grupos. Esta ventaja del **grupo experimental** sobre el de control se ve reforzada por una menor dispersión.

En la Discriminación de aspectos fonéticos destacan las diferencias significativas entre los grupos en las consonantes */t / - / tʃ/*, en la entonación descendente y en el ritmo. En todos los aspectos evaluados menos en la discriminación de las consonantes */r / - / r' /* y en la entonación ascendente, el **grupo experimental** supera ligeramente al grupo de control. Las medias totales dan una diferencia de 2 puntos a favor del **grupo experimental**.

No se dan diferencias significativas entre las calificaciones de los “jueces” en el análisis individual de cada uno de los aspectos de la prueba de la Entrevista (Interview). En las diferencias de medias entre los dos evaluadores en esta prueba de la entrevista se observa una diferencia significativa en el grupo de control. Los valores de los *t-value* en el grupo experimental y en los dos grupos juntos carecen de significación estadística.

Finalmente, con respecto la Lectura en voz alta (Reading Aloud) apreciamos en la mayoría de los aspectos evaluados que las medias del **grupo experimental** son superiores a las del grupo de control. Por consiguiente el **grupo experimental** consigue 1'40 y 1'20 puntos más, respectivamente de los dos jueces, que el grupo control.

En resumen, podemos concluir afirmando que una vez más se manifiestan significativamente unos resultados superiores alcanzados por el **grupo experimental** de este nivel en cada una de las pruebas que en el tercer trimestre midieron el proceso multimodal de enseñanza explícita de la pronunciación del inglés en nuestro estudio.

## 1. 2. Segunda pregunta de la investigación

*¿Los rendimientos totales en pronunciación inglesa de nuestros alumnos, media total de los resultados de los tres trimestres, obtenidos por los grupos experimentales en cada una de las habilidades lingüísticas evaluadas, podrían ser significativamente superiores a los alcanzados por los grupos control?*

*¿Qué grado de acuerdo podría existir entre las calificaciones totales de las cuatro habilidades evaluadas por los dos evaluadores, el profesor de inglés y la persona nativa, al analizar las diferencias de medias en el grupo de control, experimental y ambos considerados globalmente?*

### 1. 2. 1. Rendimientos totales de 5º Nivel

Del análisis de los datos calculando las medias, desviaciones típicas y rangos **totales** de los tres trimestres de cada una de las subvariables dependientes para cada grupo de este nivel (control y experimental) se deducen las siguientes conclusiones:

En los datos totales referidos a la Comprensión oral (*Listening*) observamos una pequeña diferencia de 0'17 puntos entre los dos grupos. La dispersión es menor en el grupo experimental. Hemos creído necesario realizar el análisis de la diferencia de medias entre las datos de las medias totales de los dos grupos de este nivel. De la diferencia no se observa nivel significativo alguno del **valor -t**.

Las calificaciones medias totales de Discriminación de aspectos fonéticos (*Phonetic Aspects*) muestran una diferencia significativa de 2 puntos a favor del **grupo experimental**. El análisis de la diferencia de medias entre las dos muestras nos da una diferencia estadísticamente significativa de la media a favor del **grupo experimental**, con un índice de probabilidad de error de  $p < ,003$  para el **valor -t**.

Del análisis realizado para la Entrevista (*Interview*) se deduce que existe una pequeña diferencia de 0'55 puntos del **grupo experimental** sobre el de control en la media total del Profesor de inglés. Por el contrario, en la calificación media total de la Nativa es el grupo control quien aventaja al experimental en 0'10 puntos. La variabilidad en ambos grupos es muy similar.

En el estudio comparativo de medias de la muestra, llevado a cabo con objeto de ver si las puntuaciones medias totales obtenidas por los alumnos de este nivel en la subvariable dependiente de la Entrevista difieren según el evaluador, observamos que solamente hay diferencias significativas entre las medias de las variables Entrevista Total, J.Quijada (ENJQTOT) y Entrevista Total, Nativa (ENNATOT) en el grupo experimental.

Al analizar las medias totales de la Lectura en voz alta (*Reading Aloud*), se aprecia unas diferencias entre los dos grupos de 0'78 y 0'65 puntos, a favor del **grupo experimental**, con respecto a cada uno de los evaluadores. La diferencia de variabilidad no es muy acusada entre los dos grupos.

En el estudio de comparación de medias de la muestra entre los evaluadores, observamos que no hay diferencias significativas entre las medias de las variables Lectura Total; J. Quijada (**LEJQTOT**) y Lectura Total, Nativa (LENATOT) en ninguno de los grupos ni considerados como curso, por lo que podemos concluir que ha existido un buen nivel de acuerdo en las calificaciones otorgadas por los dos evaluadores,

Estas reflexiones indican que al analizar los resultados totales del proceso de los tres trimestres en este nivel, los alumnos del **grupo experimental** obtuvieron *unos rendimientos significativamente superiores* a los alumnos del grupo de control en las habilidades de Discriminación de aspectos fonéticos, de la Entrevista y la Lectura en voz alta.

Con respecto a la segunda parte de la pregunta formulada, el grado de acuerdo alcanzado por los evaluadores, hemos podido constatar que estos consiguieron unos niveles de acuerdo muy satisfactorios en sus calificaciones independientes.

### 1. 2. 2. Rendimientos totales de 6º Nivel

Se puede constatar que los dos grupos se aproximan en su media total en esta prueba de Comprensión oral (*Listening*). El grupo control supera ligeramente en 0'15 puntos al grupo experimental. Las desviaciones y los rangos no difieren significativamente. No hay diferencia estadísticamente significativa entre las medias.

Respecto a los resultados medios totales de la Discriminación de aspectos fonéticos (*Phonetic Aspects*) el **grupo experimental** ha superado en **2'30 puntos** al grupo control. En ambos grupos la variabilidad de las calificaciones ha sido insignificante.

Del análisis de la diferencia de medias totales entre las dos muestras referidas a la Discriminación de Aspectos Fonéticos se deduce que sí hay una diferencia estadísticamente significativa avalada por el coeficiente  $p < ,000$  del valor  $-t$ , a favor del **grupo experimental**.

Del mismo modo, en la Entrevista (*Interview*), se reflejan unas diferencias significativas entre los dos grupos, **1'52** y **1'10** puntos respectivamente para cada evaluador a favor del **grupo experimental**. Constatamos también un alto nivel de coincidencia entre los jueces. La dispersión de las calificaciones es menor en el grupo experimental.

El análisis de la diferencia de medias de los dos evaluadores nos permite contrastar que hay diferencias significativas entre las medias de las variables Entrevista Total, J. Quijada (ENJQTOT) y Entrevista Total, Nativa (ENNATOT) en el grupo de control. En el grupo experimental y considerados ambos como curso no se dan diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los dos evaluadores.

Para terminar con las reflexiones referidas a los resultados de las medias totales de final de curso, examinamos la Lectura en voz alta (*Reading Aloud*). Una vez más el **grupo experimental** supera al grupo de control. La calificación media total del profesor de inglés es **0'58** puntos y la de la Nativa **0'50** puntos. La dispersión es muy similar en ambos grupos.

Cuando hemos comparado las medias totales de los dos evaluadores hemos observado que no hay diferencias significativas entre las medias de las variables Lectura Total, J. Quijada (LEJQTOT) y Lectura Total, Nativa (LENATOT), en ninguno de los

dos grupos (control y experimental) ni al ser considerados como curso. Vuelve a darse una gran coincidencia en las calificaciones dadas por los dos evaluadores.

Todo lo anterior demuestra que los resultados totales obtenidos por este nivel a lo largo del estudio experimental, el **grupo experimental** obtuvo *unos rendimientos significativamente superiores* al grupo de control en las habilidades de Discriminación de aspectos fonéticos, de la Entrevista y la Lectura en voz alta.

En cuanto al nivel de acuerdo alcanzado por los evaluadores, se vuelve a manifestar que ambos “jueces” consiguieron unos niveles de acuerdo muy satisfactorios en sus calificaciones independientes lo que supone una alta fiabilidad para nuestro estudio.

### 1. 3. Tercera pregunta de la investigación

*¿Qué resultados pueden observarse al analizar las correlaciones entre el factor sexo y las subvariables dependientes entre sí, y entre las variables independientes y la variable dependientes: pronunciación total, en cada uno de los grupos y niveles?*

#### 1. 3. 1. Análisis correlacional para 5º Nivel

A la vista de los resultados del tercer tema o pregunta de la investigación podemos concluir las siguientes puntualizaciones acerca del estudio correlacional referido al **grupo control**. El **Sexo** tiene una alta correlación con la calificación media total de la Nativa en la prueba de la Entrevista (*Interview*). La calificación media total de la Comprensión oral (*Listening*) está muy correlacionada con las medias totales de las otras habilidades lingüísticas. También la media total de Fonética (*Phonetic Aspects*) está relacionada con la media total de la Lectura en voz alta (*Reading Aloud*) de los dos evaluadores. Lo mismo sucede entre la calificación media total de la Entrevista, evalua-

da por el Profesor de inglés y las medias totales de la Entrevista evaluada por la Nativa y la Lectura en voz alta evaluada por ambos “jueces”.

Apreciamos una alta correlación positiva entre el **Sexo** y la puntuación media total de la **Entrevista** (Calificación del Profesor de inglés y de la Nativa). La media total de **Listening** guarda igualmente una correlación positiva con las medias totales de las otras habilidades lingüísticas. Por último existe una fuerte interdependencia entre la media total de **Fonética** y la calificación media total de la **Lectura en voz alta** (calificaciones del profesor de inglés y de la nativa) por una parte, y también entre la **Entrevista** y la **Lectura en voz alta** por otra.

En el análisis correlacional para el **grupo experimental** de este nivel hemos encontrado las siguientes asociaciones. El **Sexo** mantiene una alta y positiva correlación con las subvariables dependientes. Esta correlación positiva se manifiesta también entre las subvariables dependientes con la excepción de la calificación de **Listening** con **Fonética**, y **Fonética** con la **Lectura en voz alta** evaluada por los dos “jueces”.

Finalmente, vemos que el factor **Sexo** no tienen correlación estadísticamente significativa con ninguna de las demás subvariables dependientes al considerar los dos grupos juntos como curso. Las subvariables dependientes de los dos grupos unidos mantienen un alto índice de correlación positiva entre todas ellas.

El índice de correlación entre **Pronunciación Total** y las variables independientes es estadísticamente muy significativo. Esto implica una influencia mutua entre todas ellas. Cuanto mejores son las calificaciones en Lengua Española e Inglés, existe una elevada Motivación por el inglés, y una Satisfacción con el profesor de inglés y los libros de texto, tanto más positiva es la calificación de la **Pronunciación Total** del in-

glés. Esto implica una influencia recíproca positiva entre las variables independientes y los resultados de Pronunciación Total.

### 1. 3. 2. Análisis correlacional para 6° Nivel

Al correlacionar el factor **Sexo** del **grupo control** con las otras subvariables dependientes, apreciamos que sólo existe una relación significativa con la calificación media total de *Listening*. Existe una influencia recíproca entre casi todas las subvariables dependientes. En el Análisis de Covarianza para *Listening* podremos constatar cómo los alumnos alcanzan puntuaciones medias superiores a las alumnas. Esto se debe a los alumnos de control en este nivel.

En este **grupo control** solamente se observa un coeficiente de correlación significativo entre el factor **Sexo** y *Listening*. Las subvariables dependientes tiene un alto índice de correlación entre ellas salvo **Fonética** con **Lectura media total**. En el **grupo experimental** no existe correlación significativa entre el factor **Sexo** y las subvariables dependientes.

Hemos podido ver cómo el factor SEXO en las tablas anteriores referidas al nivel 6°, sólo tienen una correlación positiva con *Listening Total*. También en ambas tablas se aprecia de nuevo una interrelación positiva entre todas las subvariables dependientes.

Finalmente, examinamos en las tres tablas siguientes los coeficientes de correlación entre las variables independientes más significativas y el resultado de la variable dependiente Pronunciación Total de este nivel 6°. Únicamente la subvariable **INGLES** y Pronunciación Total (PROTOT) por una parte, y Lengua Española (LENGES) y Motivación en Inglés (MOTIN) muestran una correlación estadísticamente significativa en el grupo 6° control.



En el grupo experimental se observa una interrelación altamente positiva entre la variable dependiente Pronunciación Total (PROTOT), Lengua Española (LENGES) e INGLÉS.

Se concluye este análisis de correlaciones para este nivel confirmando la relación existente entre SEXO y Comprensión oral. Los niños de ambos grupos (control y experimental) han demostrado tener una mayor capacidad para esta habilidad receptiva. Es en el grupo experimental donde se manifiesta una relación o influencia positiva entre los rendimientos de Lengua Española, Inglés y Pronunciación Total.

#### **1. 4. Cuarta pregunta de la investigación**

*¿En qué medida los factores o variables Grupo, Curso y Sexo, y las variables independientes rendimientos en Lengua Española e Inglés, Motivación para el estudio del Inglés y su Iniciación y perfeccionamiento, así como la Satisfacción con el Profesor de Inglés y con los Libros de texto, pueden influir en la enseñanza explícita de la pronunciación inglesa en nuestros alumnos?*

##### **1. 4. 1. Análisis de Covarianza para *Listening* Total.**

Por medio del análisis de Covarianza para esta habilidad lingüística podemos concluir que sí hay diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de las variables CURSO y SEXO. El curso 6º obtiene mejores resultados (14,72) que el curso 5º (14,08). Los alumnos consiguen mejores calificaciones medias (14,97) que las alumnas (13,35). Sin embargo no se aprecian diferencias significativas entre los grupos control y experimental de ninguno de los dos niveles.

La calificación en INGLÉS es suficientemente importante en la variable Listening Total. La significación de INGLÉS sobre la variable Listening Total se la podemos apreciar en el alto coeficiente de correlación entre ambas (0'892), así como en el análisis de Regresión.

Se concluye afirmando que solamente los factores CURSO y SEXO tienen una influencia directa por medio de la habilidad receptiva Listening Total en la enseñanza y aprendizaje explícitos de la pronunciación del inglés en nuestro estudio. Los grupos experimentales no han aportado diferencias significativas en sus puntuaciones medias en esta habilidad. De todas las variables independientes Inglés es la única que se revela como influyente en el resultado total de Listening.

#### 1. 4. 2. Análisis de la Covarianza para Fonética Total.

Por lo que se refiere al Análisis de la Covarianza para la subvariable dependiente **Fonética Total** (FOTOT) cabe destacar que se han dado una diferencia de medias estadísticamente significativa en los factores GRUPO y CURSO. Los **grupos experimentales** superan a los grupos control en las calificaciones medias totales de esta subvariable: 19,19 frente a 17,04 puntos respectivamente. También merece la pena señalar el mejor resultado de 6º (18,80) sobre el 5º nivel o curso (17,43). Consideramos que esto es así por la mayor madurez en el aprendizaje en general de los alumnos de 6º nivel para poder discriminar los aspectos fonéticos.

La influencia del INGLÉS sobre la subvariable dependiente **Fonética** es poco significativa,  $P < ,055$ . El resto de las covariables no tienen influencia estadísticamente significativa sobre **Fonética**.

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante el Análisis de Clasificación **Múltiple** para esta subvariable se pone de manifiesto que los factores (GRUPO, CURSO y SEXO) explican el 34,8 % de la variabilidad de **Fonética Total**, mientras

que los factores y las covariables (INGLÉS, Motivación en inglés, Iniciación al inglés, Satisfacción con el Profesor de inglés y Satisfacción con los libros de texto) explican el **53,2 %**, proporción de variabilidad superior a la obtenida en la subvariable **Listening Total**.

El **Coefficiente de Correlación, 0'534**, expresa que la influencia entre las variables **Fonética Total** e **INGLÉS** es positiva, aunque en este caso la dependencia es inferior que en **Listening Total**. El **Coefficiente de Regresión '38879** de **INGLÉS**, obtenido en este análisis es poco significativo.

De lo anterior se desprende que solamente el **GRUPO** y el **CURSO** tuvieron una influencia significativa en el resultado final de Discriminación de aspectos fonéticos (Fonética). Los **grupos experimentales** superaron significativamente a los de control. Por consiguiente, la influencia de la metodología multimodal utilizada en nuestro estudio en la Discriminación de los aspectos fonéticos confirma la bondad del refuerzo de Pronunciación seguido por los **grupos experimentales**.

Los alumnos del **grupo experimental de 6º** tuvieron una mayor influencia en los resultados finales de esta habilidad. Consideramos, como hemos apuntado anteriormente, que esto se puede deber a una madurez superior para el aprendizaje.

Las variables independientes Inglés, Motivación e Iniciación en Inglés, tienen poca influencia en el resultado final de Fonética. De entre ellas destaca Inglés, como lo demuestra su coeficiente de correlación con Fonética.

### **1. 4. 3. Análisis de la Covarianza para Entrevista Media**

En el análisis de Covarianza para esta subvariable las diferencias significativas se centran en las calificaciones medias totales de **GRUPO** y **CURSO**. Los **grupos experimentales** alcanzan una media de **(11,07)** mientras que los de control obtienen

(10,33) puntos. De nuevo los alumnos de 6º Curso mejoran en su calificación media en esta subvariable (11,76) a los alumnos de 5º Curso (9'64).

Las variables independientes Lengua Española, Motivación en Inglés, Iniciación al inglés y Satisfacción con los libros de texto, no han resultado significativas en relación con la **Entrevista Media** (calificaciones medias del Profesor de Inglés y la Nativa). Hemos controlado las calificaciones en INGLÉS y Satisfacción con los libros de texto (SALITE) pues incorporan información relevante para el estudio de la diferencia de medias de los factores. La influencia de estas covariables es significativa.

También conviene señalar que por medio del Análisis de Clasificación Múltiple hemos observado que se produce un gran aumento en la variabilidad de la **Entrevista Media** que queda explicada, de un lado por los factores, y de otro lado, por los factores y covariables 13,2% frente al 75'1 %, respectivamente.

La significación de las covariables Inglés y Satisfacción con los libros de texto se manifiesta de nuevo si observamos los **Coefficientes de Correlación** obtenidos con la subvariable dependiente Entrevista Media (ENMA): 0'934 y -'140, así como del **Análisis de la Regresión**. La influencia de la variable INGLÉS en la subvariable dependiente ENMA es positiva, y negativa la influencia entre Satisfacción con los libros de texto (SALITE) y Entrevista Media (ENMA).

También se reflejan en los valores de los **Coefficientes de Regresión**: 1'38678 de INGLÉS y -'53472 de Satisfacción con los libros de texto. La influencia de la variable INGLÉS es positiva, y negativa la influencia de Satisfacción con los libros de texto.

Una vez más el GRUPO y el CURSO demuestran su influencia en los resultados de esta habilidad de la Entrevista con la metodología explícita utilizada como vemos por sus calificaciones medias. Los **grupos experimentales** superaron significativamente a los de control. Por tanto, la influencia de la metodología multimodal que hemos seguido para las actividades comunicativas, en particular las prácticas de diálogos en gru-

pos reducidos, han favorecido la capacidad de los **grupos experimentales** para comprender, pronunciar y expresarse con una fluidez y precisión de acuerdo con su nivel correspondiente de inglés.

Los alumnos del **grupo experimental de 6º** tuvieron una mayor influencia en los resultados finales de esta habilidad que sus compañeros del **5º experimental**. Consideramos, como hemos apuntado anteriormente, que esto se puede deber a una madurez superior para el aprendizaje.

#### **1. 4. 4. Análisis de la Covarianza para Lectura Media.**

En el análisis de Covarianza para esta subvariable dependiente no ha habido diferencia entre las medias de CURSO y SEXO, pero sí hay diferencias significativas entre las medias de los GRUPOS. Los **grupos experimentales** alcanzan una calificación media total de (6,89) y los grupos de control (6,26) puntos.

Mediante este **Análisis de la Covarianza** para esta subvariable dependiente hemos visto que las calificaciones de INGLÉS, Motivación en Inglés e Iniciación en Inglés tienen una influencia significativa en el resultado de Lectura Media.

Hay un alto incremento en la variabilidad de Lectura Media que queda explicada, por una parte por los factores, y por la otra, por los factores y covariables: 7'8% frente al 79'9%.

**Los Coeficientes de Correlación** más significativos obtenidos en el **Análisis de Regresión** entre estas covariables y Lectura Media son los de INGLÉS, Motivación en Inglés e Iniciación en Inglés.

Es positiva la influencia entre cada una de estas variables y Lectura Media, en el sentido de que al aumentar, por ejemplo, la calificación en INGLÉS, mayor es la pun-

tuación final del alumno en Lectura Media y viceversa. Análogamente para Motivación en Inglés e Iniciación en Inglés.

Las conclusiones para la Lectura Media, derivadas de las anteriores reflexiones son las siguientes. Solamente los GRUPOS muestran diferencias significativas en esta habilidad productiva. Son los grupos experimentales los que contribuyeron más al resultado final de la Pronunciación por medio de esta habilidad. Las calificaciones de INGLÉS, Motivación e Iniciación en Inglés influyeron significativamente en Lectura Media.

