



TESIS DOCTORAL

2022

**LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN INGLESA A
HISPANOHABLANTES A TRAVÉS DE TEXTOS
LITERARIOS: EL EFECTO DEL RITMO ACENTUAL EN LA
PRODUCCIÓN DE LAS VOCALES /ɑ: æ ʌ ə/**

M.ª AURORA GALGUERA GONZÁLEZ

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA. ESTUDIOS
LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS**

DIRECTORA: DRA. EVA ESTEBAS VILAPLANA

DEDICATORIA

A mi padre, que me enseñó a disfrutar de cada instante de la vida.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es analizar el efecto de una instrucción implícita de los fonemas ingleses /ɑ: æ ʌ ə/ a través de textos literarios (poesía, prosa y diálogos teatrales) frente a una instrucción explícita tradicional en el aula de inglés como lengua extranjera. Para ello, se trabajó con dos grupos de alumnos hispanohablantes de la Escuela Oficial de Idiomas de Santander que recibieron instrucción fonética del inglés con distinta metodología. Tras el periodo lectivo, los alumnos de ambos grupos grabaron un corpus de ítems que incluía tanto palabras vistas como palabras no vistas en clase. Se llevó a cabo un análisis auditivo y un análisis acústico de todos los datos recogidos. En el análisis auditivo participaron cuatro expertos en fonética inglesa, que valoraron las producciones vocálicas de los participantes, tanto en términos categóricos como de aproximación al fonema nativo. El análisis acústico consistió en la exploración de las frecuencias de los dos primeros formantes de los fonemas /ɑ: æ ʌ ə/ producidos para los alumnos de ambos grupos y su posterior comparación con los valores de hablantes ingleses nativos de referencia. Los resultados, tanto del análisis auditivo como del acústico, señalaron que el grupo que recibió instrucción implícita produjo un mayor número de fonemas correctos frente al grupo de instrucción explícita.

Asimismo, dentro del grupo de instrucción implícita, se analizó qué tipo de texto (poesía, prosa y diálogos teatrales) podía ser más beneficioso para la adquisición de las vocales inglesas por parte de alumnos hispanohablantes. Se partió de la hipótesis de que un texto con una estructura rítmica más marcada, como el texto poético, ayudaría a los alumnos a adquirir la distinción entre vocales fuertes y débiles del inglés de manera más eficiente gracias a la alternancia regular entre sílabas tónicas y átonas. Los alumnos leyeron varios tipos de textos que se analizaron tanto auditivamente como acústicamente. Los resultados mostraron que las producciones vocálicas de los alumnos eran mejores en su lectura de

poemas que en la de otros textos. Estos resultados indican que la enseñanza de las vocales inglesas a partir de la estructura rítmica es altamente beneficiosa para los alumnos.

Una vez corroborado el efecto beneficioso de la instrucción implícita de la pronunciación inglesa a través de los textos literarios, se llevó a cabo una propuesta metodológica para la enseñanza de la pronunciación inglesa en el aula de L2 a través de la literatura con tres grupos de alumnos de tres niveles diferentes de inglés (A2, B2 y C2) de la misma Escuela de Idiomas. El objetivo era comprobar el efecto de dicha metodología en los resultados obtenidos por estos alumnos en la parte oral de las pruebas de certificación de nivel que tienen lugar al finalizar el curso en las Escuelas Oficiales de Idiomas. La investigación mostró que los alumnos que habían seguido la nueva propuesta metodológica obtuvieron mejores resultados en la prueba oral que aquellos alumnos del mismo nivel que habían seguido una instrucción de la fonética inglesa tradicional.

Finalmente, se examinó la relación entre el nuevo método de enseñanza de la pronunciación y las características personales de los alumnos. Para ello, los alumnos respondieron a unas encuestas en las que se valoraban las variables de motivación, personalidad y grado de integración de los alumnos en el aula. Las encuestas mostraron que la instrucción implícita puede ser más efectiva para los alumnos más motivados, extrovertidos e integrados en el aula.

Palabras clave: vocales, instrucción implícita, instrucción explícita, patrones rítmicos, enseñanza-aprendizaje, pronunciación inglesa

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the effectiveness of an implicit teaching of the English vowel sounds /ɑ: æ ʌ ə/ through literary texts (poetry, prose, and theatre) versus traditional explicit teaching of English as a second language. The participants were made up of two groups of Spanish speakers who received different types of English phonetic instruction in the Official School of Languages in Santander. At the end of the academic year students were asked to read a list of items including known and unknown words for both groups. An auditory and an acoustic analysis of the data were carried out. The auditory analysis was carried out by a group of four experts on phonetics who assessed the vowel productions of the students, not only in categorical terms but also according to the nearness with the native sound. The acoustic analysis consisted of the measure of the first two formants of the sounds /ɑ: æ ʌ ə/ produced by both groups of students and the subsequent comparison with the native sounds. The results of both analyses showed that the group that received implicit teaching produced more correct vowels than the explicit teaching group.

Moreover, within the implicit teaching group it was analysed which type of text (poetry, prose, or theatre) could be more beneficial for the English vowels acquisition by Spanish learners. The hypothesis was that the rhythmic structure of poems would help students to perceive the difference between strong and weak English vowels more efficiently due to the regular alternation of stressed and unstressed syllables. The students were asked to read different types of texts which were subsequently analyzed both in an auditory and an acoustic way. The results of both analyses showed better vowel productions when the students read poems than when reading prose or theatre. These results highlight the importance of the rhythmic pattern when acquiring the different English vowel qualities.

Once the beneficial effect of the implicit teaching of English pronunciation through literary texts was proved, a new methodological proposal to teach the pronunciation of English as a second language through literature was carried out. This proposal was implemented in three different levels of English students (A2, B2 and C2) from the Official School of Languages mentioned above. The aim was to test the effects of the new methodology on the results of the students in the oral certificate exam, which is held at the end of the academic course in the Official Schools of Languages. This research showed that those students who had followed the new methodology obtained better results than those who had followed a traditional English pronunciation teaching.

Finally, the relationship between the new teaching method and the personal characteristics of the students was examined. The students answered a survey about motivation, personality, and integration in the classroom. The answers to these surveys showed that the implicit teaching could be more effective for students who are most motivated, extroverted and integrated in the classroom.

Keywords: vowels, implicit instruction, explicit instruction, rhythmic patterns, teaching-learning, English pronunciation

AGRADECIMIENTOS

A mi directora y, ya por siempre amiga, la Dra. Eva Estebas, por su entusiasmo, sus valiosos consejos y su constante apoyo a lo largo de estos años.

A mis alumnos de la EOI de Santander, por dar sentido a tantas horas de investigación y sin cuya participación este trabajo no habría tenido lugar.

A mis compañeros de departamento, especialmente a Kristen, Tammy, Miguel y Néstor por su colaboración, su cariño, paciencia y asesoramiento tanto técnico como lingüístico.

A mi hermana Patricia, sin cuyos conocimientos estadísticos este trabajo no hubiera sido posible.

A mi familia, por hacerme sentir siempre tan querida y animarme a luchar por todo aquello que soñé.

A mis dos amores, Pedro y María, porque nunca se quejaron de todas las horas que les robé y por respetar mi pasión por la investigación. Ellos son el motor de mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1: Adquisición, Aprendizaje y Enseñanza de la Pronunciación de una L2 ..	14
1.1 Teorías de la adquisición de una L2	16
1.1.1 Enfoque lingüístico	17
1.1.1.1 Teoría de la Gramática Universal	17
1.1.1.2 Teoría de la Adquisición de una Segunda Lengua de Krashen	19
1.1.2 Enfoque cognitivo	22
1.1.2.1 Conductismo	22
1.1.2.2 Teoría de la Procesabilidad	23
1.1.2.3 Hipótesis de la Interacción	24
1.1.2.4 Conectivismo	25
1.1.3 Enfoque sociocultural	26
1.1.3.1 Teoría Sociocultural	27
1.1.4 Consideraciones generales	28
1.2 Factores que afectan a la adquisición de una L2	30
1.2.1 El papel de la instrucción en la adquisición de una segunda lengua	31
1.2.2 La influencia de la lengua materna	33
1.2.2.1 La interferencia	34
1.2.2.2 La interlengua	37
1.2.3 El papel de las diferencias individuales	38
1.2.3.1 La personalidad	39
1.2.3.2 La motivación	41
1.2.3.3 La integración y la actitud	42
1.2.3.4 La edad	42

1.2.3.5 Los estilos de aprendizaje	44
1.2.4 Consideraciones generales	47
1.3 Revisión histórica de los principales métodos de enseñanza de la pronunciación	48
1.3.1 Método Tradicional: Método Gramática Traducción	49
1.3.2 Paradigma conductista	51
1.3.2.1 Movimiento de Reforma	51
1.3.2.2 Método Directo	52
1.3.2.3 Enfoque Oral	54
1.3.2.4 Método Audiolingual	55
1.3.3 Paradigma constructivista	57
1.3.3.1 Método de Respuesta Física Total	58
1.3.4 Paradigma cognitivista	59
1.3.4.1 Sugestopedia	59
1.3.4.2 Método de Curran	59
1.3.4.3 Método Silencioso	60
1.3.4.4 Enfoque Natural	61
1.3.4.5 Método Verbotonal	62
1.3.4.6 Método Fonoarticulatorio	63
1.3.4.7 Enfoque Comunicativo	64
1.3.5 Nuevas herramientas en la enseñanza de la pronunciación	68
1.3.6 Consideraciones generales	71

1.4 Enseñanza – aprendizaje explícito e implícito de la pronunciación de una L2	73
1.4.1 Enseñanza- aprendizaje explícito	76
1.4.1.1 El papel del profesor	77
1.4.1.2 El libro de texto	80
1.4.2 Enseñanza- aprendizaje implícito	84
1.4.3 Consideraciones generales	87
1.5 Conclusiones finales	88
CAPÍTULO 2: Del Ritmo a las Vocales en Inglés y en Español	91
2.1 El ritmo en español y en inglés	92
2.1.1 El ritmo silábico del español	93
2.1.2 El ritmo acentual del inglés y sus efectos en la producción vocálica	94
2.2 Las vocales: descripción articulatoria	98
2.2.1 Las vocales del español	100
2.2.1.1 El sonido /a/	102
2.2.2 Las vocales del inglés	102
2.2.2.1 Los sonidos /ɑ: æ ʌ ə/	106
2.3 Las vocales: descripción acústica	109
2.3.1 Las vocales del español	111
2.3.1.1 El sonido /a/	113

2.3.2 Las vocales del inglés	114
2.3.2.1 Los sonidos /ɑ: æ ʌ ə/	116
2.4 Comparación del sonido /a/ español con las vocales inglesas /ɑ: æ ʌ ə/	118
2.4.1 El papel de la grafía en el aprendizaje de los sonidos /ɑ: æ ʌ ə/ por parte de hispanohablantes	121
2.5 Conclusiones finales	122
CAPÍTULO 3: Objetivos, Preguntas de Investigación e Hipótesis	124
3.1 Objetivos, preguntas de investigación e hipótesis	124
3.1.1 Objetivos	125
3.1.2 Preguntas de investigación	126
3.1.3 Hipótesis	126
3.2 Conclusiones finales	127
CAPÍTULO 4: Método Experimental	129
4.1 Corpus	129
4.1.1 Metodología explícita	130
4.1.2 Metodología implícita	135
4.1.2.1 Lectura de poemas	138
4.1.2.2 Lectura de prosa	140
4.1.2.3 Representación de diálogos teatrales y cinematográficos	142
4.2 Participantes	145

4.2.1 Grupo de control	146
4.2.2 Grupo experimental	147
4.3 Recopilación de datos	147
4.3.1 Listados de ítems aislados	149
4.3.2 Textos literarios	151
4.4 Análisis de datos	151
4.4.1 Análisis auditivo	152
4.4.2 Análisis acústico	155
4.5 Conclusiones finales	156
CAPÍTULO 5: Resultados	159
5.1 Instrucción explícita versus instrucción implícita	160
5.1.1 Resultados del análisis auditivo	161
5.1.1.1 Valoración categórica de los estímulos	162
5.1.1.1.1 Palabras vistas en clase	162
5.1.1.1.2 Palabras no vistas en clase	166
5.1.1.2 Puntuación escala Likert	168
5.1.2 Resultados del análisis acústico	179
5.1.2.1 Análisis de los formantes	180
5.1.2.2 Comparación de la estructura formántica	189

5.2 Tipos de texto	196
5.2.1 Resultados del análisis auditivo	198
5.2.1.1 Poesía	198
5.2.1.2 Prosa	200
5.2.1.3 Diálogos teatrales	202
5.2.1.4 Comparación de los tres tipos de texto	204
5.2.2 Resultados del análisis acústico	206
5.2.2.1 Poesía	207
5.2.2.2 Prosa	209
5.2.2.3 Diálogos teatrales	211
5.2.2.4 Comparación de los tres tipos de texto	214
5.2.3 La vocal débil <i>schwa</i>	215
5.2.3.1 Resultados del análisis auditivo	219
5.2.3.2 Resultados del análisis acústico	221
5.3 Conclusiones finales	225
CAPÍTULO 6: Propuesta Metodológica	229
6.1 Metodología	231
6.1.1 Ejercicios en el grupo de Nivel Básico A2	231
6.1.2 Ejercicios en el grupo de Nivel Intermedio B2	232

6.1.3 Ejercicios en el grupo de Nivel Avanzado C2	233
6.2 Grupos de alumnos	233
6.3 Pruebas de certificación	237
6.3.1 Nivel Básico A2	238
6.3.2 Nivel Intermedio B2	239
6.3.3 Nivel Avanzado C2	241
6.3.4 Puntuación y criterios de calificación	242
6.4 Análisis de los resultados de los exámenes orales	249
6.4.1 Nivel Básico A2	249
6.4.2 Nivel Intermedio B2	250
6.4.3 Nivel Avanzado C2	252
6.5 Implicaciones metodológicas de la encuesta realizada a los alumnos	253
6.5.1 Resultados	254
6.5.1.1 Relación entre estilo de aprendizaje y personalidad	255
6.5.1.2 Relación entre estilo de aprendizaje y motivación	258
6.5.1.3 Relación entre estilo de aprendizaje e inclusión en el aula	261
6.6 Conclusiones finales	265
CAPÍTULO 7: Discusión	267
7.1 La implicación del tipo de metodología en la enseñanza de la pronunciación	268

7.2 El impacto del tipo de texto y del ritmo en la enseñanza de la pronunciación	274
7.3 El efecto de la metodología implícita sobre la estructura rítmica y la producción vocálica	279
7.4 Implicaciones del nuevo método en el aula de inglés como segunda lengua	281
7.5 Limitaciones	283
7.6 Conclusiones finales	286
CAPÍTULO 8: Conclusiones	288
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	292
Índice de figuras	321
Índice de tablas	324
Índice de siglas	328
ANEXO 1: Corpus utilizado en la instrucción explícita y en la instrucción implícita	330
ANEXO 2: Corpus utilizado para la recogida de datos: listados de palabras vistas en la instrucción explícita, palabras vistas en la instrucción implícita y palabras no vistas para ambos grupos	337
ANEXO 3: Textos utilizados en la instrucción implícita	344
ANEXO 4: Corpus utilizado para la recogida de datos: textos que leyeron los participantes de la instrucción implícita	352
ANEXO 5: Hojas de valoración de las tareas de los jueces	379
ANEXO 6: Encuesta realizada a los alumnos al final de la instrucción	388

Introducción

La incidencia de la metodología de enseñanza de segundas lenguas en la adquisición de la competencia fonológica de los aprendices es actualmente un tema controvertido debido a la gran variedad de propuestas de instrucción. Este trabajo de investigación pretende arrojar luz sobre qué métodos son más eficaces para la enseñanza y aprendizaje del sistema fonológico de una segunda lengua (L2). Su principal objetivo es mostrar qué tipo de enseñanza-aprendizaje aporta mayores beneficios a la hora de adquirir determinados sonidos vocálicos ingleses por parte de alumnos hispanohablantes.

Para ello se comparan dos modelos de enseñanza-aprendizaje distintos: el *explícito* y el *implícito*. El aprendizaje explícito se caracteriza por la consciencia de estar aprendiendo a través de reglas y normas explicadas por el profesor y/o el libro de texto, mientras que el aprendizaje implícito es inconsciente y no intencional y se consigue a través de la exposición a la lengua sin instrucción específica. En concreto este trabajo analiza el efecto de una instrucción implícita de los fonemas /ɑ: æ ʌ ə/ en la competencia fonológica de un grupo de estudiantes hispanohablantes de inglés a través de la exposición oral de textos literarios frente a una instrucción explícita tradicional basada en la descripción y práctica controlada de los sonidos. Esta investigación parte de la premisa de que la estructura rítmica de los textos literarios ingleses tendrá un efecto positivo en la producción de los sonidos vocálicos del inglés por parte de hispanohablantes. Los patrones rítmicos del inglés y del español difieren en el evento lingüístico que marca el ritmo. Mientras que en español se mantiene una duración similar entre sílabas, en inglés se mantiene la misma distancia entre sílabas acentuadas. Esto tiene un efecto en el sistema vocálico del inglés y en la presencia de vocales débiles para propiciar el ritmo acentual. En este trabajo se analizarán las ventajas y desventajas de aprender los sonidos vocálicos ingleses a través de la estructura rítmica de

textos literarios. Asimismo, se evaluará el efecto del tipo de texto (poesía, prosa o teatro) en la producción oral de los hablantes de inglés como segunda lengua.

Esta investigación se divide en dos grandes partes. En la primera fase, se investiga la eficacia de un nuevo método de enseñanza de la pronunciación inglesa a través de textos literarios. Según esta propuesta, los estudiantes se acercan a la fonética inglesa de forma inconsciente, ya que los sonidos no se trabajan específicamente en clase, sino que se adquieren de manera no intencional a partir de la audición e interpretación de textos. Concretamente, esta investigación examina la adquisición de las vocales /ɑ: æ ʌ ə/ en dos grupos de estudiantes de inglés que siguieron dos métodos distintos (explícito e implícito) de instrucción fonética. Asimismo, se valora qué tipo de texto (poesía, prosa o teatro) puede ser más beneficioso para el aprendizaje implícito de dichos fonemas. Se espera que un texto más marcado rítmicamente, como el género poético, pueda ayudar a adquirir las vocales inglesas de manera más eficaz debido a los efectos del ritmo acentual inglés. Una vez comprobada la validez del nuevo método y la influencia del tipo de texto utilizado en la instrucción, la segunda parte del trabajo presenta la inclusión real de este nuevo sistema de instrucción en el aula de inglés como L2 y analiza la relación entre el rendimiento oral de los estudiantes que trabajaron la fonética a partir de la literatura y su grado de motivación, tipo de personalidad y nivel de integración en el aula.

Esta tesis está estructurada en ocho capítulos. En el primer capítulo se revisan las principales teorías de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, centradas en el campo de la pronunciación, así como los distintos factores que afectan a dicha adquisición como son el papel de la instrucción, la influencia de la lengua materna y las diferencias individuales de los alumnos. Asimismo, se incluye un recorrido por la historia de los principales métodos de enseñanza de la fonética con especial hincapié en las diferencias entre la instrucción implícita y la explícita.

En el segundo capítulo se describen las principales características del ritmo acentual del inglés frente al ritmo silábico del español para posteriormente analizar si el aprendizaje implícito de la pronunciación inglesa a través de los patrones rítmicos de los textos literarios puede ser beneficioso para los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Asimismo, este capítulo presenta una descripción articuladora y acústica de los sonidos vocálicos relevantes para esta investigación.

El tercer capítulo incluye los objetivos y las preguntas de investigación de este trabajo y expone las hipótesis de investigación.

El capítulo cuarto presenta el método experimental y describe cómo los dos tipos de instrucción, explícita e implícita, fueron puestos en práctica en el aula a lo largo de un curso escolar con dos grupos de alumnos diferentes en la Escuela Oficial de Idiomas de Santander. Se detallan las distintas actividades llevadas a cabo en cada tipo de instrucción y se presentan los datos recogidos para su posterior análisis. Los datos se examinan mediante dos tipos de análisis: 1) un análisis auditivo llevado a cabo por un grupo de especialistas en fonética con el fin de detectar la idoneidad de los sonidos producidos por los estudiantes y 2) un análisis acústico a través del programa de voz *Praat* para visualizar las representaciones espectrográficas de las producciones vocálicas y así corroborar las percepciones obtenidas en el análisis acústico.

El capítulo quinto presenta los resultados del análisis, tanto auditivo como acústico, teniendo en cuenta diferentes variables, es decir, la instrucción explícita frente a la implícita y los distintos tipos de textos (poesía, prosa o teatro). Los resultados del análisis auditivo se exponen a partir de una variable cuantitativa discreta que muestra el porcentaje de estímulo correcto a partir de las palabras producidas por los participantes según el tipo de enseñanza y el tipo de texto. Los resultados tanto del análisis auditivo como del acústico se analizaron

estadísticamente para ver el impacto de las distintas variables sobre las producciones vocálicas de los estudiantes.

En el sexto capítulo se presenta una nueva propuesta metodológica para fomentar al aprendizaje de la pronunciación inglesa de forma implícita. En este tipo de instrucción los alumnos trabajan la pronunciación de manera inconsciente a través de la escucha, lectura y dramatización de distintos tipos de texto literarios. Esta nueva metodología se aplica a tres grupos de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas de Santander con niveles A2, B2 y C2 a lo largo de un curso escolar. La valoración de la pronunciación de los estudiantes que han seguido esta metodología se realiza a través de la prueba de expresión oral llevada a cabo a final de curso como parte de la prueba de certificación del nivel correspondiente. Al final del capítulo, se presentan los resultados de un estudio comparativo entre las producciones de estos estudiantes con los de los otros grupos de la misma EOI que no han seguido una instrucción implícita, sino que han trabajado con una metodología tradicional a partir del libro de texto. Además, este apartado incluye los resultados de unas encuestas realizadas a los estudiantes durante el último curso para valorar el efecto del nuevo método y su relación con las variables de motivación, personalidad e integración en el aula.

El capítulo séptimo incluye una discusión sobre los resultados derivados de esta investigación. Se examina la incidencia del tipo de metodología de enseñanza de la pronunciación en el aula de lengua extranjera en comparación con otros estudios previos. Se analiza qué tipo de instrucción resulta más beneficiosa en el proceso de aprendizaje de los fonemas vocálicos ingleses por parte de estudiantes hispanohablantes a partir de los resultados obtenidos. Se valora el impacto de la enseñanza de la pronunciación inglesa desde el ámbito de la frase, partiendo de la estructura rítmica, en oposición a la estructura segmental. Asimismo, se evalúa qué tipo de texto literario ya sea poesía, prosa o diálogos teatralizados, tiene mayor impacto en la adquisición de los sonidos de una L2 de forma

implícita. Finalmente, se analizan las ventajas e inconvenientes de la nueva metodología para su posterior implementación en el aula.

En el octavo y último capítulo, se resumen las conclusiones generales del estudio y se detallan las implicaciones metodológicas. Asimismo, se presentan nuevas líneas de investigación derivadas del presente estudio.

CAPÍTULO 1: Adquisición, Aprendizaje y Enseñanza de la Pronunciación de una L2

La pronunciación juega un papel fundamental en el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua (L2). Como veremos a lo largo de esta investigación, diversos autores, como Jenkins (2009) o Levis (2018), consideran la pronunciación como un elemento lingüístico clave para obtener una comunicación oral exitosa y poder establecer actos comunicativos favorables e inteligibles tanto con hablantes nativos como con no nativos. Además, la pronunciación está ligada a la vida personal y social del individuo puesto que le aporta identidad personal y pertenencia al grupo. Por lo tanto, conseguir que un alumno aprenda una pronunciación adecuada e inteligible de la L2 es un objetivo altamente relevante en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

En este capítulo, se revisan distintas teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de la pronunciación, así como distintos métodos de enseñanza de la fonética de una L2. Para ello, es importante distinguir entre los términos *adquisición*, *aprendizaje* y *enseñanza* o *instrucción*. Según Ellis (1991), la *adquisición* es el proceso gradual de la capacidad de expresarse en una lengua utilizándola con naturalidad en situaciones comunicativas. La adquisición tiene lugar de forma inconsciente y espontánea, a partir del uso de la lengua, en un contexto natural (Krashen, 1982) que tiene como consecuencia un habla fluida y la internalización de las reglas. De esta manera se adquieren las lenguas maternas sin que sea más difícil adquirir una que otra. Se supone que el niño adquiere la lengua materna con poco esfuerzo y obtiene un dominio perfecto del idioma. Durante los tres primeros años de vida es cuando aparece el periodo de adquisición de las habilidades del habla.

El término *aprendizaje* se refiere a un proceso consciente en el que va aumentando el conocimiento del vocabulario, la pronunciación y la gramática de una lengua. Se trata de un proceso consciente, “conociendo el lenguaje por medio de modelos y estrategias distintas a

las de la adquisición” (Nolasco, 2004, p. 7). Este proceso exige un esfuerzo por parte del hablante y se centra principalmente en la forma, aunque no necesariamente conlleva fluidez en la producción del habla. Este proceso se suele atribuir a la interiorización de segundas lenguas pasado el periodo de adquisición.

Como se verá en el apartado 1.1.1., distintos autores tienen diferentes visiones sobre la relación entre la adquisición y el aprendizaje en el ámbito de las segundas lenguas. Por ejemplo, mientras que para Chomsky (1975) la adquisición y el aprendizaje son dos procesos complementarios, para Krashen (1978) se tratan de conceptos distintos. Chomsky (1975), sostiene que los seres humanos nacemos con una capacidad innata que nos permite adquirir una lengua sin una instrucción formal y sin ser conscientes de ello. Sin embargo, según Krashen (1978), el término adquisición hace referencia al conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla la competencia para la comunicación de igual modo que hacen los niños en la lengua materna. El aprendizaje, por su parte, se refiere al conjunto de procesos conscientes en el marco de una *enseñanza formal*, que incluye la corrección de errores y que permite al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua segunda, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.

El concepto de *enseñanza*, por tanto, está estrechamente ligado al proceso de aprendizaje. Según Edel (2004, p. 3), “la enseñanza es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales de una materia”. Aunque el término “enseñanza” está vinculado a una instrucción principalmente explícita, es decir, una instrucción directa y direccionada de los conceptos a aprender, en esta tesis, también hablaremos de “enseñanza implícita” para referirnos a un tipo de instrucción preparada por el docente para que el alumno aprenda un aspecto concreto de la lengua sin ser consciente de

lo que está aprendiendo. Un ejemplo de ellos sería el aprendizaje de la fonética inglesa a través de la audición e interpretación de textos literarios.

En este trabajo, por tanto, los términos “adquisición” y “aprendizaje” se vinculan a una L2 y se entienden como la capacidad para comprenderla y producirla a través de la “enseñanza” o de la “instrucción”. El aprendizaje contribuye a la adquisición de una L2. La adquisición de una L2 constituye el conocimiento alcanzado a través de un proceso de aprendizaje, en múltiples ocasiones, mediado por la instrucción o la enseñanza.

A continuación, en la sección 1.1, se revisan las principales teorías sobre la adquisición de una L2 y su relación con los procesos de aprendizaje. En el apartado 1.2 se analizan los factores que pueden afectar la adquisición de una L2, como el tipo de instrucción, la influencia de la lengua materna (L1) o las diferencias individuales de los alumnos. La sección 1.3 incluye una revisión de los principales métodos de enseñanza de la pronunciación de segundas lenguas. En el punto 1.4 se detallan las principales diferencias entre el enfoque explícito y el implícito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de una L2. Finalmente, el apartado 1.5 incluye un resumen de los temas tratados en este capítulo.

1.1 Teorías de la Adquisición de una L2

En las últimas décadas se han llevado a cabo investigaciones en el terreno de la adquisición de una L2 que han permitido mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de lengua extranjera (Chomsky, 1968; Krashen, 1985; Lantolf, 2000 y Ellis, 2003 entre otros). Dichas investigaciones analizan una serie de modelos teóricos que abarcan desde los enfoques lingüísticos y cognitivos hasta las teorías socioculturales. Algunas de estas teorías se centran en la capacidad innata del aprendiz para adquirir una lengua mientras que otras consideran prioritario el entorno de aprendizaje. Asimismo, otras ven en los factores sociales y culturales elementos indispensables en la adquisición de una L2. Sin embargo, todas estas

teorías tienen en común el considerar la adquisición de una segunda lengua como un proceso gradual que sigue un desarrollo parecido al de la adquisición de la lengua materna (L1). En este proceso el individuo va adquiriendo e incorporando las características propias de la L2 de manera progresiva a través de la exposición y/o la instrucción de la lengua.

Existe una gran diversidad de teorías sobre la adquisición de una segunda lengua. Algunas de estas teorías se centran en la adquisición de estructuras sintácticas y gramaticales obviando otros factores importantes como la interacción mientras que otras teorías se centran en perspectivas del entorno o en la interacción social. Las teorías de adquisición de una segunda lengua se dividen en diferentes perspectivas que, a grandes rasgos, se podrían clasificar como: *lingüística*, *cognitiva* y *sociocultural*, según el campo de investigación en el que se enmarcan. En los siguientes apartados, se esbozarán las principales premisas de estas teorías, organizadas no de manera cronológica, sino según su ámbito de estudio. El apartado 1.1.1 presenta una aproximación a la adquisición de una L2 desde el punto de vista lingüístico. La sección 1.1.2 aborda las distintas teorías relacionadas con el enfoque cognitivo, mientras que el apartado 1.1.3 se centra en la perspectiva sociocultural de la adquisición de segundas lenguas.

1.1.1. Enfoque Lingüístico

El enfoque lingüístico se basa en la importancia de las estructuras fundamentales del lenguaje humano y sus diferentes variaciones en todas las lenguas. Dentro del enfoque lingüístico destacan la *Teoría de la Gramática Universal* de Chomsky y las *Hipótesis de Krashen*, que se detallan a continuación.

1.1.1.1. Teoría de la Gramática Universal

La Teoría de la Gramática Universal (GU) se define como un conjunto de principios, condiciones y reglas sobre las que se construyen las lenguas naturales. Este concepto constituye el núcleo de la teoría de la gramática generativo-transformacional, con la que

Chomsky (1968) propuso explicar el proceso de adquisición y uso de la lengua. Según Chomsky, los niños hasta la pubertad tienen una facultad del lenguaje innata que les permite adquirir el lenguaje durante un periodo crítico de su desarrollo. A pesar de que esta teoría se aplica a la adquisición de la lengua materna, algunos investigadores, como White (2003) han manifestado que la Gramática Universal ofrece una buena perspectiva para analizar la adquisición de una segunda lengua ya que los aprendices de una L2 adquieren propiedades que no pueden haber sido provocadas solo por el *input* (información recibida). Dichos investigadores están especialmente interesados en la competencia lingüística, es decir, en la capacidad que tienen los seres humanos para poder hablar y comunicar mensajes que no han oído con anterioridad. La competencia lingüística se basa en las reglas gramaticales que interioriza el ser humano y que le permiten comprender y producir oraciones gramaticalmente correctas, adecuando el enunciado al contexto de situación en que se desarrolla.

Tal y como afirma Chomsky (1986b) en una de sus formulaciones, “la Gramática Universal se entiende como un sistema de subteorías, cada cual con determinados parámetros de variación. Una lengua particular (su núcleo) se determina al fijar los parámetros de estas subteorías” (1986b, p. 18). Las subteorías están formadas por conceptos gramaticales inconscientes a los que Chomsky denomina *estructura profunda* y cuyo mecanismo sirve para aprender la L1. Esta capacidad de la mente se conoce como *Mecanismo para el Aprendizaje de una Lengua*, en inglés *Language Acquisition Device* (LAD). Mediante esta capacidad mental, el hablante accede al conocimiento y uso de la lengua gracias a la gramática universal que desarrolla en su mente. Por otro lado, la *estructura superficial* está formada por los sonidos, palabras y formas específicos de una lengua y que son diferentes de otras lenguas. La estructura superficial se define como aquella estructura que “se ve”, es una entidad física, frente a la estructura profunda que es aquella que es inconsciente y abstracta. Según Chomsky, cada lengua contiene ambos sistemas, es decir, estructuras profundas y

superficiales y esto permite crear una gramática universal. Los seres humanos se sirven de ambas estructuras para aprender una lengua. Esta idea constituye el análisis gramatical en el que Chomsky basa la gramática generativo-transformacional.

Sin embargo, mientras que la GU permite a los jóvenes adquirir la lengua durante el periodo crítico de su desarrollo, no ocurre lo mismo con los aprendices adultos. Asimismo, algunos lingüistas, como Bley-Vroman (1989), que aceptan a la gramática universal como la base de la adquisición de la L1, defienden que dicha gramática no funciona después de la pubertad y que los aprendices adultos deben hacer uso de procesos de aprendizaje más generales. Asimismo, autores como Liceras y Díaz (2000), sostienen que para los aprendices de una L2 resulta muy difícil acceder a la GU y que, aunque la GU sea un factor que interviene en la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, no es el único. Según Krashen, la GU explica el proceso de adquisición del lenguaje a través del LAD, pero no tiene en cuenta las diferencias individuales. Asimismo, los fundamentos de la GU se referían inicialmente a la adquisición de la lengua materna, pero Krashen en su *Hipótesis del Monitor* (1983) aplica dichos fundamentos a la adquisición de segundas lenguas tal y como se explica a continuación.

1.1.1.2 Teoría de la Adquisición de una Segunda Lengua de Krashen

La Teoría de la Adquisición de una Segunda Lengua de Krashen (1985) está fundamentada en cinco hipótesis principales que el lingüista desarrolló desde los años 70 hasta principios del siglo XXI. Estas hipótesis se conocen como: 1) *la Hipótesis de Adquisición y Aprendizaje*, 2) *la Hipótesis del Monitor*, 3) *la Hipótesis del Orden Natural*, 4) *la Hipótesis del Input* y 5) *la Hipótesis del Filtro Afectivo*.

La *Hipótesis de Adquisición-Aprendizaje* (Krashen, 1978) señala la diferencia entre los procesos de adquisición y aprendizaje. La adquisición se considera un proceso inconsciente y automático semejante al que tiene lugar cuando se adquiere la L1. Por otra

parte, el aprendizaje se define como un proceso consciente que resulta de la instrucción formal. En la adquisición el aprendiz se centra en comunicar y comprender mensajes y significados, mientras que en el aprendizaje la atención del aprendiz se dirige hacia las reglas y las formas del lenguaje.

La *Hipótesis del Monitor* (Krashen, 1983) sugiere que, aunque el habla espontánea se origina en la competencia adquirida, lo que se ha aprendido (reglas gramaticales) puede ser usado como un monitor o corrector para modificar la producción de enunciados. Esta modificación o corrección solo tendrá lugar en caso de que el aprendiz de la L2 tenga suficiente tiempo, desee producir mensajes correctos y haya aprendido las normas relevantes.

La *Hipótesis del Orden Natural* (Krashen, 1982) está basada en la premisa de que existe un orden previsible en la adquisición de estructuras gramaticales de la L2 de la misma manera que existe un orden en la adquisición de la lengua materna. Existen peculiaridades de la lengua que son más fáciles de aprender y sin embargo no son las primeras que se adquieren. Los seres humanos vamos incorporando reglas gramaticales a la adquisición de la lengua sin seguir un orden preestablecido en dicho proceso de adquisición.

La *Hipótesis del Input* es el eje central de la teoría de la adquisición de Krashen (1985). Se basa en la idea de que la adquisición tiene lugar cuando el individuo está expuesto a un lenguaje inteligible y variado que contiene $i+1$, es decir, que esté más allá de su nivel actual de competencia lingüística. La “i” representa el nivel de lengua ya alcanzado y el “+1” es una metáfora para referirse al lenguaje (palabras, formas gramaticales, aspectos de pronunciación, etc.) que está justo un nivel por encima.

La *Hipótesis del Filtro Afectivo* (Krashen, 1982) sugiere que el aprendiz debe estar motivado para aprender la segunda lengua y de esta manera ser receptivo al *input* inteligible. Los factores afectivos están totalmente relacionados con el proceso de adquisición-

aprendizaje de una L2. Un alumno que está tenso o aburrido ni está abierto al *input* ni se involucrará en la adquisición de la lengua meta. Cuando el *input* es inteligible y el filtro afectivo apropiado, la adquisición del lenguaje tiene lugar de manera inevitable.

Las hipótesis de Krashen presentan conceptos que han sido estudiados y utilizados en la adquisición de segundas lenguas desde su desarrollo en los años 70 hasta la actualidad. La relevancia de conceptos como “adquisición-aprendizaje”, “monitor”, “orden natural”, “*input*” o “filtro afectivo” es innegable, sin embargo, estudios posteriores, tales como Callegari (2007) o Martínez-Paredes (2020), han detectado imprecisiones y contradicciones en algunas de las hipótesis. Por ejemplo, a pesar de que la *Hipótesis de Adquisición y Aprendizaje* clasifica a ambos conceptos como independientes en el aula, según Contreras (2012, p. 124), observamos como el aprendizaje “se convierte progresivamente en adquisición tras las explicaciones del profesor y el contacto del aprendiz con la lengua meta”. Por otra parte, la *Hipótesis del Orden Natural* sostiene que en la adquisición de la L2 existe un orden de adquisición de estructuras similar al que tiene lugar cuando aprendemos la L1, sin embargo, al organizar los contenidos de las clases, el profesor puede considerar un orden arbitrario teniendo en cuenta el tipo de alumnado, los materiales existentes, etc. Algo similar ocurre con la *Hipótesis del Input* puesto que es muy difícil que los alumnos tengan el mismo nivel y por tanto resulta complicado ofrecer el mismo $i+1$ para todos. Finalmente, el Filtro Afectivo no siempre es eficaz puesto que estar motivado no es siempre garantía de aprendizaje, aunque como veremos en la sección 1.2.3.2, la motivación es un elemento fundamental en la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, según Callegari (2007, p. 18) “es extremadamente difícil demostrar a través de investigaciones una posible relación entre los factores psicológicos y el aprendizaje de lenguas, ya que las variables involucradas en el proceso difícilmente conseguirán ser aisladas”.

1.1.2 Enfoque Cognitivo

El enfoque cognitivo, dentro de la adquisición del lenguaje, se basa en procesos mentales, tales como la percepción, el pensamiento o la memoria. El cerebro es la clave del aprendizaje cognitivo puesto que es considerado como una red de interpretación y procesamiento de la información recibida. A medida que el aprendizaje va aumentando éste resulta más fácil y los datos aprendidos permanecen almacenados en la memoria por más tiempo. Dentro de este enfoque surgen varias teorías como el *Conductismo*, *la Teoría de la Procesabilidad*, *la Hipótesis de la Interacción* y *el Conectivismo*.

1.1.2.1 Conductismo

El Conductismo, iniciado por Watson en 1913, se desarrolló en el campo de la psicología y en el de la educación y, por tanto, se enmarca dentro de las teorías de adquisición de segundas lenguas durante la primera parte del siglo XX. Esta teoría fue elaborada por Skinner (1957) y se centra en la importancia del papel que desarrolla el entorno lingüístico en la adquisición de una L2, teniendo en cuenta los estímulos que dicho entorno produce en el aprendiz. Este entorno también ofrece al aprendiz un *feedback* sobre su actuación, convirtiendo al entorno en un elemento fundamental en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Todo aprendizaje, incluido el de la lengua, se lleva a cabo a través de la imitación, la práctica, el refuerzo y la formación del hábito. Estas ideas son rechazadas por Chomsky y su teoría sobre el proceso de adquisición innata de una lengua ya que la Gramática Universal defiende que la lengua se adquiere a través de una parte concreta del cerebro programada para procesar el lenguaje y no a través de la imitación por lo que el entorno tiene poca relevancia en el proceso de adquisición de la L2.

El Conductismo jugó un papel muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en Estados Unidos entre los años 40 y 70, con Brooks (1960) y Lado (1964) como principales representantes. Esta influencia fue notable en el método de

enseñanza audiolingual donde las actividades de aula estaban basadas en la mímica y la memorización de diálogos y estructuras (véase apartado 1.3.2.4). Las principales críticas hacia el Conductismo se basan en que ignora la existencia del inconsciente, los sentimientos y los estados de la mente o que concibe la ciencia de manera regresiva (Peralta, 2013; Maero, 2019). A pesar de estas críticas, algunas teorías de aprendizaje posteriores, como la Teoría de la Procesabilidad, la *Hipótesis de la Interacción* o el Conectivismo, asumieron algunos de sus principios. Tanto el Conductismo como la Teoría de la Procesabilidad de la información comparten una concepción asociacionista del aprendizaje, como veremos en el siguiente apartado.

1.1.2.2 Teoría de la Procesabilidad

La Teoría de la Procesabilidad fue originalmente desarrollada a partir de un estudio de la adquisición del alemán como lengua extranjera. Meisel, Clahsen y Pienemann (1981) examinaron muestras de lengua tomadas a trabajadores inmigrantes que no habían recibido instrucción en la L2. Analizaron los detalles de su habla a través de la producción de frases simples y complejas y observaron que había estructuras más o menos fáciles de aprender. Descubrieron que aquellas estructuras que tenían lugar al principio o al final de la oración eran más fáciles de aprender que las que se encontraban en el medio de la oración. Estas estructuras que se aprendían en una determinada secuencia recibían el nombre de *características de desarrollo*, mientras que aquellas que no se aprendían en una secuencia determinada recibían el nombre de *características variables*.

Según Pienemann (1998), la adquisición de una lengua se lleva a cabo de forma gradual a través de cinco etapas. En una primera etapa, el aprendiz simplemente recuerda palabras sueltas y no intercambia ninguna información mientras que en la segunda etapa ya realiza cambios mínimos como pueden ser de morfemas o variaciones léxicas. En la siguiente etapa, se lleva a cabo un intercambio de informaciones entre los elementos del sintagma

verbal o nominal, mientras que ya en la cuarta etapa el intercambio de informaciones tiene lugar entre sintagmas diferentes. Finalmente, en la quinta y última etapa, el intercambio de informaciones se realiza entre la oración principal y la subordinada.

Sin embargo, esta teoría, tal y como fue propuesta originalmente en 1981, recibió críticas de autores como Di Base y Kawaguchi (2002) argumentando que dicha teoría no incluía lenguas tipológicamente diferentes del alemán y del inglés. Por ello, en 2005, Pienemann, creó una nueva versión de la teoría adaptándose al marco de otras lenguas. Esta nueva versión puede aplicarse a cualquier lengua y su interés se debe al postular que ciertos elementos de la lengua son más fáciles de procesar dependiendo del lugar que ocupen en la oración, y que todos los alumnos adquieren los elementos lingüísticos, tanto sintácticos como morfológicos, en el mismo orden, aunque a ritmos diferentes.

1.1.2.3 Hipótesis de la Interacción

La *Hipótesis de la Interacción* fue propuesta originalmente por Long en 1983 y se basa en la idea de que la interacción es condición indispensable para adquirir una L2. Esta hipótesis está relacionada con la interacción social, ya que los interlocutores intentan crear un mensaje más inteligible para los aprendices por medio de la modificación interaccional debido a que el mensaje inteligible facilita el aprendizaje. Siguiendo a Krashen (1982), Long (1985) señala que el *input* inteligible es esencial para la adquisición del lenguaje. De acuerdo con Long, la interacción entre un hablante no nativo y un hablante nativo crea un ambiente natural de L2 en el que, al negociar el significado y ser consciente de sus deficiencias, el hablante no nativo aprende la lengua. El aprendiz es consciente de sus errores en las habilidades lingüísticas, pero no solo de vocabulario sino de pronunciación, gramática o sintaxis, entre otras. Esta modificación de la interacción conlleva una serie de pasos dados no solo por el hablante nativo sino también por el aprendiz. Por ejemplo, el hablante nativo se esfuerza en ser comprendido y comprueba que su interlocutor haya entendido su mensaje. Al mismo tiempo,

repite su mensaje entero o de manera parcial para asegurarse de que su interlocutor le comprende. Por su parte, el hablante no nativo también se esfuerza en entender el mensaje y, si no lo consigue, pide que se lo repitan. Los hablantes nativos no solo modifican elementos lingüísticos del habla sino patrones de interacción como gestos, paráfrasis, hablar más despacio, etc.

Por lo tanto, según Long (1996, p. 451), “una negociación que requiera que el hablante nativo o el interlocutor más competente haga ajustes interaccionales facilita la adquisición a un mayor grado porque relaciona los datos con las capacidades internas del aprendiz (especialmente la atención selectiva) y los resultados en forma productiva”. Al intentar negociar una conversación en una L2, el alumno es consciente de sus errores y sobre todo de los vacíos que existen en sus habilidades lingüísticas (pronunciación, vocabulario, etc.). Esta teoría de la interacción ayuda, por tanto, al aprendiz a perfeccionar su dominio de la lengua, tratando de progresar en aquellos aspectos de la lengua que requieren mayor conocimiento. La interacción entre los estudiantes, o los estudiantes y el profesor contribuye a una mejor adquisición de la lengua, ya que permite interiorizar la información obtenida al interactuar para su posterior utilización en situaciones comunicativas futuras.

Sin embargo, de acuerdo con Lantolf (2009), esta hipótesis no es más que una variante de las corrientes cognitivistas, para las que el aprendizaje sucede únicamente en la mente del alumno, al que se equipara con un ordenador que asimila parte de los datos entrantes y, de acuerdo con este proceso, emite datos salientes.

1.1.2.4 Conectivismo

El Conectivismo es una teoría de aprendizaje desarrollada por Siemens y Downes (2005). De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje tiene lugar a través de estímulos y respuestas. El aprendizaje ocurre en diferentes partes del cerebro de forma simultánea. La frecuencia con la que los aprendices se encuentran con características lingüísticas específicas y con qué

frecuencia estas características tienen lugar de manera conjunta son elementos muy importantes en la comprensión de la adquisición de una L2. Según Siemens (2006), es importante que el aprendizaje tenga lugar en espacios informales fuera del aula de lengua extranjera, como en experiencias *on-line* o en diversos contextos sociales.

El Conectivismo utiliza modelos de ordenador que simulan redes neuronales con nodos y conexiones a través de los cuales se produce el aprendizaje. Estas redes artificiales se alimentan de *input* lingüístico comparando su producción con la producción humana. Esta visión del lenguaje es absolutamente diferente de los enfoques lingüísticos donde se ve al lenguaje como un sistema de reglas más que como un comportamiento. De acuerdo con esta teoría, el aprendiz diseña su propio aprendizaje a través de nodos externos como pueden ser los libros electrónicos, las bibliotecas, las páginas web, etc. donde va creando su propia red externa de conocimiento. Por tanto, y siempre según el Conectivismo, el aprendizaje de una L2 es un proceso de creación de redes donde el alumno recibe y selecciona la información necesaria y a continuación la utiliza para lograr adquirir la lengua de estudio.

Según Martí Noguera *et al.* (2011), la noción de Conectivismo supone un cambio que afecta a los procesos psicológicos básicos, no solo al aprendizaje, sino también a la motivación, a la emoción, al lenguaje y al razonamiento, llegándose a convertir en “una necesidad primaria para la supervivencia de la especie” (2011, p. 26). Tiene implicaciones en aspectos variados de la vida tales como la administración y el liderazgo o las noticias y la información, pero es en el ámbito del aprendizaje donde esta teoría da importancia a las habilidades de aprendizaje y a las tareas necesarias para que el aprendiz florezca en la era digital.

1.1.3 Enfoque Sociocultural

El enfoque sociocultural proviene de las investigaciones llevadas a cabo por Leontiev (1972), Luria (1973) y Vygotsky (1978). Este enfoque considera al individuo como el resultado del

proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. A continuación, se detallan las características de la Teoría Sociocultural desarrollada por Vygotsky.

1.1.3.1 Teoría Sociocultural

La Teoría Sociocultural fue inicialmente desarrollada por Vygotsky (1978) como respuesta al Conductismo. Mientras que para el Conductismo (véase apartado 1.1.2.1) lo más relevante para el aprendizaje es el entorno lingüístico en el que se desarrolla el aprendizaje, para Vygotsky es la interacción entre el entorno y el individuo lo que resulta fundamental para llevar a cabo dicho aprendizaje. La Teoría Sociocultural parte de la premisa de que los aprendices de una L2 observan a otras personas usar el lenguaje y los imitan dentro de un entorno social (Lantolf, 2000). Los factores sociales y culturales forman parte de la adquisición de una segunda lengua de la misma manera que forman parte de cualquier otro aprendizaje. Los aprendices necesitan la ayuda de expertos, tales como hablantes nativos o profesores, para avanzar hacia el siguiente nivel de desarrollo que les permitirá llevar a cabo tareas de aprendizaje. Se trata de la *metáfora del andamiaje colectivo* (Bruner, 1978) según la cual el aprendizaje resulta más efectivo a través de la interacción del alumno con el profesor, el hablante nativo o incluso con un compañero con grado similar de conocimiento.

La Teoría Sociocultural considera a las destrezas de expresión, tanto oral como escrita, y al pensamiento como algo internamente relacionado. El proceso de aprendizaje tiene lugar cuando un individuo interacciona con un interlocutor dentro de su *Zona de Desarrollo Próximo (ZPD)* (Vygotsky, 1978), es decir, en una situación en la que es capaz de expresarse en un nivel lingüístico superior ya que recibe apoyo del interlocutor. Esta zona de desarrollo próximo podría confundirse con el “i+1” de Krashen (1983). Sin embargo, ambos conceptos difieren. La ZPD es un lugar metafórico en el que los aprendices aprenden interactuando con el interlocutor, mientras que, en el caso de la teoría de Krashen, el *input* es

externo al aprendiz y se centra en la inteligibilidad del *input* el cual incluye estructuras lingüísticas de nivel superior al del nivel de desarrollo del aprendiz.

Distintos estudios, tales como los de Enriquez (2012) o Vasquez (2013) entre otros, señalan que la teoría de Vygotsky presenta limitaciones debido a la influencia del materialismo dialéctico y a la psicología objetivista de la época, así como a la falta de integración de elementos histórico-culturales específicos que ayudarían a comprender cómo se desenvuelve el proceso de aprendizaje.

1.1.4 Consideraciones Generales

En esta sección se han analizado las teorías de adquisición de una segunda lengua según el tipo de enfoque al que pertenecen. En primer lugar, y desde un enfoque de carácter lingüístico, se han repasado la Teoría de la Gramática Universal de Chomsky y la Teoría de la Adquisición de una Segunda Lengua de Krashen. A continuación, se han presentado las teorías que se engloban dentro del enfoque cognitivo tales como el Conductismo, la Teoría de la Procesabilidad, la *Hipótesis de la Interacción* y el Conectivismo. Finalmente, se ha revisado la Teoría Sociocultural dentro del enfoque social. Como se observará en los siguientes capítulos, algunas de las principales premisas de estas teorías se tendrán en cuenta para el diseño de la propuesta metodológica de esta investigación. Asimismo, los resultados derivados de este trabajo aportarán nuevas implicaciones teóricas sobre los distintos enfoques de aprendizaje de una L2.

La Teoría de la GU de Chomsky y la Teoría de la Adquisición de Krashen parten de la importancia de la estructura del lenguaje humano. Chomsky defiende que todos los individuos adquieren de forma natural cualquier lengua puesto que disponen de una gramática universal. Los niños nacen con una capacidad innata para el lenguaje y pueden asimilar estructuras lingüísticas de forma natural. Por su parte, Krashen basa su Teoría de la Adquisición de Segundas Lenguas en cinco hipótesis que determinan el proceso de

interiorización de la L2. Para el diseño del método experimental de esta investigación, se retomará la propuesta de la *Hipótesis de Adquisición-Aprendizaje*, que contrasta el proceso inconsciente de adquisición de una L2 frente al aprendizaje consciente (véase Capítulo 4).

En lo referente al enfoque cognitivo, se ha analizado en primer lugar el Conductismo. Según esta corriente, el dominio de la lengua extranjera se lleva a cabo mediante el aprendizaje de hábitos lingüísticos nuevos que pueden entrar en contraste con aquellos hábitos lingüísticos de la lengua materna. La repetición y la práctica son estrategias fundamentales para adquirir esos hábitos nuevos. En lo referente a la Teoría de la Procesabilidad, el aprendizaje se presenta como un proceso gradual en cinco etapas en las que se van adquiriendo distintas estructuras lingüísticas según su dificultad dependiendo del lugar que ocupan en el enunciado. La *Hipótesis de la Interacción*, por su parte, señala que el intercambio de comunicación entre hablante nativo y no nativo contribuye a la mejora de la adquisición de la L2, puesto que el alumno es consciente de sus limitaciones, reconoce sus fallos y, al negociar significados, puede enriquecer su proceso de aprendizaje. Por último, dentro del enfoque cognitivo se ha repasado el Conectivismo. Esta teoría presenta la adquisición de la lengua como un conjunto de conexiones donde la información va aumentando y el aprendizaje no solo reside dentro del individuo sino en una organización o base de datos. Sus creadores, Siemens y Downes (2005), defienden que en la sociedad actual el aprendizaje ya no es una actividad individual y son las conexiones y las conectividades dentro de las redes las que proporcionan el conocimiento.

En lo que respecta al enfoque sociocultural, se ha revisado la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) en la que se destaca el papel de la interacción entre los individuos y la cultura en la que viven. Estos actores sociales y culturales influyen de manera decisiva en la adquisición de segundas lenguas puesto que la interacción con un interlocutor que tenga un nivel de lengua superior ayudará al aprendiz a aprender la lengua de manera más eficaz. En

este trabajo de investigación se comprobará el impacto de aspectos culturales como la literatura en la adquisición de la fonética inglesa (véase Capítulo 4).

A continuación, en la sección 1.2, se analizarán aquellos factores que afectan a la adquisición de una segunda lengua tales como el papel de la instrucción, la influencia de la lengua materna o la importancia de las diferencias individuales. Todos estos factores son importantes para esta investigación ya que todos ellos influyen en la manera en la que el alumno adquiere una L2.

1.2 Factores que Afectan a la Adquisición de una L2

Estudios sobre la adquisición de las segundas lenguas (véase Williams, 2012; Gavelán, 2019; Bastidas y Muñoz, 2020 entre otros) han demostrado que existen una serie de factores que condicionan de forma decisiva la manera en que el individuo adquiere una segunda lengua. A continuación, se analizarán tres de estos factores determinantes en el proceso de adquisición de una L2: 1) el tipo de instrucción, 2) el efecto de la lengua materna (L1) en la adquisición de una L2, y 3) las diferencias individuales de los alumnos.

En la sección 1.2.1 se examina en primer lugar, cómo la instrucción facilita el aprendizaje eficaz en el aula y cómo distintos tipos de instrucción, *explícita* o *implícita*, presentan diferencias respecto al aprendizaje y posterior adquisición de la L2 por parte de los alumnos. Se revisan las ventajas y desventajas de la corrección de errores y del *feedback* en el aula. La instrucción explícita se caracteriza por la explicación de las reglas gramaticales a los alumnos por parte del profesor de manera que el aprendizaje se lleva a cabo de manera consciente. La instrucción implícita, por su parte, implica el aprendizaje inconsciente e intuitivo de las normas, la gramática y la pronunciación por parte del alumno. En lo referente al *feedback*, se revisa los diferentes tipos de *feedback* según el tipo de instrucción.