#### 1. 4. 5. Análisis de la Covarianza para Pronunciación total.

Finalizamos nuestras conclusiones con el análisis de la Covarianza para la variable dependiente Pronunciación Total (PROTOT), resultante de las subvariables dependientes anteriormente analizadas (Listening Total, Fonética Total, Entrevista Media y Lectura Media).

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el factor SEXO. Los alumnos y las alumnas obtienen unas calificaciones medias totales en Pronunciación muy similares 12'64 y 12'10 respectivamente.

Los factores GRUPO y CURSO sí influyen significativamente en la puntuación total media de la Pronunciación del conjunto de la población estudiada (N:80 alumnos). Los **grupos experimentales** obtienen una calificación media de **12,89** frente a los **12'01** puntos de los grupos control. También el Curso 6º aventaja en su calificación media total de Pronunciación (**12,99**) al Curso 5º (**11,91**).

En cuanto a la influencia de las covariables en Pronunciación Total (PROTOT), vemos que solamente es relevante INGLÉS. Las otras covariables consideradas no tienen una influencia significativa.

Finalmente, del Análisis de Clasificación Múltiple deducimos que:

Los factores explican el 16,1 % de la variación de Pronunciación Total (PROTOT), y los factores y las covariables el 81,7 % (tanto por ciento de variabilidad de Pronunciación Total, explicada por los factores y las covariables).

El signo y el alto valor del Coefficiente de Correlación obtenido entre INGLÉS y PROTOT, '909, indica que entre ambas variables hay una gran influencia (positiva). Es decir, a mayor calificación en INGLÉS, mayor es la puntuación total obtenida por el alumno (PROTOT).

Esta influencia, de la que hablábamos anteriormente, también se deduce del valor del Coefficiente de Regresión (pendiente de la recta de regresión). Su valor, '88730 es significativo.

## 1. 5. Conclusiones finales

De todas las consideraciones anteriormente expuestas se confirman las siguientes conclusiones finales.

1. Hay diferencias estadísticamente significativas entre los CURSOS (5º y 6º) y el SEXO (niño - niña) en la subvariable dependiente Listening Total.

Solamente los alumnos del 6º curso o nivel tuvieron una influencia significativa en los resultados finales de la habilidad de Comprensión oral (Listening Total). Es decir, esta habilidad no demostró ser significativa dentro de nuestro estudio de la ense-

ñanza y aprendizaje explícitos de la Pronunciación del inglés ya que no se derivaron diferencias significativas entre los grupos.

Los niños demostraron ser mejores en Comprensión oral (*Listening*) que las niñas.

**2. Hay diferencias estadísticamente significativas entre los GRUPOS (control y experimental), y CURSOS (5° y 6°) en la subvariable dependiente Fonética.**

Los grupos experimentales (5° y 6°) demostraron mayor capacidad que los grupos control para la Discriminación de los aspectos fonéticos estudiados gracias a la metodología multimodal continuada de *utilización de flash cards, drills, juegos, canciones y poemas*.

El Curso 6° obtuvo unas puntuaciones medias superiores al Curso 5° en la subvariable dependiente Fonética Total. Esto se debe probablemente a su mayor madurez para el aprendizaje en general.

**3. Han resultado diferencias estadísticamente significativas entre los GRUPOS (control y experimental) y CURSOS (5° y 6°) en la subvariable dependiente Entrevista Media.**

También en esta subvariable, los grupos experimentales han obtenido unas puntuaciones medias superiores a los grupos control en la habilidad productiva de la Comprensión y Expresión oral, la Entrevista (*Interview*). La práctica continuada de actividades comunicativas con observación y corrección controladas (*Motherese and Foreign Talk*) por las personas nativas han producido unos efectos positivos en estos alumnos.



El **Curso 6º** demostró una habilidad comunicativa superior al **Curso 5º**. Ambos niveles habían cursado el mismo número de años de inglés, por lo que debemos atribuir esta mayor capacidad a su madurez biológica, un año más, para el aprendizaje general.

**4. Una vez más se producen diferencias estadísticamente significativas entre los GRUPOS (control y experimental) en la subvariable dependiente Lectura Media.**

Los **grupos experimentales** obtuvieron puntuaciones medias superiores a los **grupos de control** en esta habilidad productiva Lectura en voz alta. Aunque esta habilidad no se considera prioritaria dentro de la concepción didáctica de la enseñanza y aprendizaje del inglés, nosotros la hemos utilizado por estar convencidos que es una técnica apreciada por los alumnos y válida para el refuerzo del dominio lector oral.

**5. Como resumen de las *diferencias estadísticamente significativas* de las subvariables dependientes anteriormente consideradas: Comprensión oral (Listening), Fonética (Phonetic Aspects), Entrevista (Interview) y Lectura en voz alta, concluimos afirmando que los GRUPOS EXPERIMENTALES 5º y 6º han superado en la puntuación media de la variable dependiente final PRONUNCIACIÓN TOTAL (media total de las subvariables dependientes): 12'89 puntos, a los Grupos de control 5º y 6º : 12'01 puntos.**

En nuestro estudio la variable independiente **SEXO** no ha tenido una influencia estadísticamente significativa en los resultados finales de Pronunciación Total. No podemos pues, sumarnos a las sugerencias hechas por Asher y García, (1969), quienes informaron que las mujeres suelen tener una ventaja inicial sobre los varones en el proceso de adquirir la pronunciación de la lengua término.

Sin embargo, deseamos apoyar las teorías defendidas por Asher y García (1969), Fathman (1975), Tahta et all (1981), Ovama (1982a, 1982b), y Spolsky (1989), entre otros, quienes defienden que los resultados de experimentación acústica y de percepción han demostrado que aquellos individuos que inician en edad temprana el conocimiento de una L2, adquieren una pronunciación mejor.

Estas conclusiones finales nos llevan a rechazar la hipótesis nula que formulábamos al principio de nuestra Tesis. Por esta hipótesis planteábamos que “al final de nuestro estudio experimental no se esperan diferencias estadísticamente significativas en los rendimientos fonéticos de nuestros alumnos de los grupos experimentales en comparación con los alumnos de los grupos de control”. Dado que las diferencias encontradas entre los grupos son estadísticamente significativas rechazamos la hipótesis nula.

## 2. Implicaciones pedagógicas

La pregunta o reflexión práctica que surge de este estudio es si la enseñanza explícita de la pronunciación en inglés en el Tercer Ciclo de Primaria y, con mucha más razón, en la Enseñanza Secundaria, como refuerzo del “syllabus” es recomendable y ejerce un efecto beneficioso en la competencia fonética del alumnado.

Una vez que hemos analizado los datos de los resultados obtenidos en nuestro estudio y hemos presentado las conclusiones que anteceden, planteamos las siguientes reflexiones:

Ha sido nuestra intención llevar a cabo este tipo de investigación a fin de examinar las posibles y relativas ventajas de suplementar la programación de objetivos y

contenidos de inglés para el 3º Ciclo de Enseñanza Primaria con un “syllabus” especial de contenidos fonéticos según un inventario previo y una temporización de los mismos.

**La metodología multimodal** que hemos propuesto y que han seguido los grupos experimentales puede resumirse en los siguientes puntos:

1.- Planificación y Programación de unidades de trabajo sobre refuerzo de Pronunciación del inglés que incluyen diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje:

- *Aural input* (Actividades de *Listening comprehension*, prestando atención particularmente a los sonidos y pautas suprasegmentales básicas: acento, ritmo, entonación y enlace de palabras).

- *Oral tasks* (Ejercicios de imitación y repetición de sonidos a nivel de palabra y de oración sin descuidar los elementos suprasegmentales, con la ayuda de técnicas de juegos, canciones, dramatizaciones y prácticas de conversación en grupos reducidos y con personas nativas).

- *Visual support* (Utilización de cortes o perfiles articulatorios faciales dibujados, así como *Flash cards* confeccionadas por los propios alumnos en taller interdisciplinar en conexión con la asignatura Plástica y Visual).

2.- Hemos seguido una metodología inductiva y deductiva en la enseñanza y aprendizaje de la Pronunciación del inglés. De esta manera se les ha ayudado a reflexionar sobre los conocimientos adquiridos y su propio aprendizaje invitándoles a construir reglas sencillas concretas sobre el punto y la manera de articular los sonidos, derivadas de una práctica divertida con gran variedad de ejercicios y actividades.

El estudio longitudinal de nuestra experimentación ha tenido una duración de sólo un curso escolar y con una población limitada de 80 alumnos. Creemos que otros estudios de esta naturaleza en éstos y otros niveles educativos superiores no universitarios, que cubrieran un ciclo de varios años, sobre una población más numerosa y variada (centros públicos y privados, urbanos y rurales), podrían aportar datos muy interesantes por dos razones principales. Primero, los datos empíricos de los resultados ayu-

darian a sustentar la hipótesis sobre la existencia de un sistema fonológico de interlengua, y como consecuencia de esto seríamos capaces de analizar el proceso y el ritmo de adquisición de los diferentes fonemas de ese nuevo sistema fonológico de interlengua. Segundo, creemos que, con estas innovaciones metodológicas en la enseñanza de la pronunciación del inglés en el aula, podríamos dar una respuesta a la diversidad de aprendizajes de nuestros alumnos, favoreciendo la adquisición del nuevo sistema fonológico.

En nuestra opinión, la metodología propuesta en nuestro estudio puede aportar medios eficientes y efectivos que contribuyan al éxito de adquisición de la L2. Debemos considerar seriamente, como profesores de inglés, que nuestros objetivos deberían no sólo conseguir que nuestros alumnos tengan un buen dominio de gramática, vocabulario en cada una de las habilidades lingüísticas individualmente contempladas sino también en la consecución de una pronunciación aceptable.

### 3. Sugerencias para futuras investigaciones

Las conclusiones obtenidas en nuestro estudio están limitadas por el tipo de investigación de esta naturaleza. Por consiguiente estos descubrimientos no pueden ser considerados como respuestas últimas a la adquisición de la pronunciación del inglés. Es nuestro deseo y esperanza que la metodología y los resultados de esta investigación empírica sirvan como un escalón más en la construcción de una teoría más comprensiva de la adquisición de la pronunciación de una L2.

Investigaciones realizadas sobre el potencial motivador de la pronunciación en comparación con otras categorías (Tarone, 1978; Martínez y Jiménez, 1990; Harlow y Muyskens, 1994; Madrid, 1995; 1996) ponen de manifiesto la preocupación de los alumnos por una mejora en su pronunciación. Todo esto nos interpela como profesores

y nos invita a continuar investigando sobre la pronunciación del inglés, en los niveles no universitarios, por la gran carencia de datos sobre el tema.

Del mismo modo deseamos examinar con detalle los datos obtenidos de los aspectos estudiados y evaluados dentro de cada habilidad perceptiva y productiva, a fin de determinar qué sonidos o elementos suprasegmentales de la lengua inglesa son adquiridos más fácilmente por nuestros alumnos en la secuencia temporal del estudio longitudinal.

Investigaciones futuras podrían beneficiarse examinando las diferentes secciones de los tests para recoger datos sobre la precisión en la pronunciación y su fiabilidad a fin de poder determinar si los alumnos de los dos grupos control y experimental mejoraron igualmente en algunas de las secciones de los tests y no en otras.

Con respecto a la edad del aprendiz o nivel de desarrollo cognitivo, se sabe que el *Monitoring* es la reflexión sobre el aprendizaje, y que esta estrategia se consigue por los alumnos cuando éstos han alcanzado el estadio de las "Operaciones formales" (Krashen, 1978, 1982). Pero no sabemos si la auto-corrección es más sencilla de llevar a cabo por aprendices jóvenes o adultos. Por tanto, sería interesante investigar de qué manera los aprendices de inglés de diferentes edades, en nuestro entorno educativo, actúan en tareas de auto-reflexión y evaluación de su aprendizaje de la pronunciación inglesa.

Finalmente, aunque nuestro estudio sugiere que una metodología multimodal (aural, oral, verbal, visual, deductiva o inductiva) puede favorecer significativamente una mejora de la pronunciación de inglés en nuestros alumnos, no determina qué componentes o tipos de instrucción de la misma contribuyen más y mejor al perfeccionamiento de la pronunciación. Todas estas reflexiones nos invitan a continuar nuestra labor investigadora.

**APÉNDICES:**

**TESTS**

**PRIMER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 5º C+E (Enseñanza Primaria)**  
**LISTENING TEST: Units: 1-5. Book: "Making Friends 3" Score: 20 points**

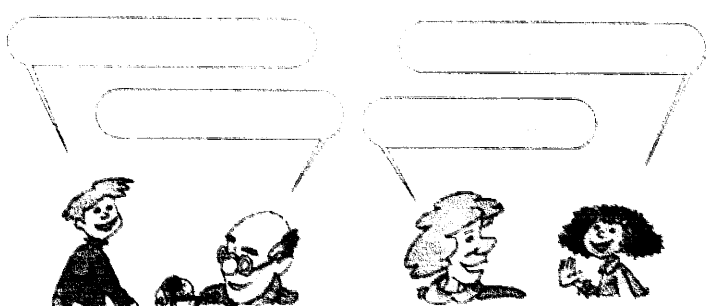
1. *Escribe los nombres que te va a deletrear tu profesor. (U.1.: K-a-t-e, P-a-u-l, B-e-s-s).* (3)

.....

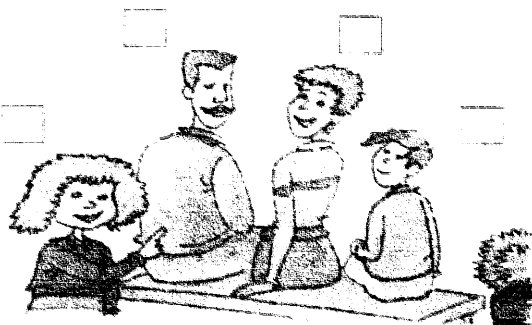
2. *Escucha y relaciona mediante flechas. (U.2.: Dick is my friend. He lives at 4 High Street. He's 9 years old. / Nora lives at 6 Burton St. She's eleven. / Julie lives at 13 Sun St..She's thirteen.)* (3)

Name	Address	Age
Dick	13 Sun St.	9
Nora	4 High St.	11
Julie	6 Burton St.	13

3. *Escucha y completa. (U.3.1.: -Good-afternoon, Miss Blake. ( ) / - Morning, kit ( ) / - Good-morning Mr. Blake. ( ) / -Afternoon, Dawn. ( ).)* (4)



4. *Escucha y numera cada dibujo siguiendo el orden. (U.3.2.: Number 1 is my brother. / This is my mother, nº 2.. / Nº 3 is my father. / And I'm Dawn, nº 4).* (4)



5. *Escucha y completa este villancico. (U.4.: lovely/ comes tonight/ all our presents.).* (3)

What a ..... Christmas tree. / Father Christmas ..... / And bring us .....

6. *Escucha y completa esta tabla. (U.5.: Sandra has got a doll. / Peter likes sports. He's got a bike. / John prefers his computer.)* (3)

TOYS	NAMES
a bike	
	Sandra
	John

**PRIMER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 5º C+E (E.P.)**  
**TEST OF PHONETIC ASPECTS: Units: 1-5. Book: "Making Friends 3" Score: 25 points**

**Pronunciation of vowels and consonants**

1. Listen and write the letter. (U.1.: a, c, h, e) (4)

1	2	3	4

2. Listen and tick the right box. (U.2.: 1. butter, 2.money, 3.jar, 4.grass) (4)

	1	2	3	4
/ʌ/				
/ɑ:/				

3. Listen and tick the right box. (U.3.: 1.daddy, 2.father, 3.this, 4.door) (4)

	1	2	3	4
/ð/				
/d/				

4. Listen and tick the right box. (U.4.: 1.ball, 2.book, 3.river, 4.driver) (4)

	1	2	3	4
/b/				
/v/				

5. Listen and tick the right box. (U.5.: 1.road, 2.water, 3.rock, 4.walk) (4)

	1	2	3	4
/w/				
/r/				

**Stress and rhythm**

6. Write in capital letters the syllables with strong stress. (2)

mo-ney =                      gui -tar =  
 what is that? =                      It's a door =

**Intonation**

7. Listen to your teacher reading these sentences and put ↑ or ↓ at the end. (2)

- What's your name?            - I'm Helen.
- Is that a boy or a girl?       - It's a boy.

**Linkings**

8. Listen, read and join the words with ∪. (1)

- How old are you? - I'm eleven.



**PRIMER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 5º C+E (E.P.)  
SPEAKING TESTS: Units: 1-5. Book: "Making Friends 3"**

**Interview (20 points)**

- |  |   |
|--|---|
| T.: Good morning!                              | S.: Good morning, sir.                  |
| T.: Sit down, please. What's your list number? | S.: It's ...                            |
| T.: And what's your name and surname?          | S.: I'm ...                             |
| T.: Can You spell it, please?                  | S.: Yes, (sure), ... / ...              |
| T.: How old are you?                           | S.: I'm ... (years old).                |
| T.: - Where do you live?                       | S.: I live at (number) ... /... street. |
| T.: How are you now?                           | S.: I'm fine /well. Thanks.             |
| T.: Well, goodbye.                             | S.: Goodbye (sir)                       |

**Reading aloud (10 points)**

**Teacher's script**

<b>Student's script</b>	<b>Phonetic aspects</b>
<p><b>Read the following sentences:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hi, Mary! You look very happy today.</li> <li>- Yes, It's my birthday.</li> <li>- Look at this map. Can you see Britain and Spain?</li> <li>- Yes, I can</li>   <li>- Do you like chocolates?</li> <li>- Yes, but I don't like chewing-gum.</li>   <li>At school, we listen to the teacher and we work with books.</li> <li>- Let's make a band. Can you play the trumpet?</li> <li>- No, I can't.</li>   <li>This is my sister and that's my mother.</li> <li>- What's this?</li> <li>- It's raining.</li>   <li>- What colour is it?</li> <li>- It's black and white.</li>   <li>- Father Christmas, Mary, Joseph and Jesus.</li> </ul>	<p>U.1. /v/, stress &amp; rhythm, falling &amp; rising inton., links.</p> <p>U.2. Stress &amp; rhythm, rising &amp; falling inton., links.</p> <p>U.3. /ð /-d/, stress &amp; rhythm, rising &amp; falling inton., links.</p> <p>U.4. /r /, stress &amp; rhythm, falling inton., links.</p> <p>U.5. /w/-/r/, stress &amp; rhythm, falling inton., links..</p>

**PRIMER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 6º C+E (E.P.)**  
**LISTENING TEST: Units: 1-5. Book: "Making Friends 4" Score: 20 points**

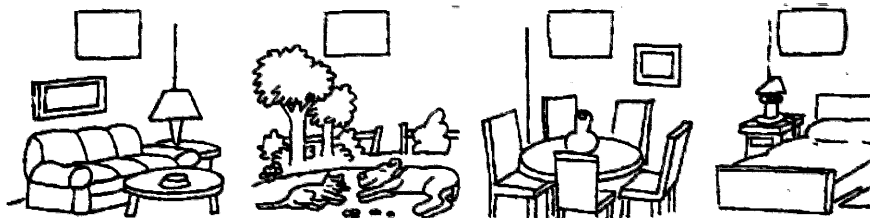
1. *Escribe el número que diga tu profesor. (U.1.: five, three, nine, twenty) (4)*

1. .... 2. .... 3. .... 4. ....

2. *Escucha y escribe estos nombres. (U. 1.1. : J-u-l-i-e / R-o-n-a-l-d) (2)*

1. .... 2. ....

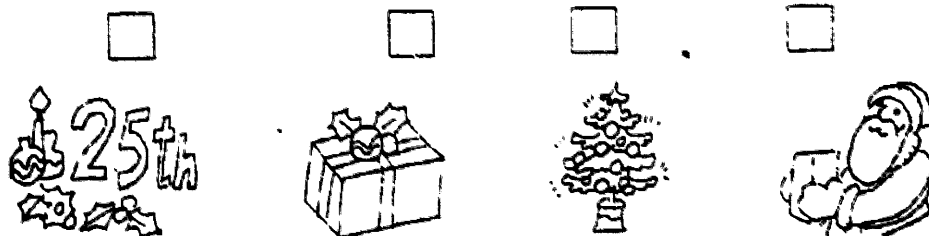
3. *Escucha e indica el orden escribiendo 1,2,3,4. donde corresponda. (U.2.: 1. This is my bedroom. Look at my bed. / 2. Look at the living-room and the sofa. / 3. This is my garden. Look at my dog and my cat. / 4. That is the dining-room, near the kitchen.) (4)*



4. *Responde a estas preguntas. (U.3.: 1. How old are you? / 2. Where do you live?) (2)*

1. .... 2. ....