El apartado 1.2.2 analiza el papel de la lengua materna en el desarrollo de una segunda lengua. La lengua materna influye en el desarrollo de la adquisición de la L2 puesto que muchos estudiantes se apoyan en la L1 cuando están estudiando una lengua extranjera. Sin embargo, estudiantes de distintas lenguas maternas cometen los mismos errores que los hablantes nativos lo que indica que la influencia de la lengua maternal puede no ser tan evidente como algunos investigadores defienden. En este apartado se revisan los conceptos de *interferencia e interlengua*.

Finalmente, la sección 1.2.3 examina el impacto de las diferencias individuales de los alumnos en la adquisición de una L2. Concretamente se analiza la personalidad y sus variables, el nivel de motivación, la integración en el aula, el efecto de la edad y el estilo de aprendizaje.

1.2.1 El papel de la Instrucción en la Adquisición de una Segunda Lengua

Los aprendices de una L2 pueden adquirir la lengua meta en dos contextos diferentes, el natural y el de la instrucción. Estos dos contextos se diferencian principalmente en el tipo de tareas desarrolladas por el aprendiz. En el contexto natural, la lengua se aprende por medio de la interacción con el hablante nativo. Según DeKeyser (2007), en este escenario, los errores no suelen corregirse y la variedad de vocabulario, los tipos de discurso y el tiempo dedicado al aprendizaje son mayores que en el aula de lengua extranjera.

Dentro del contexto de la instrucción, existen diferentes tipos de formación: *instrucción formal* o explícita e *instrucción comunicativa* o implícita. La instrucción enfocada en la forma es un método tradicional de instrucción que se basa en cualquier esfuerzo destinado a despertar el interés del aprendiz por la lengua en sí misma. De acuerdo con Lotherington (2006, p. 711), este tipo de instrucción “incluye la enseñanza directa del lenguaje a través de reglas gramaticales y la reacción a los errores de los alumnos”. Este tipo de instrucción centrado en la forma difiere de lo que Long (1991) denominó *foco en la forma*,

término que no solo se refería a la instrucción enfocada al lenguaje predeterminado sino también al habla espontánea, de manera que el foco en la forma se realiza siempre que surja un problema dentro de una situación comunicativa.

Por otro lado, la instrucción comunicativa o implícita se centra en la interacción comprensible donde los alumnos aprenden usando la lengua, no simplemente estudiándola (Godfroid, 2015). Dentro del aula, el profesor interacciona con sus alumnos y los alumnos trabajan en parejas o grupos. En lo que a la interacción se refiere, la instrucción comunicativa incluye intercambios que permiten al alumno participar y utilizar la lengua en un contexto. Las principales diferencias entre una enseñanza implícita y una enseñanza explícita constituyen el punto de partida de esta investigación. En el apartado 1.4, se verán ambos tipos de instrucción con más detalle relacionados con el aprendizaje de la fonética inglesa en el aula.

Uno de los elementos más relevantes en el proceso de instrucción de una segunda lengua es el *feedback*. El *feedback* puede definirse como la respuesta a la producción del aprendiz desde un punto de vista de refuerzo o corrección (Lightbown y Spada, 2006). Existen dos tipos de *feedback*: el *feedback explícito* y el *feedback implícito*. El *feedback explícito* indica al alumno en qué partes de la lengua debe centrar su atención, mientras que el *feedback implícito* da libertad al aprendiz para que descubra en qué punto de la lengua debe centrarse. En ambos tipos de instrucción es generalmente el profesor el único hablante competente de la lengua meta y el que proporciona *feedback* a los alumnos.

El *feedback explícito* ofrece un modelo de la forma correcta promocionando el aprendizaje incidental o intencionado y la fluidez. Existen diferentes tipos de *feedback explícito*, como, por ejemplo, la reformulación, la corrección explícita, la información metalingüística, la solicitud de aclaración y la repetición. Algunos de estos tipos de *feedback*, tales como la información metalingüística o la solicitud de aclaración, conducen al aprendiz a

recuperar la forma correcta que conocen pero que nunca utilizan. El *feedback* implícito, por su parte, no incluye información metalingüística, sino que se lleva a cabo por medio de señales como gestos o tonos de voz que utiliza el profesor e indican al aprendiz que ha cometido un error. Desde el punto de vista de la función correctiva del *feedback*, se debe incluir cualquier reacción al habla del alumno que contenga un error, tanto de manera implícita como explícita. En la instrucción enfocada en la forma, los alumnos esperan que se les corrija el error e incluso interpretan las intervenciones del profesor como formas de corrección. En ambos tipos de *feedback*, tanto explícito como implícito, se prefiere la amabilidad y aclaración a la hora de corregir a los alumnos ya que se considera que motiva el desarrollo y evita el sentido del ridículo.

1.2.2 La Influencia de la Lengua Materna

Tradicionalmente, se ha considerado que la adquisición de una L2 parte de la influencia de la lengua materna. Según Trubetzkoy (1939), el aprendiz de una L2 interpreta el mensaje de la lengua meta a través de las categorías ya establecidas en la lengua materna. De esta manera, cuando las categorías de cada lengua no coinciden tienen lugar los errores.

Esta aportación clásica nos lleva a la *Hipótesis del Análisis Contrastivo* de Fries (1945) y Lado (1957) según el cual todos los errores de producción cometidos en la L2 son consecuencia de la influencia que ejerce la lengua materna sobre la lengua de estudio. Por lo tanto, de acuerdo con el Análisis Contrastivo, comparando de manera sistemática los sistemas lingüísticos de la lengua materna y la lengua meta, se pueden detectar aquellas áreas de dificultad que causan los errores del alumno a la hora de producir la L2.

Posteriormente, en los años 70, la validez del Análisis Contrastivo es puesta en tela de juicio ya que la interferencia de la L1 no consigue explicar la mayoría de los errores de los aprendices y aquellos métodos de enseñanza que se apoyan en esta hipótesis no logran evitar los errores. Todo ello conduce a un tratamiento diferente del error. El *Análisis de Errores*

(Corder, 1981) destaca la importancia de describir, clasificar y explicar los errores en la producción de la L2 ya que dicho análisis ofrece información sobre el estadio de la adquisición de la L2.

Actualmente, autores como Martínez Val (2018) o Khoram, Bazvand y Sarhad (2020), sostienen que cuando un alumno comete un error, este se debe analizar y decidir cómo y cuándo corregirlo. Según Martínez Val (2018), si se corrige al alumno en el momento que comete el error, se corre el riesgo de que “el alumno se sienta “*atacado*” y, por tanto, no quiera volver a intentar usar el idioma. En ocasiones, es más importante que el alumno continúe con la producción del idioma, siendo la corrección de errores contraproducente, ya que interrumpe la comunicación” Martínez Val (2018, p. 27). Khoram, Bazvand y Sarhad (2020), por otra parte, argumentan que la mejor manera de corregir la producción oral del alumno es repitiendo de manera correcta lo que ha dicho el alumno, ofreciendo así un *input* comprensible.

La lengua materna, por tanto, influye de un modo inconsciente y difícilmente controlable en la lengua extranjera que se pretende adquirir. A continuación, se revisan dos conceptos estrechamente relacionados con la influencia de la lengua materna, el fenómeno de la *interferencia* y la noción de *interlengua*.

1.2.2.1 La Interferencia

El concepto de *interferencia* en el campo de la Lingüística se remite a la primera mitad del siglo XX, con los trabajos de Sandfeld (1938) y Jakobson (1938). El fenómeno de la interferencia, es decir, el efecto que la lengua materna tiene en la producción o percepción de una segunda lengua y que participa de manera intensa en la adquisición del componente fónico de una L2, se manifiesta de manera constante en el aprendizaje de una lengua extranjera. La interferencia se entiende como una estrategia metacognitiva que el alumno emplea para aprender una L2 (Wang, 2009). El alumno lleva a cabo generalizaciones desde

su conocimiento de la L1 que en ocasiones le pueden ayudar a aprender la lengua meta y en otras ocasiones le pueden desorientar. La interferencia, por tanto, puede ser positiva cuando existe afinidad entre determinados aspectos de la L1 y la L2 que facilitan el aprendizaje de la segunda lengua, y negativa cuando se produce un trasvase de elementos incorrectos que dificultan la adquisición de la L2. Ejemplos de interferencia positiva del español al inglés, según Benítez Correa (2015), son la producción de algunos sonidos ingleses como /s/ o /f/ ya que, por su similitud a los del español, son fácilmente imitados y producidos por un hispanohablante. En el ámbito del léxico, el uso de palabras como *radio*, *television*, *Internet* o *animal* es otro ejemplo de interferencia positiva. En cuanto a la interferencia negativa, Benítez Correa (2015) incluye ejemplos como la /r/ que, en inglés, es aproximante postalveolar, mientras que, en español, es alveolar y vibrante. También menciona que las diferencias ortográficas entre lenguas pueden también ocasionar casos de interferencia negativa. Por ejemplo, un alumno hispanohablante tiende a añadir una “h” inicial en la palabra inglesa *ability* por interferencia con la palabra española *habilidad*. Como veremos en el apartado 2.2.2.1. con más detalle, uno de los casos más destacados de la interferencia negativa se encuentra en la adquisición de las vocales del inglés por parte de hispanohablantes debido a diferencias tanto en la duración como en el timbre vocálico.

La interferencia de la L1 es el fenómeno más intenso que interviene en la adquisición de una L2. Según Galguera (2014), conocer el papel que desempeña la interferencia en la forma y función de la interlengua de los alumnos es fundamental a la hora de reflexionar sobre la práctica docente. La interferencia es constatable en los distintos niveles de la lengua (el léxico-semántico, el sintáctico, el pragmático, el morfológico y el fonológico) y, como se presenta en el apartado 1.2.2.2, se concibe como uno de los aspectos más relevantes en la interlengua de los aprendices.

A finales de los años 70, Eckman (1977) propone la *Hipótesis de la Marca Diferencial* según la cual las diferencias entre la L1 y la L2 no presentan necesariamente dificultades en la adquisición de una L2, mientras que aquellas semejantes entre la lengua materna y la lengua meta son las que causan más problemas debido a que la proximidad hace más difícil la percepción categórica. En esta misma línea autores como Flege (1987) y Wode (1996) defienden que la semejanza o diferencia percibida por el aprendiz entre su lengua materna y la L2 es un factor que permite predecir qué sonidos serán más fáciles o difíciles de adquirir de tal manera que conocer la distancia fonética entre ambas lenguas nos ayuda a dilucidar el papel de la interferencia. Flege considera que el alumno puede clasificar los sonidos de la L2 en tres categorías distintas: semejantes, iguales o diferentes. Si la L2 tiene elementos fonológicos idénticos o muy próximos a los de la L1, estos elementos serán adquiridos a través de las categorías ya existentes. Los aprendices sustituyen los sonidos iguales y semejantes de la L2 por los de su lengua materna. Este sería el caso, por ejemplo, de estudiantes hispanohablantes de inglés que tienden a sustituir tanto la /ʊ/ como la /u:/ inglesas por el sonido de la lengua española /u/. De acuerdo con Wode, la teoría de los sonidos diferentes y semejantes sostiene que los alumnos adultos no son capaces de establecer una nueva categoría fonológica para un sonido semejante de la L2, ya que la clasificación de equivalencia bloquearía la formación de esta nueva categoría y lo que hace el alumno es sustituir este sonido por uno de la lengua materna activando así un proceso de interferencia. Por lo tanto, es muy difícil que los aprendices adquieran una pronunciación con el mismo nivel que un hablante nativo.

En cuanto a los sonidos calificados como diferentes, estos no son percibidos como una variedad de un sonido de la lengua materna y por tanto se establece una nueva categoría fonológica. Según estos autores, un sonido diferente en la L2 es más fácil de percibir y

articular que un sonido semejante. Un ejemplo sería el sonido postalveolar fricativo sordo /ʃ/ para aprendientes hispanohablantes de España.

1.2.2.2 La Interlengua

El concepto de *interlengua* (Selinker, 1972) concibe el sistema lingüístico del hablante no nativo como un sistema intermedio entre la lengua materna y la L2 y presenta al error como un elemento consustancial al aprendizaje, ya que refleja una fase dentro de ese proceso y no representa ni un obstáculo ni un problema. Según Selinker (1972, p. 209), la interlengua es “un sistema lingüístico independiente que se muestra en los hechos observables que se producen cuando el aprendiz utiliza la segunda lengua”. Este sistema lingüístico es reducido si se compara con el sistema de la lengua meta puesto que el estudiante utiliza un léxico y unas reglas morfosintácticas y pragmáticas mucho menos complejas que las del hablante nativo.

Sin embargo, Corder (1981) difiere en la idea de interlengua de Selinker. Para Corder, la interlengua es un sistema dinámico y creativo, idéntico al del niño que aprende su lengua materna. La interlengua, según Corder, está caracterizada por el error y este no debe ser evitado puesto que los errores son un reflejo de los procesos y estrategias de los estudiantes, así como una muestra de progreso en el aprendizaje de la L2.

Posteriormente, en el *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards y Schmidt, 2000, p. 232), se define la interlengua como “el tipo de lenguaje producido por alumnos de una segunda lengua y extranjeros que están en este proceso de aprendizaje.” De esta manera, la interlengua hace referencia al sistema del lenguaje independiente de los alumnos de una L2, un sistema construido por dichos alumnos que no es ni un sistema del lenguaje natural ni un sistema de la lengua meta.

Este sistema de lenguaje de los aprendices de una L2 es un sistema en constante cambio y desarrollo. Según Li (2020, p. 26), “existen innumerables niveles de la interlengua,

y cada alumno tiene diferentes tipos de interlengua según su desempeño en el idioma”. Por lo tanto, recopilar y analizar errores en la interlengua puede ayudar a los alumnos a aprender mejor la lengua meta.

1.2.3 El Papel de las Diferencias Individuales

A parte del papel del tipo de instrucción y del efecto de la lengua materna, existen otros elementos que influyen significativamente en la adquisición de una L2 como son las diferencias individuales de los aprendices. Tener o no éxito en la adquisición de una L2 está totalmente relacionado con un número de variables individuales no siempre fáciles de interpretar. Existen muchos trabajos de investigación, como los de Dörnyei (2005) y Zhang y Zhang (2008), entre otros, que sugieren que las diferencias individuales de los aprendices de una segunda lengua influyen tanto en la comprensión como en la producción de dicha lengua.

Además, los aprendices reaccionan de manera diferente en las distintas condiciones de aprendizaje en las que se pueden encontrar. Por tanto, es muy importante tener en cuenta la personalidad del alumno, así como su motivación, habilidad intelectual e incluso la edad a la hora de explicar el éxito en la adquisición de una segunda lengua (véase Lightbown y Spada, 2006)

Por consiguiente, es importante que los profesores adapten su metodología a estas diferencias individuales con el fin de mejorar la enseñanza de la lengua extranjera en todos los niveles. Un profesor comprensivo debería ser capaz de crear tanto necesidades reales de comunicación como entornos de aprendizaje adaptados a las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta la dificultad y también debería estar abierto a las necesidades de adaptación que puedan surgir a lo largo del curso escolar.

A continuación, se examinan las variables de personalidad, la motivación, la actitud hacia el aprendizaje, la edad y los diferentes estilos de aprendizaje.

1.2.3.1 La Personalidad

Contamos con abundante literatura que ilustra la relación entre la personalidad del aprendiz y la adquisición de una L2 (véase, por ejemplo, Gass y Selinker, 2008; Zhang y Zhang, 2008, Sánchez Carrón, 2012; Dörnyei y Ryan, 2015). Sin embargo, los estudios que concluyen que las variables de personalidad están directamente implicadas en la adquisición de una segunda lengua son más escasos (véase, por ejemplo, Liyanage y Bartlett, 2013; Wang, 2019). Se supone que las personas extrovertidas alcanzan mayor éxito en el aprendizaje de una segunda lengua que las personas tímidas. Las variables de personalidad que han tenido mayor influencia en la adquisición de una L2 son las siguientes:

- Extroversión: se define a la persona extrovertida como alegre y segura de sí misma, que disfruta estando en compañía de otras personas. Algunos estudios han mostrado una clara correlación entre la extroversión y el éxito en el aprendizaje de una L2 (Pritchard, 1952; Skehan, 1989; Bernaus, 2001). Sin embargo, esta correlación no es siempre válida ya que según Sánchez Carrón (2012, p. 288) “ha habido casos de alumnos tímidos que han obtenido mayor éxito en su aprendizaje de una L2 que sus compañeros extrovertidos ya que su concentración es mayor y su capacidad de memorización a largo plazo también”. Siendo una persona extrovertida puede resultar más fácil comunicarse en la lengua extranjera, aunque no quiere decir que lo hagan correctamente. Pueden no sentir pudor cuando el profesor les corrija, pero esto no implica que vayan a adquirir la segunda lengua mejor que sus compañeros introvertidos. Parece que la extroversión tiene relación con la adquisición de una segunda lengua, sin embargo, hay muchos otros factores que deben tomarse en consideración como la estructura del aula, la situación de inmersión y el instrumento de evaluación de la lengua, por lo que no podemos concluir que exista una clara interdependencia entre la personalidad extrovertida y el éxito en el dominio de una lengua extranjera.

- Introversión: una persona introvertida se define como una persona tranquila y callada, encerrada en sí misma y más interesada en sus propios pensamientos y sentimientos que en relacionarse con otras personas. De manera general, la personalidad introvertida está considerada como un rasgo negativo en el aprendizaje de una L2 (Hedges, 2004). Se parte de la premisa de que los aprendices que temen expresarse delante de sus compañeros tienden a mantenerse callados en el aula y no participan en las actividades orales e intentan evitar la interacción con sus compañeros o el profesor. Por lo tanto, el profesor debe corregir con cuidado de no avergonzar a los aprendices tímidos.

El alumno introvertido suele ser mejor que el extrovertido en las actividades de lengua escritas que en las de expresión oral.

- Ansiedad: la ansiedad, o el estado de sentir intranquilidad, nerviosismo o preocupación por algo, es una variable muy común en el aprendizaje de una segunda lengua. De hecho, la ansiedad se considera una característica permanente en la personalidad del estudiante que le impide desarrollar de manera satisfactoria sus habilidades lingüísticas en la clase de lengua extranjera (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986). Sin embargo, aunque podemos encontrarnos con un gran número de alumnos que puedan sufrir ansiedad en el aula, no deberíamos de verlo como algo negativo. Debemos tener en cuenta que la ansiedad puede ser positiva en el proceso de aprendizaje puesto que la tensión o los nervios pueden convertirse en fuente de motivación y deseo de logro (Muñoz, 2008). Por todo ello, es muy importante desarrollar nuevas propuestas metodológicas para integrar a todos los alumnos, independientemente de sus características personales, al proceso de aprendizaje. La propuesta de trabajar la pronunciación inglesa a través de textos literarios que se expone en este trabajo puede ayudar a fomentar la integración de alumnos con personalidades muy dispares.

1.2.3.2 La Motivación

La motivación desempeña un papel muy importante en cualquier tarea de aprendizaje. Los alumnos motivados son más proclives a tener éxito en la adquisición de una L2 ya que muestran una actitud positiva hacia la situación de aprendizaje. De acuerdo con los estudios de Gardner y Masgoret (2003), la motivación es la principal variable individual que contribuye al éxito en el aprendizaje de una segunda lengua, es decir, el coeficiente de correlación entre la motivación y la adquisición del lenguaje es mayor que la correlación entre otras variables tales como la integración, la actitud hacia la situación de aprendizaje y la orientación instrumental.

Los estudios llevados a cabo por Gardner y Masgoret (2003) hicieron uso de la *Batería de Test de Actitud/Motivación* (AMTB) con el fin de examinar las diferentes relaciones entre la adquisición de una segunda lengua y las variables de actitud y motivación. En el estudio de la motivación se analizan tres escalas: la intensidad motivacional, el deseo de aprender una segunda lengua y la actitud hacia el aprendizaje de la lengua meta. Los resultados de estos estudios mostraron que la correlación entre el grado de éxito de la adquisición y la motivación es claramente más elevada que la existente entre el éxito en la adquisición y la actitud y la integración.

El profesor debe ser consciente de lo importante que es su papel para incrementar la motivación del alumno ya que ésta es fundamental para el buen funcionamiento del aula, para la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje y para mejorar la calidad de las producciones de los alumnos. Tanto la motivación como el interés de los aprendices resultan imprescindibles para junto con la práctica docente, ayudar a reducir tensión y preocupación en el aula de lengua extranjera.

En este trabajo se analiza si la práctica de la pronunciación inglesa a través de la literatura supone un efecto motivador para los alumnos de L2.

1.2.3.3 La Integración y la Actitud

La integración y la actitud son dos variables que están relacionadas de manera positiva con el éxito en la adquisición de una segunda lengua (Gardner y Masgoret, 2003). La integración se define como una predisposición positiva hacia la lengua meta (Lalonde y Gardner, 1984). Aprender una L2 no solo implica adquirir unos conocimientos lingüísticos determinados sino el deseo de identificarse con la otra lengua, es decir, las ganas de adoptar unas características cognitivas y de comportamiento que forman parte de la lengua objeto de estudio. Por otra parte, la actitud hacia la situación de aprendizaje puede variar dependiendo de las diferencias individuales ya que estas tienen en cuenta el contexto en el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar. La integración y las actitudes hacia la situación de aprendizaje están relacionadas con la adquisición de una segunda lengua a través de la motivación. Tal y como se señala en la sección 1.2.3.2, según un estudio de Lozano (2015), la correlación entre estas dos variables y la adquisición no es tan elevada como la correlación entre la motivación y la adquisición. A pesar de ello, en este estudio se examinará si la nueva metodología tiene un efecto positivo en la actitud de aprendizaje de los alumnos.

1.2.3.4 La Edad

Existe abundante literatura que demuestra la relación existente entre la edad y el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua (véase Rizzardi, 1997; Bettoni, 2001; Ozfidan y Burlbaw, 2019, entre otros). Numerosos estudios muestran que los niños son más proclives a adquirir la fluidez de un hablante nativo, ya que su cerebro está especialmente predispuesto al aprendizaje mientras que esto no sucede en el caso del cerebro de los adultos. Esta es precisamente la base de la *Hipótesis del Periodo Crítico* (Lenneberg, 1967). Esta hipótesis señala que existe un periodo en la vida, la niñez, en el que el lenguaje se adquiere de manera natural y sin esfuerzo. Esto se debe a que la plasticidad del cerebro se pierde en la pubertad,

por lo tanto, después de la pubertad, la capacidad para aprender una lengua disminuye sensiblemente.

Tanto la observación informal como diversos estudios empíricos confirman esta hipótesis (Johnson y Newport, 1989; Grimshaw et al., 1998). Sin embargo, varios estudios presentan también excepciones a esta manera natural de adquirir el lenguaje. Por ejemplo, Bialystok y Hakuya (1999) sostienen que la *Hipótesis del Periodo Crítico* también debe tener en cuenta factores socioeconómicos y el nivel de educación del aprendiz, no solo su edad. Asimismo, existen autores que consideran que los niños y los adultos pueden alcanzar un mismo nivel en la adquisición de una segunda lengua puesto que los mecanismos y los procesos involucrados en el proceso de adquisición de una lengua, ya sea la materna o la extranjera, son semejantes en una edad u otra (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Los resultados del estudio realizado por Martí, Alcón y Salazar (2012) apuntan a corroborar dos de los factores que parecen incidir en el aprendizaje de idiomas en los mayores: la motivación y las estrategias de aprendizaje. Los datos obtenidos sugieren la importancia de diseñar un programa para el aprendizaje de inglés a adultos que responda a sus necesidades “respetando sus estrategias y estilos de aprendizaje, así como desarrollando las habilidades receptivas antes que las productivas para reducir la ansiedad y aumentar la confianza en el alumno” (Martí, Alcón y Salazar, 2012, p. 105). Según Ruiz Calatrava (2009), el aprendizaje de una L2 por parte de alumnos adultos mejora la capacidad de memoria y el funcionamiento cognitivo de los mayores. Bialystok et al. (2007), añaden que dicho proceso de aprendizaje retrasa el deterioro mental de este grupo de población.

Asimismo, existen estudios (Ferman y Karni, 2010; Lichtman, 2016, entre otros) que sostienen que los adultos son más rápidos que los niños adquiriendo la segunda lengua y además obtienen mejores resultados. Estos autores defienden que los adultos parten de un cierto nivel de dominio de un idioma, su lengua nativa, además de tener una comprensión

más profunda de las estructuras del lenguaje y de conceptos gramaticales. En cambio, los niños están acabando de dominar su lengua materna, algo que en muchos casos llegan a hacer hasta la adolescencia. Lichtman (2016) sostiene que muchos adultos consiguen un nivel de adquisición fluido de una L2 en menos de un año, mientras que los niños a menudo tardan muchos años en alcanzar el mismo nivel.

Por otro lado, existen propuestas (Roldán, 2020; Zamora, 2020, entre otros) que explican la ventaja que los jóvenes aprendices tienen al adquirir una segunda lengua. Cuando comienzan a aprender una segunda lengua en la edad temprana, la lengua materna no ha sido desarrollada plenamente por lo que casi no existe interferencia de ésta. Esta circunstancia explica el hecho de que los aprendices jóvenes alcancen un mayor grado de dominio en la lengua meta.

Los niños tienen memoria operativa a corto plazo (Vila, 2011) lo que les ayuda a centrarse en el detalle más que en lo general al mismo tiempo. Los adultos, por otra parte, tienen memoria a largo plazo por lo que tienen capacidad de manejar grandes cantidades de información al mismo tiempo, convirtiendo el proceso de aprendizaje en un proceso mucho más dificultoso. La manera de aprender debería ser más importante que la edad del aprendiz en lo que a aprendizaje satisfactorio se refiere.

Asimismo, la edad puede considerarse como una variable importante cuando se trata de estilos de aprendizaje. Los alumnos mayores parecen preferir estilos de aprendizaje más bien visuales, auditivos, y táctiles, tal y como veremos en la sección 1.2.3.5. Los alumnos que participaron en esta investigación son adultos con una edad media de treinta años.

1.2.3.5 Los Estilos de Aprendizaje

Los estilos de aprendizaje fueron definidos por Keefe, (1988, p. 40) como “aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de

cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”. A partir de dicha definición distintos autores, como Reid (1995) o García Cué (2006), entre otros, sugirieron sus propias teorías y diseñaron y probaron sus instrumentos para distinguir las preferencias en cuanto a estilos de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje de una segunda lengua forman parte del grupo de las variables más importantes que influyen en el habla de la misma.

Existen distintos estilos de aprendizaje, como los perceptuales y los cognitivos. Los primeros se caracterizan por el aprendizaje visual (lectura, dibujos, tarjetas), por el aprendizaje auditivo (comprensión e interacción oral), el aprendizaje kinésico (movimientos físicos) y el aprendizaje táctil (tocar, manipular objetos). En cuanto a los estilos cognitivos, estos se dividen en dos tipos: 1) el aprendizaje independiente de campo, el cual se concentra en los detalles y percibe analíticamente, y 2) el aprendizaje dependiente de campo, que se caracteriza por concentrarse en el todo sin percibir las partes. Según Brown (1994, p. 106), “las personas que son campo-dependientes tienden a ser más sociables, más enfáticas y perceptivas de los pensamientos de los demás, mientras que las personas campo-independientes son más autónomas, competitivas y seguras de sí mismas”. En lo referente al aprendizaje de lenguas, los alumnos con predominio de independencia de campo tienden a analizar y aprender por separado los distintos elementos de la lengua, por lo que el contexto del aula donde el aprendizaje se centra en la forma sería el entorno más adecuado. Por otra parte, los alumnos con dependencia de campo perciben la lengua y su uso de manera unitaria y la aprenden de manera global, por lo que el contexto de aprendizaje ideal sería el entorno natural o las actividades comunicativas en el aula. Sin embargo, de acuerdo con Arnold y Fonseca (2004), las investigaciones no han ofrecido pruebas concluyentes de que cada aprendiz tenga un único estilo cognitivo, sino que Arnold y Fonseca sostienen que el alumno

se adapta al contexto de aprendizaje en el que se encuentra y trata de aprender la lengua de la manera más exitosa posible.

Larsen-Freeman y Long (1994) defienden que los aprendices prefieren el estilo de aprendizaje cognitivo para elaborar la información o para afrontar una tarea. Por otro lado, algunos estudios, como el de Ranta (2002), o el de Erard (2012), han demostrado que aquellos alumnos que tienen facilidad para analizar el lenguaje son en general más exitosos en su aprendizaje.

La investigación sobre los estilos de aprendizaje de una segunda lengua ha demostrado que los hablantes nativos de inglés siguen estilos de aprendizaje muy diferentes a los de los estudiantes de inglés como L2. Los hablantes nativos muestran preferencia por el estilo de aprendizaje auditivo, mientras que los estudiantes de una segunda lengua optan por dos de los estilos perceptuales, el kinésico y el táctil. Asimismo, los estudiantes de una segunda lengua también se diferencian entre ellos dependiendo de su contexto lingüístico (Reid, 1987). De igual modo, los alumnos pueden identificarse con un determinado estilo de aprendizaje y, sin embargo, el ambiente o la tarea pueden hacerlo variar. Los docentes afrontan el reto de descubrir los estilos de aprendizaje preferidos por sus alumnos de manera que puedan mejorar la adquisición de la lengua meta. Dentro de los estilos de aprendizaje se debe tener en cuenta también otros aspectos afectivos y de comportamiento, así como las personalidades de cada individuo (DeKeyser *et al.*, 2008). Los profesores pueden aprovechar las diferencias individuales de sus alumnos para convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en un acto productivo y agradable.

En esta investigación se va a utilizar el aprendizaje visual a través de los *visual aids* o recursos visuales (véase apartado 4.1.1), la lectura de textos literarios y el visionado de videos (véase apartado 4.1.2). Asimismo, se utilizará el aprendizaje auditivo a través de la escucha de los textos grabados por los profesores nativos y de los scripts visionados en

YouTube (véase 4.1.2.3). Finalmente, una vez aplicada en el aula de L2 la nueva propuesta metodológica para la adquisición de las vocales inglesas a través de textos literarios, se evaluará la aceptación de este método por parte del alumnado según las variables de personalidad, motivación e integración (véase Capítulo 6).

1.2.4 Consideraciones Generales

En este apartado, se han analizado una serie de factores que afectan a la adquisición de una segunda lengua, tales como el papel de la instrucción, la influencia de la lengua materna o las diferencias individuales. Existen distintos tipos de contexto en el aprendizaje de una L2, como el contexto natural de la inmersión lingüística o el contexto de la instrucción dentro del aula. Esta investigación se desarrolla en un contexto controlado dentro del aula de L2. La influencia de la lengua materna, por otro lado, es fundamental en la adquisición de una L2 por su constante efecto sobre el aprendizaje. El aprendiz de una L2 tiene el reto de adquirir una serie de sonidos nuevos, inexistentes en su lengua y difíciles de pronunciar, así como de incorporarlos en el repertorio fonológico de la lengua de estudio. En este estudio, se propone un nuevo método para la adquisición de las vocales inglesas por parte de alumnos hispanohablantes que no controlan los contrastes vocálicos del inglés al no estar presentes en el sistema fonológico del español.

Asimismo, las diferencias individuales de los alumnos se deben tener en cuenta a la hora de enseñar una L2 puesto que influyen de manera considerable en el nivel de éxito y rendimiento. En las aulas conviven alumnos con personalidades muy diferentes que afectan a su modo de aprender, ya sean personas extrovertidas, introvertidas o con un elevado nivel de ansiedad frente al aprendizaje. De igual modo, el interés y la motivación de los aprendices son elementos cruciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. La diferencia de edad de los alumnos, así como sus preferencias en los distintos estilos de aprendizaje son igualmente factores esenciales y, por tanto, es fundamental otorgarles la importancia que

requieren. A pesar de que el análisis de estos factores no es el principal objetivo de esta investigación, se examinará el impacto de la metodología propuesta en esta tesis en aspectos como la motivación, la integración o la personalidad del alumnado. Se trata de una metodología motivadora que abarca todas las edades y que intenta disminuir la ansiedad que puede causar el hablar una lengua extranjera en el aula a través de la lectura y escenificación de textos literarios.

En el siguiente apartado se llevará a cabo una revisión histórica de los principales métodos de enseñanza de la pronunciación de una L2, desde el Método Tradicional de Gramática Traducción (MGT) hasta llegar a las distintas herramientas que se utilizan hoy en día dentro y fuera del aula para ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje de los sonidos y rasgos prosódicos de la lengua meta.

1.3 Revisión Histórica de los Principales Métodos de Enseñanza de la Pronunciación

La enseñanza de la pronunciación de una L2 ha sido llevada a cabo a lo largo de la historia a través de una serie de enfoques y métodos diferentes. Podemos distinguir cuatro grandes paradigmas, teniendo en cuenta una serie de corrientes lingüísticas y psicológicas que han supuesto importantes innovaciones en el campo de la enseñanza de lenguas. Estos cuatro paradigmas son los siguientes: el método tradicional, el paradigma conductista, el paradigma constructivista y el paradigma cognitivista. El método tradicional consiste en memorizar estructuras gramaticales y listas de vocabulario descontextualizadas con el fin de capacitar al aprendiz para la comprensión lectora. El paradigma constructivista se centra en la idea del aprendizaje a través de la propia experiencia del individuo. El paradigma cognitivista se basa en la teoría psicológica del conductismo y el estructuralismo. Por último, el paradigma cognitivista se fundamenta en la lingüística del generativismo y en las teorías psicológicas cognitivas.

Además de estas cuatro grandes líneas de enseñanza de una L2 enmarcadas dentro de distintas teorías lingüísticas, actualmente también se deben tener en cuenta otros recursos y herramientas disponibles, dentro y fuera del aula, tales como la enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador (EPAO) o la *gamificación* (enseñanza a través de juegos). La EPAO consiste en utilizar las tecnologías para ayudar al estudiante en su proceso de aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera. De igual modo, con el uso de la gamificación se pretende aumentar a través del juego en el aula la motivación del alumno en el proceso de adquisición de la L2, así como obtener un aprendizaje duradero y significativo.

A continuación, se repasan las principales características de estos métodos de enseñanza de la pronunciación de una segunda lengua.

1.3.1 Método Tradicional: Gramática Traducción

El Método Gramática Traducción (MGT) surgió en Prusia a finales del siglo XVIII y se consolidó para la enseñanza del latín y del griego. Se trata de un método deductivo en el que se presentan y explican las reglas gramaticales a los alumnos y éstos deben memorizarlas y practicarlas a través de ejercicios de traducción. La práctica oral y auditiva era totalmente secundaria de manera que la enseñanza de la pronunciación apenas se tenía en cuenta. En 1845 el profesor y pediatra estadounidense William Sears publica el libro *El método ciceroniano o prusiano* donde expone el MGT a partir de la enseñanza del latín. Dicho método será posteriormente utilizado en el aprendizaje de otras lenguas. Según este paradigma, la lengua se define como un conjunto de reglas gramaticales que, junto con excepciones y largas listas de vocabulario, deben ser enseñadas, memorizadas y analizadas. El objetivo lingüístico era capacitar al alumnado para la lectura, el análisis y la traducción de grandes obras literarias de la lengua objeto. No se trataba de enseñar a hablar la lengua oral y coloquial, sino que la finalidad del MGT era que el alumno dominase la lectura comprensiva de un texto en la lengua meta, ya que la lectura estaba considerada como algo superior a la

lengua hablada (Larsen-Freeman, 2000). De este modo, al necesitar desarrollar la lectura y la escritura, la gramática y el vocabulario recibían una atención prioritaria mientras que la pronunciación era absolutamente irrelevante y no tenía lugar en el MGT. Según Richards y Rodgers, (2014, p. 153): “La finalidad del MGT era saber todo sobre cualquier cosa más que sobre la cosa en sí (...) La lectura y la escritura son sus focos principales; se da poca o ninguna atención sistemática a hablar y escuchar”.

Las principales actividades de aula que propone el MGT son la redacción y lectura de textos, la traducción directa e inversa de frases y fragmentos literarios, así como la construcción de frases sin contexto donde se puedan aplicar las reglas y el vocabulario aprendidos.

El profesor es el principal protagonista y no necesita hablar la lengua extranjera sino dominar las reglas gramaticales y todas sus excepciones para responder adecuadamente a las dudas de los alumnos, cuyo papel es poco participativo. Los aprendices se limitan a seguir la instrucción, memorizar reglas, leer y traducir. En cuanto al error, éste debe evitarse y si se comete debe ser corregido al instante.

A pesar de que este método fue el que más tiempo influyó en la enseñanza de segundas lenguas (desde el siglo XIX hasta los años 1970), hoy en día es un método en desuso debido a las numerosas deficiencias que presenta. No atiende las destrezas orales ni favorece la interacción y tampoco resulta motivador al trabajar con muestras de lengua descontextualizadas. La memorización de reglas y de listas de vocabulario descontextualizado pierde su función creativa ya que constituye un fin en sí mismo.

Sin embargo, Alcaraz y Moody (1983, p. 46) afirman que “este método tradicional puede resultar útil cuando el objetivo de la instrucción es la lectura comprensiva o la traducción o cuando por algún motivo se debe renunciar al dominio de las destrezas orales”. Asimismo, Dinçay, (2010, p. 43), asegura que “este método conseguía hacer a los estudiantes

más intelectuales con la ayuda del proceso de traducción ya que ofrecía al alumno un buen ejercicio mental”.

Hoy en día, se utiliza este método “para explicaciones comparativas entre la lengua materna y la segunda lengua con el objeto de trabajar un aspecto lingüístico específico y compararlo en ambas lenguas” (Harmer, 2011, p. 71). De esta forma, este método resulta útil para aquellos alumnos que necesitan el soporte de su lengua materna para la adquisición de una L2 ya que la comparación entre ambas lenguas puede ayudar a adquirir determinados rasgos lingüísticos, tanto a nivel léxico-semántico como a nivel fonético-fonológico.

1.3.2 Paradigma Conductista

El paradigma conductista fue liderado por Skinner (1957) y su Teoría del Conductismo que imperó en la enseñanza de lenguas desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Dicha teoría presenta al aprendizaje de lenguas como el resultado de la imitación y de la repetición de una respuesta a un estímulo concreto. Dentro del paradigma conductista se incluyen métodos como el Movimiento de Reforma, el Método Directo, el Enfoque Oral y el Método Audiolingual.

1.3.2.1 Movimiento de Reforma

El Movimiento de Reforma surge a principios del siglo XIX apoyado por Sweet (1899) desde Inglaterra, Viëtor (1895) desde Alemania y Passy (1899) desde Francia, con el objetivo de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras debido a que ya existía una mayor oportunidad de comunicación entre los europeos.

En contraposición con el Método Gramática Traducción, estos lingüistas defendían que, el habla, más que la palabra escrita, era la forma primaria de la lengua (Richards y Rodgers, 2014) y, por tanto, la enseñanza de la pronunciación adquiere importancia por primera vez. Según este movimiento, tanto profesores como alumnos necesitan tener una formación fonética para alcanzar el dominio de la pronunciación y, por ello, se fundó en 1886

la *Asociación Fonética Internacional*, la cual se dedica a analizar el sistema fonético de diferentes lenguas. Para ello se creó el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) que permite transcribir sonidos de cualquier lengua. La enseñanza de la pronunciación se basaba en un enfoque lingüístico analítico. Se utilizaba el alfabeto fonético internacional y se explicaban los sonidos y ritmos de la lengua objeto de estudio desde un punto de vista articulatorio.

El Movimiento de Reforma defendía que la forma hablada del lenguaje era esencial y debería ser enseñada desde el principio de aprendizaje de una L2, de manera que los alumnos, a través de la adquisición de la fonética, pudieran establecer buenos hábitos orales. Los profesores, por su parte, debían tener una sólida formación en fonética y conocer técnicas para su enseñanza.

1.3.2.2 Método Directo

Como consecuencia del Movimiento de Reforma y basándose en los principios naturales del aprendizaje, según los cuales la adquisición de una L2 se produce de la misma forma que un niño adquiere su lengua materna, el lingüista danés Jespersen (1922), introduce en Alemania y en Francia a principios del siglo XX el Método Directo (MD). Este método, que surge como reacción al Método de Gramática Traducción, sigue un modelo de enseñanza de la pronunciación intuitivo-imitativo, es decir, “depende de la habilidad del alumno para escuchar e imitar los ritmos y sonidos de la lengua meta sin tener ninguna información explícita” (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996, p. 176). Dentro de este paradigma, la pronunciación fue considerada un componente importante y se enseñaba a través de la imitación y la repetición utilizando exclusivamente la lengua meta. El profesor debía ser hablante nativo o casi nativo de la lengua objeto de estudio. Los alumnos escuchaban al profesor e intentaban reproducir los sonidos lo más parecido posible.

Ya en el año 1530, Montaigne aprendió latín por medio de este método y podemos decir que, al contrario del Método de Gramática Traducción, el Método Directo tuvo

defensores famosos como Palmer (1974) en Inglaterra, quien denominó a este método el *Método Científico*. Asimismo, gracias a Maximilian Berlitz, cuya primera escuela fue creada en Estados Unidos en 1878, el Método Directo estuvo al alcance de numerosos alumnos ya que se fundaron escuelas en Bélgica (1895), en Francia (1902) y en Alemania (1902). De acuerdo con Howatt (2004, p. 204), “sin Berlitz, muy poca gente se habría beneficiado de este método”. En dichas escuelas ni la lengua materna ni la traducción tenían cabida, dando paso a un método inductivo en el que se practicaban diálogos relacionados con situaciones cotidianas. En cuanto a la gramática, su enseñanza era secundaria ya que tanto el vocabulario como los diálogos y la interacción oral eran lo más importante de la instrucción. Las explicaciones gramaticales eran inexistentes y en la mayoría de los casos se realizaban ejercicios de rellenar huecos completados oralmente por los alumnos.

A pesar del éxito que tuvo en Europa, el Método Directo fue criticado por algunos autores como Richards y Rodgers (2014), debido a que presentaba una serie de aspectos negativos como podían ser el aprendizaje de vocabulario pasivo o la representación de diálogos en situaciones en las que el alumno no iba a encontrarse en la vida real. También estaban en contra de la ausencia de corrección lo que podía implicar fosilización de errores. Con el informe Coleman (1966), se llegó a la conclusión de que el Método Directo era poco práctico “dada la escasez de tiempo disponible para la enseñanza de la lengua extranjera en el aula, la limitada competencia de los profesores y lo irrelevante de las habilidades de conversación en la lengua extranjera para el típico alumno americano” (Richards y Rodgers, 2014, p. 14). Este informe, cuyo objetivo era promover la igualdad de oportunidades educativas, consideraba que la adquisición de una lengua meta se debía llevar a cabo a través de la comprensión de textos y, de hecho, ésta fue la técnica que se utilizó en la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos hasta la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, a pesar de las críticas recibidas desde Estados Unidos, el Método Directo resultó ser un avance

realmente importante frente al Método Tradicional ya que consideró la comunicación oral como prioritaria frente a la comunicación escrita.

1.3.2.3. Enfoque Oral

El Enfoque Oral surge en Gran Bretaña entre los años 30 y 60 de la mano de Palmer, Hornby, West (1940) y otros lingüistas británicos con el objetivo de corregir los errores de métodos anteriores. Este método también recibió el nombre de *Enseñanza Situacional de la Lengua*. Entre sus principales características destacaba la enseñanza de la lengua a partir de la práctica oral, pero, a diferencia del Método Directo, el Enfoque Oral contaba con una base en la lingüística aplicada en la que se seleccionaban, graduaban y secuenciaban los contenidos léxicos y gramaticales. Asimismo, la repetición y la imitación también formaban parte de la instrucción ya que consideraban que la formación de hábitos era esencial en el proceso de adquisición de una lengua.

El Enfoque Oral se define como un método conductista que parte del estructuralismo británico y del conductivismo psicológico de Skinner (1957). Este enfoque básicamente se centraba en la imitación y en el reforzamiento, dando importancia a las estructuras y a la gramática. Los contenidos gramaticales se adquieren de manera gradual y son muy importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos tienen que deducir la regla gramatical tras la presentación de la lengua teniendo en cuenta el contexto y se llevan a cabo ejercicios de sustitución y *drills* para fijar dichas reglas. Los contenidos se integran en la lengua en los niveles fonológico, morfológico, léxico y sintáctico dentro de diferentes situaciones sociales de la vida real. El profesor se sirve de imágenes para ilustrar los contenidos y ayudar a la deducción de significados, evitando el uso de la traducción de vocabulario, estructuras y contextos a la lengua materna del alumno. La pronunciación también era prioritaria en este método, prestando especial atención a los fonemas y sus

contrastes significativos, las variaciones alofónicas y las reglas fonotácticas, junto con el acento, el ritmo y la entonación.

Sin embargo, el Enfoque Oral no tiene en cuenta la creatividad del alumno cuyo papel consiste en escuchar y repetir lo que dice el profesor sin controlar los contenidos del aprendizaje. A pesar de que el objetivo principal de este método de enseñanza es el desarrollo de las habilidades orales, tanto de expresión como de comprensión, el Enfoque Oral sufre un debilitamiento en los años 70 debido a la aparición de otros métodos de enseñanza de la pronunciación más dinámicos y con más flexibilidad para el alumnado como se especifica en la sección 1.3.4.

1.3.2.4 Método Audiolingual

El Método Audiolingual (MAL) surge durante la Segunda Guerra Mundial cuando el ejército americano se vio en la necesidad de que sus soldados aprendieran, por medio de cursos intensivos, las destrezas orales de lenguas extranjeras, principalmente el alemán y el japonés, del modo más rápido posible y con la obtención de una comprensión y un acento que les permitiera trabajar como traductores e intérpretes. Por este motivo, el Método Audiolingual fue conocido originalmente como Método del Ejército. A partir de las teorías de Bloomfield (1933), el *American Council of Learned Studies* (ACLS) creó un programa lingüístico llamado *Army Specialized Training Programme* que no solo integró los planteamientos de la lingüística estructuralista, basados en la adquisición del habla desde la repetición, sino que también encontró utilidad en todos los medios audiovisuales disponibles en la época, como el laboratorio de idiomas, la radio, los discos, el cine, etc.

Este método dominó hasta el inicio de la década de los 70 y tuvo importantes defensores como Skinner (1957) en el campo de la psicología con su Teoría del Conductivismo o el lingüista Fries (1945) en el campo de la metodología de enseñanza de lenguas. De acuerdo con el conductivismo de Skinner, el lenguaje consiste en un grupo de

hábitos creados en situaciones y contextos sociales de manera que, si el niño adquiere la forma hablada de la lengua materna en primer lugar, los aprendices adultos adquirirían su segunda lengua más fácilmente con la práctica de la forma hablada antes que la escrita. Estos hábitos conllevan la repetición fonética y la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios orales. La estructura gramatical, que es más importante que el vocabulario, se enseña de manera inductiva. El alumno debe aprender la lengua meta de forma automática, por lo que los ejercicios de huecos repetitivos y memorísticos son un medio de aprendizaje y evaluación de los resultados.

Para ser capaces de dominar la destreza escrita era necesario dominar primero la lengua oral. Los diálogos se utilizaban para presentar la lengua en el aula y a través del uso del laboratorio de idiomas y del contacto con hablantes nativos se trabajaba la fonética, tratando de conseguir una pronunciación correcta y lo más próxima a la nativa posible. Asimismo, los ejercicios de comprensión oral y expresión escrita estaban diseñados para concentrarse en el área de la pronunciación con actividades, por ejemplo, de discriminación entre miembros de pares mínimos.

En el aula se utilizaba la lengua que se estaba enseñando, no se traducía en ningún momento y tanto el alumno como el profesor desempeñaban un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los errores, estos se corregían en el momento para evitar que las producciones incorrectas se consolidaran y repitieran.

Una de las mayores aportaciones del Método Audiolingual es el uso del *drilling* (Howatt, 2004). El *drilling* constituyó una buena manera de aprender nuevos sonidos y desarrollaba habilidades motoras y automaticidad (Rogerson-Revell, 2011).

Los aspectos que separan al Enfoque Oral del Método Audiolingual son principalmente dos. Por un lado, la integración de la gramática y el vocabulario dentro de diferentes situaciones y contextos sociales y por otro la utilización de medios visuales para

facilitar la comprensión global de la situación y la contextualización de los diferentes contenidos, y así evitar el uso de la lengua materna. Sin embargo, son muchos más los aspectos que unen a ambos métodos. Tanto el Enfoque Oral como el Método Audiolingual introducen y ordenan de manera gradual los aspectos gramaticales, utilizan actividades repetitivas para consolidar estructuras e introducen de manera prioritaria la destreza oral a través de diálogos. Asimismo, ambos métodos prohíben el uso de la lengua materna y de la traducción, motivos que explican su vinculación a la corriente estructuralista.

A pesar de las importantes aportaciones del paradigma conductista, el humanismo y el cognitivismo, que empezaban a despuntar en el campo de la psicología critican que este tipo de instrucción tan repetitiva y descontextualizada no tuviera en cuenta ni la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos ni la creatividad de estos. El alumno era incapaz de generar lenguaje creativo o significativo debido a que “las estructuras lingüísticas utilizadas en los manuales del Método Audiolingual, aunque se hubiesen extraído del habla real de la lengua, se repetían mecánicamente en clase de modo descontextualizado” (Bygate, 2001, p. 15). Además, estos ejercicios tampoco favorecían la motivación del alumno ya que el tipo de instrucción impide tener la capacidad de poder aplicar la lengua a todo tipo de contextos y situaciones en la vida real.

También se critica la prohibición de utilizar las explicaciones gramaticales y la lengua materna en el aula, cuando en realidad estos dos recursos podrían ser de gran utilidad a la hora de asimilar la lengua objeto de estudio de un modo más rápido y eficaz.

1.3.3 Paradigma Constructivista

El paradigma constructivista también presenta al aprendizaje como un procesamiento mental, pero, al contrario de los cognitivistas (véase apartado 1.3.4), para este paradigma el alumno aprende de su propia experiencia sin tener en cuenta el mundo externo. Dentro de este

enfoque de enseñanza de la pronunciación analizaremos a continuación el Método de Respuesta Física Total.

1.3.3.1 Método de Respuesta Física Total

El Método de Respuesta Física Total se desarrolló en Estados Unidos a lo largo de los años 70 y su creador fue el Dr. James Asher, profesor en la Universidad de San José en California y psicólogo especialista en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se basa en los principios constructivistas de Piaget *et al.* (1968), fundamentando el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta.

Este método parte de la premisa de que es necesario oír y entender la lengua para después poder expresarse en ella. Se considera, por tanto, que la pronunciación debe ser adquirida de forma perceptiva antes que de forma productiva. Los alumnos realizan las instrucciones del profesor y responden a mandatos mediante acciones físicas. El aprendizaje de una lengua extranjera se compara con el de la lengua materna, es decir, se trata de un método natural en el que la comprensión auditiva es prioritaria.

Por otra parte, este método otorga gran importancia a la gramática que se enseña de manera inductiva, ya que en un primer momento la atención está centrada en el significado. Asher (2000) recomienda utilizar este método en combinación con otros, especialmente en estados más avanzados del proceso de adquisición de la segunda lengua. Según Wienold (1991, p. 343), “tanto en este método como en el Método Silencioso de Gattegno, se considera de gran importancia evitar el aprendizaje memorístico del léxico” (véase sección 1.3.4.3.).

Este método resultó novedoso por su planteamiento ordenado de la adquisición de la lengua fomentando en un primer momento la comprensión auditiva, después la expresión oral y finalmente la expresión escrita, incorporando un componente lúdico que buscaba motivar al alumno en su aprendizaje de la L2.

1.3.4 Paradigma Cognitivista

A partir de los años 60, frente al paradigma conductista, surge el paradigma cognitivista cuyo principal objetivo es promover el procesamiento mental para llegar al aprendizaje. Dentro de este paradigma, destacan los siguientes métodos: la Sugestopedia, el Método de Curran, el Método Silencioso, el Enfoque Natural, el Método Verbotonal, el Método Fonoarticulatorio y el Enfoque Comunicativo.

1.3.4.1 Sugestopedia

La Sugestopedia fue introducida en 1966 por el psicoterapeuta y neuropsiquiatra búlgaro Lozanov, quien defendía que los problemas para aprender una lengua extranjera se basaban en las dificultades y en la ansiedad que presentaban los sujetos. De este modo, las técnicas de relajación y concentración son fundamentales para retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales. El vocabulario es el centro de atención y la variación en la entonación favorece la enseñanza de las cuatro destrezas a través de la lectura de largos diálogos. El contexto era tan importante que se priorizan aspectos como la música de fondo, especialmente clásica, el espacio y la luz. Se utilizan, por tanto, canciones, juegos y otras actividades lúdicas. Lo fundamental de este método es el uso de la lengua, no la forma. Las explicaciones gramaticales son mínimas y el profesor se limita a crear situaciones en las que el alumno está más receptivo.

1.3.4.2 Método de Curran

El Método de Curran o aprendizaje comunitario fue creado en 1961 por el teólogo americano Charles A. Curran. Este método se centra principalmente en el alumno y en las técnicas de terapias de grupo. El hablante es a la vez sujeto y objeto del aprendizaje de una segunda lengua visto como un proceso social. El profesor y los alumnos forman parte de una comunidad, por lo tanto, se fomenta la cooperación y se rechaza la competitividad. La lengua

materna se utiliza tanto para dar instrucciones como para aclarar significados. Se parte de la creencia de que los alumnos se sentirán más cómodos si lo entienden todo.

De acuerdo con este método, las funciones primordiales de la lengua son la comunicación y el desarrollo del pensamiento creativo, siendo el lenguaje oral prioritario frente al escrito. La pronunciación se trabaja a partir de las frases grabadas del profesor. Estas muestras de lengua oral se escuchan y se transcriben. En el aula se trabajan, no obstante, aspectos formales de la lengua, como pueden ser las estructuras gramaticales, el vocabulario o la fonología, así como aspectos culturales de la lengua meta.

Las técnicas utilizadas, según Larsen-Freeman (2000), son grabar conversaciones de alumnos para posteriormente transcribirlas y usarlas para corregir y mejorar la pronunciación. De este modo, no solo se corrige, sino que también se reflexiona sobre las actividades que se realizan en el aula (Walker, 2005).

Según este método, por tanto, para conseguir fluidez en la lengua hablada lo fundamental es desarrollar el plano afectivo en el alumno y así obtener un ambiente de cooperación entre los estudiantes. El profesor no solo desarrolla un papel de asesor, sino que también traduce el mensaje del alumno a la L2 para su total comprensión. Este método perdió adeptos por su énfasis en utilizar la lengua materna dentro del aula de L2.

1.3.4.3 Método Silencioso

El Método Silencioso fue creado por Gattegno (1972) en el libro *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Este método se apoyaba en elementos visuales como cuadros de pronunciación (llamados *Fidels*) o regletas de madera coloreadas (*Cuisinaire Rods*) a través de las cuales el alumno aprende a pronunciar correctamente sin que el profesor pronuncie una sola palabra. El profesor intenta hablar lo menos posible, haciendo uso del lenguaje corporal y gestual para indicar al alumno lo que debe de hacer. Se prestaba especial atención al ritmo, a la entonación y a la acentuación para que la pronunciación del alumno se

pareciera lo más posible a la del hablante nativo, tanto en corrección como en fluidez. El objetivo era alcanzar, desde el principio, la correcta producción no solo de los sonidos sino de las estructuras de la lengua meta.

En el Método Silencioso el alumno centra su atención en el sistema de los sonidos sin tener que aprender el alfabeto fonético o recibir una información lingüística explícita. El aprendizaje, de acuerdo con Larsen-Freeman y De Bot (2011), es un proceso que cada individuo inicia en su interior, movilizándolo sus propios recursos como la percepción, la atención, la cognición, la imaginación, la intuición, la creatividad, etc.