5. *Escucha e indica el orden escribiendo 1,2,3,4. donde corresponda. (U.4.: 1. A Christmas present. /*



2. Father Christmas. / 3. Christmas Day. / 4. A Christmas tree.) (4)

6. *Escucha y numera únicamente los ratones que se indican. (U.5.: Mouse number one is under the trousers. / Mouse no. two's in the shoe. / Mouse number three's by the sock. / Mouse no. four's on the trousers.) (4)*



**PRIMER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 6º C+E (E.P.)**  
**TEST OF PHONETIC ASPECTS: Units: 1-5. Book: "Making Friends 4" Score: 25 points**

**Pronunciation of vowels and consonants**

1. Listen and write the letter. (U.1.: a,c,h,e) (4)

1	2	3	4

2. Listen and tick the right box. (U.2. : 1.butter, 2, money, 3. jar, 4.grass) (4)

	1	2	3	4
/ʌ/				
/a:/				

3. Listen and tick the right box. (U.3. : 1.horse, 2.not, 3.Ron, 4.door) (4)

	1	2	3	4
/o:/				
/ɔ/				

4. Listen and tick the right box. (U.4.: 1.desk, 2.that, 3.mother, 4.dog) (4)

	1	2	3	4
/d/				
/ð/				

5. Listen and tick the right box. (U.5.: 1.seven, 2.very, 3.black, 5.brown) (4)

	1	2	3	4
/b/				
/v/				

**Stress and rhythm**

6. Write with capital letters the syllables with strong stress. (2)

mo-ney =                  it's a dog =                  li-ving room =                  on my bed =

**Intonation**

7. Listen to your teacher reading these sentences and put ↑ or ↓ at the end. (2)

- What's your name?    - I'm Helen. //    - Is that a boy or a girl?    - It's a boy.

**Linkings**

8. Listen, read and join the words with ∪. (1)

- How old are you?    - I'm eleven.

**PRIMER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 6º C+E (E.P.)  
SPEAKING: Units: 1-5. Book: "Making Friends 4"**

**Interview (20 points)**

- |   |   |
|---|---|
| <p>T.: Good morning!<br/>T.: Sit down, please. What's your list number?<br/>T.: And what's your name and surname?<br/>T.: Sorry. Can you spell it, please?<br/>T.: How old are you?<br/>T.- Where do you live?<br/>T.: What's your phone number?<br/>T.: And what's your nationality?<br/>T.: How are you now?<br/>T.: Well, goodbye.</p> | <p>S.: Good morning, sir.<br/>S.: It's ...<br/>S.: I'm ...<br/>S.: Yes, (sure), ... / ...<br/>S.: I'm ... (years old).<br/>S.: I live at (number) ... / ... street.<br/>S.: It's<br/>S.: I'm Spanish.<br/>S.: I'm fine /well. Thanks.<br/>S.: Goodbye, (sir).</p> |
|---|---|

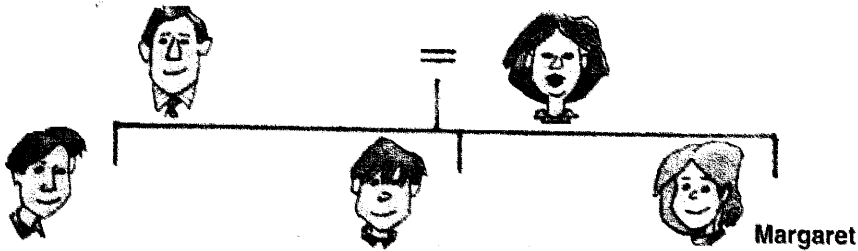
**Reading aloud (10 points)**

**Teacher's script**

<b>Student's script</b>	<b>Phonetic aspects</b>
<p><b>Read the following sentences:</b></p> <p>I'm going to the country with some friends A boy is eating a sandwich and a girl's reading a book.</p> <p>Can I speak to Ann, please? - Who's speaking? Stand up and go to the door.</p> <p>Excuse me, what's that? - That's my bedroom.</p> <p>This is a picture of a park. There are many animals. This is Britain. - And where's Spain?</p> <p>It's Christmas Day! Merry Cristmas and a Happy New Year!</p>	<p>U.1. / ʌ /, stress &amp; rhythm, falling inton., links.</p> <p>U.2. / o: /, stress &amp; rhythm, rising &amp; falling inton., / ʌ / links.</p> <p>U.3. / ð /- /d /, stress &amp; rhythm, falling inton., links.</p> <p>U.4. / s- /, stress &amp; rhythm, falling inton., links.</p> <p>U.5. Stress &amp; rhythm, falling inton., links.</p>

**SEGUNDO TRIMESTRE. 95/96. Grupos 5º C+E (E.P.)**  
**LISTENING TEST: Units: 6-10. Book: "Making Friends 3" Score: 20 points**

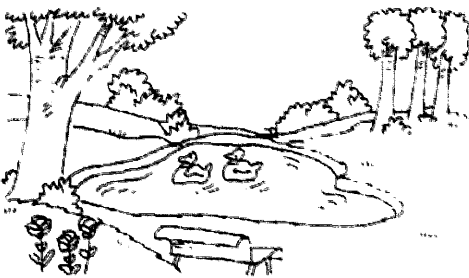
1. *Escucha y escribe los nombres de la familia de Margaret.* (U.6.: Margaret's brothers' names are Anthony and Simon. Nora is Margaret's mother. Margaret's father's name is Alfred.) (4)



2. *Contesta.* (U. 7.: Who's your teacher of English? / Who are your friends? (write 2 names).) (2)

1. .... 2. ....

3. *Escucha y escribe "true" o "false".* (U.8.: 1. There are three ducks on the pond. / 2. There's a bench in the park. / 3. There are four trees. / 4. There's a gate by the trees.) (4)



1. ....  
 2. ....  
 3. ....  
 4. ....

4. *Escucha y dibuja en cada cara sólo lo que oigas.* (U. 9.1.: Nº 1 : two eyes. / Nº 2: one nose. / Nº 3 two ears.) (3)



1



2



3

5. *Contesta.* (U. 9.2.: 1. Have you got any crisps in your bag? / 2. Have you got any books in your class? / 3. Are there any books on your teacher's table? / 4. Are there any biscuits on your desk?) (4)

1. .... 2. .... 3. .... 4. ....

6. *Rodea con un círculo los números que oigas.* (U.10.: eighty - sixteen - sixty-five) (3)

- 9 16 18 44 65 66 85 86 80

**SEGUNDO TRIMESTRE. 95/96. Grupos 5º C+E (E.P.)**  
**TEST OF PHONETIC ASPECTS: Units: 6-10. Book: "Making Friends 3" Score: 25 points**

**Pronunciation of vowels and consonants**

1. Listen and tick the right box. (U.6.: 1.mouth, 2.boys, 3.cats, 4.bath.) (4)

	1	2	3	4
/θ/				
/s/				
/z/				

2. Listen and tick the right box. (U.7.: 1. door, 2.pond, 3.box, 4.salt.) (4)

	1	2	3	4
/o/				
/o:/				

3. Listen and tick the right box. (U.8.: 1.page, 2.bag, 3.leg, 4.bridge.) (4)

	1	2	3	4
/g/				
/dz/				

4. Listen and tick the right box. (U.9.: 1. bread, 2.clothes, 3.three, 4.foot.) (4)

	1	2	3	4
/d/				
/t/				
/θ/				
/ð/				

5. Listen and tick the right box. (U.10.: 1.sheep, 2.ship, 3.church, 4.picture.) (4)

	1	2	3	4
/ʃ/				
/tʃ/				

**Stress and rhythm**

6. Write with capital letters the syllables with strong stress. (2)

where are you? =

there's a ball on the floor. =

**Intonation**

7. Listen to your teacher reading these sentences and put ↑ or ↓ at the end. (2)

Are you a woman?

Why? How old is she?

**Linkings**

8. Listen, read and join the words with ∪ (1)

- Come on! That's my chocolate. Take it!

**SEGUNDO TRIMESTRE. 95/96. Grupos 5º C+E (E.P.)  
SPEAKING TESTS: Units: 6-10. Book: "Making Friends 3"**

**Interview (20 points)**

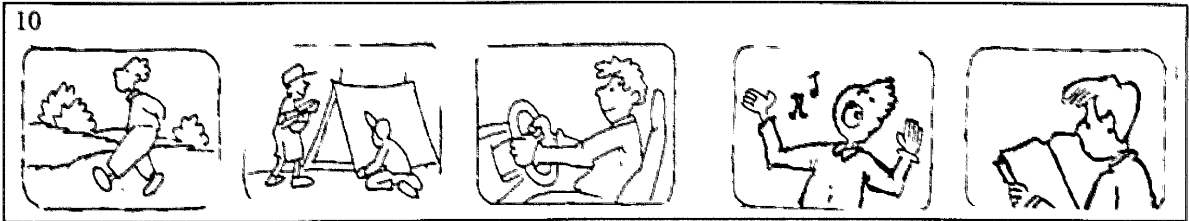
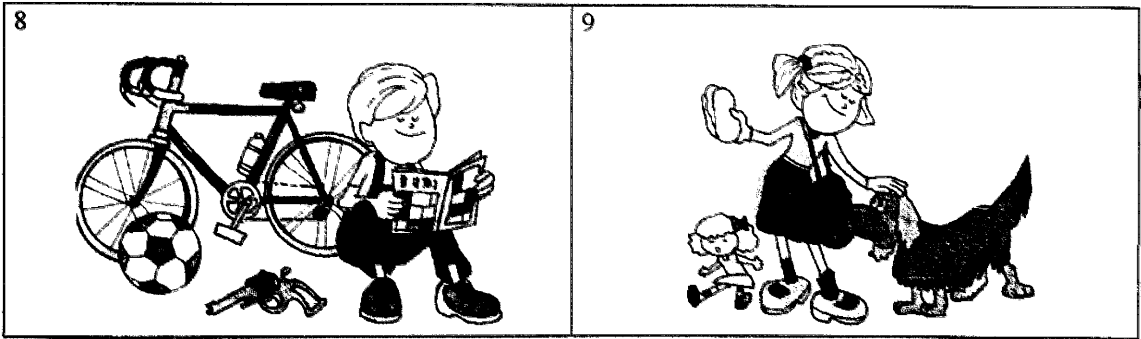
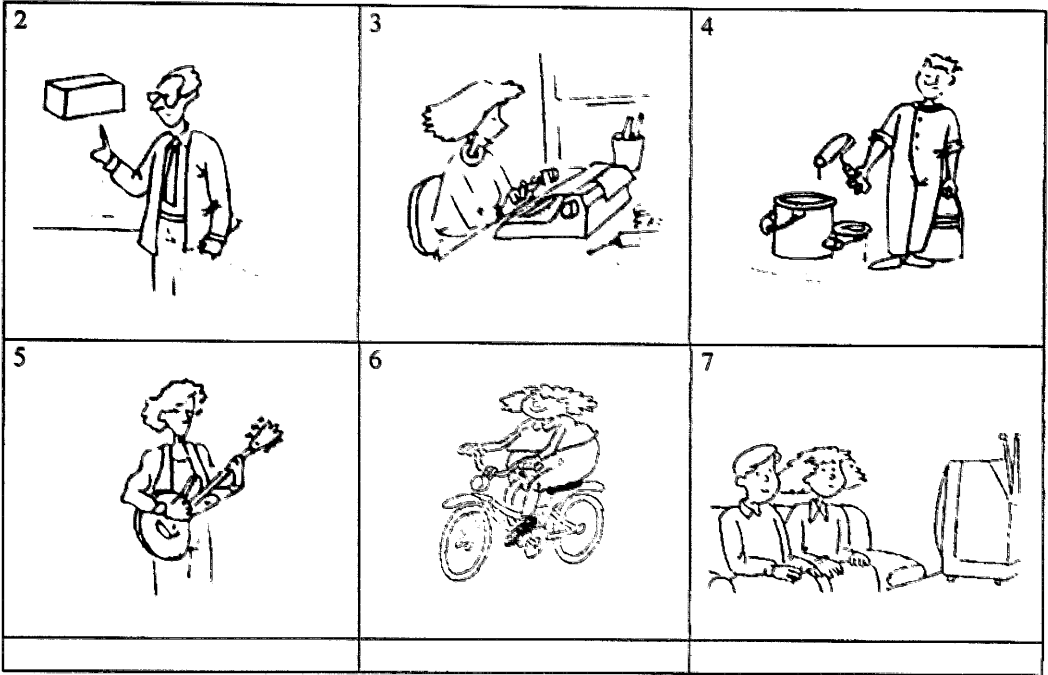
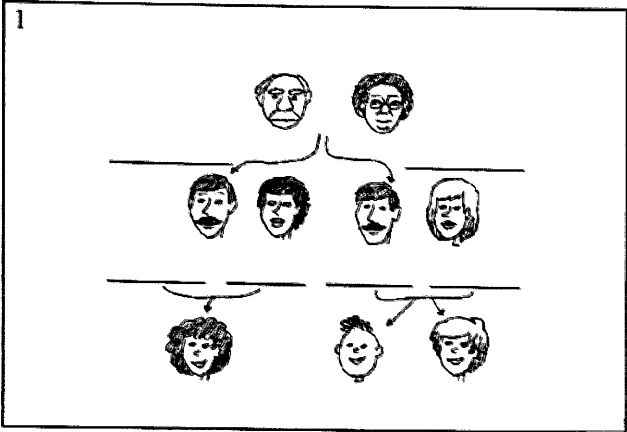
- |  |  |
|--|--|
| T.: Hello, good morning!                                       | S.: (Hi!)/hello, good morning, sir.              |
| T.: Sit down, please. Tell me your list number?                | S.: It's ...                                     |
| T.: And what's your name and surname?                          | S.: I'm ...                                      |
| T.: Look at those pictures. Can you tell me about your family? | S.: Yes. My parents... My father... My mother... |
| T.: Can you tell me what they are doing?                       | S.: He/she's... They're... (V -ing).             |
| T.- What is there in the park?                                 | S.: There is/isn't... There are/aren't....       |
| T.: What toys has he/she got? What toys have you got?          | S.: He/she's got... I've got...                  |
| T.: Tell me one hobby you like and one you don't like.         | S.: I like/love..., but I don't like/love...     |
| T.: Fine. Thanks. Goodbye.                                     | S.: Goodbye (sir).                               |

**Reading aloud (10 points)**

**Teacher's script**

Student's script	Phonetic aspects
<p><b>Read the following sentences:</b></p> <p>Open your mouth and brush your teeth in the bathroom. I sing songs and they play the guitars in the street.</p> <p>Hey! The dog's at the door. There's a clock in the box. Is there a ball on the floor?</p> <p>- Do you like orange juice?    - Yes, I do. Peg has got a big dog in the cottage near the village.</p> <p>Where are the birds and the thin ducks? Can you catch an English sheep with your shoes?</p> <p>- What picture is that? - It's about a fish, a ship and a beach.</p>	<p>U.6. /θ/ - /s/ - /z/ , stress &amp; rhythm, falling inton., links.</p> <p>U.7. /o/ - /o:/ , stress &amp; rhythm, falling &amp; rising inton, links.</p> <p>U.8. /dz/ - /g/, stress &amp; rhythm, rising &amp; falling inton., links.</p> <p>U.9. /d/ - /t/, /θ/ - /ð/. stress &amp; rhythm, falling &amp; rising inton., links.</p> <p>U.10. /ʃ/ - /tʃ/, Stress &amp; rhythm falling inton., links.</p>

**SEGUNDO TRIMESTRE. 95/96. Grupos 5º C+E (E.P.)**  
**SPEAKING TESTS: Interview. Units: 6-10. Book: "Making Friends 3". Pictures.**





**SEGUNDO TRIMESTRE. 95/96. Grupos 6º C+E (E.P.)**  
**LISTENING TEST: Units: 6-10. Book: "Making Friends 4" Score: 20 points**

1. **Escucha y contesta.** (U.6.: 1. Is he Batman? / 2. Is she supergirl? / 3. Are they Romeo and Juliet?) (3)

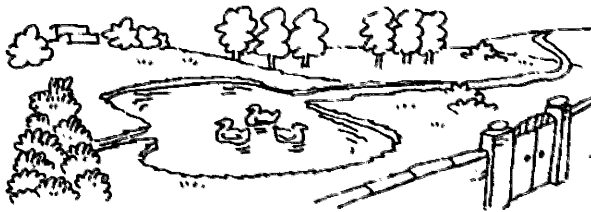


1. .... 2. .... 3. ....

2. **Escucha y responde con "yes" o "no".** (U.7.1.: 1. Is there a blackboard in your class? / 2. Are there any chairs in your house? / 3. Is there a mouse in your bag? / 4. Are there any trees in your bedroom?) (4)

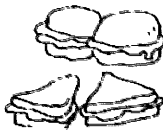
1. .... 2. .... 3. .... 4. ....

3. **Observa el dibujo, escucha lo que diga tu profesor y escribe "true" o "false".** (U.7.2.: 1. There are six ducks on the pond. / 2. There isn't a gate in the park. / 3. There's a small river. / 4. There aren't any trees.) (4)



1. ....  
 2. ....  
 3. ....  
 4. ....

4. **¿Qué tienen CLIVE y AMY para la fiesta? Escucha y relaciona mediante flechas.** (U.8.: Hi, friends! I'm Clive. I've got peanuts, hamburgers and orange juice, sandwiches and biscuits for my party. / Hi, friends! I'm Amy. I've got peanuts, hamburgers and orange juice for my party.) (2)

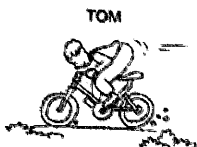


5. **Escucha y dibuja lo que oigas.** (U.9.1.: A face with 3 eyes, 2 noses, a mouth and 2 ears.) (1)

6. **Escucha y dibuja en cada cara sólo lo que oigas.** (U.9.2.: 1. two eyes / 2. one nose / 3. two ears) (3)



7. **Escucha y responde con "yes" o "no".** (U. 10.: 1. Has Tom got a ball? / 2. Have the children got a comic? / 3. Has the girl got a skateboard?) (3)



1. .... 2. .... 3. ....

**SEGUNDO TRIMESTRE. 95/96. Grupos 6º C+E (E.P.)**  
**TEST OF PHONETIC ASPECTS: Units: 6-10. "Making Friends 4" Score: 25 points**

**Pronunciation of vowels and consonants**

1. Listen and write the letter. (U.6. 1.mother, 2.dad, 3.Donald, 4.father) (4)

	1	2	3	4
/ð/				
/d/				

2. Listen and tick the right box. (U.7. 1.garden, 2.bus, 3.plant, 4.cup) (4)

	1	2	3	4
/a:/				
/ʌ/				

3. Listen and tick the right box. (U.8. 1.thanks, 2.there, 3.theatre, 4.they,) (4)

	1	2	3	4
/θ/				
/ð/				

4. Listen and tick the right box. (U.9. 1.girl, 2.shirt, 3. friend, 4..head) (4)

	1	2	3	4
/ɪ:/				
/e/				

5. Listen and tick the right box. (U.10. 1.cheese, 2.juice, 3.tall, 4.bridge) (4)

	1	2	3	4
/t/				
/tʃ/				
/dz/				

**Stress and rhythm**

6. Write with capital letters the syllables with strong stress. (2)

she's a policewoman =

do you like my car? =

**Intonation**

7. Listen to your teacher reading these sentences and put ↑ or ↓ at the end. (2)

- What's this?    - A hat!    - Is there anything in the hat?    Nothing!

**Linkings**

8. Listen, read and join the words with ∪ (1)

- I'm a farmer. These are my cows.