A pesar de resultar novedoso, este método presenta aspectos que son muy similares a los del Método Audiolingual, como pueden ser los contenidos del curso o la distribución por niveles.

1.3.4.4 Enfoque Natural

El Enfoque Natural surge de los principios propuestos por Krashen y Terrell en 1983. El modelo del monitor o del *input* comprensible recibe el nombre de “natural” debido a su defensa de la adquisición inconsciente de las reglas gramaticales, tal y como ocurre en el aprendizaje de segundas lenguas en entornos de inmersión fuera del aula (Krashen, 1983). El objetivo fundamental es que el alumno adquiera el lenguaje de manera natural, basándose en el concepto del innatismo (Chomsky, 1959) en el que el alumno desempeña un papel activo y protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje (véase apartado 1.1.1.1). Según la teoría del innatismo, el aprendizaje de una lengua es una capacidad innata del individuo y el cerebro humano está genéticamente desarrollado para la adquisición del lenguaje, por lo que la adquisición de la pronunciación surgirá sin la presión del profesor.

Este enfoque se basa en la premisa de que la lengua deja de ser un conjunto de frases y pasa a ser considerada como un conjunto de eventos comunicativos, tanto orales como escritos, en los que el contexto desempeña un papel fundamental. De acuerdo con este

Enfoque Natural, la competencia lingüística cede paso a la competencia comunicativa, por lo que la exposición e inmersión en la lengua meta es más importante que la producción escrita de los alumnos. En cuanto a la gramática, no existen ni explicaciones ni ejercicios para completar en el aula, sino que la práctica gramatical se realiza fuera del aula. Este enfoque está en clara contraposición con los métodos anteriores.

El Enfoque Natural se caracteriza, por tanto, por utilizar la lengua en situaciones de comunicación reales, por no recurrir a la lengua materna de los alumnos y por evitar las explicaciones y actividades gramaticales en el aula. Todo ello convierte a este enfoque en uno de los más utilizados actualmente en la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.3.4.5 Método Verbotonal

El Método Verbotonal es un modelo de corrección fonética creado por el profesor Guberina (1956) en el Instituto de Fonética de Zagreb. Este método nació para la reeducación de sordos, sin embargo, más adelante fue utilizado en la enseñanza de segundas lenguas, ya que un estudiante de una lengua extranjera padece *sordera fonológica*, puesto que no es capaz de distinguir fonemas inexistentes en su lengua materna (Renard, 1979). Para llevar a cabo este método en el aula es necesaria una gran motivación por parte del alumnado y que el profesor corrija de la manera más natural posible, dando prioridad al acento, al ritmo y a la entonación, ya que considera a los rasgos suprasegmentales como la base de la lengua, sin utilizar el metalenguaje de la fonética.

Este sistema de enseñanza de la pronunciación propone crear un ambiente cómodo para los alumnos a través de actividades lúdicas que favorezcan principalmente el aprendizaje de los distintos rasgos fónicos. Se busca que el alumno sea consciente de los contrastes fonéticos de la L2 a través del entrenamiento perceptivo. Este se lleva a cabo por medio de ejercicios que trabajen la fonética combinatoria o la pronunciación matizada presentando

sonidos nuevos en estructuras complejas dentro de un contexto y caracterizadas por un patrón rítmico.

La enseñanza de la pronunciación no consiste en enseñar únicamente sonidos sino otros elementos fónicos como la entonación, el ritmo o el acento a pesar de que estos elementos suprasegmentales no se trabajen normalmente en los libros de texto. Se debe partir de la entonación para pasar a otros elementos más sencillos como el acento y los sonidos, por eso el recurso de la reconstrucción de enunciados, tanto hacia el final o hacia delante, o la deformación del sonido problemático buscando otro que se realice en dirección contraria a la del error, son técnicas empleadas en el Método Verbotonal que facilitan la adquisición de la correcta pronunciación.

A pesar de tratarse de un método clásico de enseñanza de la pronunciación, sus principios aún siguen vigentes en las aulas de L2 donde el profesor detecta la “sordera” del alumno y recurre a la descomposición de enunciados problemáticos en grupos rítmicos y semánticos, ayudando al alumno a mantener constante el esquema rítmico y entonativo. El alumno repite el enunciado dividido en partes para poder concentrarse así en aquellos fragmentos que le resultan problemáticos.

Aunque el método propuesto en esta investigación no sigue de manera exacta las premisas del Método Verbotonal, sí existen algunas coincidencias con la propuesta de este enfoque ya que la nueva metodología propuesta en este trabajo presenta la enseñanza de la pronunciación inglesa desde los patrones rítmicos de la frase (véase el apartado 2.1 para más detalles).

1.3.4.6 Método Fonoarticulatorio

El Método Fonoarticulatorio es también un modelo de enseñanza de la fonética que consiste en presentar al alumno rasgos de la fonética articulatoria para que sea capaz de conocer sus órganos articulatorios y modelarlos para producir un sonido o una palabra determinada en la

lengua meta. En este método, “se utilizan láminas que describen los sonidos de manera articuladora y se realizan palpaciones de los órganos fonadores, pronunciando los sonidos con los ojos cerrados, para concentrarse en los órganos, en voz baja y dentro de una entonación en contexto” (Abry y Veldeman-Abry, 2007, p. 51). Se trata, por tanto, de concienciar al alumno sobre sus órganos articulatorios y conseguir una mejora en la pronunciación. Sin embargo, se debe tener en cuenta que “conocer la descripción teórica de un sonido no asegura su correcta producción puesto que el foco de atención se sitúa en la producción y no en la percepción y discriminación de sonidos” (Knoerr, 2006, p. 9).

De acuerdo con Cantero (2003), ambos métodos, tanto el Verbotonal como el Fonoarticulatorio son métodos de corrección fonética que buscan rectificar los errores de pronunciación del alumno de una L2 como si se tratase de un hablante defectuoso de dicha lengua.

1.3.4.7 Enfoque Comunicativo

El Enfoque Comunicativo surge en Europa a principios de los años 70 de la mano de Candlin (1976) y Widdowson (1978), principalmente como reacción a los métodos estructurales anteriores, como el Enfoque Oral en Gran Bretaña y el Método Audiolingual en Estados Unidos. Para el Enfoque Comunicativo, la lengua es una herramienta para la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones con el objetivo de “usar la lengua para aprenderla” (Howatt, 1984, p. 192).

La pronunciación y su enseñanza tienen un papel fundamental dentro de la instrucción formal. Según este método, ya no es importante acercarse a la pronunciación de un nativo, sino que lo que se busca es una pronunciación inteligible y comprensible, es decir, la comunicación. De acuerdo con Paulston (1981, p. 93), “los errores tanto de gramática como de pronunciación no deben tomarse en consideración si no dificultan el acto comunicativo”. El tratamiento del error que propone este enfoque se diferencia, por tanto, del de los métodos

anteriores, como el Audiolingual, donde se corregía en el instante para evitar la fosilización de errores.

Por consiguiente, la pronunciación se convierte en un elemento esencial de la competencia comunicativa, puesto que quien aprende una lengua también debe ser consciente de la necesidad de adquirir, ya sea por deducción o por inducción, las reglas de pronunciación de dicha lengua, las cuales rigen tanto la producción de los sonidos en la cadena hablada como la de los rasgos prosódicos.

Con este enfoque, por tanto, la fonología se convierte en un componente esencial de la comunicación oral ya que, si no se consigue la inteligibilidad oral, no habrá comunicación y el dominio del vocabulario y de la gramática no tendrá utilidad. Por este motivo, la metodología de la pronunciación en el aula se convierte en un tema esencial en el Enfoque Comunicativo. De acuerdo con Purcel y Sutter (1980), Krashen (1982,1985), Krashen y Terrell (1983) y Krashen et al. (1982), los profesores a través de su proceso de enseñanza en el aula no ejercen ninguna influencia sobre los factores que afectan a la adquisición del sistema fonológico de una lengua, como son la lengua materna, la interacción con hablantes nativos o la motivación del alumno (véanse apartados 1.2.2. y 1.2.3).

Por otro lado, en el Enfoque Comunicativo, el alumno y sus necesidades se convierten en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se llevan a cabo actividades comunicativas mediante tareas dentro de un contexto de situación real. Se trata de conversaciones reales y significativas en las que la repetición de palabras ayuda a su aprendizaje puesto que las palabras adquieren su valor en el contexto que se producen y para la función con la que son usadas. Hymes (1971) acuñó el término de *competencia comunicativa* y desarrolló un modelo que influyó poderosamente en la identificación de los componentes de la interacción lingüística oral. Según Hymes, para hablar una lengua

correctamente, no solo se necesita aprender su vocabulario y gramática, sino también el contexto en que se utilizan las palabras.

En cuanto al papel desempeñado por el profesor, éste pasa a ser facilitador y guía, promoviendo las situaciones de aprendizaje y la participación de los alumnos a través de tareas individuales, por parejas, en pequeños grupos o en grupos grandes. El aprendizaje no es resultado directo de la instrucción del profesor, sino que el alumno debe intentar utilizar la lengua meta siempre que le sea posible, arriesgándose a cometer errores y centrando su atención sobre el significado.

Dentro del Enfoque Comunicativo destacan una serie de estrategias de aprendizaje que facilitan la inteligibilidad de la expresión oral de los estudiantes. Dichas estrategias son las siguientes: escuchar e imitar (al profesor o a un modelo por medio del laboratorio de idiomas o las nuevas tecnologías), entrenamiento fonético (uso de la fonética articuladora, diagramas y el alfabeto fonético), trabajo con pares mínimos (ejercicios discriminatorios de sonidos problemáticos introducidos por el Método Audiolingual) y pares mínimos contextualizados, ayudas visuales (dibujos, espejos, realia, etc.), trabalenguas, prácticas guiadas sobre timbre y duración vocálica, así como de localización del acento de frase, lecturas y recitado en alto y, finalmente, grabación de la producción de los alumnos (*role plays*, conversaciones, habla espontánea, etc.). El principal objetivo de estas actividades, por tanto, es potenciar las destrezas orales con el fin de que el alumno pueda conseguir una comunicación oral exitosa.

En lo referente a la gramática, el Enfoque Comunicativo considera importante enseñar criterios funcionales que resulten útiles a los alumnos. Estos necesitan conocer la forma y el uso de las reglas gramaticales para poder utilizar la lengua de manera comunicativa, por lo que la presentación de un determinado contenido gramatical dependerá de la relevancia que tenga para la comunicación del estudiante.

El Enfoque Comunicativo ha supuesto una evolución en lo referente al concepto de lengua y su aprendizaje. Las competencias orales y el enfoque por tareas han afectado a la instrucción de la pronunciación en el aula de lengua extranjera. En los años 90, aparecieron manuales sobre la enseñanza del inglés (Brown, 1992; Taylor, 1993; Celce-Murcia, 1996) en los que se incorporaba la enseñanza de la pronunciación. Dichos autores distinguían fonética (estudio de los sonidos del habla) de pronunciación (la articulación de los sonidos del habla), pero seguían apoyándose en una base escrita y en el alfabeto fonético como herramienta fundamental del aprendizaje.

Hoy en día se intenta trasladar la metodología del Enfoque Comunicativo a los programas oficiales de enseñanza, a los libros de texto y a la práctica diaria en el aula, ya que su enfoque ecléctico entre los dos paradigmas de enseñanza (el inductivo y el analítico) supone un gran avance en el proceso de enseñanza de una L2. Por un lado, este enfoque adopta la propuesta inductiva o implícita, que consiste en un aprendizaje por simple exposición y sin explicaciones ni reglas, como ocurre con la adquisición de una lengua materna. Por otra parte, también utiliza en ocasiones aspectos del paradigma analítico o explícito, que promueve el aprendizaje de una L2 a través del conocimiento de sus reglas (véase el apartado 1.4 para más detalle sobre las características de ambos tipos de enseñanza).

Asimismo, el Enfoque Comunicativo no supuso una ruptura radical con las metodologías precedentes. Podemos destacar importantes similitudes entre el Enfoque Comunicativo y el Enfoque Oral. El Enfoque Comunicativo utiliza diversos recursos de la metodología oral, como por ejemplo “el uso de ejercicios de repetición, el empleo de elementos visuales para una mejor presentación de un acto de comunicación y el trabajo con las cuatro destrezas de la lengua: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita” (Dinçay, 2010, p. 55). Por otra parte, el Enfoque Comunicativo también da importancia a las funciones-nociones y al hablante como centro de atención (Bygate, 2001),

al mismo tiempo que integra elementos de la metodología tradicional, tales como, la presentación y la explicación de elementos gramaticales utilizando la lengua materna del alumno, si así lo requiere la complejidad del tema o las características particulares de los alumnos. Según Sánchez (1997, p. 80) “uno de los grandes aciertos de esta metodología es su flexibilidad, su eclecticismo y su alejamiento de planteamientos dogmáticos”.

A pesar de la flexibilidad metodológica del Enfoque Comunicativo, Quijada Romero y Madrid (1999) acentúan la importancia de la enseñanza implícita dentro de este método (véanse más detalles en el punto 1.4.2). Según estos autores, “el Enfoque Comunicativo en la enseñanza de las lenguas da poca importancia a la didáctica de los elementos explícitos debido al deseo de desarrollar un aprendizaje subconsciente, natural e intuitivo, evitando la reflexión constante sobre los componentes lingüísticos” (1999, p.171). La tendencia es acercarse al tratamiento fonético en el aula dentro de una dimensión implícita a través de situaciones significativas y comunicativas.

Esta investigación se enmarca dentro de la dimensión de enseñanza implícita desarrollada por el Enfoque Comunicativo. Su principal objetivo es comparar los efectos en la pronunciación de los estudiantes de dos tipos de instrucción, la instrucción tradicional explícita, utilizada en el libro de texto, y la instrucción implícita, basada en un aprendizaje de la pronunciación no directo, por medio de la producción oral de textos literarios de distintos géneros. Ambas estrategias se examinarán en dos grupos de alumnos del mismo nivel de inglés para ver cuál de las dos metodologías ayuda a mejorar el desempeño oral de los estudiantes. Esta investigación arrojará luz sobre qué tipo de instrucción es más ventajosa para la enseñanza de la pronunciación en una clase de inglés como L2.

1.3.5 Nuevas Herramientas en la Enseñanza de la Pronunciación

Tal y como hemos señalado al principio de este apartado, además de los distintos métodos de enseñanza de la pronunciación, actualmente se están desarrollando distintas herramientas que

ayudan al alumno a aprender la pronunciación de la L2 tanto dentro como fuera del aula. Estas herramientas se conocen como la Enseñanza de la Pronunciación Asistida por Ordenador (EPAO), en inglés *Computer-Assisted Pronunciation Training* (CAPT). La EPAO se lleva a cabo por medio del uso de las nuevas tecnologías en el aula de lengua extranjera con el propósito de mejorar la producción oral de los alumnos. Según Llisterri (2007), este tipo de enseñanza recurre a técnicas relacionadas con el reconocimiento automático del habla. Llisterri (2007) clasifica los recursos en tecnológicos según tres tipos esenciales: 1) los sistemas de grabación y reproducción, 2) la información visual de las ondas por medio del ordenador, y 3) el uso de las tecnologías del habla y reconocimiento de voz a través de programas relativamente más complejos que ofrecen una evaluación automática de la producción del alumno.

De acuerdo con Blake (2018), la Enseñanza de las Lenguas Asistidas por Ordenador representa un apoyo importante en el proceso de la adquisición de una segunda lengua. Le permite al estudiante fijarse en sus desviaciones de las normas de la L2, iniciando una práctica con vistas a controlar esas estructuras y modificar su interlengua. Existen dos tipos de enseñanza de la lengua asistida por ordenador: la social y la tutorial. En la primera, el ordenador facilita la conexión entre varias personas que están en diferentes lugares, de esta manera un estudiante de nivel básico puede hablar con otro de avanzado o con un hablante nativo. En la segunda, el alumno interactúa directamente con un programa digital a su propio ritmo, donde quiera y cuando quiera. El éxito de la actividad llevada a cabo por medio del ordenador dependerá de la tarea realizada.

Si nos centramos en la enseñanza de la pronunciación, las actividades que se realizan en el laboratorio de idiomas se basan principalmente en el reconocimiento y en la repetición. Se proponen tareas variadas que compensen en lo posible la monotonía de la repetición. Generalmente se trata de ejercicios de discriminación de fonemas, aislados o incluidos, en

una palabra, repetición de frases breves, audición de textos o ejercicios de entonación de frases, en los que hay que distinguir significados de frases iguales o similares dependiendo del modo en que se pronuncian.

Sin embargo, en el aula de lenguas extranjeras, las nuevas tecnologías continúan empleándose principalmente como herramienta para la investigación por parte del profesor. Gracias al numeroso *software* existente es posible analizar el habla de los alumnos y así mejorar su pronunciación en la L2 (Rovira-Collado, 2016; Trujillo y Salvadores, 2019). Algunos ejemplos de este software son el programa de análisis de voz *Praat* o los programas MyET, CALL o Pronunciation Player. Las nuevas tecnologías, por tanto, son relevantes en la enseñanza de lenguas extranjeras, no solo como herramienta para enseñar, sino también como instrumento de investigación.

Finalmente, el uso continuo de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana ha fomentado la integración de los videojuegos en el aula y de ahí que la gamificación se haya convertido en una técnica de aprendizaje habitual en las aulas.

Esta técnica consiste en el uso de dinámicas, juegos y videojuegos en el aula con el objetivo de motivar o implicar al alumno en la tarea que se desea realizar. Desde el punto de vista tradicional, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser complicado y aburrido para el alumno. Sin embargo, de acuerdo con Melo-Solarte y Díaz (2018, p. 237), la gamificación es “una estrategia de apoyo en el aula y las dinámicas de juego nunca deben de enturbiar el verdadero propósito de los procesos de aprendizaje en el aula”. Son muchos los beneficios que según Melo-Solarte y Díaz aporta la gamificación al aprendizaje. Se puede citar, por ejemplo, que aumenta el compañerismo, simplifica las actividades difíciles, motiva la participación o crea ambiente de confianza.

La gamificación puede ser estructural o de contenido (Kapp, Blair y Mesch, 2014). La gamificación estructural consiste en la aplicación de elementos del juego para impulsar a un

alumno a través del contenido, sin alteración o cambios en este. La gamificación de contenido es la aplicación de elementos de juego, mecánicas de juego y pensamiento de juego para alterar el contenido y hacerlo más parecido al juego. Según Pujolá y Herrera (2018), utilizar *Kahoot*, por ejemplo, en el aula no es gamificar, sino gamificar una prueba. Se debe decidir lo que se quiere gamificar (un contenido, un concepto difícil o una unidad a priori aburrida), definir los objetivos de aprendizaje, planificar la dinámica y definir las normas.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que no todos los alumnos se encuentran cómodos en situaciones de juego en el aula por lo que la participación debe de ser voluntaria para un buen funcionamiento de la actividad lúdica.

1.3.6 Consideraciones Generales

En este apartado se han revisado los principales métodos de enseñanza de la pronunciación, partiendo del Método Tradicional de Gramática Traducción iniciado en el siglo XVIII hasta alcanzar el Enfoque Comunicativo, usado hoy en día en la mayoría de los cursos de inglés como L2. De igual modo, se han repasado las principales características de la enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador y de la gamificación, métodos muy extendidos actualmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En esta sección se ha hecho especial hincapié en la presencia progresiva de la enseñanza de la pronunciación en el aula. Mientras el Método Tradicional solo se basaba en la explicación y en la memorización de reglas gramaticales, los métodos asentados dentro del paradigma conductista, como el Movimiento de Reforma, el Método Directo, el Enfoque Oral y el Método Audiolingual defienden el uso de la pronunciación en la lengua oral, rechazando el uso de la traducción y de la lengua materna.

Dentro del paradigma constructivista se ha presentado el Método de Respuesta Física Total defendiendo que el aprendiz necesita oír la lengua para poder expresarse en ella. Tal y como promulgaba Piaget en su modelo estímulo-respuesta.

Asimismo, se han presentado aquellos enfoques que pertenecen al paradigma cognitivista: la Sugestopedia, el Método de Curran, el Método Silencioso, el Enfoque Natural, el Método Verbotonal y el Fonoarticulatorio, así como el Enfoque Comunicativo. Estos métodos siguen postulando la relevancia de trabajar la pronunciación en el aula y proponen distintos recursos para intentar mejorar su adquisición, como la relajación y la concentración, el trabajo cooperativo, el uso de elementos visuales y creativos, el aprendizaje contextualizado y el apoyo de descripciones teóricas sobre fonética articulatoria.

Esta investigación tomará como marco de referencia el Enfoque Comunicativo. Este enfoque destaca el importante papel de la pronunciación para que no comprometa la comunicación. El profesor desempeña un nuevo papel en el aula y trata el error de manera constructiva y no como un fracaso. Dentro de este enfoque, este trabajo analizará el efecto de dos tipos de instrucción de la pronunciación (explícita e implícita) en la producción oral de los estudiantes de inglés como L2. Se compararán los resultados de dos grupos de alumnos que han adquirido aspectos de pronunciación inglesa a través de dos vías: mediante las instrucciones explícitas del libro o de manera implícita a través del recitado de textos literarios. Esta aproximación a la pronunciación a través de la literatura también supondrá un enfoque distinto de la enseñanza de la pronunciación, en cierta manera parecido al propuesto por el Método Verbotonal, y que partirá de la estructura rítmica para la posterior adquisición de las vocales.

Por último, en esta sección se ha analizado la enseñanza asistida por ordenador que se sirve de las nuevas tecnologías para la mejor adquisición de la pronunciación por parte del alumno. También se ha examinado la gamificación, que consiste en el uso del juego como elemento motivador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque esta investigación no va a indagar en la importancia del uso de las nuevas tecnologías ni del juego en el aula de inglés como L2, sí que se utilizará un *software* informático para el análisis de datos.

En el siguiente apartado se revisarán los dos tipos de instrucción presentados en este trabajo, la instrucción explícita frente a la implícita. Dentro de la instrucción explícita se examinará el papel que desempeña tanto el profesor como el libro de texto dentro del proceso de adquisición de la pronunciación del inglés como L2. En el ámbito de la instrucción implícita, analizaremos las distintas opiniones de varios autores sobre su papel en la adquisición de una segunda lengua.

1.4. Enseñanza-Aprendizaje Explícito e Implícito de la Pronunciación de una L2

El objetivo de la enseñanza de la pronunciación es ayudar a los alumnos a adquirir conocimientos, conciencia y habilidades que les conduzcan a obtener inteligibilidad y comprensibilidad oral. Asimismo, la instrucción debe promover el uso de estrategias de comunicación efectivas cuando los interlocutores en el acto comunicativo provienen de diferentes contextos (Dauer, 2005; Jenkins, 2000; Kachru y Nelson, 1996). Además, la enseñanza de la pronunciación debería estar basada en las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta el objetivo de la comunicación y el contexto en el que se lleva a cabo dicho acto comunicativo.

A pesar de que la enseñanza de la pronunciación es muy importante para conseguir una comunicación satisfactoria, existen pocos estudios sobre la efectividad de la presencia de la fonética en el aula (Derwing y Munro, 2005). Entre los primeros estudios que mostraron evidencia del efecto positivo de la instrucción de la pronunciación destacan Suter (1976) y Purcell y Suter (1980) que señalan que la enseñanza de la pronunciación en el aula es relevante para la mejoría del nivel de competencia oral de los estudiantes. Terrell (2002), por su parte, sugiere que la instrucción no es imprescindible pero sí recomendable porque ayuda a potenciar la oralidad en la L2. Existen algunos estudios centrados en el aula de una segunda lengua como el realizado por Derwing y Munro (1997, p. 217) donde muestran un efecto positivo en la instrucción que “se centra en hábitos orales generales en oposición a la

instrucción que se centra en segmentos individuales”. Estos mismos autores descubrieron que tanto la instrucción en el ámbito segmental como la instrucción en hábitos orales generales y prosódicos conducían a una mejor pronunciación (1998). Por su parte, Pennington (1998) y Fraser (2006) defienden que la fonética puede y debe ser enseñanza a los aprendices de una L2 y demandan más investigación en este campo. Asimismo, Steier (2017) también considera que la instrucción de la pronunciación es efectiva en la producción oral de los alumnos, pero no pudo mostrar evidencia de las causas de dicha mejoría en la pronunciación.

Una mala pronunciación puede impedir que se transmita el mensaje de manera clara y sin ambigüedades puesto que interfiere en la comunicación impidiendo que esta sea efectiva. Al mismo tiempo, esa mala pronunciación exige al interlocutor un esfuerzo y una atención permanente, lo que puede producir cansancio e incluso provocar el fin de la comunicación. La pronunciación defectuosa también puede provocar una falta de inteligibilidad en la comunicación de manera que el interlocutor se verá obligado a pedir repeticiones o explicaciones sobre el mensaje que se desea transmitir. De la misma manera, si la pronunciación es pobre, la comprensión oral se convierte en un problema. Según Gilbert (2008), la destreza de comprensión oral y la pronunciación son interdependientes, es decir, “si un aprendiz no puede ser comprendido con facilidad, estará excluido de las conversaciones con hablantes nativos” (Gilbert, 2008, p. 1). Del mismo modo, Nootboom (2004) sugiere que la producción oral se ve afectada por la percepción oral por lo que la pronunciación es absolutamente necesaria tanto en la comprensión oral como en la expresión oral. Asimismo, Wong (1987) señala que incluso cuando un hablante no nativo posee un vocabulario y una gramática excelentes en la L2, si su pronunciación no alcanza un nivel adecuado se ve incapacitado para comunicarse de manera efectiva y eficiente.

En cambio, tal y como señalan Cortés (2002) y Dieling y Hirschfeld (2000), la buena pronunciación supone una mayor aceptación por parte del interlocutor nativo, puesto que no existen obstáculos en la comunicación y esta se lleva a cabo de manera fluida.

Como se ha señalado en el apartado 1.2, la enseñanza de la pronunciación puede llevarse a cabo de dos maneras: 1) explícita o *analítica* y 2) *implícita* o *inductiva*. El debate sobre qué tipo de instrucción es el más efectivo se ha sucedido a lo largo del siglo XX y aún hoy continua. Es importante comprender la diferencia entre ambos modos de enseñanza-aprendizaje y el papel que desempeñan en la adquisición de una lengua extranjera.

Por un lado, la enseñanza explícita o analítica está sustentada por la *Teoría Generativo Transformacional* de Chomsky (1957), así como por el modelo tradicional de *Gramática Traducción* (véanse apartados 1.1.1.1 y 1.3.1 respectivamente). Para este tipo de instrucción, el aprendizaje de una L2 debe de llevarse a cabo a través del conocimiento de sus reglas. Se trata de una enseñanza teórica, clara y concisa de las reglas de pronunciación adaptadas al nivel de los alumnos para que de este modo puedan comprender la naturaleza de sus errores y modificarlos conscientemente.

Por otro lado, la instrucción implícita o inductiva está sustentada por las metodologías estructurales, así como por la *Hipótesis del Modelo Monitor* de Krashen (1985) y el Método Directo (véanse apartados 1.1.1.2 y 1.3.2.2. respectivamente). Se basa en el modo natural en el que aprendemos la lengua materna, es decir, a partir de la simple exposición, sin explicaciones ni reglas y sin ser conscientes de que la estamos aprendiendo.

Ambos tipos de instrucción han sido motivo de investigación durante las últimas décadas. Brown (2000, p. 285) sostiene que “en la instrucción explícita se encuentra el conocimiento que una persona tiene sobre el lenguaje y la habilidad de articular ese conocimiento de alguna manera”, mientras que “en la instrucción implícita la información

que se maneja es utilizada de manera automática y espontánea en las tareas del lenguaje”. A continuación, se presentan ambos tipos de enseñanza de manera más detallada.