**SEGUNDO TRIMESTRE. 95/96. Grupos 6º C+E (E.P.)**  
**SPEAKING TESTS: Units: 6-10. Book: "Making Friends 4"**

**Interview (20 points)**

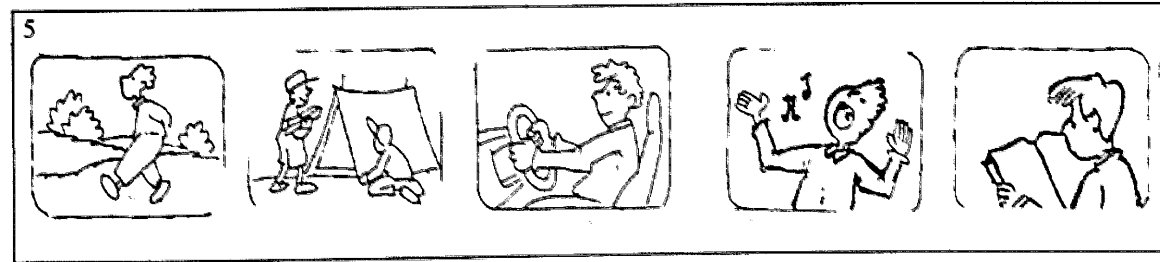
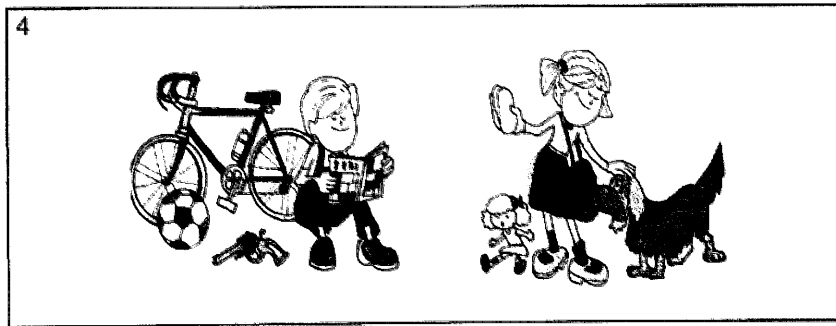
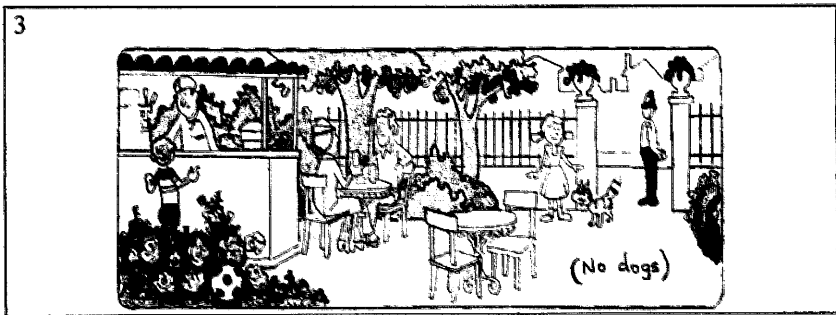
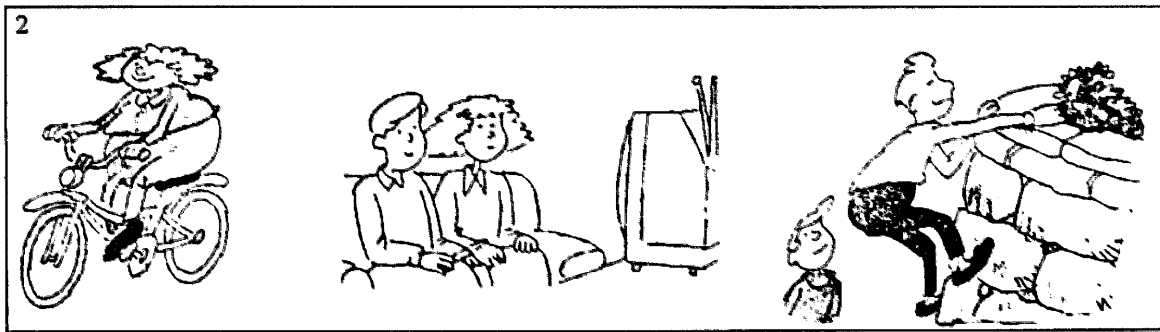
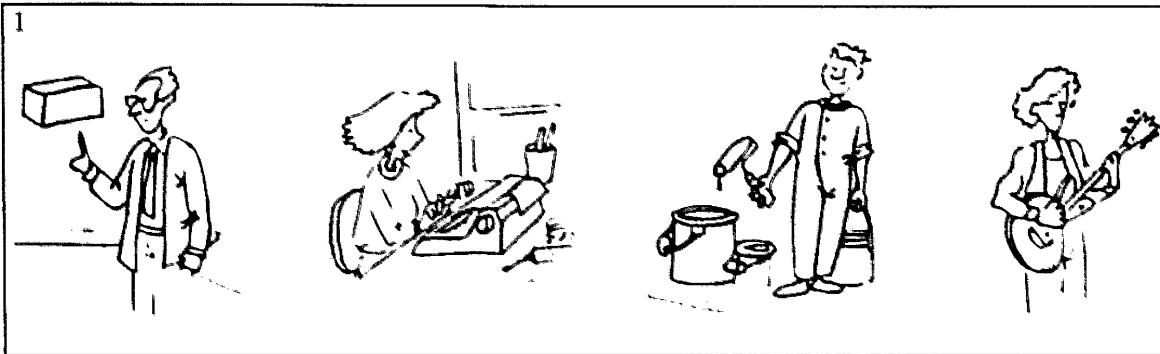
- |  |                               |
|--|-------------------------------|
| T.: Hello. Good morning!   | S.: Hello. Good morning, sir. |
| T.: What's your name and list number please?                                   | S.: It's ...                  |
| T.: Look at picture 1. What are they. What do they do?                         | S.: He/she's a...             |
| T.: Look at picture 2. What are they doing?                                    | S.: He/she's (V+ ing)...      |
| T.: Look at picture 3. What is there in the park?                              | S.: There is/are ...          |
| T.- Look at that boy and and that girl in picture 4. What toys has he/she got? | S.: He/she's got...           |
| T.: Look at these pictures. Tell me one hobby you like,love or hate?           | S.: I like/love/hate...       |
| T.: Well, goodbye.   | S.: Goodbye, sir.             |

**Reading aloud (10 points)**

**Teacher's script**

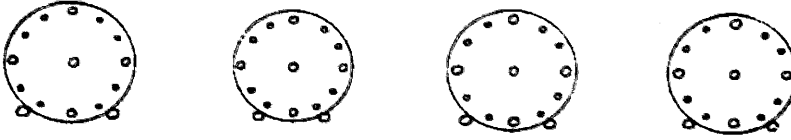
<b>Student's script</b>	<b>Phonetic aspects</b>
<p><b>Read the following sentences:</b></p> <p>This is David , my father, and that's Donald, my brother. That's Dylan, the dog.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Are there any cars in the park?</li> <li>- No, there aren't.</li> <li>- What is there in the garden?</li> <li>- There are some grass and ducks.</li> </ul> <p>Thanks for the three books you have put in the bathroom.</p> <p>Who's that girl? She's got a skirt and is near the church.</p> <p>Do the teachers live in the village?</p> <p>I like some cheese and ome orange juice.</p>	<p>U.6. /ð/ - /d/ ,stress &amp; rhythm, falling inton., links.</p> <p>U.7. /ʌ/ - /a:/, stress and rhythm, rising &amp; falling inton., links.</p> <p>U.8. /θ/, stress &amp; rhythm, falling inton., links.</p> <p>U.9. /ð:/, stress &amp; rhythm falling inton., links.</p> <p>U.10. /t/ - /tʃ/ - /dʒ/, stress &amp; rhythm, rising &amp; falling inton., links..</p>

SEGUNDO TRIMESTRE. 95/96. Grupos 6º C+E (E.P.)  
SPEAKING TESTS: Units: 6-10. Book: "Making Friends 4". Pictures.

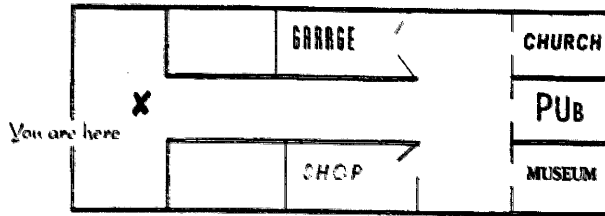


**TERCER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 5 C+E. (E.P.)**  
**LISTENING TEST: Units: 11-15. Book: "Making Friends 3" Score: 20 points**




1. *Escucha y dibuja la hora en estos relojes. (U.11.1.: It's three o'clock. / It's half past five. / It's a quarter past six. / It's five to four.) (4)*



2. *Escucha y traza el itinerario y pon una cruz en el lugar donde hayas llegado. (U.11.b.: Go straight on. / Turn left. / Then turn right.) (3)*



3. *Escucha y escribe el nombre de cada niño y el de su animal en el recuadro que corresponda. (U.12.: Ted's got a pet duck. It's name is Daffi. / Bob's got a pet, too. It's a cat and it's called Tiger. / Susan's got a dog. It's name is Rex.) (3)*

	Boy's name: _____	
	Pet's name: _____	Boy's name: _____
Pet's name: _____	Girl's name: _____	Pet's name: _____

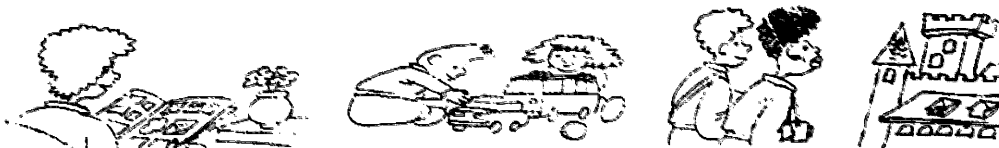
4. *Escucha y marca con una x el tiempo que hace en Málaga y Brighton. (U.13.: The weather in Brighton is cloudy and windy. It's rainy, too. / The weather in Málaga is sunny and hot. It's sometimes windy.) (3)*

	foggy	sunny	windy	cloudy	hot	rainy
<b>Málaga</b>						
<b>Brighton</b>						

5. *Contesta. (U.14.: 1. Do you watch TV every day? / 2. Do you sing songs every day? / 3. What films do you like? / 4. What's your favourite music?) (4)*

1. .... 2. .... 3. .... 4. ....

6. *Escucha y escribe lo que están haciendo estos niños. (U.15.: They're visiting places. / She's reading. / They're playing.) (3)*



**TERCER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 5º C+E (E.P.)**  
**TEST OF PHONETIC ASPECTS: Units: 10-15. Book: "Making Friends 3" Score: 25 points**

**Pronunciation of vowels and consonants**

1. Listen and tick the right box. (U.11.: 1.book, 2.shoe, 3.school, 4.moon) (4)

	1	2	3	4
/u/				
/u:/				

2. Listen and tick the right box. (U.12.: 1.woman, 2.window, 3.guide, 4.bag) (4)

	1	2	3	4
/g/				
/w/				

3. Listen and tick the right box. (U.13.: 1.fish, 2.three, 3.milk, 4.tea) (4)

	1	2	3	4
/i/				
/i:/				

4. Listen and tick the right box. (U.14.: 1.shirt, 2.leg, 3.bed, 4.bird) (4)

	1	2	3	4
/e/				
/è:/				

5. Listen and tick the right box. (U.15.: 1.cup, 2.cat, 3.duck, 4.hat) (4)

	1	2	3	4
/æ/				
/ʌ/				

**Stress and rhythm (2) - Intonation (2) - Linkings (1)**

6. Write with capital letters the syllables with strong stress. Listen to your teacher reading these sentences and put ↑ or ↓ at the end. Listen, read and join the words with ∪.

is the dog drinking water in the garden? =

but what are those? =



**TERCER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 5º C+E (E.P.)**  
**SPEAKING TESTS: Units: 11-15. Book: "Making Friends 3"**

**Interview (20 points)**

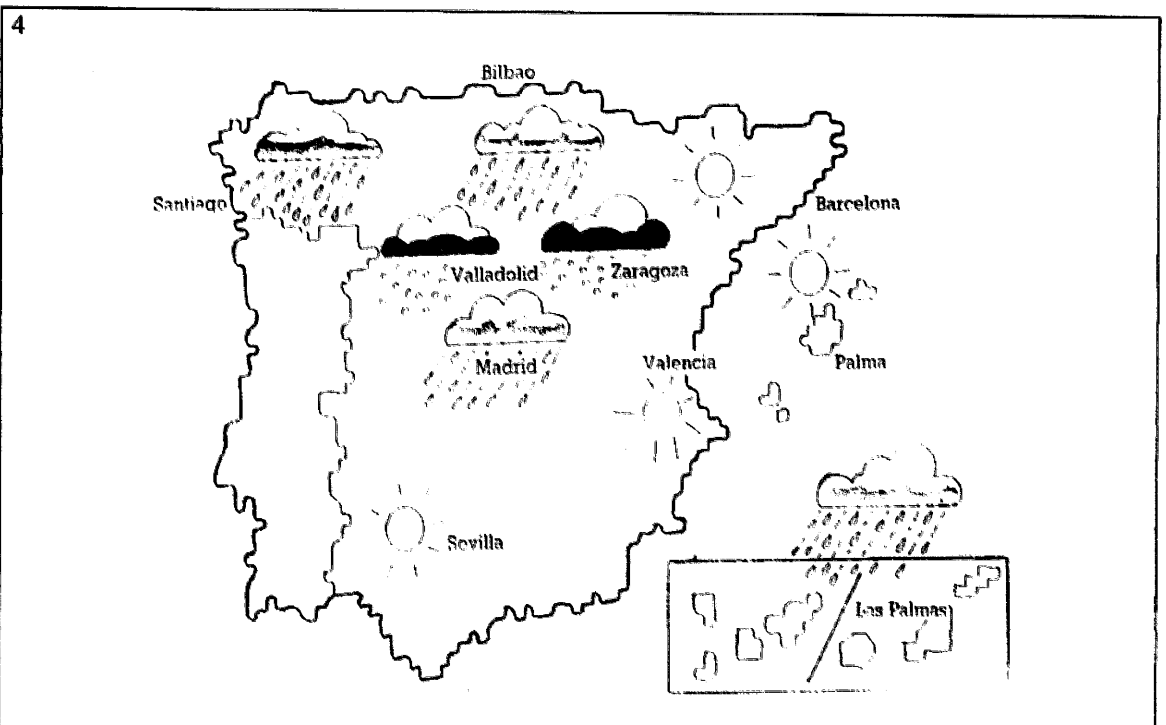
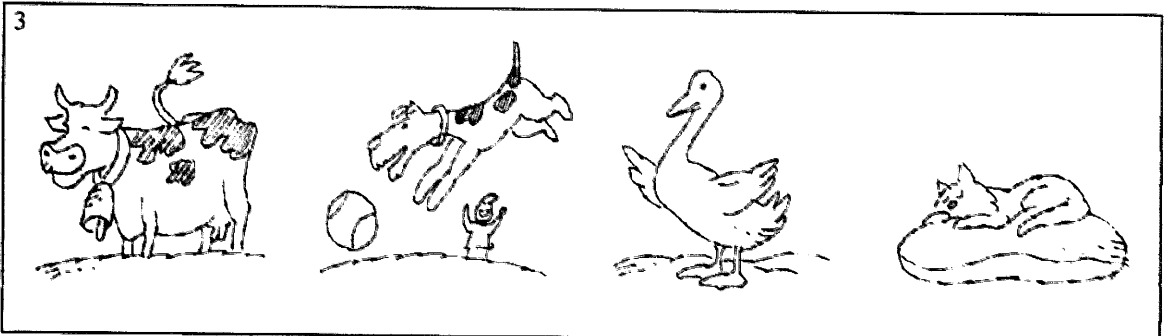
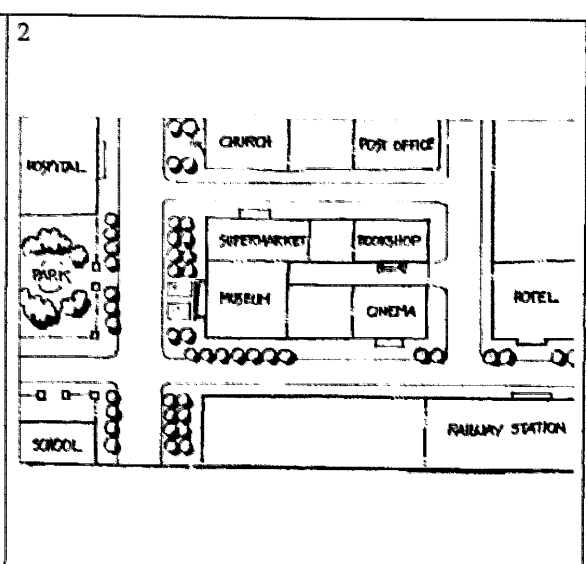
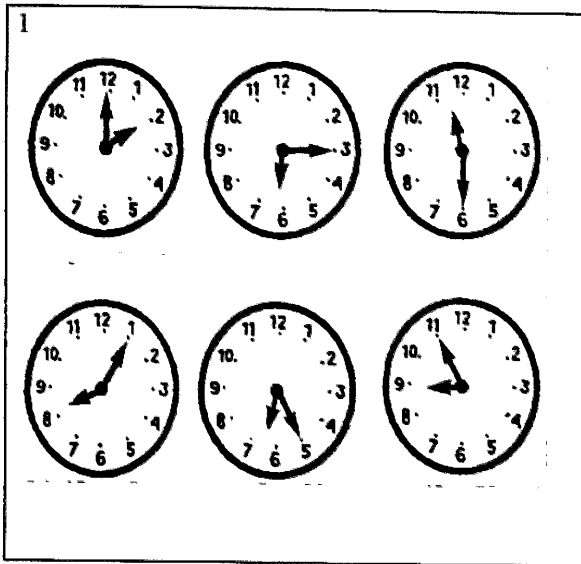
- |   |   |
|---|---|
| <p>T.: Hello. Good morning!<br/>                 T.: What's your name and your list number?<br/>                 T.: Look at picture one. What's the time ?<br/>                 T.: Now picture two. Where's the... ?<br/>                 T.: How can I go to the post-office?<br/>                 T.- Look at picture nº 3. What are these animals like?<br/>                 T.: Look at the map of Spain. What's the weather like in those cities?<br/>                 T.: Can you tell me the seven days of the week and months of the year?<br/>                 T.: Look at picture 5. What do you do everyday?<br/>                 T.: Can you tell me your favourite pastime, what you like, love, hate...?<br/>                 T.: Look at picture 6. What are they doing?</p> | <p>S.: Hello. Good morning, sir.<br/>                 S.: I'm... My list...<br/>                 S.: It's...<br/>                 S.: It's...<br/>                 S.: Go...<br/>                 S.: First animal...<br/>                 S.: It's...<br/>                 S.: ...<br/>                 S.: I get up ...<br/>                 S.: I ...<br/>                 S.: ...</p> |
|---|---|

**Reading aloud (10 points)**

**Teacher's script**

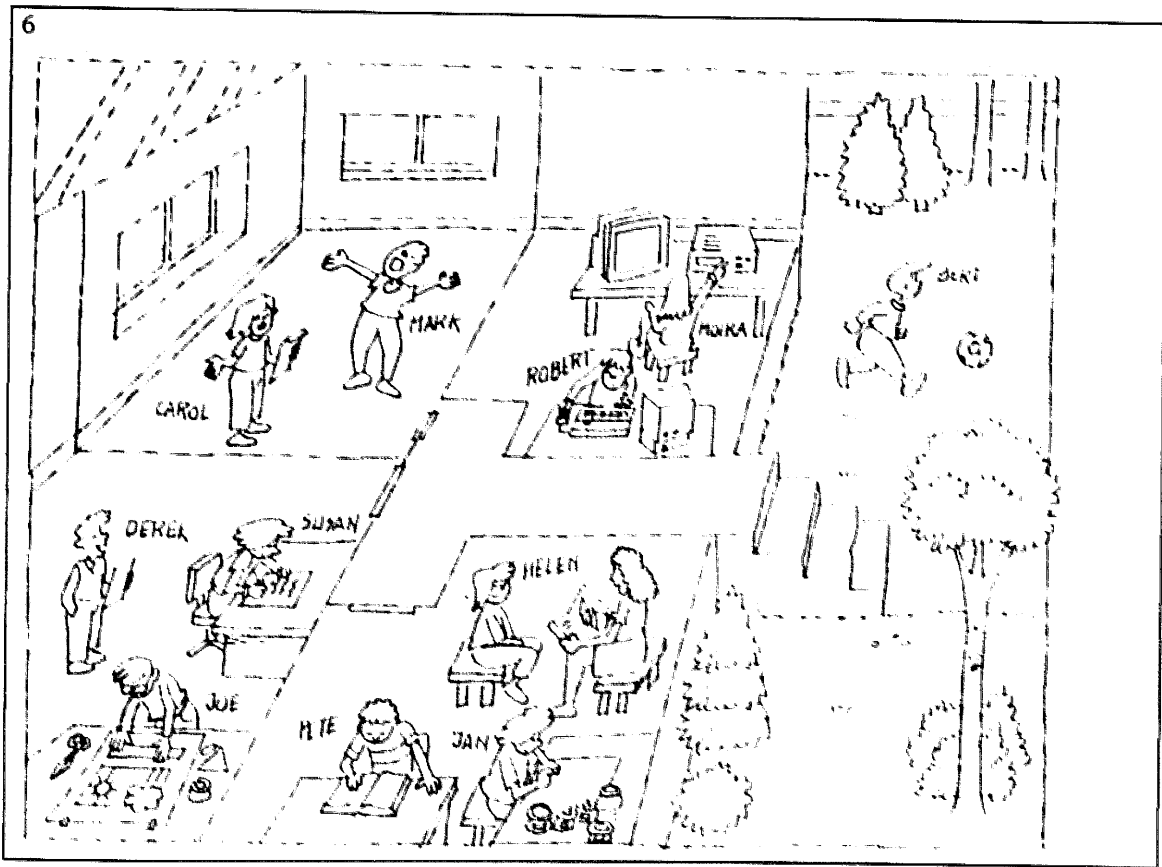
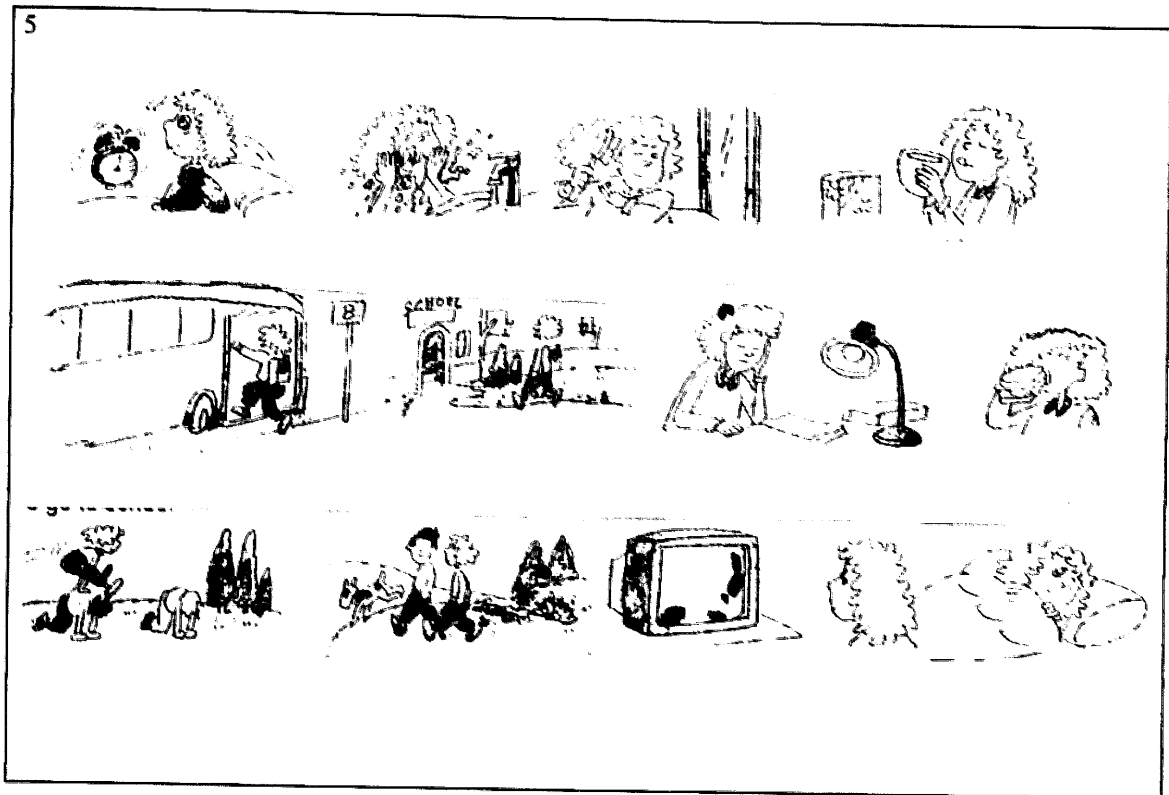
<b>Student's script</b>	<b>Phonetic aspects</b>
<p><b>Read the following sentences:</b></p> <p>Put your shoes or your boots and go to school. Look! Be careful with your foot. Don't look at the moon. It isn't good, there's a bad wolf. So take your blue book, your ruler and come back soon. at noon.</p>	<p>U.11. /u/ - /u:/ , stress &amp; rhythm, falling inton., links.</p>
<p>What a big pig and what a white bad dog! That woman and that girl went with Wendy in the garden for a walk. Why do you like eggs and water?</p>	<p>U.12. /g/ - /w/, stress &amp; rhythm falling inton., links.</p>
<p>That fish is in the sea. My teacher of English likes cheese, sweets and milk. Phyllis lives under a tree. In winter it is very windy. I like reading before going to sleep. This is a silly visit. These are my jeans.</p>	<p>U.13. /i/ - /i:/, stress &amp; rhythm falling intonation, links.</p>
<p>Do you like my shirt and skirt? There are ten birds in that nest. The nurse goes to the church. I draw a head with my pen. I have eggs for breakfast.</p>	<p>U.14. /e/ - /ə/, stress &amp; rhythm, rising &amp; falling inton., links.</p>
<p>Pat and her fat cat are hand in hand. I have a bun with butter for lunch. That man with a cap loves money.</p>	<p>U. 15. /æ/ - /ʌ/, stress &amp; rhythm falling intonation, links.</p>

TERCER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 5º C+E (E.P.)  
SPEAKING TESTS: Interview. Units: 11-15. Book: "Making Friends 3". Pictures.





TERCER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 5º C+E (E.P.)  
SPEAKING TESTS: Interview. Units: 11-15. Book: "Making Friends 3". Pictures.



**TERCER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 6º C+E (E.P.)**  
**LISTENING TEST: Units: 11-15. "Making Friends 4" Score: 20 points**

1. **Escucha y dibuja la hora.** (U.11.1.: 1. It's a quarter to eight. / 2. It's ten to seven. / 3. It's 25 past five. / 4. It's half past three.) (2)



1.



2.

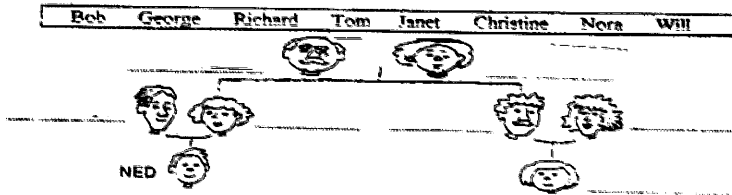


3.



4.

2. **Escucha y copia los nombres donde corresponda.** (U.11.2.: Ned's father name is Bob. Ned's uncle's name is George. Ned's grandfather's name is Richard. Janet is Ned's cousin. Christine is Ned's aunt. Ned's mother's name is Nora. Ned's grandmother's name is Isabel. Tom is Ned's brother.) (4)



3. **Relaciona mediante flechas cada niño con su animal.** (U.12.: Will has got a woolly sheep. Pete has got a quiet rabbit. Janet's horse is black and white. Alice has got a small cow.) (4)



JANET



WILL



ALICE



PETE



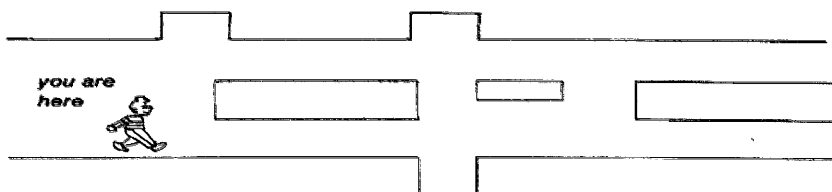
4. **Escucha e indica el orden que siga tu profesor: 1,2,3,4. donde corresponda.** (U.13.: 1. It's raining. / 2.It's warm and hot. / 3.It's windy. / 4. It's snowing.) (4)



5. **Escucha esta narración y luego contesta las preguntas siguientes.** (U.14.: Dick works on a farm. He feeds the pigs and chases the chickens. He milks the cows too. // 1. Where does Dick work? / 2. What does he milk? / 3. What does he chase? / 4.Does he feed the chickens?) (4)

1. .... 2. .... 3. .... 4. ....

6. **Escucha y dibuja el itinerario con una línea.** (U.15.: Turn left, go straight on, turn right and then turn left. Turn left again and finally turn right.) (2)



**ANEXO XXIII. TERCER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 6º B+C. (E.P.)**  
**TEST OF PHONETIC ASPECTS: Units: 11-15. Book: "Making Friends 4" Score: 25 points**

**Pronunciation of vowels and consonants**

1. Listen and tick the right box. (U.11.: 1.rail, 2.quarter, 3.ruler, 4.are ) (4)

	1	2	3	4
/r/				
/r/				

2. Listen and tick the right box. (U.12.: 1.cheese,2.she, 3.church, 4.fish) (4)

	1	2	3	4
/j/				
/tʃ/				

3. Listen and tick the right box. (U.13.: 1.garden, 2.pig, 3.cat, 4.Kate ) (4)

	1	2	3	4
/g/				
/k/				

4. Listen and tick the right box. (U.14.: 1.March, 2.watch, 3.not, 4.tall) (4)

	1	2	3	4
/t/				
/tʃ/				

5. Listen and tick the right box. (U.15.: Intonation: "Wh-questions" /↓/. "Yes-No questions" /↑/)  
 (1. -Excuse me. 2 -Yes? 3. -How old are you? 4. -I'm eleven. 5. - Are you a teacher? 6. - No, I'm not.) (6)

	1	2	3	4	5	6
/↑/						
/↓/						

**Stress and rhythm (2). Linkings (1)**

6. Write with capital letters the syllables with strong stress. Listen, read and join the words with ∪ .

this is a British ship on the sea =

**TERCER TRIMESTRE. 95/96. Grupos 6º C+E (E.P.)**  
**SPEAKING TESTS: Units: 11-15. Book: "Making Friends 4"**

**Interview (20 points)**

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| T.: Hello. Good morning!  | S.: Hello/Hi! Good morning, sir.      |
| T.: What's your name and list number?                                   | S.: It's ...                          |
| T.: What's the time on those clocks?                                    | S.: It's...                           |
| T.: Do you know the names of the seven days of the week?                | S.: ...                               |
| T.: Can you tell me about your family, please?                          | S.: Yes, (sure). This is my family... |
| T.: Look at the pictures. What are these animals like?                  | S.: First animal is...                |
| T.: Look at the picture. What's the weather like?                       | S.: It's...                           |
| T.: Can you tell me the names of the seasons and months of the year?    | S.: ...                               |
| T.: Look at that picture. What do you do every day?                     | S.: I get up ...                      |
| T.: What do you like/love or hate? Your favourite pastime?              | S.: I like/love or hate...            |
| T.: Look at that picture of a town. Where's the...? How can I go to...? | S.: Go...                             |
| T.: Well, goodbye.  | S.: Goodbye (sir).                    |

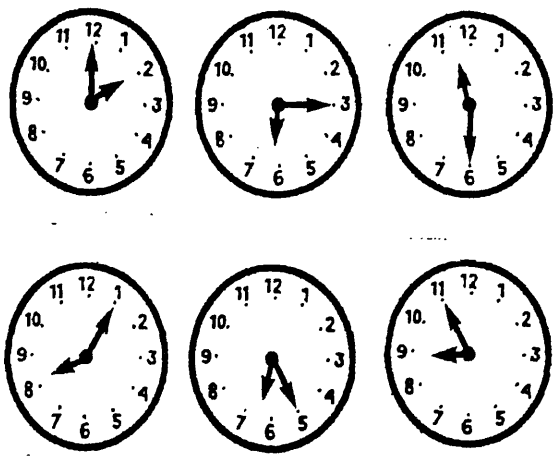
**Reading aloud (10 points)**

**Teacher's script**

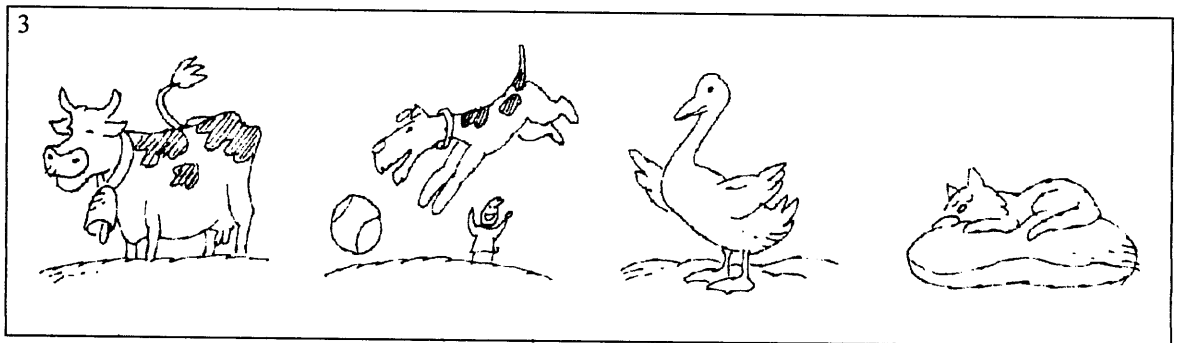
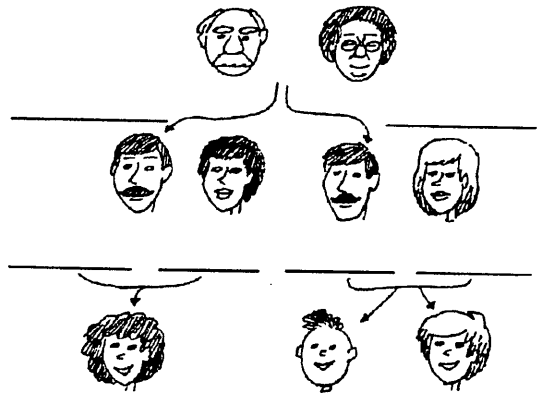
<b>Student's script</b>	<b>Phonetic aspects</b>
<p><b>Read the following sentences:</b></p> <p>It's a quarter to four. Where's the porter? There it is. The British railway is for trains. Many cars are on the road. Sorry but I can't hurry up. Richard runs with his father. We're Christine's brothers. I like reading when it's raining. On Saturday I go to the park. I write on the board.</p>	<p>U.11. /silent 'r'/ - /r/, stress &amp; rhythm, falling inton., links.</p>
<p>I like cheese and sugar on my chips. She sits on a chair by the sea shore. 'She' is for British ships. That shop sells shoes and shirts. Children like sweets and chocolate by the chimney.</p>	<p>U.12. /ʃ/ - /tʃ/, stress &amp; rhythm, falling inton., links.</p>
<p>Megan is looking for her dog. That girl goes walking with her legs. I like my workbook. I put my bag next to the wall. That pig is eating grass! Go and get a good knife in the kitchen.</p>	<p>U.13. /g/ - /k/, stress &amp; rhythm, falling inton., links.</p>
<p>It isn't hot in March. Don't watch too much TV. Switch on the light, Tom. Do you chase chickens? Two and ten are twelve. I'm not tall. I go to the toilet at night.</p>	<p>U.14. /t/ - /tʃ/, stress &amp; rhythm, rising &amp; falling inton., links.</p>
<p>What! Can you speak English? Of course I can! When do you go to school? On weekdays. And are you a good student? Sure. What's your name? My name? I'm Kate. Have you got a car? A car? Yes, I have.</p>	<p>U.15. Stress &amp; rhythm, rising &amp; falling inton., links.</p>

SPEAKING TESTS: Units: 11-15. Book: "Making Friends 4". Pictures.

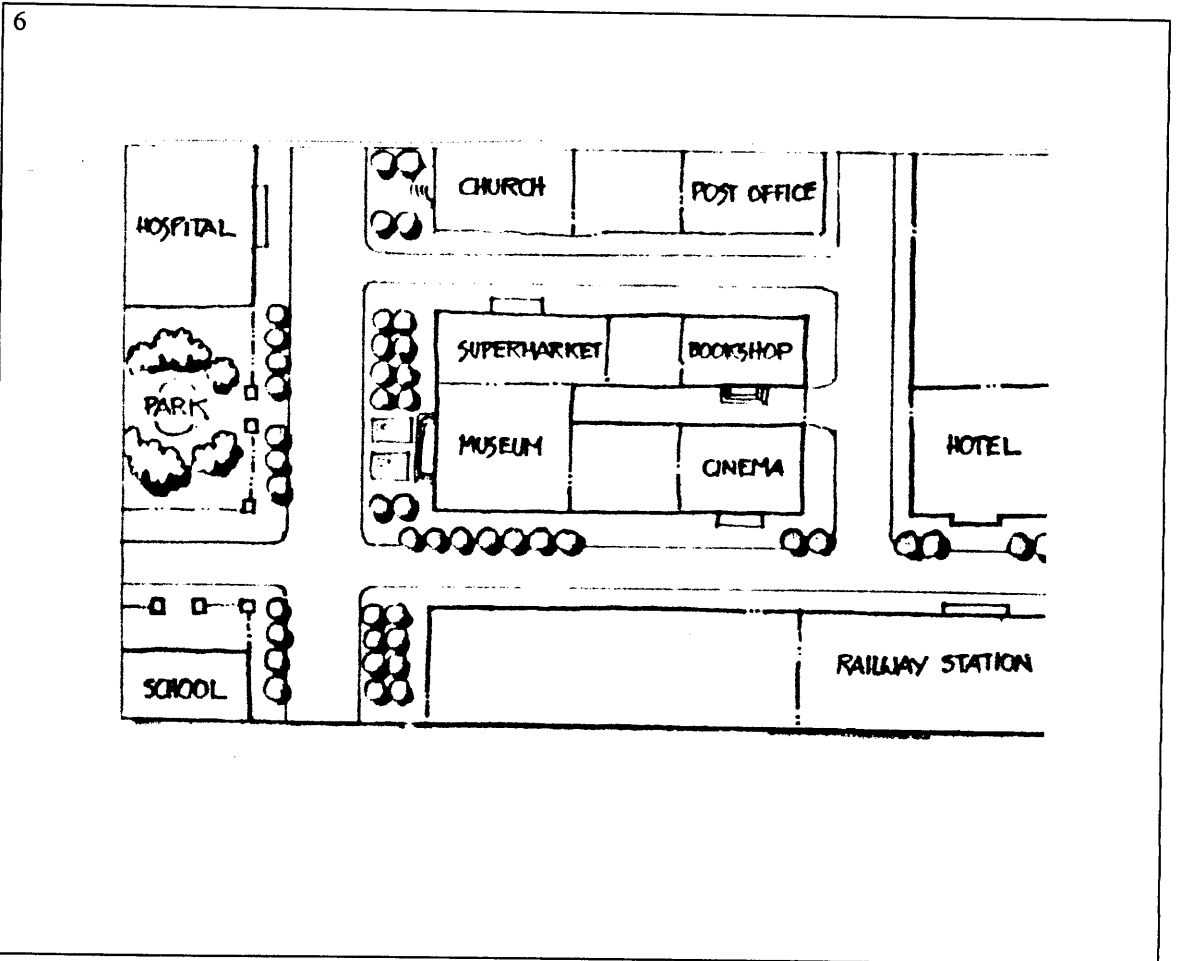
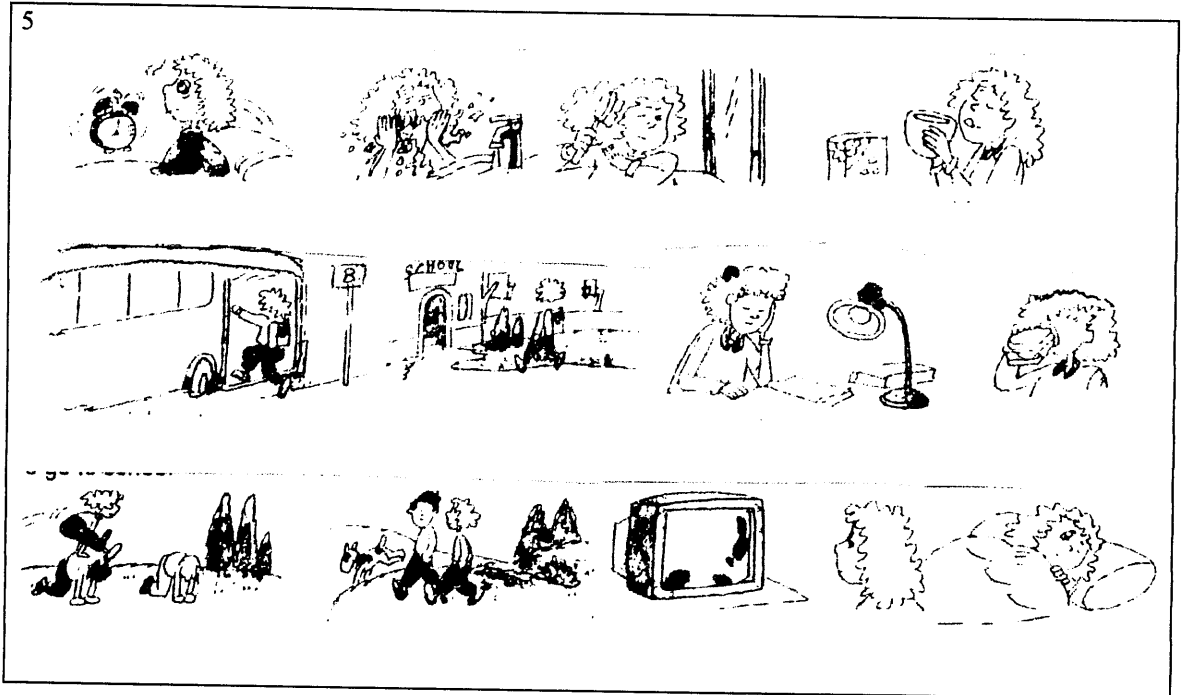
1



2



SPEAKING TESTS: Units: 11-15. Book: "Making Friends 4". Pictures.