1.4.1 Enseñanza- Aprendizaje Explícito

La enseñanza explícita, también conocida como instrucción directa o analítica, se basa en un código representacional (normalmente el lenguaje) como herramienta principal para la adquisición de conocimiento. Según este enfoque, estar atento y ser consciente del aprendizaje son elementos esenciales en la adquisición de una lengua. Numerosos estudios han demostrado que la enseñanza explícita favorece la efectividad de dichos elementos en la clase de lengua extranjera (Norris y Ortega, 2000; Spada y Tomita, 2010). Los alumnos desarrollan la conciencia metalingüística de una norma de manera deductiva, es decir, recibiendo instrucción a través de reglas que se explican y practican (DeKeyser, 2008; Ellis, 2009).

A pesar de que la enseñanza de dichas normas puede ser incorporada dentro de actividades comunicativas donde el aprendiz desarrolla fluidez e inteligibilidad, Spada y Lightbown (2008) defienden que es necesario separar la instrucción explícita de los actos comunicativos para ayudar de este modo a los alumnos a superar los problemas causados por la interferencia de su lengua materna.

De acuerdo con la *Hipótesis de la Captación* de Schmidt (1994, p. 176), la captación o el proceso de atención consciente subjetiva a los rasgos formales del *input* “es la condición necesaria y suficiente para la conversión del *input* en *intake* en la L2”. Según este autor no es posible aprender algo a lo que no se le ha prestado atención. Por tanto, el aprendiz debe llevar a cabo un reconocimiento previo de los fenómenos lingüísticos para poder adquirirlos. No existe aprendizaje sin una atención consciente a la forma, es decir, a las conexiones forma-función que representan la correlación entre una forma particular y el significado o significados que adquiere en la comunicación. La atención a lo formal hace referencia a la

percepción de ítems lingüísticos específicos, como ocurre en el *input* al que se exponen los alumnos, y no a una consciencia de reglas gramaticales.

Dentro del campo de la pronunciación, autores como Derwing y Munro (2005), sugieren que las formas fonéticas deberían ser enseñadas de manera explícita a los alumnos para destacar las diferencias entre la pronunciación de la lengua meta y la L1. En la misma línea, Couper (2003) sostiene que la instrucción explícita reduce el número de errores cometidos por el aprendiz y produce un efecto positivo sobre la conciencia fonológica del alumno. En el mismo estudio, Couper señala que la mayoría de los alumnos reconocen la importancia de la instrucción explícita en su proceso de adquisición de la pronunciación. Autores como Derwing (1998), Bradley-Bennett (2007) y Walker (2011) señalan la importancia de la instrucción fonética para mejorar la pronunciación del aprendiz, por lo que ven necesario incluir en el aula este tipo de instrucción desde las primeras etapas de enseñanza-aprendizaje de la L2.

La instrucción explícita, por tanto, es sistemática, directa, enfocada al éxito y ayuda al alumno a fomentar su aprendizaje. En este tipo de enseñanza el docente tiene objetivos claros para cada clase que incluyen explicaciones, muestras y ejemplos, así como partes prácticas.

A continuación, se revisan distintos factores que forman parte de la instrucción explícita de la fonética en el aula, como el papel del profesor y la relevancia del libro de texto.

1.4.1.1 El Papel del Profesor

La pronunciación es una de las partes de la lengua con menos presencia en el aula de L2 ya que, en muchas ocasiones, el propio profesor no es el área que más controla. Aunque el docente pueda tener una buena pronunciación de la L2, esto no implica que domine las principales características de su fonética. Según Cortés (2002, p. 60), “es crucial que el profesor posea conocimientos de fonética como uno más de los ámbitos relacionados con su

profesión ya que, cuanto más sepa el docente sobre la fonética de la lengua meta, más fácil le resultará decidir qué aspectos pueden resultar más eficaces en su labor de enseñanza de la pronunciación, así como responder de manera clara y concisa a las dudas que puedan surgir a los alumnos”. El profesor, por tanto, no solo debe de ser competente en la pronunciación de la lengua meta, sino que además debe conocer cómo funciona dicha pronunciación y, al mismo tiempo, ser conocedor de estrategias y técnicas de enseñanza.

A pesar de la escasa presencia de la fonética en el aula de inglés como L2, hay algunos docentes que dedican unos pocos minutos a la práctica fónica, centrada en la presentación de aquellos sonidos vocálicos y consonánticos que consideran más problemáticos para la producción de la lengua meta. Casi nunca las clases de L2 tratan de aspectos prosódicos como el ritmo, el acento o la entonación. En los pocos casos en los que se menciona la fonética en clase, su enseñanza siempre es explícita. El profesor parte de una instrucción teórica, seguida de ejemplos y algunos ejercicios prácticos. Normalmente esta estructura docente viene determinada por los manuales que se usan en clase, como se verá en el apartado 1.4.1.2.

Uno de los temas más debatidos con relación a la figura del profesor es la idoneidad o no del profesor no nativo frente al profesor nativo. Existen numerosos estudios que han acabado con el mito del profesor nativo y su presunta superioridad con respecto al profesor no nativo. Davies (1991, p. 157), por ejemplo, manifiesta que “el hablante nativo es un mito: le necesitamos como modelo, como objetivo y casi como inspiración, pero no sirve como único punto de vista”. Árvá y Medgyes (2000) analizaron las diferencias entre ambos tipos de profesores, llegando a la conclusión de que ambos pueden estar igualmente cualificados para la enseñanza de la pronunciación. Evidentemente, existen diferencias en el nivel de competencia de la L2, así como en términos de comportamiento de enseñanza derivados de sus diferencias en la competencia lingüística. En su estudio, Árvá y Medgyes (2000),

concluyen que no se puede decir fácilmente que un profesor nativo sea mejor que el no nativo ni viceversa puesto que ambos tienen ventajas e inconvenientes que ofrecer.

El profesor no nativo, en el caso de compartir L1 con el alumno, puede anticiparse a los errores producidos por la interferencia de la lengua materna y además aportar su experiencia como aprendiz de la lengua meta. El profesor no nativo generalmente posee un conocimiento metacognitivo superior en el campo de la sintaxis, el léxico, la gramática y la semántica de la L2.

Sin embargo, Braine (1999, p. 12) manifiesta que algunos investigadores consideran a los hablantes nativos como profesores ideales de lengua ya que solo los nativos hablan con fluidez, se expresan con corrección idiomática y poseen conocimientos culturales de la L2. De todos modos, Braine (1999) también defiende que los profesores no nativos pueden perfectamente adquirir las mismas destrezas, así como aprender a usar una lengua de manera fluida y enseñarla. Hay que tener en cuenta además que los hablantes nativos no siempre usan la lengua “correctamente” ya que su habla está influida por la edad o la clase social. Hayes (2009, p. 2), por su parte, presenta otro punto de vista afirmando que “a los profesores no nativos se les considera nativos en términos de su conocimiento circunstancial, ya que dicho conocimiento es parte de su competencia lingüística como no nativo y, por lo tanto, parte de su experiencia profesional”. Por todo ello, Hayes (2009) concluye que los profesores no nativos están igualmente cualificados para enseñar una L2.

A pesar de los distintos puntos de vista sobre la idoneidad de los profesores nativos o no nativos en la enseñanza de una L2, lo esencial es que el profesor, independientemente de su condición, posea conocimientos de fonética para poder trabajar la pronunciación en el aula de L2 y así ayudar a los alumnos a mejorar sus destrezas orales, tanto de producción como de comprensión.

En la enseñanza explícita, el docente trabaja la fonética con los ejercicios propuestos en el manual utilizado. Generalmente se trabajan únicamente los sonidos vocálicos y consonánticos puesto que los rasgos prosódicos tienen muy poca presencia en los libros de texto. Los sonidos se presentan de manera aislada a través de ejercicios de escucha y repetición o discriminación. Los alumnos completan los ejercicios de pronunciación escuchando el audio del método y con la ayuda del profesor corrigen los posibles errores. En algunas ocasiones la dinámica de enseñanza de la fonética consiste en repetir palabras con los sonidos pertinentes tras escucharlos en el audio. No todas las sesiones incluyen la fonética puesto que los ejercicios destinados a la pronunciación no son muy abundantes en los libros de texto, considerando así a la fonética como un elemento menor en el aprendizaje de una L2.

1.4.1.2 El Libro de Texto

Los libros de texto juegan un papel muy importante en la enseñanza en general. Los libros imponen los contenidos y la secuencia de enseñanza, los temas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las pautas de interacción, etc. Sobkowiak (2012) manifiesta que el libro de texto es el centro de casi todas las clases de lengua extranjera en el mundo. Sin embargo, la pronunciación no parece recibir en los libros de texto la importancia que tiene dentro de la enseñanza de una L2. Llisterri (2003, p. 109) sostiene que “la enseñanza de la pronunciación no parece estar aún al mismo nivel de desarrollo metodológico que la de otros ámbitos de la lengua y que, por lo general, los profesionales de la fonética no suelen tener presencia muy destacada en este campo”.

La metodología tradicional de la enseñanza de la pronunciación en el aula, tanto en España como fuera de ella, ha trabajado los sonidos aislados por medio de actividades mecánicas dentro de un contexto formal. No obstante, en los últimos tiempos se ha apreciado un cambio hacia la enseñanza de la pronunciación centrada en la competencia comunicativa, llevando a cabo actividades significativas a través del juego, las nuevas tecnologías y la

dramatización entre otras (Walker, 2011). Sin embargo, tal y como explican Celce-Murcia, Brinton y Snow (2013), este cambio hacia la competencia comunicativa no ha resultado satisfactorio para enfrentarse a la adquisición del sistema fonológico y ha obligado a los profesores a emplear otros materiales para compensar las deficiencias de los manuales que utilizan.

Para muchos aprendices el aula de lengua extranjera es el único lugar donde pueden recibir instrucción explícita y *feedback* sobre su pronunciación. Por lo tanto, los libros de texto representan un papel fundamental para determinar si los estudiantes están expuestos a actividades de pronunciación útiles o si, por el contrario, su aprendizaje carece de instrucción fonológica. Dentro de la enseñanza de la pronunciación hay que tener en cuenta los términos de *inteligibilidad*, *comprensibilidad* y *acento*. La inteligibilidad es el grado en que el oyente entiende el mensaje del hablante (Munro y Derwing, 1995a). La comprensibilidad es la percepción que tiene el oyente sobre el grado de dificultad para comprender el discurso. El acento, por su parte, se refiere a la manera en la que difieren la fonología del hablante y la del oyente (Derwing, Munro y Wiebe, 1998).

Según Levis y su *Principio de Inteligibilidad Fonológica* (2005), para lograr que los hablantes no nativos se puedan comunicar entre sí se debe garantizar la inteligibilidad mutua. El hecho de que los hablantes preserven sus propios acentos locales o regionales no impide una comunicación exitosa. Sin embargo, ciertos errores de pronunciación sí pueden llevar a una falta de comprensión en la comunicación. En este aspecto Levis (2005) cita determinados aspectos fonológicos primordiales para conseguir la inteligibilidad fonológica en lengua inglesa, como son las distinciones de duración vocálica, es decir, las diferencias entre vocales cortas y largas. Levis también menciona la duración inherente (duración de la vocal independientemente del contexto en el que tiene lugar) y la duración contextual (duración de

las vocales en un contexto determinado) como aspectos fonológicos importantes a la hora de garantizar la inteligibilidad.

La mayoría de los investigadores están de acuerdo en que la inteligibilidad y la comprensibilidad deberían ser lo más importante en la instrucción de la pronunciación para que los aprendices puedan ser capaces de comunicarse oralmente. El acento puede ser más fuerte o más débil, pero eso no impide la inteligibilidad (Derwing y Munro, 2005; Isaacs, 2009; Kennedy y Trofimovich, 2008; Levis, 2005). La noción de inteligibilidad ya fue utilizada por Abercrombie (1968, p. 37): “Creo que la enseñanza de la pronunciación debería poseer como objetivo no un ideal generalmente irreal o inalcanzable: la obtención de inteligibilidad”. Existen algunos aspectos de la pronunciación que se encuentran íntimamente ligados a la consecución de la inteligibilidad del discurso como, por ejemplo, los rasgos prosódicos, especialmente la asignación de acentos léxicos y la localización del acento nuclear de la oración (Anderson-Hsieh, Johnson y Koehler, 1992; Munro y Derwing, 1995a). En cuanto a los rasgos segmentales, algunas consonantes y vocales tienen más importancia que otras y son por tanto más cruciales para la comprensibilidad (Catford, 1987; Munro y Derwing, 2006).

Teniendo todos estos aspectos en cuenta, el libro de texto debería incluir no únicamente rasgos segmentales (sonidos vocálicos y consonánticos) como suele ser lo habitual, sino también rasgos suprasegmentales (acentos léxicos, acento nuclear en la oración, producción de formas débiles en habla secuenciada, etc.) (Derwing, 1998). El tipo de actividades debería ser variado y acorde con el rasgo que se enseña ya que se ha observado que no todos los ejercicios funcionan adecuadamente. Por ejemplo, las actividades relacionadas con las formas fuertes y débiles de las palabras funcionales generalmente no están enmarcadas dentro de contextos más amplios, por lo que su enseñanza resulta ineficaz ya que no se ve la relación entre dichas formas y el discurso oral. De acuerdo con McLaren,

Madrid y Bueno (2005), al presentar las formas fuertes y débiles de forma aislada en el manual, el alumno olvida este fenómeno una vez que ya ha realizado las actividades en cuestión.

Las actividades, por tanto, deberían adaptarse al tipo de característica fonológica que se enseñe. Además, una amplia variedad de actividades beneficiaría a estudiantes de distintos tipos de aprendizaje (véase apartado 1.2.3.5). Existen alumnos que siguen un estilo de aprendizaje perceptual en el que prima el oído, la vista o el tacto, mientras que otros alumnos muestran preferencia por el análisis de los detalles. Por todo ello, lo deseable sería que los libros de texto contuviesen actividades eficaces para todo tipo de aprendiz. En ocasiones, el libro de texto también incluye explicaciones explícitas de algunas reglas de pronunciación para facilitar la comprensión de ciertos fenómenos fonéticos por parte de los alumnos.

A pesar de que los ejercicios de pronunciación deberían estar relacionados con otros contenidos lingüísticos del libro para su mejor adquisición, estudios como Derwing, Diepenbroek y Foote, (2012) o Mallén, (2014) indican que las actividades de pronunciación de la mayoría de los manuales no establecen ninguna conexión entre las actividades de pronunciación y las actividades de comprensión oral. Del mismo modo, tampoco existe relación alguna entre los conceptos presentados en las actividades de pronunciación y los ejercicios de expresión oral. Las conclusiones principales a las que llegan estos estudios son las siguientes:

- el tratamiento otorgado a los sonidos consonánticos es más regular que el otorgado a los sonidos vocálicos puesto que aparecen muchas más actividades de pronunciación en las que se trabajan los sonidos consonánticos que los vocálicos.
- las actividades de aspecto segmental son más numerosas que las de aspectos suprasegmentales puesto que se otorga más importancia a las actividades en las que se tiene en cuenta los sonidos vocálicos y consonánticos que los rasgos

suprasegmentales. En los casos en los que aparecen los aspectos suprasegmentales, estos son tratados de forma aislada dentro de actividades de pronunciación fuera del contexto de la oración o el diálogo. Según Cauldwell (2013), esto no debería ser así puesto que el alumno debe tratar el acento y la ausencia de acento no solo en las palabras de forma aislada sino también en el habla secuenciada para lograr la inteligibilidad.

- la mayoría de las actividades han sido diseñadas para presentar el rasgo fonológico y su práctica repetitiva y mecánica por lo que no aparecen actividades de seguimiento (*follow-up*) en las que el aprendiz podría practicar de forma controlada esos aspectos fonológicos, a través de diálogos o dramatizaciones que le ofrecieran situaciones de comunicación real.

En esta investigación se valorará el impacto de una enseñanza explícita de la pronunciación a través de las explicaciones y las actividades proporcionada por un libro de texto frente a una enseñanza implícita mediante el uso de textos literarios. Como se especifica en el Capítulo 4, los alumnos que reciben instrucción explícita siguieron la metodología del libro de texto *New English File* de Nivel Intermedio B1. En este trabajo se analizarán las ventajas e inconvenientes de ambos tipos de instrucción.

1.4.2 Enseñanza- Aprendizaje Implícito

Según DeKeyser (2003, p. 314), en la enseñanza implícita o inductiva la clave es “aprender sin ser consciente de lo que se está aprendiendo”. Un ejemplo de aprendizaje implícito es el modo en el que los niños adquieren las reglas fonológicas, sintácticas y pragmáticas de su lengua materna sin ser capaces de explicar dichas reglas. Al aprender la lengua materna de manera implícita, el niño va utilizando el lenguaje en el habla espontánea de manera gradual.

En cuanto al aula de lengua extranjera, en el aprendizaje implícito el profesor ofrece a los alumnos la oportunidad de estar expuestos a lenguaje significativo en la lengua meta, sin

ofrecer reglas o explicaciones. Los alumnos sacan sus propias conclusiones, creando sus propias estructuras conceptuales y asimilando la información de la manera más significativa.

Krashen y Terrell (1983, p. 45) sostienen que “el método implícito es más eficaz en la adquisición de la pronunciación ya que es muy poco probable que la pronunciación pueda ser enseñada o aprendida de modo analítico o explícito”. De acuerdo con su *Enfoque Natural*, Krashen y Terrell afirman que es necesario enfatizar lo importante que es escuchar y no forzar el habla. De esta manera, los aprendices tienen la oportunidad de interiorizar el sistema de sonidos de la lengua objeto de estudio para luego poder reproducir los sonidos con precisión en el momento en el que estén preparados para ello.

Lee y VanPatten (2003) sostienen que la instrucción dentro del aula de L2 apenas tiene efecto sobre la pronunciación del aprendiz, por lo que las estrategias de pronunciación deberían ser adquiridas a través del *input comprensible*, es decir, a través de estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia. Asimismo, el *Modelo Monitor* de Krashen (1985) indica que la habilidad en la pronunciación o la adquisición de un buen acento dependen en gran medida del lenguaje adquirido de modo implícito y no del lenguaje aprendido de modo explícito o analítico.

Las actividades realizadas que siguen el método implícito son mayoritariamente actividades de pronunciación contextualizadas, significativas y comunicativas. Se trata, por ejemplo, de actividades en las que los alumnos representan un diálogo que han visionado previamente pronunciando de esta manera palabras dentro de un contexto real. En este tipo de metodología, los fenómenos de pronunciación se ilustran a través de los propios actos comunicativos que se realizan en el aula de modo que esos contenidos no se explican por medio de palabras u oraciones descontextualizadas, ambiguas y poco significativas para los alumnos. Asimismo, los rasgos de pronunciación que se enseñan son esenciales para obtener una comunicación oral efectiva (Piña, Algara y González, 2009). En este tipo de actividades

existe un equilibrio entre aquellas tareas que desarrollan la percepción y las que practican la producción oral.

Como ya se apuntó en el apartado 1.3.4.7, Quijada Romero y Madrid (1999), sostienen que el Enfoque Comunicativo prioriza el aprendizaje subconsciente, natural e intuitivo en la enseñanza de las lenguas sobre la enseñanza de los elementos explícitos con el fin de evitar la reflexión constante sobre los componentes lingüísticos. Este enfoque propone trabajar la fonética dentro del aula de L2 a través de situaciones significativas y comunicativas.

Sin embargo, el debate sobre qué metodología emplear sigue vigente. Hay autores como Ellis (2009), que defienden la instrucción implícita de la pronunciación mientras que otros, como Gordon, Darcy y Ewert (2013), sostienen que la enseñanza explícita es más efectiva y eficiente en el tiempo que la enseñanza implícita. Por otro lado, hay un número de autores que defienden un enfoque ecléctico en el que ambas metodologías son complementarias (Gimson, 1975; Pennington, 1995; Jones, 2002 y Gris Roca, 2017). Los propulsores del enfoque ecléctico sostienen que combinar ambos tipos de enseñanza-aprendizaje aporta una serie de beneficios para el aprendiz puesto que le permite aprender a delimitar y contrastar el sonido con mayor rapidez y facilidad. Al mismo tiempo, el alumno será capaz de reproducir el sonido correctamente fuera de contexto, así como aprenderlo en distintas situaciones orales de forma implícita. El alumnado con edades superiores a los catorce años utiliza de manera inconsciente su capacidad de abstracción y análisis a la hora de aprender una segunda lengua esto es beneficioso para su proceso de adquisición de la pronunciación.

Dentro del enfoque ecléctico, existen una serie de libros de texto que combinan ambos tipos de instrucción (Bowler y Cunningham, 2005; Bradford, 2011). Estos manuales incluyen las reglas de pronunciación de una manera casi implícita dentro de una serie de actividades

comunicativas. Estas actividades motivadoras y atractivas permiten al alumno descubrir, de manera autónoma o en pareja, las reglas que subyacen a la práctica de la pronunciación. Dichas actividades incluyen ayudas visuales como diagramas, posters y dibujos con los que el profesor trabaja la articulación de los fonemas de una manera explícita.

Los manuales que siguen el enfoque ecléctico incluyen párrafos cortos para leer en voz alta. Su finalidad es la de centrarse en la conciencia fonológica, así como practicar la cohesión, la entonación, el ritmo y una serie de sonidos concretos. También podemos encontrar en estos manuales, actividades de dictados por parejas que estimulan a los alumnos tanto en la expresión como en la comprensión oral.

1.4.3 Consideraciones Generales

En este apartado se han presentado los dos tipos de instrucción utilizados en este trabajo de investigación, la instrucción explícita y la instrucción implícita. Dentro de la instrucción explícita se ha analizado el papel del profesor, así como el del libro de texto utilizado en el aula. Lo esencial respecto al profesor es que este tenga formación sobre fonética inglesa para poder enseñar a sus alumnos pronunciación siendo el hecho de ser nativo o no menos relevante. En cuanto al libro de texto, se ha visto que juega un papel importante en la metodología explícita y que las actividades relacionadas con la fonética segmental (vocales y consonantes) son mucho más numerosas que las dedicadas a los aspectos suprasegmentales.

En cuanto a la enseñanza implícita, esta se caracteriza por ofrecer a los aprendices situaciones comunicativas para la adquisición de los sonidos de manera inconsciente escuchando e imitando sonidos sin una explicación explícita de reglas o normas de pronunciación. Finalmente, se señala como diversos autores optan por una metodología ecléctica en la que se incluyen ambos tipos de instrucción como el modelo de enseñanza más idóneo para los aprendices.

En esta investigación se compararán los efectos de ambos tipos de enseñanza en la adquisición de un número reducido de vocales inglesas por parte de dos grupos de estudiantes hispanohablantes de inglés como L2. Asimismo, se presentará una propuesta metodológica en base a los resultados obtenidos.

1.5 Conclusiones Finales

En este capítulo se han revisado, en primer lugar, las distintas teorías de la adquisición de una segunda lengua desde tres enfoques diferentes, el lingüístico, el cognitivo y el sociocultural. Mientras que el enfoque lingüístico defiende el aprendizaje natural de una lengua, el cognitivo implica una serie de hábitos, como la práctica y la repetición, para adquirir la lengua. Por su parte, el enfoque sociocultural destaca la importancia de la interacción para aprender la lengua de manera eficaz.

En segundo lugar, se han analizado los factores más destacados que afectan a la adquisición de una L2, tales como el papel de la instrucción, la influencia de la lengua materna o las diferencias individuales. Se comparó la instrucción guiada en el aula y el aprendizaje en un contexto natural y se corroboró el papel fundamental de la lengua materna en la adquisición de una L2, no solo por su constante efecto sobre el aprendizaje, sino también por el debate que suscita su uso o no dentro del aula. Del mismo modo, se deben tener en cuenta la personalidad, el interés y la motivación de los aprendices a la hora de presentar las actividades de lengua en el aula para que éstas resulten lo más exitosas posible. Los distintos estilos de aprendizaje, así como la diferencia de edad de nuestros alumnos, son factores muy relevantes en el proceso de adquisición de la L2 que también deben ser considerados.

En tercer lugar, se han analizado los métodos de enseñanza de la pronunciación partiendo del Método Tradicional de Gramática Traducción hasta alcanzar el Enfoque Comunicativo de hoy en día. El Método Tradicional se basaba en la explicación y

memorización de reglas gramaticales, mientras que los métodos del paradigma conductista, tales como el Movimiento de Reforma, el Método Directo, el Enfoque Oral y el Método Audiolingual, se fundamentaban en la enseñanza del alfabeto fonético (AFI) y la importancia de la fonética en la lengua oral, incluyendo la imitación y la repetición y evitando la traducción y el uso de la lengua materna. Dentro del paradigma constructivista, se ha presentado el Método de Respuesta Física Total, que postula la importancia de que la percepción sea anterior a la producción por lo que el alumno necesita primero oír la lengua para poder expresarse en ella. En el paradigma cognitivista, se han repasado aquellos enfoques como la Sugestopedia, que promueve el uso de la lengua dentro de un contexto cómodo para el aprendiz a base de canciones, juegos, etc. o el Método de Curran, en el que la lengua materna solo se utiliza si es necesario. El Método Silencioso, por otra parte, consiste en aprender a través de elementos visuales utilizando la imaginación y la creatividad del alumno, mientras que el Enfoque Natural defiende el aprendizaje inconsciente de la lengua y considera fundamental el contexto en el que se desarrollan los eventos comunicativos, tanto orales como escritos. El Método Verbotonal, por su parte, se basa en el hecho de que los aprendices de una L2 no pueden distinguir sonidos de una segunda lengua inexistentes en su L1 y, por ello, promueve la adquisición de sonidos dificultosos a través del ritmo y la acentuación. De igual modo, el Método Fonoarticulatorio también se basa en la corrección fonética del alumno, en este caso a través de la enseñanza de la fonética articulatoria para que el aprendiz sea capaz de conocer los órganos articulatorios y modelarlos para producir los sonidos. Finalmente, se ha presentado el Enfoque Comunicativo donde el acento nativo ya no es un fin, sino que lo importante es que la pronunciación no interfiera en la comunicación.

En el último apartado se han comparado los dos tipos de metodología de la enseñanza de una segunda lengua llevados a cabo en el aula, la instrucción explícita frente a la instrucción implícita. En primer lugar, se ha visto el funcionamiento de la enseñanza explícita

a través del papel que desarrolla el profesor dentro de este tipo de instrucción. El docente debe tener conocimientos de fonética para poder explicar y ayudar a sus alumnos. En este punto se han contrastado las ventajas y las desventajas de contar con un profesor nativo o no nativo en el aula. Por otro lado, el libro de texto desempeña un papel esencial en cualquier tipo de enseñanza, pero es importante que dicho libro de texto sea el adecuado para trabajar la pronunciación en el aula. Se ha visto que la mayoría de las actividades propuestas son generalmente mecánicas y repetitivas. En cuanto a la enseñanza implícita, se ha analizado la opinión de varios autores sobre su implementación en el aula, así como el tipo de actividades que se realizan. Ambos tipos de instrucción presentan beneficios por lo que existen autores que consideran que un enfoque eclético sería lo más eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

El objetivo de esta investigación es comparar el efecto de una enseñanza tradicional explícita frente a una enseñanza implícita a través de textos literarios en el aprendizaje de las vocales abiertas y no redondeadas del inglés, así como de la vocal neutra *schwa*. Se parte de la idea de que la estructura rítmica de los textos literarios puede ser beneficiosa para la adquisición de los sonidos vocálicos ingleses. En el Capítulo 2, se compararán las diferencias en la estructura rítmica del inglés y del español y su efecto en la producción de las vocales. De igual modo se llevará a cabo una comparación del sonido /a/ del español y de los sonidos /ɑ: æ ʌ ə/ del inglés para ver su implicación en el aprendizaje de la L2.