**APÉNDICES:**  
**DOCUMENTOS**



C. P. Sierra Nevada  
Granada  
Jefatura de Estudios

**CONTROL ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL CENTRO POR:  
PROFESORADO AJENO AL CENTRO  
ALUMNOS/AS DE PRÁCTICAS**

Profesor/a visitante	Alumno/a de prácticas
	VICTORIA BAGE

Profesor/a del centro colaborador / tutor	Profesor/a tutor/a facultad C. Educación
José A. Quijada Romero	D. Daniel Madrid

DATOS DEL VISITANTE:	
Estudia en: CHESTER COLLEGE	Curso: 3
Trabaja en: —	Especialidad: HISTORY
Dirección: 4 WALPOLE ST, CHESTER	Tel: 0744 1244

CHESTER  
TRIN  
3765

ACTIVIDAD QUE REALIZA:	
Nivel /es en que realiza las prácticas o actividad: E. P. y E. G. B.-C. Superior	
Profesores/as implicados/as del centro: José A. Quijada Romero	
Actividad fundamental que tiene previsto realizar en el centro con los alumnos/as: - Refuerzo/Práctica de Pronunciación y conversación en Inglés - Colaboración corrección pruebas orales grabadas en cassettes.	
Tiene previsto dejar documentación del trabajo realizado: SI	
¿Debe ser comunicada la investigación que se va a realizar a los padres? <sup>SI</sup> A criterio de los tutores: José A. Quijada Romero	
Día previsto de comienzo: 9-1-96	Día previsto finalización: 4-2-96
Horas diarias que permanece en el centro:	Horas totales de la actividad: 12

LA ACTIVIDAD HA SIDO AUTORIZADA POR: EL DIRECTOR

**OBSERVACIONES:**

Con los datos que se recojan de estas fichas se realizará una memoria final.

Esta ficha es necesario que se entregue en la Jefatura de Estudios antes de incorporarse cualquier persona a una clase o actividad del centro.





C. P. Sierra Nevada  
Granada  
Jefatura de Estudios

**CONTROL ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL CENTRO POR:  
PROFESORADO AJENO AL CENTRO  
ALUMNOS/AS DE PRÁCTICAS**

Profesor/a visitante	Alumno/a de prácticas
	JOANNE BLACK

Profesor/a del centro colaborador / tutor	Profesor/a tutor/a facultad C. Educación
José A. Quijada Romero	Daniel Madrid

DATOS DEL VISITANTE:					
Estudia en:	CHESTER COLLEGE	Curso:	3	Especialidad:	TEACHING
Trabaja en:	—	Especialidad:	HISTORY		
Dirección:	63, CATHERINE STREET CHESTER			Tel:	0744 1244 37418

ACTIVIDAD QUE REALIZA:	
Nivel /es en que realiza las prácticas o actividad: E.P. y Ciclo Superior EGB.	
Profesores/as implicados/as del centro: José A. Quijada Romero	
Actividad fundamental que tiene previsto realizar en el centro con los alumnos/as: - Refuerzo/Práctica de pronunciación y conversación en Inglés - Colaboración: Corrección pruebas orales grabadas en cassette	
Tiene previsto dejar documentación del trabajo realizado: Si	
¿Debe ser comunicada la investigación que se va a realizar a los padres? A criterio de los tutores: José A. Quijada Romero	
Día previsto de comienzo:	Día previsto finalización:
Horas diarias que permanece en el centro:	Horas totales de la actividad:

LA ACTIVIDAD HA SIDO AUTORIZADA POR: EL DIRECTOR

**OBSERVACIONES:**

Con los datos que se recojan de estas fichas se realizará una memoria final.

Esta ficha es necesario que se entregue en la Jefatura de Estudios antes de incorporarse cualquier persona a una clase o actividad del centro.



C. P. Sierra Nevada  
Granada  
Jefatura de Estudios

CONTROL ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL CENTRO POR:  
PROFESORADO AJENO AL CENTRO  
ALUMNOS/AS DE PRÁCTICAS

Profesor/a visitante	Alumna/o de prácticas
	SAMANTHA COOK

Profesor/a del centro colaborador / tutor	Profesor/a tutor/a facultad
JOSÉ A. QUIJADA ROMERO	DR. DANIEL MADEID.

DATOS DEL VISITANTE:		
Estudia en: PORTSMOUTH UNIVERSITY	Curso: 3	Especialidad: FRENCH SPANISH
Trabaja en: —	Especialidad: EUROPEAN STUDIES	
Dirección. 1, OAKLANDS WAY, TITCHFIELD COMMON, FAREHAM, HANTS. Telf: 01489 - 554773		

ACTIVIDAD QUE REALIZA:	
Nivel /es en que realiza las prácticas o actividad: E.P. Y E.G. B-C SUPERIOR.	
Profesores/as implicados/as del centro: JOSÉ A. QUIJADA ROMERO.	
Actividad fundamental que tiene previsto realizar en el centro con los alumnos/as: - REFUERZO/PRÁCTICA DE PROMOCIÓN Y CONVERSACIÓN EN INGLÉS - COLABORACIÓN, CORRECCIÓN, PRUEBAS ORALES GRABADAS EN CASSETTES.	
Tiene previsto dejar documentación del trabajo realizado: SÍ	
¿Debe ser comunicada la investigación que se va a realizar a los padres?. A criterio de los tutores: JOSÉ A. QUIJADA ROMERO	
Día previsto de comienzo: 22.4.96.	Día previsto finalización: 31.5.96
Horas diarias que permanece en el centro:	Horas totales de la actividad: 13 1/2

LA ACTIVIDAD HA SIDO AUTORIZADA POR: EL DIRECTOR.

OBSERVACIONES:

Con los datos que se recojan de estas fichas se realizará una memoria final.

Esta ficha es necesario que se entregue en la Jefatura de Estudios antes de incorporarse cualquier persona a una clase o actividad del centro.



C. P. Sierra Nevada  
Granada  
Jefatura de Estudios

**CONTROL ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL CENTRO POR:  
PROFESORADO AJENO AL CENTRO  
ALUMNOS/AS DE PRÁCTICAS**

Profesor/a visitante	Alumno/a de prácticas
	SOFIA SHEPHERD JAMESHEER

Profesor/a del centro colaborador / tutor	Profesor/a tutor/a facultad C. EDUCACIÓN
JOSE A. QUINTADA ROMERO	DR. DANIEL MADRID

DATOS DEL VISITANTE:	
Estudia en: UNIVERSITY OF PORTSMOUTH	Curso: 2 Especialidad: SPANISH STUDIES
Trabaja en: —	Especialidad: LENGUAS MODERNAS
Dirección: 19 MADEIRA PARK, LUNBRIDGE WELLS, KENT TN2 5SX, ENGLAETERA Telf: 01-832 540508	

ACTIVIDAD QUE REALIZA:	
Nivel /es en que realiza las prácticas o actividad: E. P. Y K. G. B. - C SUPERIOR	
Profesores/as implicados/as del centro: JOSE A. QUINTADA ROMERO	
Actividad fundamental que tiene previsto realizar en el centro con los alumnos/as: (1) REFORZAMIENTO/PRÁCTICA DE PRONUNCIACIÓN Y CONVERSACIÓN EN INGLÉS (2) COLABORACIÓN CORRECCIÓN PRUEBAS ORALES GRABADAS EN CASSETTES	
Tiene previsto dejar documentación del trabajo realizado:	
¿Debe ser comunicada la investigación que se va a realizar a los padres?. A criterio de los tutores: JOSE A. QUINTADA ROMERO	
Día previsto de comienzo: 22.4.96.	Día previsto finalización: 31.5.96.
Horas diarias que permanece en el centro:	Horas totales de la actividad: 13 1/2

LA ACTIVIDAD HA SIDO AUTORIZADA POR: EL DIRECTOR.

**OBSERVACIONES:**

Con los datos que se recojan de estas fichas se realizará una memoria final.  
Esta ficha es necesario que se entregue en la Jefatura de Estudios antes de incorporarse cualquier persona a una clase o actividad del centro.



C. P. Sierra Nevada  
Granada  
Jefatura de Estudios

CONTROL ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL CENTRO POR:  
PROFESORADO AJENO AL CENTRO  
ALUMNOS/AS DE PRÁCTICAS

Profesor/a visitante	Alumno/a de prácticas
	TANIA PANASEWICZ

Profesor/a del centro colaborador / tutor	Profesor/a tutor/a facultad C. EDUCACION V
JOSE A QUJADA ROMERO	DANIEL MADRID

DATOS DEL VISITANTE:	
Estudia en: UNIVERSITY OF PORTSMOUTH	Curso: 2 Especialidad: SPANISH STUDIES
Trabaja en: N/A	Especialidad: LANGUAGES
Dirección: WILLSON RD, ENGLEFIELD GREEN Telf: /	

ACTIVIDAD QUE REALIZA:	
Nivel /es en que realiza las prácticas o actividad: E.P. Y E.G.B.-C. SUPERIOR	
Profesores/as implicados/as del centro: JOSE A QUJADA ROMERO	
Actividad fundamental que tiene previsto realizar en el centro con los alumnos/as: - REFUERZO/ PRACTICA DE PRONUNCIACION Y CONVERSACION EN INGLÉS. - COLABORACION, CORRECCION. PRUEBAS, ORALES GRABADAS EN CASISETES	
Tiene previsto dejar documentación del trabajo realizado: SI	
¿Debe ser comunicada la investigación que se va a realizar a los padres?. A criterio de los tutores: JOSE A QUJADA ROMERO	
Día previsto de comienzo: 22-4-96	Día previsto finalización: 5-6-96
Horas diarias que permanece en el centro:	Horas totales de la actividad: 13-1/2

LA ACTIVIDAD HA SIDO AUTORIZADA POR: EL DIRECTOR .

OBSERVACIONES:

Con los datos que se recojan de estas fichas se realizará una memoria final.  
Esta ficha es necesario que se entregue en la Jefatura de Estudios antes de incorporarse cualquier persona a una clase o actividad del centro.

**REFERENCIAS**  
**BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

71 década del 90

- Abercrombie, D.** (1965). 'Teaching pronunciation'. Reprinted in Brown 1991: 87-95.
- Abercrombie, D.** (1967). *Elements of General Phonetics*. Edinburgh. Edinburgh University Press.
- Abercrombie, D.** (1972). 'Paralanguage' in J. Laver and S. Hutchesson: (eds.): *Communication in Face-to-Face interaction*. Harmondsworth: Penguin, pp.64-70.
- Alarcos, E.** (1950). 'Fonología Española'. Madrid. Ed. Gredos.
- Alatis, J. E., (ed.)** (1968). *Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Alburquerque, R., L. González, K. Lindström, J. Marín, P. Martín & R. Palencia.** (1990). En el Aula de Inglés. Longman. Madrid.
- Alcaraz, E. y B. Moody.** (1976). *Fonética inglesa para españoles*. Marfil. Alcoy.
- Allen, E.D. & Valette, R. M.** (1977). *Classroom Techniques: Foreign Languages and English as a Second Language*. Second Edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Allwright, D.** (1988). *Observation in the Language Classroom*. London. Longman.
- Altman, H.** (1980). 'Foreign language teaching: focus on the the learner' in Altman and Vaughan James (eds.).
- Altenberg, E. P. & R. M. Vago.** (1977). 'Theoretical Implications of an Error Analysis of Second Language Phonology Production' in *CUNY Forum*, N° 3.
- Amis, K.** 1954. *Lucky Jim*. Harmondsworth: Penguin.
- Andersson, T.** 1960). 'The Optimum age for Beginning the Study of Modern Languages', *International Review of Education* VI.
- Anderson, J. I.** (1983). *The Markedness Differential Hypothesis and Syllable Structure Difficulty*. Paper presented at the Conference on the Uses of Phonology, Carbondale, USA; revised version in Ioup & Weinberger (1987).
- Anderson, A. & T. Lynch.** (1988). *Listening*. In the series *Language teaching: A Scheme for Teacher Education*. Oxford: O.U.P.

- Arthur, B., M. Weiner, J. Culver, L. Young, & D. Thomas.** (1980). 'The register of impersonal discourse to foreigners: verbal adjustments to foreign accent' in Larsen-Freeman (ed.) 1980.
- Asher, J.** (1966). 'The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review'. *Modern Language Teaching*, 50: 79-84.
- Asher, J. & R. García.** (1969). 'The optimal age to learn a foreign language.' *Modern Language Journal* 53: 334-41.
- Asher, J.** (1981). 'The total physical response (TPR): theory and practice' in H. Winter (ed.): *Native and Foreign Language Acquisition*. New York: The New York Academy of Sciences. 379: 324-31.
- Avery, P. & S. Ehrlich.** (1992). *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: OUP.
- Baker, A.** (1983). *Ship or Sheep? An Intermediate Pronunciation Course*. Cambridge: CUP.
- Baker, A.** (1986). *Introducing English Pronunciation: A Teacher's guide to Tree or Three? and Ship or Sheep?* Cambridge. C.U.P.
- Baker, A. & S. Goldstein.** (1990) *Pronunciation Pairs. An Introductory Course for Students of English*. Cambridge: C.U.P.
- Bailey, L. G.** (1975). An Observational Method in the Foreign Language Classroom: A closer Look at Interaction Analysis. *Foreign Language Annals* 3(4):335-44.
- Bailey, K. M.** (1983). Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking AT and THROUGH the Diary Studies. In Long and Seliger (eds.):67-104.
- Beebe, L. M.** (1980) 'Sociolinguistics variation and style shifting in second language acquisition', in *Language Learning* 30::443-41. Reprinted in Ioup & Weinberger (1987).
- Bell, R.** (1974). 'Error analysis: a recent pseudoprocedure in applied linguistics'. *ITL Review of Applied Linguistics* 25-6: 35-9.
- Berman, R.A.** (1979). 'Rule of Grammar or rule of thumb? *IRAL* 17/4:279-302.
- Bloomfield, L.** (1933) *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bowen, T. & J. Marks.** (1992). *The Pronunciation Book: Student-centred Activities for Pronunciation Work*. London: Longman.
- Bowen, J. D. & R. P. Stockwell.** (1955). *The Phonemic Interpretation of Semivowels in Spanish*. *Language*, 31/2. 236-40.

- Bowen, J. D., R. P. Stockwell, R. P. & I. Silva-Fuenzalida.** (1955). *Spanish Juncture and Intonation*. *Language*, 32:4
- Bowler, B. & S. Cunningham.** (1990). *Headway Pronunciation: Intermediate*. Oxford: O.U.P.
- Bowler, B. & S. Cunningham.** (1991). *Headway pronunciation: Upper-intermediate*. Oxford: O.U.P.
- Bradford, B.** (1988). *Intonation in Context*. Cambridge: C.U.P.
- Brazil, D.** (1981). 'Intonation' in M. Coulthard and M. Montgomery (eds.): *Studies in Discourse Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Brazil, D.** (1985a). 'The Communicative Value of Intonation'. Monograph No.8. Birmingham: University of Birmingham English Language Research.
- Brazil, D., M. Coulthard & C. Johns.** (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
- Brière, E. J.** (1966). 'An investigation of phonological interference'. *Language*, 42 : 768-98.
- Broselow, E., R. R. Hurtig, & C. Ringen.** (1983). *The perception of Second language Prosody*. Paper presented at 10<sup>th</sup> ICPS, Utrecht, NL; revised version in Ioup & Weinberger (1987).
- Brown, A.** (1988). 'Functional load and the teaching of pronunciation' in Brown 1991:211-224.
- Brown, G.** (1990). *Listening to Epoken English*. 2<sup>nd</sup> Edition. London: Longman.
- Brown, A.**(ed.) (1991). *Teaching English Pronunciation: A book of Readings*. London and New York: Routledge.
- Brown, A.** (de.) (1992). *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan (Modern English Publications in association with The British Council).
- Brown, G. & G. Yule.** (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: C.U.P.
- Brumfit, C. J.** (1980b). 'From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching' in K.E. Müller (ed.) 1980.
- Brumfit, C. J.** (1981). 'Notional Syllabuses revisited: a response' *Applied Linguistics* 2:90-2.
- Buck, G.** (1989). 'Written Tests of pronunciation: do they work?'. *ELT Journal* 43/1:50- 6.



- Bowen, J. D., R. P. Stockwell, R. P. & I. Silva-Fuenzalida.** (1955). *Spanish Juncture and Intonation*. *Language*, 32:4
- Bowler, B. & S. Cunningham.** (1990). *Headway Pronunciation: Intermediate*. Oxford: O.U.P.
- Bowler, B. & S. Cunningham.** (1991). *Headway pronunciation: Upper-intermediate*. Oxford: O.U.P.
- Bradford, B.** (1988). *Intonation in Context*. Cambridge: C.U.P.
- Brazil, D.** (1981). 'Intonation' in M. Coulthard and M. Montgomery (eds.): *Studies in Discourse Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Brazil, D.** (1985a). 'The Communicative Value of Intonation'. Monograph No.8. Birmingham : University of Birmingham English Language Research.
- Brazil, D., M. Coulthard & C. Johns.** (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
- Brière, E. J.** (1966). 'An investigation of phonological interference'. *Language*, 42 : 768-98.
- Broselow, E., R. R. Hurtig, & C. Ringen.** (1983). *The perception of Second language Prosody*. Paper presented at 10<sup>th</sup> ICPS, Utrecht, NL; revised version in Ioup & Weinberger (1987).
- Brown, A.** (1988). 'Functional load and the teaching of pronunciation' in Brown 1991:211-224.
- Brown, G.** (1990). *Listening to Epoken English*. 2<sup>nd</sup> Edition. London: Longman.
- Brown, A.(ed.)** (1991). *Teaching English Pronunciation: A book of Readings*. London and New York: Routledge.
- Brown, A. (de.)** (1992). *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan (Modern English Publications in association with The British Council).
- Brown, G. & G. Yule.** (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: C.U.P.
- Brumfit, C. J.** (1980b). 'From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching' in K.E. Müller (ed.) 1980.
- Brumfit, C. J.** (1981). 'Notional Syllabuses revisited: a response' *Applied Linguistics* 2:90-2.
- Buck, G.** (1989). 'Written Tests of pronunciation: do they work?'. *ELT Journal* 43/1:50- 6.

- Bueno, A.** (1993). 'Teaching Functional Language'. En GRETA. Actas de IX Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés. Granada. 1993.
- Burstall, C.** (1974). 'Factors affecting foreign-language learning: a consideration of some relevant research findings'. *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 8:105-25.
- Burstall, C., M. Jamieson, S. Cohen, & M. Hargreaves.** (1974). *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Butler, S.** (1966). *The Way of All Flesh*. Harmondsworth: Penguin. (Originally published in (1903)
- Bialystock, E.** (1978). 'A theoretical model of second language learning', *Language Learning* 28:69-84.
- Bygate, M.** (1987). *Speaking*. In the series *Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*. Oxford: O.U.P.
- Cabezas, J. M.** (1992). 'From Role-Play to Drama'. En GRETA. VIII Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés. Granada. 1992.
- Campbell, D. & J. Stanley.** (1978). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Canale, M. & M. Swain.** (1980). 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing' *Applied Linguistics* 1:1-47.
- Canale, M.** (1983). 'From communicative competence to language pedagogy' in Richards and Schmidt (eds.) 1983.
- Cárdenas, D. N.** (1960). *Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés*. Center for Applied Linguistics. Washington DC.
- 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*, Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Carroll, J. B.** (1967) 'Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college'. *Foreign Language Annals* 1:131-51.
- Carroll, J. B.** (1969). 'Psychological and educational research into second language teaching to young children' in Stern 1969:56-68.

- Carroll, J. B.** (1971). 'Current issues in psycholinguistics and second language teaching', *TESOL Quarterly* 5:101-14.
- Carroll, J. B.** (1981a) 'Conscious and automatic processes in language learning.' *Canadian Modern Language Review* 37:462-74.
- Case, D. & K. Wilson.** (1979). *Off Stage*. Heinemann.
- Catford, J. C.** (1987). 'Phonetics and the teaching of pronunciation: a systematic description of English phonology' in Morley. 1987: 87-100.
- Catford, J.C.** (1988) *A Practical Introduction to Phonetics*. Oxford: O.U.P.
- Celce-Murcia, M.** (1987). 'Teaching pronunciation as communication' in Morley 1987: 5-12.
- Cenoz, J. & M. L. García.** (1997). 'The acquisition of English vowels: a longitudinal study' in *Proceedings of New Sounds '97*. International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech. Klagenfurt, Austria.
- Chamot, A.** (1987). 'The learning strategies of ESL students' in Wenden and Rubin (eds.)
- Chamot, A., J. O'Malley, L. Kupper, & M. Impink-Hernández** (1987) *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report*. Rosslyn, Va.: Inerstate Research Associates.
- Chapelle, C. & C. Roberts.** (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language, *Language Learning*, 36: 27-45.
- Chapelle, C. & P. Green.** (1992). Field independence/dependence in second-language acquisition research. *Language learning*, 42: 47-83
- Chastain, K. D. & F. J. Woerdehoff.** (1968). 'A methodological study comparing the audio-lingual habit theory and the cognitive code-learning theory'. *Modern Language Journal* 52:268-79.
- Chomsky, N.** (1959). Review of *Verbal Behavior* by B.F. Skinner. *Language* 35: 26-58.
- Clement, R.** (1980). 'Ethnicity, contact and communicative competence in a second language' in Giles et al. (eds.) 1980.
- Cochrane, R.** (1980). 'The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese Children and Adults learning English as a Second Language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1: 331-60.