CAPÍTULO 2: Del Ritmo a las Vocales en Inglés y en Español

El principal objetivo de este estudio es analizar cómo una enseñanza implícita de la pronunciación inglesa a través de la audición y reproducción de textos literarios puede mejorar la adquisición de las vocales abiertas y no redondeadas del inglés (/ɑ: æ ʌ/), así como la de la vocal débil o neutra *schwa* /ə/. Se han seleccionado estas vocales porque suelen ser de las más problemáticas para un alumno hispanohablante al aprender la lengua inglesa. Por un lado, las vocales /ɑ: æ ʌ/ son tres vocales abiertas que, aunque presentan diferencias tanto de duración como de posición de la lengua, suelen ser percibidas y producidas como /a/ por un hispanohablante, mostrando un claro ejemplo de interferencia negativa de la L1. Los alumnos, por tanto, no perciben ni producen las distinciones de timbre y duración de estos sonidos, por lo que se pierden los contrastes vocálicos, dando lugar a problemas de inteligibilidad. Por otro lado, los estudiantes hispanohablantes tampoco son conscientes de la presencia de un sistema de vocales débiles en inglés y desconocen el sonido más recurrente de esta lengua (/ə/). Aunque la no producción de la *schwa* no implica, en la mayoría de los casos, problemas de inteligibilidad sí disminuye la fluidez y la naturalidad del discurso, por lo que su conocimiento es altamente necesario.

Para ayudar a los estudiantes hispanohablantes de inglés a superar dichos problemas de pronunciación, este trabajo presenta y valora un nuevo enfoque de enseñanza de la pronunciación inglesa. Se trata de un enfoque *top-down*, que parte de la estructura rítmica de las frases y acaba con la enseñanza de los sonidos concretos a través de textos poéticos, en prosa y teatrales. Este nuevo enfoque parte de las diferencias en la estructura rítmica del inglés y del español y su efecto en la producción de las vocales. En esta sección, compararemos las principales características del ritmo en español y en inglés y veremos cómo la estructura rítmica del inglés, basado en las sílabas acentuadas, tiene un efecto en el timbre vocálico. Además, se llevará a cabo una descripción articulatoria y acústica de las

vocales, así como una comparación de los sonidos objeto de estudio en ambas lenguas y su implicación en el aprendizaje de la L2.

En cuanto a la lengua meta, este estudio se basa en el inglés RP (*Received Pronunciation*) por ser el acento más utilizado en los métodos para enseñar inglés como segunda lengua y en el que se basan las transcripciones fonéticas de los diccionarios, a pesar de no ser el acento más hablado en el Reino Unido. Se estima que sólo un 4% de la población lo habla, aunque resulta imposible reconocer el trasfondo geográfico de sus hablantes. En un principio, el RP era el acento del Sur de Inglaterra, pero en la actualidad se asocia frecuentemente a las clases altas, no sólo de Inglaterra, sino de otros países como Irlanda. De acuerdo con Robinson (2019), se trata de un acento que resulta familiar para los hispanohablantes estudiantes de inglés como lengua extranjera y que al mismo tiempo es reconocido por todos los nativos de lengua inglesa del mundo. En cuanto al español, se presentan las características del acento peninsular, ya que es el acento de los informantes de este estudio.

2.1 El Ritmo en Español y en Inglés

Una de las principales diferencias entre la pronunciación del español y del inglés es la producción del ritmo. El ritmo puede definirse como “la repetición periódica y regular de un evento” (Roach, 1990, p. 102) y es, junto a la entonación y la acentuación, uno de los rasgos prosódicos más importantes. Su función es agrupar los sonidos del discurso en bloques denominados palabras fónicas o grupos rítmicos con el objetivo de que el receptor interprete mejor el mensaje. El ritmo se presenta como el resultado de la distribución temporal de los acentos, los patrones melódicos y las pausas a lo largo de un enunciado (Gil, 2007). El ritmo en español difiere del ritmo en inglés como se explica a continuación.

2.1.1 El Ritmo Silábico del Español

Quilis (1999) define el ritmo del español como un ritmo silábicamente acompasado porque es la sílaba la que marca el compás, es decir, cada sílaba tiene una duración parecida independientemente de si es tónica o no. Esto implica que el tiempo que el hablante tarda en producir un enunciado va a depender del número de sílabas de este. El español se define, por tanto, como una lengua silábicamente acompasada que se caracteriza por una *isocronía silábica*, es decir, en español se pronuncian todas las sílabas por igual, “sin subrayar las tónicas ni oscurecer las átonas” (Gil, 2007, p. 318) de manera que las vocales de las sílabas inacentuadas en español no ven modificado ni su timbre ni su duración. Cada sílaba, acentuada o no, tiene una duración similar a las demás puesto que cada inicio de sílaba se distribuye en intervalos más o menos similares, como puede apreciarse en este ejemplo (1) de Álvarez (2020).

(1)

.	●	.	.	●	.	.	●	.
Las	lla-	-ves	es-	-tán	en	la	ca-	-ma

A pesar de la clara tendencia del español en basar su ritmo en las sílabas, hay autores como Hualde (2014, p. 167), que no comparten la idea de la isocronía silábica puesto que sostienen “que las sílabas cambian su duración según la posición que ocupen”. Las sílabas átonas pueden convertirse en tónicas y tener un acento secundario (prominencia acentual en sílaba diferente de la marcada léxicamente) por razones rítmicas y ello, a su vez, puede afectar a la duración puesto que las sílabas tónicas o acentuadas son más largas que las átonas o inacentuadas. De hecho, según Lahoz (2012, p. 105), “el ritmo no solo depende de la tendencia a la temporalización acentual o silábica de una lengua, sino que también depende de la complejidad de su estructura silábica, de la posición habitual del acento en la palabra

léxica y de cualquier otro elemento que repercuta en el eje temporal en que se divide un enunciado”.

A pesar de que el ritmo puede estar sujeto a distintos factores, la estructura rítmica del español tiene una tendencia primordialmente silábica, sobre todo si se compara con lenguas como el inglés, cuyo ritmo depende de la distribución acentual.

2.1.2 El Ritmo Acentual del Inglés y sus Efectos en la Producción Vocálica

A diferencia del español, “el inglés es una lengua que basa su ritmo en el compás acentual, marcado por las sílabas acentuadas” (Roach, 2009, p. 102). Esto implica que este tipo de ritmo tiende a mantener la misma distancia entre una sílaba acentuada y la siguiente. Esta igualdad entre los intervalos de las sílabas tónicas o acentuadas se conoce como *isocronía acentual* y descansa en el concepto de *pie métrico* o unidad que contiene una sílaba acentuada y las inacentuadas siguientes si las hubiera (Abercrombie, 1971). Esta tendencia a que la distancia temporal entre acento y acento sea similar produce un efecto de compresión silábica en los casos de pies métricos muy desiguales. Los pies métricos más largos, al durar lo mismo que otros más cortos estarían formados por sílabas más breves. De este modo las vocales acentuadas tienden a aparecer a intervalos regulares. Según Abercrombie (1971, p. 14) “la duración de las sílabas es necesariamente desigual y dependiente del contexto”. Las sílabas dilatan o comprimen su longitud, incluso hasta la elisión, para de esta manera mantener la recurrencia regular del acento.

En ocasiones, mantener el ritmo acentual no es fácil puesto que puede haber demasiadas sílabas acentuadas consecutivas o demasiadas sílabas inacentuadas entre acentos, es decir, la distancia entre acentos puede ser o demasiado corta o demasiado larga. Esto puede ocasionar una serie de reorganizaciones acentuales como los *choques acentuales*, es decir, la presencia de dos posiciones tónicas consecutivas (Prieto, 2003). Por ejemplo, cuando

hay tres palabras monosilábicas como **good *old *boy*, existe la tendencia en inglés de no acentuar la palabra intermedia (**good old *boy*) con el fin de facilitar el ritmo acentual.

Otro fenómeno atado al ritmo acentual son los distintos grados de acentuación en inglés. Mientras que en español solo existen sílabas tónicas y átonas, en inglés hay cuatro niveles acentuales: acento primario, secundario, terciario y sin acento. En palabras largas, con más de un acento, al acento más prominente se le denomina primario y se representa fonéticamente con el diacrítico (') al principio de la sílaba (/ə'nætəmi/). Por su parte, “el acento secundario se caracteriza por ser menos prominente que el acento primario y se representa fonéticamente con el diacrítico (,) al principio de la sílaba (/,ænə'tɒmɪk/)”. (Estebas Vilaplana, 2019, p. 192). Autores como Cruttenden y Gimson (1994) consideran suficientes dos niveles acentuales. Sin embargo, otros autores como Wells (1990) y Roach (1991), estiman necesario un tercer nivel acentual para palabras con triple acento (/,ɪm'pɑ:ʃi'ælti/) o palabras con prefijos y/o sufijos (/,pri:drɔ:tə:mɪ'neɪʃən/). El acento terciario se representa fonéticamente con un círculo delante de la sílaba con acento terciario. Finalmente, el cuarto nivel acentual es el de las sílabas que se caracterizan por la ausencia de acento.

Para poder mantener el ritmo acentual, el inglés cuenta con un sistema de vocales débiles que permiten producir las sílabas inacentuadas de manera menos prominente. Como se verá en el apartado 2.2.2, las vocales débiles del inglés incluyen /ə ɪ ʊ i u/, siendo la *schwa* /ə/, la vocal más frecuente. “El porcentaje de ocurrencia de la vocal neutra en lengua inglesa equivale a un once por ciento de todas las vocales” (Skander y Buleigh, 2005, p. 37) lo que demuestra la importante función que dicho sonido desempeña en la estructura de las sílabas átonas en una lengua de compás acentual como es la lengua inglesa.

Asimismo, al ser la lengua inglesa una lengua de compás acentual, existen varias alteraciones vocálicas como el *debilitamiento* y la *reducción*. El debilitamiento vocal se

define, según Skander y Buleigh, (2005, p. 163), como “cualquier proceso fonológico en el habla que convierte a una vocal en un sonido más corto, menos ruidoso, con un tono menor y más central en cualidad y que al mismo tiempo neutraliza algunos contrastes vocálicos en sílabas inacentuadas”. Esto sucede en las vocales de los ejemplos mencionados anteriormente, /ə'nætəmi/ y /,ænə'tɒmɪk/. Al hablar del debilitamiento y las formas débiles estamos tratando uno de los rasgos más importante de la lengua inglesa, el proceso definido como *gradación* (Gimson 2001). Este proceso consiste en la existencia de dos o más pronunciaciones diferentes de las palabras funcionales del inglés (artículos, demostrativos, preposiciones, verbos auxiliares, pronombres, etc.). Estas palabras pueden presentar una forma fuerte y una o más formas débiles. De acuerdo con Cauldwell (2013), es muy importante que el alumno identifique qué palabras son léxicas y qué palabras son funcionales para poder trabajar explícitamente las palabras funcionales puesto que son las que contienen las formas débiles en el habla conexas. Por ejemplo, de acuerdo con Roach (2009, p. 88), “las palabras funcionales con forma débil más comunes son las siguientes: *and* /ən/, *but* /bət/, *that* /ðət/ y *than* /ðən/”. Estas palabras solo tienen una forma débil. Por el contrario, existen palabras funcionales que tienen más de una forma débil dependiendo de su posición. Algunos ejemplos de estas palabras son *the* /ðə/ antes de consonante o /ði/ antes de vocal, *her* /ə/ antes de consonante o /ɜr/ antes de vocal, entre otros.

En cuanto al fenómeno de la reducción vocálica, este tiene lugar en sílabas inacentuadas donde las vocales se producen sin una articulación plena, es decir, tiene lugar un debilitamiento de las vocales átonas, las cuales cambian su timbre para convertirse en la vocal central *schwa*. En este caso, los labios dejan de estar tensos y redondeados y la lengua se encuentra en una posición intermedia que no está totalmente adelante, atrás o baja (Gut, 2012). Por ejemplo, la primera sílaba de la palabra *about* /ə'baʊt/ no tiene acento principal y presenta reducción vocálica que se manifiesta a través del sonido *schwa*.

Asimismo, el acortamiento vocálico es un fenómeno que afecta a la duración vocálica. En inglés existen dos tipos de acortamiento: el que tiene lugar antes de los sonidos sordos (*pre-fortis clipping*) y el rítmico (*rhythmical clipping*). En el primer caso, la duración vocálica está determinada por el sonido consonántico que le sigue, en función de si es sordo o sonoro, o por la ausencia de este. El término *fortis* hace referencia al sonido sordo mientras que *clipping* quiere decir “acortamiento”. Por lo tanto, el fenómeno del *pre-fortis clipping* consiste en el acortamiento de una vocal acentuada cuando va seguida de un sonido sordo dentro de la misma sílaba. Este acortamiento es especialmente evidente cuando se trata de una vocal larga, puesto que se reduce la mitad de su cantidad. Por ejemplo, la vocal en *cheese* /tʃi:z/ es más larga que en *cheat* /tʃi:t/ porque en esta última tenemos el sonido sordo /t/, al igual que en *spice* /'spais/ donde el sonido vocálico /ɪ/ es más corto que en *spy* /'spai/ puesto que tiene lugar antes del sonido sordo /s/ (Davis, 2015, p. 81). Por otra parte, el proceso del *rhythmical clipping* consiste en la reducción de la duración de la vocal ocasionada por factores rítmicos. La presencia de otras sílabas en el mismo pie métrico provoca el acortamiento de una vocal en comparación con su duración cuando la sílaba no está acompañada por otras sílabas en el mismo pie métrico. Este proceso es muy común en palabras polisilábicas puesto que la duración de la vocal es progresivamente menor cuantas más sílabas se encuentren dentro del mismo pie métrico, por ejemplo: *tend* /tend/, *tender* /'tendə/ y *tenderness* /'tendənɪs/ (Wells, 2008).

El español y el inglés, por tanto, difieren en el ritmo, es decir, en el evento lingüístico que se repite de forma regular. Mientras que en español el ritmo se basa en las sílabas, en inglés se basa en las sílabas acentuadas. En español, por tanto, se tiene tendencia a pronunciar todas las sílabas, independientemente de si son acentuadas o no, con una misma duración y sin cambios en los timbres vocálicos. En inglés, por el contrario, se mantiene la misma duración entre un acento y el siguiente, y para ello las vocales pueden variar según aparezcan

en sílabas acentuadas o no. Como ya comentaba Pike (1945), la lengua inglesa tiene la peculiaridad de reducir o borrar características de las vocales en sílabas átonas, al contrario que en español donde el timbre del sonido vocálico está bien definido se encuentre o no en sílaba tónica. Esto supone un problema importante para los alumnos hispanohablantes de inglés ya que adaptan el ritmo y los timbres vocálicos propios del español a la L2. En este estudio se analiza cómo enseñar la pronunciación de las vocales inglesas a través de la estructura rítmica de distintos textos literarios puede ser beneficioso para los alumnos.

A continuación, se presentan las vocales del español y del inglés y sus principales características. Se prestará especial atención a las vocales objeto de estudio.

2.2 Las Vocales: Descripción Articulatoria

Las vocales son sonidos que se producen sin la obstrucción del aire y con vibración de las cuerdas vocales. Kelly (2003) define las vocales como aquellos sonidos “que se producen cuando el aire procedente de los pulmones provoca la vibración de las cuerdas vocales en la laringe y después se moldea usando la lengua y los labios para modificar la forma total de la boca” (Kelly, 2003, p. 5). Asimismo, según Roach (2009, p. 10), las vocales son sonidos que se producen “sin que exista obstrucción alguna del aire a su paso de la laringe a los labios”, a diferencia de las consonantes, que se producen con obstrucción del aire en algún punto del tracto vocal. Al mismo tiempo, la vocal es el único elemento obligatorio para formar una sílaba (Laver, 1994), es decir, cada sílaba tiene una vocal que puede aparecer sola o acompañada de una consonante.

Desde el punto de vista articulatorio las vocales se caracterizan por tres rasgos fundamentales: la posición de la lengua, la altura de la lengua y la posición de los labios. En inglés, además, también existen diferencias de duración vocálica.

La Figura 1 muestra el trapecioide simétrico de las vocales “a e i o u” según Martínez-Gil (2016). De acuerdo con los rasgos mencionados, las vocales se clasifican de la siguiente

manera: posición de la lengua (vocales anteriores, centrales o posteriores), altura de la lengua (vocales altas, medias o bajas) y posición de los labios (vocales redondeadas o no redondeadas).

Figura 1

Trapezoide simétrico de las vocales (Martínez-Gil, 2016)

		posición de la lengua / posición de los labios		
		anterior no redondeada	central no redondeada	posterior redondeadas
altura de la lengua	altas	i		u
	medias	e		o
	baja		a	

Los sistemas fonológicos del español y del inglés difieren considerablemente en el número de fonemas vocálicos. El sistema vocálico español contiene cinco monoptongos, es decir, vocales de un solo timbre (/a e i o u/), catorce diptongos o vocales de dos timbres (/ai ei oi aw ew ow ia ie io iu wa we wi wo/) y once triptongos o vocales de tres timbres (/iau iai uai uau iei uei ueu ioi uoi uou iue/). El inglés, a su vez, posee doce monoptongos (/ɑ: æ ʌ ə e ɜ: ɪ i: ɒ ɔ: ʊ u:/), ocho diptongos (/ɪə eə ʊə eɪ aɪ ɔɪ əʊ aʊ/) y cinco triptongos (/eɪə aɪə ɔɪə əʊə aʊə/). El sistema vocálico de un solo timbre del español es más reducido que el del inglés porque no tiene ni vocales centrales-medias, denominadas mixtas por Navarro Tomás (1991), ni vocales largas.

En los siguientes apartados se analizan los sistemas vocálicos del español (2.2.1) y del inglés (2.2.2) desde un punto de vista articulatorio. Se prestará especial atención a los fonemas de un solo timbre (/ɑ: æ ʌ ə/) que son objeto de estudio en esta investigación ya que resultan muy problemáticos para el alumno hispanohablante al aprender inglés.

2.2.1 Las Vocales del Español

Como se ha apuntado en el apartado 2.2, el español cuenta con cinco sonidos de un solo timbre vocálico o monoptongo. Teniendo en cuenta los rasgos articulatorios las vocales del español se clasifican en:

Según la posición de la lengua:

- a. anteriores (/i, e/), cuando la lengua está situada en la parte anterior de la cavidad bucal por debajo del paladar duro.
- b. posteriores (/o, u/), cuando la lengua está situada en la parte posterior en la cavidad bucal debajo del velo del paladar.
- c. central (/a/), cuando la lengua se encuentra en el centro de la cavidad bucal.

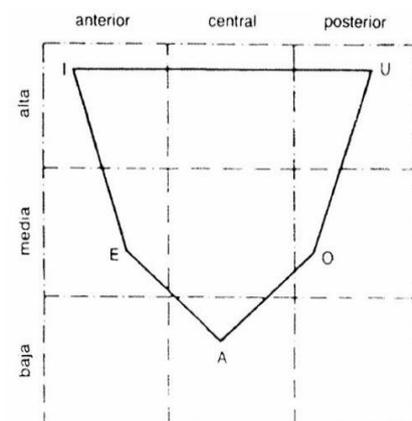
Según la altura de la lengua:

- a. abierta (/a/), cuando la lengua se separa totalmente del paladar.
- b. medias (/e, o/), cuando la lengua ocupa una posición intermedia en la cavidad bucal.
- c. cerradas (/i u/), cuando la parte más elevada de la lengua se encuentra próxima a la parte superior del tracto bucal sin causar fricción.

La combinación de estos rasgos articulatorios se representa por el llamado triángulo articulatorio que señala la posición y la altura de la lengua dentro de la cavidad bucal cuando se articula un sonido vocálico (Quilis, 1999), tal y como muestra la Figura 2. Quilis utiliza los términos alta, media y baja para clasificar a las vocales según la altura de la lengua.

Figura 2

Triángulo articulario de las vocales en español (Quilis, 1999, p. 38)



A estos dos rasgos articulatorios apuntados por Quilis (1999), Gil (2007, p. 79) añade el parámetro de la posición de los labios, es decir, si las vocales se realizan con o sin redondeamiento. Por lo tanto, añadimos un nuevo rasgo articulatorio en la clasificación de las vocales.

Según la posición de los labios:

- a. redondeadas (/o, u/), se pronuncian con los labios formando una abertura circular.
- b. no redondeadas (/a, e, i/), se articulan con labios extendidos sin protuberancia y con menor tensión muscular.

En español no existen fonemas vocálicos nasales (el velo del paladar no está adherido a la pared faríngea y el aire fonador sale simultáneamente por la boca y las fosas nasales) sino que todas las vocales del español son orales, de manera que el velo del paladar está adherido a la pared faríngea y el aire fonador sale exclusivamente por la boca.

Por lo tanto, desde el punto de vista articulatorio, los sonidos vocálicos españoles se definen de la siguiente manera:

- /a/: vocal central, abierta y no redondeada.
- /e/: vocal anterior, media y no redondeada.

- /i/: vocal anterior, cerrada y no redondeada.
- /o/: vocal posterior, media y redondeada.
- /u/: vocal posterior, cerrada y redondeada.

De acuerdo con Gil (2007, p. 80), “existe cierta correlación entre la altura de la lengua y el grado de redondeamiento” que se explica de la siguiente manera “cuanto más cerrada es una vocal, más pequeña será la abertura que dejarán los labios al redondearse y cuanto más abierta sea la vocal, más amplia la abertura”. Asimismo, “el redondeamiento es más frecuente en las vocales posteriores que en las anteriores” como ejemplo, las dos vocales del español /o u/ ya que ambas son redondeadas y posteriores.

2.2.1.1 El Sonido /a/

En este estudio se analizará la interferencia de la vocal española /a/ en las producciones de las vocales inglesas /ɑ: æ ʌ ə/. Desde el punto de vista articulatorio, el fonema /a/ se define como una vocal cerrada o baja (Quilis, 1999), puesto que para su emisión la lengua adquiere la posición más alejada del paladar. Asimismo, el fonema /a/ es central porque su emisión requiere que la lengua se sitúe en el área del paladar medio (Quilis, 1999). En español existe una equivalencia clara entre sonido y grafía ya que el sonido /a/ siempre está asociado a la grafía “a”.

A continuación, se describen las vocales del inglés desde el punto de vista articulatorio, con especial hincapié en las vocales objeto de estudio, /ɑ: æ ʌ ə/.

2.2.2 Las Vocales del Inglés

Como se ha mencionado en el apartado 2.2, el sistema vocálico inglés consta de doce sonidos de un solo timbre (/ɑ: æ ʌ ə e ɜ: ɪ i: ɒ ɔ: ʊ u:/). Debido al gran número de contrastes vocálicos del inglés, el espacio vocal se divide en más secciones que en español para así poder clasificar los sonidos con mayor precisión. Teniendo en cuenta los rasgos articulatorios, las vocales del inglés se clasifican en:

Según la posición de la lengua:

- a. anteriores (/æ e ɪ i:/), cuando la lengua está situada en la parte anterior de la cavidad bucal por debajo del paladar duro.
- b. posteriores (/ɑ: ɒ ɔ: ʊ u:/), cuando la lengua está situada en la parte posterior en la cavidad bucal debajo del velo del paladar.
- c. centrales (/ʌ ə ɜ:/), cuando la lengua se encuentra en el centro de la cavidad bucal.

Según la altura de la lengua:

- a. abiertas (/ɑ: ʌ ɒ/), la parte más elevada de la lengua se encuentra muy separada de la parte superior del tracto bucal.
- b. entre semiabierta y abierta (/æ/), la lengua está a casi dos tercios de distancia entre cerrada y abierta.
- c. semicerradas (/ɪ ʊ/), la parte más elevada de la lengua se encuentra más próxima a la parte superior del tracto bucal que en una vocal media abierta y más alejada que en una vocal cerrada.
- d. entre semicerrada y semiabierta (/ə e ɜ: ɔ:/), la parte más elevada de la lengua se encuentra más próxima a la parte superior del tracto bucal que en una vocal abierta y más alejada que en una vocal media cerrada.
- e. cerradas (/i: u:/), la parte más elevada de la lengua se encuentra muy próxima a la parte superior del tracto bucal.

Según la posición de los labios:

- a. redondeadas (/ɒ ɔ: ʊ u:/), se pronuncian con los labios formando una pequeña abertura de la boca.
- b. extendidas (/e ɪ i:/), los labios están separados pero muy próximos y extendidos.
- c. neutras (/ɑ: ə æ ɜ: ʌ/), los labios están abiertos sin redondear.

A diferencia del español, en inglés existe otro rasgo pertinente para la clasificación de las vocales. Se trata de la duración vocálica. El sistema vocálico del inglés consta de vocales cortas y vocales largas, como se detalla a continuación. Aunque la duración no es un rasgo distintivo en la mayoría de los casos, ya que la mayoría de las vocales inglesas difieren tanto en timbre como en duración, sí existe un contraste donde la duración es el único rasgo que permite diferenciar entre dos sonidos. Este es el caso de la vocal fuerte /ɜ:/ y de la vocal débil /ə/ (véanse más detalles al final del apartado).

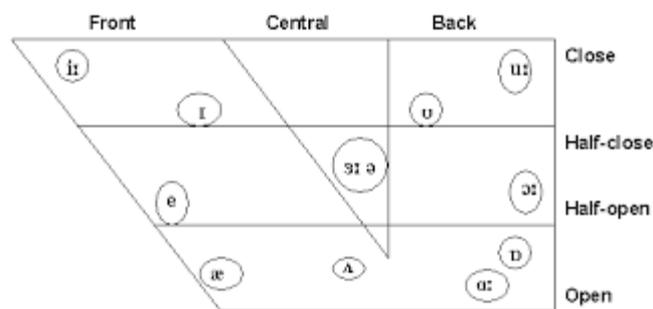
Según la duración vocálica:

- a. cortas (/æ ə ʌ e ɪ ɒ ʊ/), su duración es corta.
- b. largas (/ɑ: ɜ: i: ɔ: u:/), su pronunciación se alarga y se representan fonéticamente con dos puntos.

La Figura 3 presenta el cuadrilátero de vocales según Roach (1990) siguiendo los parámetros de la posición y la altura de la lengua.

Figura 3

Cuadrilátero de vocales (Roach, 1990)



Teniendo en cuenta los cuatro rasgos distintivos de posición y altura de la lengua, posición de los labios y duración vocálica, los sonidos vocálicos ingleses se definen de la siguiente manera:

- /ɑ:/: vocal posterior, abierta, no redondeada y larga.
- /æ/: vocal anterior, entre semiabierta y abierta, no redondeada y corta.

- /ʌ/: vocal central, abierta, no redondeada y corta.
- /ə/: vocal central, entre semiabierta y semicerrada, no redondeada y corta.
- /e/: vocal anterior, entre semiabierta y semicerrada, no redondeada y corta.
- /ɜ:/: vocal central, entre semiabierta y semicerrada, no redondeada y larga.
- /ɪ/: vocal anterior, semicerrada, no redondeada y corta.
- /i:/: vocal anterior, cerrada, no redondeada y larga.
- /ɒ/: vocal posterior, abierta, redondeada y corta.
- /ɔ:/: vocal posterior, entre semiabierta y semicerrada, redondeada y larga.
- /ʊ/: vocal posterior, semicerrada, redondeada y corta.
- /u:/: vocal posterior, cerrada, redondeada y larga.