- Cohen, A. & C. Hosenfeld.** (1981). 'Some uses of mentalistic data in second-language research' *Language Learning* 31:285-313.
- Consejo de Europa.** (1964). *Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique*. Estrasburgo.
- Cook, V.** (1968). *Active Intonation*. London: Longman.
- Corder, S. P.** (1967). 'The significance of learners' errors'. *International Review of Applied Linguistics*. 5: 161-9
- Corder, S. P.** (1971a). 'Idiosyncratic dialects and error analysis'. *International Review of Applied Linguistics*. 9: 149-59.
- Corder, S. P.** (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth. Middlesex; Penguin Books.
- Corder, S. P.** (1974). 'Error Analysis' in Allen and Corder (eds.) 1974.
- Corder, S. P.** (1976). 'The study of interlanguage' in Proceedings of the Fourth International Conference of Applied Linguistics. Munich, Hochschulverlag. Also in Corder 1981a.
- Corder, S. P.** (1978a) 'Language-learner learning' in Richards (ed.) 1978.
- Corder, S. P.** (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford:O.U.P
- Crystal, D.** (1969). *Prosodic Systems and Intonation in English*. Cambridge: C.U.P.
- Curran, C.** (1972). *Counselling-Learning in Second Languages*. Apple River, III.: Apple River Press.
- Dalton, C. & B. Seidlhofer.** (1994). *Pronunciation*. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education. Oxford University Press.
- Dauer, M.** (1983). 'Stress-timing and syllable timing reanalyzed'. *Journal of Phonetics* 11:51-62.
- Diseños Curriculares de la Reforma** (1989) Educación Primaria. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía
- De Bot, K.** (1983). 'Visual feedback of English intonation: Effectiveness and induced practice behavior.' *Language and Speech*, 26: 331-350.
- De Bot, K. & K. Mailfert.** (1982). The teaching of intonation: Fundamental research and classroom application. *TESOL Quarterly*, 16:71-77.

- Delattre, P.** (1965). *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish*. London: Harrap and Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Di Pietro, R. J.** (1971). *Language Structures in Contrast*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Dominguez, P.** (1977) 'Los sonidos del inglés: Ejercicios prácticos'. Anaya. Madrid.
- Donohue, M.** (1968). *Foreign Languages and the Elementary School Child*. Dubuque, Ia: Wn C. Brown Co.
- Doughill, J.** (1987). *Drama Activities for Language Learning*. Macmillan.
- Dulay, H. & M. Burt.** (1973). 'Should we teach children syntax?' *Language Learning* 23: 245-58.
- Dulay, H. & M. Burt** (1974a). 'You can't learn without goofing' in Richards (ed.).
- Dulay, H. & M. Burt** (1974b). 'Errors and strategies in child second language acquisition'. *TESOL Quarterly* 8:129-36
- Dulay, H. & M. Burt.** (1977). 'Remarks on creativity in language acquisition', in Burt et al. (eds.)1977.
- Dunkin, M. J. & B. J. Biddle.** (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ebel, R.** (1965). *Measuring educational achievement*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. New York, 1965.
- Eckman, F.** (1981). 'On the naturalness of interlanguage phonological rules'. *Language Learning*, 31:195-216.
- Eckman, F.** (1991). 'The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonants clusters in the interlanguage of ESL learners'. *Studies in Second Language Acquisition* 13:23-41.
- Ehrman, M. & R. Oxford.** (1989). 'Effect of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies.' *Modern Language Journal* 73:1-13.
- Eliasson,** (1984). *Theoretical Issues in Contrastive Phonology*. Heidelberg; Julius Gross.
- Elliott, A. R.** (1995a). 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.

- Elliott, A. R.** (1995b). 'Foreign language Phonology: Field Independence, Attitude, and the Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation'. *The Modern Language Journal*, 79/4:530-42.
- Ellis, G. & B. Sinclair.** (1989) *Learning to learn English: a Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R.** (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R.** (1993a) 'Second Language acquisition and the structural syllabus', *TESOL Quarterly*, 27:91-113.
- Ellis, R.** (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Ellis, R. & A. McClintock.** (1990). *If you take My Meaning: Theory into Practice in Human Communication*. London: Edward Arnold.
- Esling, J. H. & R. F. Wong.** (1983). 'Voice quality settings and the teachings of pronunciation' in Brown 1991: 288-95.
- Faber, D.** (1986). 'Teaching the rhythms of English. A new theoretical base' *IRAL* 24:205-16; also in Brown 1991:245-58.
- Faerch, C., K. Haastrup, & R. Phillipson.** (1984). *Learner Language and Language Learning*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Farhady, H.** (1982). Measures of language proficiency from the learner's perspective. *TESOL Quarterly*, 16: 43-59.
- Fathman, A.** (1975). 'The relationship between age and second language productive ability' *Language Learning*, 25:245-53.
- Ferguson, C.** (1971). 'Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech baby talk, foreigner talk and pidgins' in Hymes (ed.) 1971b.
- Ferguson, C.** (1977). 'Baby talk as a simplified register' in Snow and Ferguson (eds.) 1977.
- Ferguson, C. & C. Debose.** (1977). 'Simplified registers, broken languages and pignization' in Valdman (ed.) 1977.
- Fernández-Barrientos, J. & E. Ortega.** (1993). 'Aportaciones a la Lingüística Aplicada: Robert J. Di Pietro'. ICE. Universidad de Granada. Alhambra-Longman.

- Finch, D. F. & H. Ortiz.** (1982). 'A course in English Phonetics for Spanish speakers. Heinemann. London.
- Finochiaro, M.** (1964). *Teaching Children Foreign Languages*. New York: McGraw-Hill.
- Firth, S.** (1987a). 'Pronunciation syllabus design: a question of focus'. *TESL Talk* 17:160-70.
- Flanders, N.A.** (1960a). *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Flanders, N.A.** (1970). *Analysing Teacher Behaviour*. Addison-Wesley.
- Flege, J. E.** (1980). 'Phonetic approximation in second language acquisition'. *Language Learning*, 30:117-34.
- Flege, J. E.** (1987a). 'A critical period for learning to pronounce foreign languages.' *Applied Linguistics*, 8: 162-77.
- Flege, J. E.** (1987b). 'The production and perception of foreign language speech sounds.' in H. Winitz (de.): *Human Communication and its Disorders*, Vol II. Norwood, N.J.: Ablex.
- Flege, J. E.** (1988a). 'A critical period for learning to pronounce foreign languages.' *Applied Linguistics*, 8/2: 162-75.
- Flege, J. E.** (1988b). 'Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences.' *Journal of the Acoustical Society of America*, 84:70-79.
- Flege, J. E.** (1997). 'Second-language speech production and perception', in *Proceedings of New Sounds '97*. International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech. Klagenfurt, Austria.
- Flege, J. E. & W. Eefting.** (1986). 'Linguistic and developmental effects on the production of perception of stop consonants..'. *Phonetica* 43:155-71.
- Flege, J. E. & W. Eefting.** (1987). 'The production and perception of English stops by native speakers of Spanish.' *Journal of Phonetics*, 15:67-83.
- Flege, J. E. & J. Hillenbrandt.** (1984). 'Limits on pronunciation accuracy in adults foreign language speech production.' *Journal of the Acoustical Society of America*. 76: 708-21.
- Flege, J. E. & J. Hillenbrandt.** (1987). 'Differential use of of closure voicing and release burst as cue to stop voicing by native speakers of French and English.' *Journal of Phonetics*, 15:203-8

- Flege, J. M. & J. Hillenbrandt.** (1987). 'Limits on Phonetic Accuracy in Foreign Language Speech Production', in Ioup & Weinberger (1987)
- Fries, C.** (1956). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Fudge, E.** (1984). *English Word Stress*. London: Allen and Unwin.
- Fuji, I.** (1992). 'The Interlanguage Phonology of Japanese of English in South Wales': Unpublished PhD. University of Wales, Cardiff.
- Gagnon,** (1974). Quelques facteurs déterminant l'attitude vis-à-vis l'anglais, langue seconde. In Darnell, R. (ed.), *Linguistic diversity in Canadian Society*, vol II (Edmonton: Linguistic Research Inc.).
- García, V. & R. Pérez.** (1989). *La investigación del profesor en el aula*. Escuela Española, S.A. Madrid.
- Gardner, R.** (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London. Edward Arnold.
- Gardner, R. & W. Lambert.** (1972). *Attitude and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gardner, R. & P. Smythe.** (1975a). Second language acquisition: a social psychological approach. Research Bulletin N° 332. Department of Psychology, University of Western Ontario. London, Canada.
- Gardner, R. & P. Smythe.** (1975b). Motivation and second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 31: 218-30.
- Gattegno, C.** (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational solutions, Inc.
- Gilbert, J. B.** (1980). Prosodic development: Some pilot studies. In R.C. Scarcella & S.D. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition*, (pp:110-117). Rowley, MA.: Newbury House.
- Gilbert, J. B.** (1984). *Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in American English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. B.** (1993a). *Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension on American English*. 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge: C.U.P.



- Gilbert, J. B.** (1993b). *Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in American English: Teacher's Resource Book*. 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge: C.U.P.
- Gimson, A. C.** (1982). *A Practical Course of English Pronunciation. A Perceptual Approach*. Edward Arnold.
- Gimson, A. C.** (1989). *An Introduction to the Pronunciation of English*. 4<sup>th</sup> edition, revised by S. Ramsaran. London: Edward Arnold.
- Gimson, A. C. & S. Ramsaran.** (1982). *An English Pronunciation Companion to the Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: O.U.P.
- Glees, P.** (1961). *Experimental Neurology*. Clarendon Press.
- Gouberina, P.** (1959). *Le son et le mouvement dans le langage*. Studia Romanica et Zagrabiensia. n° 7. Anglica
- Grandía, L.** (1965). *Metodología Audiovisual de Lenguas Modernas. Estudios y Documentos*. Comisaría de Cooperación Científica Internacional. Ministerio de Educación Nacional. Madrid.
- Grandía, L. & M. Companys.** (1965). *La utilización pedagógica del laboratorio de lenguas*. Enosa. Madrid.
- Gregg, K.R.** (1984). Krashen's Monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics* 5: 79-100.
- Gréve, M. & F. Von Passel** (1968). *Linguistique et enseignement de langues étrangères*. Nathan. Bruselas.
- Guiora, A.** (1972). 'Construct validity and transpositional research: toward an empirical study of psychoanalytic concepts.' *Comprehensive Psychiatry*, 13:139-50.
- Guiora, A., R. Brannon, & C. Dull.** (1972). 'Empathy and second language learning.' *Language Learning*. 22:111-30.
- Haastруп, K.** (1987). 'Using thinking aloud and retrospection to uncover learner's lexical inferencing procedures' in Faerch and Kasper (eds.) 1987.
- Hagen, S. A. & P. E. Grogan.** (1992). *Sound Advantage: A Pronunciation Book*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Halliday, M.A.K., A. McIntosh, & P. Strevens.** (1964). *The Linguistics Sciences and language Teaching*. London: Longman.

- Halliday, M.A.K.** (1970). *A Course in Spoken English: Intonation*. Oxford: O.U.P.
- Halliwell, S.** (1992). 'La enseñanza del inglés en la Educación Primaria. Metodología práctica para la clase de primaria en el nuevo sistema educativo español. Longman.
- Hammerley, H.** (1982). *Synthesis in Second Language Teaching*. Blaine, Washington: Second Language Publications.
- Hansen, J., & C. Stanfield.** (1981). The relationship between field dependent-independent cognitive styles and foreign language achievement. *Language Learning*, 31:349-67.
- Harlow, L. L. & J. A. Muskins.** (1994). Priorities for intermediate-level language instruction. *Modern Language Journal*, 78:141-154.
- Hatch, E.** (1980). 'Second Language Acquisition - avoiding the question' in Felix (ed.) 1980a.
- Hatch, E., R. Saphira, & Wagner-Gough.** (1978). 'Foreigner talk discourse'. *ITL Review of Applied Linguistics*, 39/40: 39-60.
- Hawkins, P.** (1984). *Introducing Phonology*. London and Melbourne. Hutchinson.
- Haycraft, B.** (1971). *The teaching of pronunciation: a classroom guide*. Longman.
- Heaton, J.B.** (1985). 'Writing English Language Tests'. Longman.
- Hetch, B. F. & R. Mulford.** (1979). *The Acquisition of Second Language Phonology: Interaction of Transfer and Developmental Factors*. Paper presented at 4<sup>th</sup> Annual Boston University Conference on Language Development; expanded version in Ioup & Weinberger (1987).
- Hewings, M.** (1993). *Pronunciation Tasks*. Cambridge: C.U.P.
- Hill, L.A.** (1965). *Stress and Intonation Step by Step*. Oxford: O.U.P.
- Honikman, B.** (1964). 'Articulatory settings' in Brown 1991:276-87.
- Hooke, R. & J. Rowell.** (1982). *A Handbook of English Pronunciation*. London: Edward Arnold.
- Hosenfeld, C.** (1975). 'The new student role: individual differences and implications for instruction' in G.A. Jarvis (ed.) 1975.
- Hornby, A. S.** (1989). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 4<sup>th</sup> edition. Oxford: O.U.P.
- Howatt, A. P. R.** (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Huang, X. & M. Van Naersson** (1985) 'Learning strategies for oral communication'. *Applied Linguistics* 6:287-307.
- Hubbard, P., Hywel, J., B. Thornton, & R. Wheeler.** (1983). *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- Hudson, R. A.** (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge: C.U.P.
- Hughes, A.** (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D.** (ed.) (1964). *Language in Culture and Society*. New York: Harper Row.
- Hymes, D.** (1971a). *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.
- Ioup, G. & A. Tansomboon.** (1987). 'The acquisition of ton: a maturational perspective', in Ioup & Weinberger (1987)
- Ioup, G. & S. Weinberger** (eds.) (1987). *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge, Mass: Newbury House.
- Jakobson, R.** (1941). *Kindersprache, Aphasie und Allgemeine Lautgesetze, Uppsala*. (Translated by Allan R. Keller as *Child Language, Aphasia, and Phonological Universals*. The Hague, The Netherlands: Mouton, 1968)
- Jamieson, J.** (1992). 'The cognitive styles of reflection / impulsivity and field independence/ dependence and ESL success. *Modern Language Journal*, 76:491-501.
- Jarvis, G.A.** (1968). A Behavioral Observation System for Classroom Foreign Language Skill Acquisition Activities. *Modern Language Journal* 52:335-341.
- Jenner, B.** (1989). 'Teaching pronunciation: the common core.' *Speak Out!* 4:2-4.
- Jenner, B.** (1992). 'The English voice', in Brown 1992:38-46.
- Jiménez Raya, M.** (1993). *El diario del aprendiz como instrumento de entrenamiento cognitivo en la adquisición del inglés*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Granada.
- Johansson, F.A.** (1973). *Immigrant Swedish Phonology: A Study in Multiple Contact Analysis*. Lund, Sweden; CWK Gleerup.
- Jones, D.** (1909). *The pronunciation of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, D.** (1972). *An outline of English Phonetics*. W. Heffer and Sons Ltd. Cambridge

- Karimi, S.** (1987). 'Farsi Speakers and the initial consonant cluster in English,' in Ioup & Weinberger (1987).
- Kellerman, E. & M. Sharwood Smith. (eds.)** (1986). *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kellerman, E.** (1987). *Aspects of transferability in second language acquisition. Chapter 1: Cross-linguistic influence : a review*. Unpublished manuscript, University of Nijmegen.
- Kelly, L.G.** (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Kenworthy, J.** (1993). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- Kenworthy, J.** (1992). 'Interactive intonation' in Brown 1992:73-89.
- Kirsh, M.S.** (1956). 'At what age Elementary School Language Teaching?' *Modern Language Journal*, 40.
- klein, W.** (1986). *Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S.** (1977) 'Some issues relating to the Monitor Model' in H. Brown et al. (Eds.) 1977.
- Krashen, S.** (1978). 'Individual variation in the use of the Monitor' in Ritchie (ed.) 1978a..
- Krashen, S.** (1979). A response to McLaughlin, 'The Monitor Model: some methodological considerations'. *Language Learning* 29: 151-67
- Krashen, S.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.** (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S.** (1983) 'Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory' in Gass and Selinker (eds.) 1983.
- Krashen, S., M. Long, & R. Scarcella.** (1979). 'Age, rate and eventual attainment in second language acquisition.' *TESOL Quarterly*, 13: 573-82. Reprinted in Krashen et al. (eds.) 1982.
- Krashen, S. & T. Terrel.** (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kreidler, C.** (1989). *The Pronunciation of English*. Oxford: Basic Blackwell.

- L.O.G.S.E.** (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Lado, R.** (1956). A Comparison of the Sound System of English and Spanish. *Hispania*, 39:1.
- Lado, R.** (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R.** (1967). 'Language Testing'. Longman.
- Lambert, W. E.** (1963a). 'Psychological approaches to the study of language. Part I: On learning, thinking and human abilities.' *Modern Language Journal*, 47: 51-62.
- Lambert, W. E.** (1963b). 'Psychological approaches to the study of language. Part II: On second language learning and bilingualism.' *Modern Language Journal*, 47:114-21.
- Lambert, W. E.** (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23:91-109.
- Lambert, W.** (1974). 'Culture and language as factors in learning and Education' in F. Abound and Meade (eds.)1974.
- Lane, L.** (1993). *Focus in Pronunciation: Principles and Practice for Effective Communication. Teacher's Guide*. London: Longman.
- Langer, S. K.** (1960). 'A Consideration of the Neurophysiological Mechanisms of Speech and some Educational Consequences.' *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, Vol. 82.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long,** (1991). *An introduction to Second Language Acquisition Research*. London. Longman.
- Leather, J.** (1983). 'Second-language pronunciation learning and teaching'. *Language Learning*, 16/3:198-219.
- Lenneberg, E.** (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- Lennon, P.** (1989). 'Introspection and intentionality in advanced second-language acquisition'. *Language Learning* 39:375-95.
- Lewis, J. W.** (1972a). *A Concise Pronouncing Dictionary of British and American English*. London: OUP.

- Lindblad, T.** (1969). *Implicit and Explicit : An Experiment in Applied Psycholinguistics, Assessing Different Methods of Teaching Grammatical Structures in English as a Foreign Language*. GUME-projektet 1. Sweden: Göteborgs Universitet.
- Long, M.** (1981a). 'Input, interaction and second language acquisition' in Winitz (ed.) 1981b.
- Long, M.** (1981b). 'Questions in foreigner talk discourse'. *Language Learning* 31: 135-57.
- Long, M.** (1983a). 'Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input'. *Applied Linguistics*, 4: 126-41.
- Long, M.** (1985a). Input and second language acquisition theory. In Gass, S.M and Madden, C.G. (eds.), *Input in second language acquisition* (Rowley, MA: Newbury House).
- Long, M.** (1990a). 'Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 251-86.
- Long, M. & C. Sato.** (1984). 'Methodological issues in interlanguage studies: An interactionist perspective', in Davies et al. (eds.).
- MacCarthy, P.** (1976). 'Auditory and articulatory training for the language teacher and learner'. Reprinted in Brown 1991:299-307.
- MacCarthy, P.** (1978). *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: C.U.P.
- MacCarthy, P.** (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, W.F.** (1970). 'A typology of bilingual education,' *Foreign Language Annals* 3:596- 608. Also in Andersson and Boyer 1970: 63.82; Mackey 1972.
- Mackey,** (1965). *Language Teaching Analysis*. London. Longman.
- Mackey, W.F.** (1970). 'A typology of of bilingual education.' *Foreign Language Annals*, 3:596- 608.
- Madsen, H.S.** (1983). *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Madrid, D.** (1980). *Estudio experimental sobre la enseñanza del inglés de 6 a 8 años* Universidad de Granada: Departamento de Filología Inglesa.
- Madrid, D.** (1982) "Interdisciplinarietà y globalización en la enseñanza del inglés" en *Homenaje a Don Jacinto Prieto del Rey*. Universidad de Granada. Secretariado de Publicaciones.

- Madrid, D., J.A. Martín, J.A. Gallego, M.T. López, M. Martínez, F. Palomino & S. Pérez.** (1995). Investigación en el aula de inglés: incidencia de las tareas de clase en el aprendizaje de la L2. Memoria del Seminario Permanente. CEP. de Granada. (Sin publicar).
- Madrid, D. & N. McLaren.** (1993a). *Proyecto curricular "Making Friends" (Educación Primaria, Segundo Ciclo)*. Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. & N. McLaren.** (1993b). *Making Friends 1,2,3, y 4*. Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. & N. McLaren.** (1995). *Teaching Procedures for TEFL*. La Calesa. Valladolid.
- Madrid, D. & N. McLaren. (eds.)** (1996). *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.
- Major, R.** (1986). 'Paragoge and degree of foreign accent in Brazilian English'. *Second Language Research*, 2:53-71.
- Major, R.** (1987a). 'A model for interlanguage pronunciation' in Ioup and Weinberger (eds.) 1987.
- Manjón, A.** (1903). *Enseñar representando y jugando*, en "El Magisterio español", 37.
- Martínez, J.A. & M. Jiménez.** (1990). 'Changing attitudes: towards learner-centredness' in ACTAS, VI Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés. Granada, 1990.
- Marty, F.** (1962). *Programming a Basic Foreign Language course*. Audiovisual Publications. Roanoke. Virginia.
- Marty, F.** (1963). *Language laboratory*. Audiovisual Publications. Roanoke. Virginia.
- Matthews, A., M. Sprat, & L. Dangerfield.** (1986). *At the Chalkface: Practical Techniques in Language Teaching*. Edward Arnold.
- McAulay, J.** (1961). 'Interests of Elementary School Children'. *Social Education*, XXV, December.
- McCandless & Winitz** (1986). 'Tests of pronunciation following one year of comprehension instruction in college German'. *The Modern Language Journal*, 70/4: 355-62.
- McLaughlin, B.** (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood. Volume 1: preschool children*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

- McLaughlin, B.** (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McNerney, M. & D. Mendelsohn.** (1987). 'Putting suprasegmentals in their place'. *TESL Talk* 17/1:132-40.
- M.E.C.** (1970). Ley General de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C.** (1989; 1991; 1992). Diseños Curriculares Base.
- Mialaret, G.** (1967). *Introduction à la pédagogie*. P.U.F. Paris.
- Monroy, R.** (1980). 'La /r/ española y la /r/ inglesa (RP). Estudios de Filología Inglesa (E.F.I). 8: 77-84. Universidad de Granada.
- Montero, J.** (1957). *Manjón, Precursor de la Escuela Activa*, en "Magisterio Avemariano", 39.
- Morley, J.** (ed.) (1987). *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*. Washington. D.C.: TESOL.
- Morley, J.** (1991). *The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages*. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 481-520.
- Morren, B.** (1993). 'Lexical inferencing procedures (K. Haastrup 1989) - a replication'. Unpublished paper, Tokyo: Temple University Japan.
- Mortimer, C.** (1985). *Elements of Pronunciation. Intensive Practice for Intermediate and More Advanced Students*. Cambridge.C.U.P.
- Moskowitz, G.** (1968a). The Effects of Training Foreign Language Teachers in Interaction Analysis. *Foreign Language Annals* 1(3): 218-235.
- Moskowitz, G.** (1972). The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers. *Foreign Language Annals* 9(2): 135-157.
- Mullen, K.A.** (1978). 'Direct evaluation of second language proficiency: the effect of rater and scale in oral interviews'. *Language Learning*, 28(2): 301-8.
- Murakawa, H.** (1981). *Teaching English pronunciation to Japanese adults*. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas, Austin.
- Naiman, N.** (1987). 'Teaching pronunciation communicatively'. *TESL Talk*. 17/1:141-7.
- Naiman, N.** (1992). 'A communicative approach to Pronunciation Teaching' in Avery and Ehrlich 1992: 63-72.



- Naiman, N., M. Fröhlich, H. Stern, & A. Todesco.** (1978) *The Good Language Learner. Research in Education Series No 7.* Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Naterop, B.J. & R. Revell.** (1987). *Telephoning in English.* Cambridge. C.U.P.
- Navarro, T.** (1946). 'Fonología Española'. University of Syracuse.
- Navarro, T.** (1948). 'Manual de entonación española'. Hispanic Institute in the United States, N.Y.
- Navarro, T.** (1957). 'Manual de pronunciación española'. Hafner Publishing Co., New York., y CSIC: Madrid.
- Neufeld, G.** (1987). 'On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning', in Ioup & Weinberger (1987).
- Neufeld, G.** (1988). 'Phonological asymmetry in L2 Learning and Performance' *Language Learning*, 38:531-59.
- Neufeld, G.** (1997). 'Phonological asymmetry in L2 perception and production', in *Proceedings of New Sounds '97.* International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech. Klagenfurt, Austria.
- Neufeld, G. & E. Schneiderman.** (1980). Prosodic and articulatory features in adult language learning. In R.C. Scarcella & S.D. Krashen (Eds.). *Research in second Language acquisition*, (pp.: 105-109). Rowley, MA.: Newbury House.
- Newmark, L.** (1966). 'How not to interfere in language learning'. *International Journal of American Linguistics* 32:77-87
- Nickel, G.** (ed.). (1971). *Papers in Contrastive Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Nieto, J. M.** (1994). "Excuse me, did you say 'of course' or 'off course'?" Investigating reception of oral messages. En GRETA. X Jornadas pedagógicas para la enseñanza del inglés. Granada 1994.
- Nilsen, D. L. F. & A. P. Nilsen.** (1971). *Pronunciation Contrast in English.* New York: Regents.
- Nisbet, J. D. & J. Shuckmith.** (1986). *Learning Strategies.* London: Routledge and Kegan Paul.
- Nolasco, R. & L. Arthur.** (1987). *Conversation.* (Resource Books for Teachers series). Oxford: O.U.P.

- Nuttall, C.** (1982). 'Teaching Reading Skills in a Foreign Language'. Heinemann Educational Books. London.
- O'Connor, J.D. & G.F. Arnold.** (1973). *Intonation of Colloquial English*. 2<sup>nd</sup> edition. London: Longman.
- O'Connor, J.D. & C. Fletcher.** (1989). *Sounds English. A Pronunciation Practice Book*. London: Longman.
- Odlin, T.** (1989). *Language Transfer*. Cambridge University Press.
- Odlin, T.** (1990) 'Word-order transfer, metalinguistics awareness and constraints on foreign language learning' in VanPatten and Lee (eds.) 1990.
- Olmstedt, D.L.** (1971). 'Out of the Mouth of the Babes'. The Hague: Mouton.
- Ollero, J.A.** (1968). *El laboratorio de idiomas*. Instituto de Boston. Madrid.
- O'Malley, J., A. Chamot.** (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J., A. Chamot, G. Stewner-Manzanaraes, L. Kupper, & R. Russo.** (1985a). 'Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students'. *Language Learning* 35: 21-46.
- Ornstein, J.** (1974). 'Mexican-American sociolinguistics: A Well-kept scholarly and public secret. In B. Hoffer & Ornstein (Eds.), *Sociolinguistics in the southwest* (pp. 91-131). San Antonio, Texas: Trinity University.
- Oxford, R.** (1989) 'Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training'. *System* 17/2:235-47.
- Oxford, R. & M. Nyikos.** (1989). 'Variables affecting choice of language learning strategies by university students'. *Modern Language Journal*, 73: 291-300.
- Oyama, S.** (1976). 'A sensitive period in the acquisition of a non-phonological system'. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5: 261-85.
- Oyama, S.** (1982a). 'The sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system' in S.Krashen and M. Long (eds.): *Child-Adults Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Mass.: Newbury House.
- Oyama, S.** (1982b). 'The sensitive period and comprehension' in S.Krashen and M. Long (eds.): *Child-Adults Differences in Second Language Acquisition*. Rowley: Mass.: Newbury House.
- Palencia, R. & V. Odriazola.** (1994). "Road to English 2 & 3". Editorial S.M.

- Palmer, H.E.** (1922) *The Principles of Language Study*. London: Harrap.
- Paulston, C.B.** (1981). 'Notional Syllabuses revisited: some comments'. *Applied Linguistics*, 2/1:93-5.
- Passy, P. E.** (1906). *Petite phonétique comparée des principales langues européennes*. Leipzig: B.G. TeubnerVerlagsgesellschaft.
- Penfield, W. & L. Roberts.** (1959). *Speech and Brain Mechanism*. Princeton, N.J.
- Pennington, M.C. & J.C. Richards.** (1986). 'Pronunciation revised', *TESOL Quarterly* 20/2: 207-25.
- Pike, K. L.** (1945). *The Intonation of American English*. Ann Harbour: University of Michigan.
- Pimsleur, P.** (1962). 'Foreign language learning ability' *Journal of Educational Psychology*, 53:1
- Ponsonby, M.** (1987). *How Now Brown Cow?* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Politzer, R.** (1970). 'Some reflections on "good" and "bad" language teaching behaviours'. *Language Learning* 20: 31-43.
- Porte, G.** (1995). 'Estrategias de revisión en expresión escrita en lengua inglesa como segunda lengua'. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Granada.
- Purcell, E.T. & R. W. Sutter,** (1980). 'Predictors of pronunciation accuracy: a reexamination'. *Language Learning* 30/2: 271-87.
- Quijada, J.** (1994). "Theatre Workshop. An experience: *Playng with English, even... with English Grammar*". En Actas: X Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés Granada. 1994.
- Quijada, J.** (1995). 'Jugando con la gramática inglesa. Una experiencia de taller de teatro', En "Greta", revista para profesores de Inglés, 1995. vol. 3, nº 2.
- Quijada, J.** (1996). "La Interdisciplinarietà en el Aula de Inglés" Ponencia presentada en Curso de Desarrollo Curricular para Profesorado de Enseñanza de Secundaria. Septiembre 1996. Granada. (Sin publicar).
- Quijada, J.** (1997). 'An experimental study on formal and explicit learning and teaching of English pronunciation with Spanish school children' in *Proceedings of New Sounds '97*. International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech. Klagenfurt, Austria.

- Rankin, J. A. G.** (1985). *Error Analysis at the Phonological level and its Pedagogical Implications*. Mendoza, Argentina; Universidad Nacional de Cuyo.
- Ratner, N. B.** (1984). 'Phonological rule usage in other child speech'. *Journal of Phonetics* 12: 245-54.
- Reiss, M.** (1985). 'The good language learner: another look'. *Canadian Modern Language Review* 41:511-23.
- Richards, J. C.** (1974). 'A non-contrastive approach to error analysis' in Richards, J.C. (ed.) *Error Analysis: Perspectives in Second Language Acquisition*. London.: Longman.
- Richardson, E.** (1978). *El entorno del aprendizaje*, Madrid, Anaya.
- Rivenc, P.** (1968). *La langue comme système*. Comunicación al Seminario de Lingüística Aplicada de Granada. Septiembre, 1968.
- Rivers, W.M.** (1975). *A Practical Guide to the Teaching of French*. New York: Oxford University Press.
- Rivers, W. M.** (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. & M. S. Temperley.** (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English*. New York: Oxford University Press.
- Roach, P.** (1991). *English Phonetics and Phonology: a Practical Course*. 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roach, P.** (1992). *Introducing Phonetics*. Harmondsworth: Penguin.
- Rogerson, P. & J. B. Gilbert.** (1990). *Speaking Clearly*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J.** (1975) 'What the "good language learner" can teach us'. *TESOL Quarterly* 9:41-51
- Rubin, J.** (1981). 'Study of cognitive processes in second language learning'. *Applied Linguistics* 11:117-31.
- Rubin, J.** (1987) 'Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology' in Wenden and Rubin (Eds.) 1987.
- Ryle, G.** (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.

- Sachs, J.** (1977). 'The adaptive significance of linguistic input to prelinguistics infants' in Snow and Ferguson (eds.) 1977.
- Salaberry, S.** (1982). 'Dificultades que presentan escolares españoles en la percepción del sistema fonológico inglés.' Universidad de Granada.
- Salaberry, S.** (1989). 'Error Analysis'. En GRETA. Actas de V Jornadas pedagógicas para la enseñanza del Inglés. Granada, 1989.
- Sato, C. J.** (1983). *Phonological Processes in Second language Acquisition: Another Look at Interlanguage Syllable Structure*. Paper presented at 17<sup>th</sup> TESOL Convention, Toronto, Canada; revised version in IOUP & Weinberger (1987)
- Scovel, T.** (1969). 'Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance.' *Language Learning*, 19:245-54.
- Scovel, T.** (1981). 'The recognition of foreign accents in English and its implications for psycholinguistics theories of language acquisition.' in Savord and Laforge (eds.) 1981.
- Seliger, H. W. & E. Shohamy.** (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.
- Sharwood Smith, M.** (1981). 'Consciousness-raising and the second language learner', *Applied Linguistics* 2:159-69
- Sharwood Smith, M. & E. Kellerman.** (1986) 'Crosslinguistic influence in second language acquisition: an introduction'. in Kellerman and Sharwood Smith (eds.) 1986.
- Schmidt, R.W.** (1980). 'The role of consciousness in second learning.' *Applied Linguistics* 11: 129-59-
- Schmidt, R.W.** (1987). 'Sociolinguistic Variation and language transfer in Phonology', in Ioup & Weinberger (1987).
- Schmidt, R. W.** (1990). 'The role of consciousness in second language learning'. *Applied Linguistics* 11:129-58.
- Schumann, F & J. Schumann.** (1977). 'Diary of a language learner: an introspective study of second language learning' in H. Brown et al. (eds.) 1977.
- Schumann, J.** (1975). 'Affective factors and the problem of age in second language acquisition.' *Language Learning* 25: 209-35.

- Schumann, J.** (1978a). 'The acculturation model for second language acquisition'. in Gingras (ed.) 1978.
- Schumann, J.** (1978b). *The Pidginization Process: a Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. & N. Stenson.** (eds.) (1974) *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Selinker, L.** (1972). 'Interlanguage'. *International Review of Applied Linguistics* 10:209-31.
- Skinner, B.** (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slobin, D.** (1981). 'El aprendizaje de la lengua materna'. *Mundo Científico*.
- Snow, C.** (1976). 'The language of the mother-child relationship'. in Rogers (ed.) 1976.
- Snow, C. & M. Hoefnagel-Höhle,** (1978). 'The critical age for language acquisition: evidence from second language learning'. *Child Development*, 49:1114-28.
- Spolsky, B.** (1968). 'Language testing - the problem of validation'. *TESOL Quarterly* 2:88-94.
- Spolsky, B.** (1974). 'Speech communities and schools'. *TESOL Quarterly* 8:17-26.
- Spolsky, B.** (1989). *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory*. Oxford: Oxford University Press..
- Stack, E. M.** (1969). *The Language Laboratory and Modern language Teaching*. London: Oxford University Press.
- Stampe, D.** (1972). 'A Dissertation on Natural Phonology'. Ph. D. Diss., University of Chicago.
- Standfield, C. & J. Hansen.** (1983). 'Field dependence-independence as a variable in second language CLOZE tests performance'. *TESOL Quarterly*, 17:2938.
- Stephenson, J.** (1992). "The Play's the Thing". In GRETA. VIII Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés. Granada. 1992.
- Stern, H.H.** (1983a). *Fundamental concepts of Language Teaching*. London: Oxford University Press.
- Stern, H.H.** 1992. *Issues and Options in language Teaching*. ed.by P. Allen and B. Harley. Oxford: Oxford University Press.

- Stockwell, R. P. & J. D. Bowen.** (1965). *The Sounds of English and Spanish*. Chicago: Chicago University Press.
- Stockwell, R.P., J. D. Bowen, & J. Martin.** (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: Chicago University Press.
- Stockwell, R. P., J. D. Bowen, & I. Silva -Fuenzalida** (1956). *Spanish Juncture and Intonation*. *Language*. 31:4. pp. 641-65.
- Strong, M.** (1983). 'Social styles and second language acquisition of Spanish-speaking kindergarteners' *TESOL Quarterly*, 17:241-58.
- Sutter, R. W.** (1976). 'Predictors of pronunciation accuracy in second language learning'. *Language Learning* 26/2: 233-53.
- Swan, M. & B. Smith** (eds.) (1987). *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. & C. Walter.** (1987). *The Cambridge English Course 1-3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweet, M.** (1899). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London : Dent. Reprinted in the Language and language Learning Series. Oxford: Oxford University Press, 1964.
- Tahta, S., M. Wood, & K. Lowenthal.** (1981). 'Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first to the second language.' *Language and Speech*, 24:265-72.
- Tarone, E.** (1976). 'Some influences in interlanguage phonology'. in *Working Papers in Bilingualism*.
- Tarone, E.** (1978). 'The phonology of interlanguage' in Richards (ed.) 1978.
- Tarone, E.** (1979). 'Interlanguage as Chamaleon'. in *Language Learning*, 29:181-91.
- Tarone, E.** (1980). 'Some influences on the syllable structure of interlanguage phonology.' Reprinted in Ioup and Weinberger 1987: 232-47.
- Taylor, B.** (1975) 'The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL'. *Language Learning* 25:73-107.
- Taylor, G.** (1984). 'Empirical or intuitive?' A review of *The natural approach; language acquisition in the classroom* by Stephen D. Krashen and Tracy D. Terrell. *Language Learning* 34:97-105.

- Taylor, L.** (1993). *Pronunciation in Action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Tejada, G.** (1990). 'Proyecto de iniciación en la L2 para alumnos de Primaria de 8-10. En Actas de Greta: VI Jornadas pedagógicas para la enseñanza del inglés. Granada, 1990.
- Tejada, G.** (1993). 'Input, interacción, adquisición del inglés como lengua extranjera en el aula: fase de acceso'. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Granada.
- Tejada, G.** (1994). 'Me and You. Diseño Curricular para Principiantes'. Servicio de Publicaciones. Universidad de Jaen.
- Telanik, M. A.** (1978). 'The intensive journal as a self-evaluation instrument'. in Long, M. H. (1980)..
- Temperley, M. S.** (1987). 'Linking and deletion in final consonants clusters' in Morley 1987: 59-82.
- Tench, P.** (1992). 'Phonetic Symbols in the dictionary and in the classroom' in Brown 1992: 90-102.
- Tench, P.** (1996). 'Methodology in phonological interlanguage'. *International Review of Applied Linguistics*. 34:241-60.
- Trager, G.L. & H.L. Smith.** (1951). 'An Outline of English Structure'. Battensburg Press, Norman. Oklahoma.
- Trim, J. L. M.** (1961). 'English Standard Pronunciation', in *ELT*, vol. XXI, N° 1.
- Trubetzkoy, N. S.** (1969) *Principles of Phonology*. University of California. Traducción de la versión alemana de 1958.
- Ur, P.** (1984). 'Teaching Listening Comprehension'. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valette, R. M.** (1977). *Modern Language Testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Van Ek, J. A.** (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A.** (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.



- Van Weeren, J. & T. J. J. M. Theunissen.** (1987). 'Testing Pronunciation: An Application of Generalizability Theory'. *Language Learning*: 37, 1: 109-122.
- Vaughan-Ree S, M.** (1992). 'Rhymes and rhythm' in Brown 1992: 47-56.
- Wardhaugh, R.** (1970). 'The contrastive analysis hypothesis' *TESOL Quarterly* 4/2:123-30.
- Weinstein, C & R. Mayer.** (1986) 'The teaching of learning strategies' in Wittrock (ed.) 1986.
- Weinberger, S. H.** (1983). *The Influence of Linguistic Context on Syllable Simplification*. Paper presented at the Washington Assoc. for the Education of Speakers of other languages, Seattle, U.S.S.; revised version in Ioup & Weinberger (1987).
- Wells, J. C.** (ed.) (1990). *Longman Pronunciation Dictionary*. Harlow: Longman.
- Wells, J. C.** (1991). 'Phonology in EFL teaching' in R. Bowers and C. Brumfit (eds.): *Applied Linguistics and English Language Teaching*. London: Macmillan (Modern English Publications in association with The British Council). pp.100-8.
- Wenden, A.** (1986a) 'What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts'. *Applied Linguistics* 7:186-201.
- Widdowson, H. G.** (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A.** (1976). *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A.** (1981). 'Communicative language teaching: some misconceptions and some proposals', in *Bulletin de l'acha*. Automne 1981: 90-105. Actes du 12e Colloque annuel.
- Witkin, H. A., P. K. Oltman, E. Raskin, & S. A. Karp.** (1971). *A manual for the embedded figures tests*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.
- Witkin, H.A., C.A. More, C.R. Goodenough, & P.W. Cox.** (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47: 1-64.
- Wode, H.** (1976) 'Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition'. *Working Papers on Bilingualism* 11:1-13.

**Wode, H.** (1980). 'Phonology in L2 acquisition' in Felix. (ed.) 1980a.

**Wong, R.** (1987).. *Teaching Pronunciation, Focus on English Rhythm and Intonation.*  
Englewood Cliffs: Prentice Hall.

**Zampini, M.L.** (1996). "Voiced stop spirantization in the ESL speech of native speakers of Spanish. *Applied Psycholinguistics* 17: 335-54. ✓