Además, el sistema vocálico del inglés se divide en fuerte y débil. Se consideran vocales fuertes /ɑ: æ ʌ e ɜ: ɪ i: ɒ ɔ: ʊ u:/: así como los diptongos y los triptongos. La mayoría de las veces estas vocales aparecen en sílaba acentuada, aunque a veces también pueden aparecer en inacentuada (por ejemplo, *export* /'ekspɔ:t/). El inglés contiene un sistema de vocales débiles, inexistente en español, cuya presencia ayuda a mantener el ritmo acentual inglés puesto que las sílabas inacentuadas suelen producirse con una vocal débil (véase apartado 2.1). Los sonidos que forman parte del sistema de vocales débiles son /ɪ ʊ ə i u/, siendo la *schwa* /ə/ la vocal más frecuente del inglés y la que sólo aparece en sílabas inacentuadas. Por su parte, los sonidos /i u/ no difieren mucho de los equivalentes en español. Ambos sonidos son el resultado de una *neutralización*, es decir, la supresión del contraste entre dos fonemas en un determinado contexto. El contraste entre /ɪ/ y /i:/: y entre /ʊ/ y /u:/: desaparece, es decir, no está claro si el hablante nativo produce /ɪ/ o /i:/: o /ʊ/ o /u:/: en sílabas inacentuadas. /i/ tiene lugar principalmente en sílabas inacentuadas al final de la palabra, como en *happy* /'hæpi/. La /i/ final se mantiene cuando se añade un morfema a la palabra como, por ejemplo, *happier* /'hæpiə/. Del mismo modo, /i/ aparece en sílabas inacentuadas

cuando va seguida de una vocal como en *media* /'mi:diə/. En estos contextos la vocal inglesa /i/ tiene el mismo timbre que la vocal española /i/. En cuanto al sonido /u/, este tiene lugar en sílabas inacentuadas, especialmente después de /j/, como en *circular* /'sɜ:kjulə/ o también después del sonido /tʃ/ cuando es el resultado de la unión entre /t/ y /j/, como, por ejemplo, en la palabra *situation* que puede pronunciarse /,sɪtʃu'eɪʃən/ o /,sɪtju'eɪʃən/. La vocal inglesa /u/ tiene el mismo timbre que la /u/ española (Estebas-Vilaplana, 2019, p. 64). De este modo, /i/ representa la pérdida de contraste entre /ɪ/ y /i:/ y /u/ por su parte, representa la pérdida de contraste entre /ʊ/ y /u:/. Los sonidos /ɪ ʊ/ forman parte tanto del sistema vocálico fuerte como del débil. Por ejemplo, la palabra *minute* contiene dos sílabas (la primera acentuada y la segunda inacentuada) con la misma vocal /'mɪnɪt/. Los sonidos /ɪ ʊ/ se clasifican como débiles y no como vocales fuertes que aparecen en sílaba inacentuada porque en la mayoría de los casos que son vocales débiles se pueden sustituir por una *schwa*, por ejemplo /'mɪnət/. Si fueran vocales fuertes en sílaba acentuada no se podrían sustituir por la vocal neutra. El español no tiene un sistema de vocales débiles y, tanto en sílabas acentuadas como en inacentuadas, aparecen las mismas vocales.

A continuación, en el apartado 2.2.2.1 se describen los sonidos vocálicos del inglés relevantes para esta investigación. Se trata de los fonemas vocálicos abiertos y no redondeados (/ɑ: æ ʌ/), así como de la vocal neutra *schwa*.

2.2.2.1 Los Sonidos /ɑ: æ ʌ/

Desde el punto de vista articulatorio, la vocal /ɑ:/ se define como un sonido abierto posterior. De hecho, junto con /ɒ/, es el sonido más abierto de todas las vocales inglesas. Para su producción se requiere una amplia abertura de la mandíbula. Se trata de una vocal larga, especialmente cuando se sitúa al final de palabra o inmediatamente anterior a una consonante sonora (Mott, 2005, p. 98). Las vocales largas en inglés se representan con el símbolo del sonido vocálico, /ɑ/, más la marca de duración que consiste en dos puntos /ɑ:/, (Roach, 1990,

p. 17). Este sonido vocálico inglés es muy diferente del sonido vocálico español /a/ puesto que este es central y el sonido /ɑ:/ es posterior y requiere una abertura más grande de la mandíbula, aparte de ser un sonido mucho más largo que el español. La posición de los labios es neutra. Este sonido se encuentra en palabras como *command* /kə'mɑ:nd/, *clerk* /kla:k/ o *part* /pɑ:t/.

Teniendo en cuenta la ortografía, este sonido se encuentra representado por las letras “a” como en *branch* /brɑ:ntʃ/ o *staff* /stɑ:f/, “ar” como en *alarm* /ə'lɑ:m/ (esta grafía es la más común de todas), “au” como en *aunt* /ɑ:nt/ o *laugh* /lɑ:f/, “al” como en *palm* /pɑ:m/ o *balm* /bɑ:m/ y “ah” como en *shah* /ʃɑ:/. Las palabras *clerk* /kla:k/, *serjeant* /'sɑ:dʒənt/ y *derby* /'dɑ:bi/ son una excepción y mantienen la pronunciación del inglés antiguo. La dificultad que encuentra el estudiante hispanohablante con este sonido vocálico es la duración y el timbre, puesto que en el sistema fonológico materno no existe la distinción entre vocales cortas o largas como ya se ha señalado anteriormente.

La vocal /æ/ es abierta anterior, aunque menos abierta que la vocal /ɑ:/ y más abierta que la vocal /ʌ/. Su producción requiere una abertura media de la mandíbula y la lengua se sitúa en una posición baja dentro de la boca. Este sonido nunca ocurre en posición final de palabra y es especialmente corto delante de una consonante sorda. Desde el punto de vista ortográfico, este sonido está representado por la letra “a”, por ejemplo, *back* /bæk/, *cat* /kæt/, *bad* /bæd/ y *magic* /'mædʒɪk/. Sin embargo, podemos encontrar de manera excepcional este sonido en palabras como *plaid* /plæd/ o *plait* /plæt/ (Mott, 2005, p. 102). La pronunciación de este sonido vocálico resulta difícil para los hispanohablantes, ya que encuentran complicado distinguir entre esta vocal y el resto de las vocales con timbre -a.

La vocal /ʌ/, por otra parte, se define como abierta central, aunque es menos abierta que el sonido /ɑ:/. Para su producción, se coloca la lengua en una posición baja dentro de la cavidad bucal, con una abertura considerable de la boca y con los labios neutralmente

abiertos. Este sonido no tiene lugar en sílabas abiertas en posición final de palabra (Gimson, 1975, p. 111). Este sonido se encuentra en palabras como *but* /bʌt/, *some* /sʌm/ o *rush* /rʌʃ/. El sonido /ʌ/ también aparece en palabras escritas con la letra “o” por ejemplo, *come* /kʌm/ o *money* /'mʌni/ y con la letra “u”, como en *lung* /lʌŋ/ o *trumpet* /'trʌmpɪt/. Al igual que /æ/, /ʌ/ nunca aparece en posición final de palabra y su duración es un poco más corta delante de una consonante sorda.

Finalmente, la vocal /ə/, también llamada *schwa* (proviene del hebreo y significa “vacío”) es la más frecuente de todas las vocales inglesas y se trata de una vocal central entre semiabierta y semicerrada (Roach, 2009, p. 65). Su producción implica que la lengua se sitúe en posición media, el velo del paladar hacia arriba y los labios en posición neutra. Este sonido se produce casi sin mover los órganos articulatorios. Cuando esta vocal aparece al final de palabra, como por ejemplo en *computer* /kəm'pjʊ:tə/, tiende a ser más abierta de manera que se asemeja al sonido /ʌ/ (Sánchez Benedito, 2004, p. 37).

Para facilitar la adquisición de la *schwa* por parte de los alumnos hispanohablantes, es crucial trabajarla a partir de la distinción entre sílabas acentuadas o tónicas y sílabas inacentuadas o átonas. Una sílaba tónica en inglés siempre tendrá como núcleo un sonido vocálico fuerte, es decir, nunca podrá producirse con una *schwa*. Este sonido, por tanto, solo tiene lugar en sílabas inacentuadas, por ejemplo, *production* /prə'dʌkʃən/ o *bigger* /'bɪgə/.

Desde el punto de vista ortográfico, la *schwa* es uno de los sonidos que corresponde a más grafías distintas. El sonido /ə/ se pronuncia en las siguientes representaciones ortográficas (Estebas-Vilaplana, 2019, p. 61):

- Las cinco vocales “a e i o u”: *assertive* /ə'sɜ:tɪv/, *broken* /'brəʊkən/, *impossible* /ɪm'pɒsəbl/, *opinion* /ə'pɪnjən/ y *suspect* /səs'pekt/.
- Combinación de dos vocales “io, ai, ou, eo”: *nation* /'neɪʃən/, *villain* /'vɪlən/, *gracious* /'greɪʃəs/ y *dungeon* /'dʌndʒən/.

- Combinación de vocal + “r”: *particular* /pə'tɪkjʊlə/, *temper* /'tempə/, *doctor* /'dɒktə / y *Arthur* /'ɑ:θə/.
- Combinación de dos vocales + “r”: *colour* /'kʌlə/, *amateur* /'æmətə/ y *pleasure* /'pleʒə/.

Como se ha visto en este apartado, las vocales inglesas /ɑ: æ ʌ ə/ tienen una representación ortográfica muy variada. Estas asociaciones de las distintas grafías a un solo sonido entrañan una gran dificultad para el aprendiz hispanohablante, lo que le lleva a cometer errores de pronunciación provocados por la interferencia de la grafía. Estas dificultades se analizan de manera detallada en el apartado 2.4 de esta investigación donde se compara el sonido español /a/ y las vocales inglesas /ɑ: æ ʌ ə/.

En el siguiente apartado se presenta la descripción acústica de las vocales.

2.3 Las Vocales: Descripción Acústica

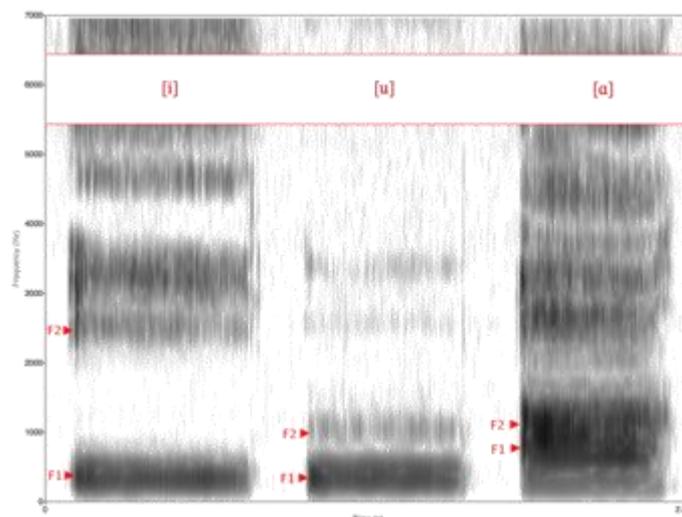
El timbre vocálico es el elemento fundamental para describir las vocales desde el punto de vista acústico. El timbre vocálico es el resultado de la filtración que sufren las vibraciones de las cuerdas vocales al pasar por la boca, que se comporta como filtro o resonador. La articulación de cada vocal supone una posición determinada de los órganos articuladores creando cavidades en las que se originan distintas frecuencias de resonancia filtrando la onda acústica de manera diferente para cada vocal. Los *formantes*, es decir, los picos de intensidad en el espectro vocal donde hay concentración de energía, son los responsables del timbre de cada vocal. Los dos primeros formantes se relacionan con las dimensiones del movimiento lingual. El primer formante con la dimensión alto-bajo y el segundo con la dimensión anterior-posterior. Especialmente relevantes son los dos primeros formantes puesto que el tercero depende de la lengua de uso y de la configuración faríngeo-bucal del individuo no aportando datos importantes para la descripción de las vocales.

Las vocales, por tanto, se definen desde el punto de vista acústico por la posición de los dos primeros formantes (Ladefoged, 2006). El primer formante (f_1) hace referencia a la apertura de la boca, los sonidos que requieren abrir poco la boca tienen un f_1 de baja frecuencia y a la inversa. En cuanto al segundo formante (f_2), este hace referencia a la posición de la lengua: cuando se estrecha la cavidad bucal, donde la presión es relativamente alta, aumenta la frecuencia de este formante. La posición anterior de la lengua o el redondeamiento de los labios pueden bajar la frecuencia del f_2 . Sin embargo, cualquier movimiento de la lengua o la boca que estreche la cavidad oral implica un aumento en la frecuencia del f_2 . La distancia entre estos dos formantes es un indicador del grado de posterioridad de las vocales. Cuanto más cercanos sean los valores de estos formantes, más posterior es la vocal (Borden, Harris y Raphael, 2011, p. 96).

En la Figura 4 se presenta un ejemplo de espectrograma de las vocales /i/ a /ɔ/ según Borden et al. (2011, p. 107).

Figura 4

Espectrograma de las producciones de las vocales /i/ a /ɔ/ (Borden, Harris y Raphael, 2011)



La Figura 4 muestra las diferencias entre las vocales /i/ a /ɔ/ según los dos primeros formantes. El primer formante de las vocales /i/ y /ɔ/ presenta una frecuencia parecida puesto

que representa la apertura de la boca y ambas vocales se producen con una apertura similar (ambas son vocales cerradas). Sin embargo, el primer formante de la vocal /a/ presenta una frecuencia superior puesto que se trata de una vocal abierta. Por otro lado, el segundo formante de la vocal /i/ presenta una frecuencia muy superior a la de las vocales /o/ y /a/ ya que su producción es mucha más anterior. En cuanto a la frecuencia del segundo formante de las vocales /o/ y /a/ estos son muy parecidos puesto que ambas vocales muestran una producción posterior.

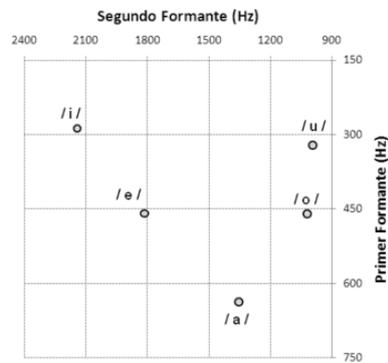
En los siguientes apartados se analizan los sistemas vocálicos del español (2.3.1) y del inglés (2.3.2) desde un punto de vista acústico.

2.3.1 Las Vocales del Español

Como se ha señalado en el apartado anterior, existe una estrecha relación entre la abertura de la cavidad bucal y la frecuencia del primer formante siendo esta más alta cuando la boca está más abierta y viceversa. Asimismo, la frecuencia del segundo formante está relacionada con el retroceso de la lengua de manera que cuanto más alta es la frecuencia más anterior es la vocal. La Figura 5 presenta una imagen de los formantes de las vocales españolas según Bradlow (1995). Como se puede apreciar, la distribución de las vocales según el valor de sus dos primeros formantes coincide con su posición en el triángulo articulatorio que se presentó en la Figura 2, indicando la estrecha relación entre articulación y estructura formántica.

Figura 5

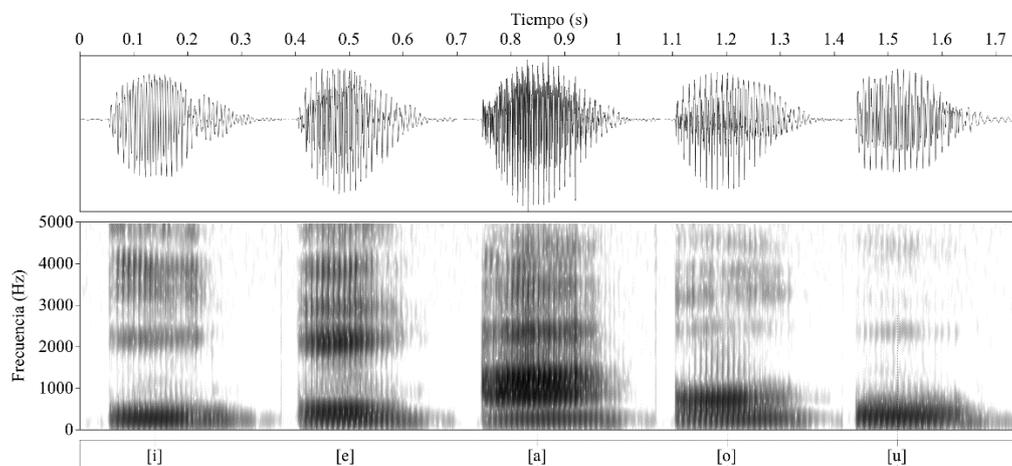
Primer y segundo formante de las vocales españolas (Bradlow, 1995)



En la Figura 6 se presenta el oscilograma y el espectrograma de los monoptongos del español /a e i o u/ producidas por un hablante nativo masculino según Llisterri, (2020).

Figura 6

Oscilograma y espectrograma de las producciones de las vocales españolas (Llisterri, 2020)



La Figura 6 muestra las diferencias entre las vocales del español según la frecuencia. La abertura de la mandíbula o posición vertical de la lengua, la localización de la constricción o posición horizontal de la lengua y la labialización determinan la frecuencia de los formantes. En la Figura 6 se muestran las frecuencias relevantes de las vocales /a e i o u/ a través del tiempo. Los formantes se aprecian como manchas horizontales más intensas que el

resto del espectro de cada vocal. La frecuencia más elevada del primer formante es la de la vocal /a/, mientras que la más inferior es la de la vocal /i/. Sin embargo, la frecuencia más elevada del segundo formante es la de la vocal /i/, siendo la de la vocal /u/ la más inferior.

Según Quilis (1983), los formantes medios de las vocales españolas, producidas por hablantes femeninos y masculinos se especifican en la Tabla 1.

Tabla 1

Valores medios de los formantes f_1 y f_2 (en Hz) de las vocales españolas (Quilis, 1983)

	F1		F2	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
/a/	665	700	1.402	1.211
/e/	492	454	2.252	1.995
/i/	241	265	2.835	2.318
/o/	511	475	981	888
/u/	243	294	629	669

De acuerdo con la Tabla 1, el f_1 de las vocales cerradas /i/ y /u/, presenta las frecuencias más bajas, mientras que el primer formante de /a/, la vocal más abierta, ocupa la frecuencia más alta. El f_1 de las vocales medias /e/ y /o/ ocupa una posición intermedia entre el f_1 de las vocales más cerradas /i/ y /u/ y la más abierta /a/. En cuanto al segundo formante, el dato más significativo es el descenso progresivo desde la vocal /i/, la vocal más anterior, hasta la vocal /u/, la vocal más posterior.

2.3.1.1 El Sonido /a/

Desde el punto de vista acústico, el sonido vocálico /a/ presenta las siguientes singularidades. El progresivo retroceso de la lengua desde el paladar duro hasta la zona del velo provoca un descenso en la frecuencia del f_2 en /a/, por lo que esta vocal presenta el valor más intermedio en dicho formante. Este descenso de la lengua en la cavidad bucal es el causante del aumento de la frecuencia del primer formante del sonido /a/ en el espectrograma, de hecho, es el

sonido con mayor número de hercios (Hz) en ese formante. Asimismo, el grado de abertura vocal que se requiere para su emisión tiene como consecuencia un aumento en la frecuencia del f_1 , lo que conlleva el hecho de que la vocal /a/ sea la que posee la frecuencia más elevada de todos los sonidos vocálicos. En la Tabla 2 podemos comprobar los valores de los dos primeros formantes de la vocal /a/ según haya sido pronunciada por una mujer o un hombre.

Tabla 2

Valores medios de los formantes f_1 y f_2 (en Hz) de la vocal /a/ (Quilis y Esgueva, 1983)

/a/		
	Femenino	Masculino
F1	665	700
F2	1.402	1.211

En la Tabla 2 se observa cómo los valores del primer formante de los hablantes masculinos son superiores a los de las femeninas, mientras que los valores del segundo formante son superiores en las producciones de las hablantes femeninas. Esto se debe al hecho de que la magnitud de apertura mandibular varía dependiendo del género del hablante, siendo mayor dicha apertura en el caso de las mujeres (Latorre, 2009). En el primer formante de /a/ producido por mujeres se constata menor frecuencia debido a la morfología del tracto y las cuerdas vocales ya que el primero es más corto y las cuerdas vocales son más cortas y delgadas que las del hombre. En cuanto al segundo formante, este se relaciona directamente con la posición anterior-posterior de la lengua y baja la frecuencia en la medida en que la lengua retrocede. En el caso de las mujeres la frecuencia del f_2 presenta un valor superior, por lo que la producción de la vocal es más anterior que la producción de los hombres.

2.3.2 Las Vocales del Inglés

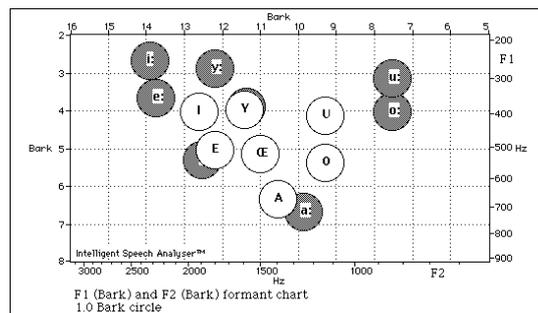
Tal y como se ha señalado en el apartado 2.3, los formantes son los responsables de las diferencias de timbre vocálico. Como hemos visto, el primer formante hace referencia a la

apertura de la boca, de esta manera los sonidos que requieren abrir poco la boca tienen un f_1 de baja frecuencia y a la inversa. En cuanto al f_2 , este hace referencia a la posición de la lengua. Cuando se estrecha la cavidad bucal, donde la presión es relativamente alta, aumenta la frecuencia de este formante. La distancia entre estos dos formantes es un indicador del grado de posterioridad de las vocales. Cuanto más cercanos sean los valores de estos formantes, más posterior es la vocal.

En la Figura 7 se presentan los valores de los dos primeros formantes de las vocales inglesas según Wells (1962). De nuevo, esta distribución de las vocales guarda relación con su posición articulatoria presentada en el cuadrilátero vocálico de la Figura 3.

Figura 7

Primer y segundo formante de las vocales inglesas (Wells, 1962)



En la Tabla 3 se observan los valores medios de los dos primeros formantes de los sonidos vocálicos ingleses masculinos y femeninos según Borden et al. (2011, p. 101).

Tabla 3

Valores medios de los formantes f_1 y f_2 (en Hz) (Borden, Harris y Raphael, (2011, p. 101)

	F1		F2	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
/ɑ:/	910	850	1.402	1.220
/æ/	1.018	860	1.916	2.050

	F1		F2	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
/ʌ/	914	760	1.799	1.400
/ə/	665	500	1.772	1.500
/e/	610	530	2.330	1.840
/ɜ:/	500	490	1.640	1.350
/ɪ/	430	390	2.480	1.990
/i:/	310	270	2.790	2.290
/ɒ/	590	570	920	840
/ɔ:/	480	450	810	750
/ʊ/	470	440	1.160	1.020
/u:/	370	300	950	870

A continuación, en el apartado 2.3.2.1 se describen acústicamente los sonidos vocálicos del inglés relevantes para esta investigación (/ɑ: æ ʌ ə/).

2.3.2.1 Los Sonidos /ɑ: æ ʌ ə/

Desde el punto de vista acústico existe bastante disparidad de criterio entre autores con relación a los valores formánticos de las vocales inglesas /ɑ: ʌ æ ə/. Por ejemplo, la Tabla 4 presenta los valores de f_1 y f_2 de estas vocales para hablantes masculinos y femeninos según Cruttenden (2001). Como podemos apreciar, dichos valores no coinciden plenamente con los propuestos por Borden, Harris y Raphael, (2011) en la tabla anterior.

Tabla 4

Valores medios de los formantes f_1 y f_2 (en Hz) (Cruttenden, 2001)

	/ɑ:/		/æ/		/ʌ/		/ə/	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
F1	850	740	860	660	760	690	615	490
F2	1.220	1.180	2.050	1.720	1.400	1.290	1.672	1.310

Según los diagramas de Gimson (1970), los formantes de /ɑ:/ tendrían lugar en un espectro intermedio entre 800 y 1.100 Hz para los hombres y entre 900 y 1.200 Hz para las mujeres, mientras que para Peterson y Barney (1952, p. 183), los valores de los dos primeros formantes de las vocales /æ/ y /ʌ/ son mucho más bajos que en los estudios de Cruttenden, tanto para hombres como para mujeres. En lo referente al sonido *schwa* al ser un sonido medio abierto sus valores son los más inferiores en todos los estudios.

En los distintos estudios mencionados se puede apreciar como las vocales producidas por las voces femeninas son más periféricas, es decir, más anteriores y abiertas que las producidas por hablantes masculinos, tal y como señalaban Traunmüller (1988) y Whiteside (2001). Debido a este hecho, las vocales producidas por mujeres presentan una distinción fonética en cualidad mayor que las emitidas por los hablantes masculinos. De acuerdo con Whiteside (2001), este rasgo periférico en las vocales emitidas por mujeres se debe a factores sociofonéticos que marcan las diferencias de estilos de habla entre mujeres y hombres. Por otro lado, Simpson (2001) explica estas diferencias en base a factores fisiológicos como el tamaño de la laringe, mayor en los hombres que en las mujeres.

Los valores formánticos de las vocales inglesas /ɑ: æ ʌ ə/ que se van a tomar como referencia en esta investigación son los presentados en la Tabla 3 según Borden et al. (2011, p. 101). A continuación, se van a comparar la vocal /a/ del español con las vocales /ɑ: æ ʌ ə/

del inglés para ver en más detalle los problemas que estos sonidos pueden causar a un hispanohablante en su proceso de aprendizaje del inglés como L2.

2.4 Comparación del Sonido /a/ Español con las Vocales Inglesas /ɑ: æ ʌ ə/

Como se ha esbozado en el apartado 1.2.2.1, la interferencia (el efecto de la lengua materna en la producción o percepción de una L2) es uno de los procesos más recurrentes en la adquisición de una lengua extranjera, puesto que durante su proceso de aprendizaje el alumno está expuesto a un conflicto permanente entre las costumbres de su lengua materna y las nuevas estructuras de la lengua que está aprendiendo (Thiemer, 1980). Para poder analizar correctamente la interferencia del español en la interlengua de los alumnos de inglés como L2, hay que tener en cuenta los sistemas fonológicos de la L1 y la L2, puesto que los hábitos fonéticos de la lengua materna interfieren en la articulación de los sonidos de la L2. Comparar los sonidos vocálicos del español y del inglés ayuda a predecir los posibles errores y así evitarlos en la medida de lo posible.

El sistema fonológico inglés, tal y como hemos visto en el apartado 2.2.2, consta de tres vocales con timbre -a /ɑ: æ ʌ/, lo que provoca que el estudiante hispanohablante tienda a pronunciar esos tres sonidos con la /a/ española, poniendo, por tanto, en peligro la comunicación y la inteligibilidad. Otro rasgo de las vocales inglesas es la existencia de un sistema de vocales débiles formado por sonidos que aparecen en sílabas inacentuadas (véase apartado 2.1.2), como es el sonido *schwa* /ə/, vocal semiabierta central. La vocal débil /ə/ constituye un problema para el aprendiz hispanohablante de inglés, ya que ni existe en su L1 ni es sistemática en la correspondencia grafía-sonido, dificultando su identificación (véase 2.2.2.1).

Los problemas más comunes, por tanto, de los hispanohablantes con relación a estos sonidos vocálicos ingleses son:

- a- No percepción de los tres timbres vocálicos ingleses /ɑ: æ ʌ/ y, por tanto, asociación de estas tres vocales al fonema español más cercano /a/ (*carp* /ka:p/, *cup* /kʌp/ o *cap* /kæp/ se producen como /kap/).
- b- No distinción entre fonemas vocálicos largos y cortos, por ejemplo: *park* /pɑ:k/ se pronunciaría /park/.
- c- No producción de vocales débiles, en concreto, el fonema /ə/, en las sílabas inacentuadas pertinentes, que se producen con /a/ o con otra vocal española parecida a la grafía: *sugar* /'ʃʊgə/, *afternoon* /,ɑ:ftə'nu:n/, *London* /'lʌndən/, *support* /sə'pɔ:t/ se producirían de la siguiente manera por un hispanohablante: /'sugar/, /after'nun/, /'london/ y /su'port/.

De todos estos problemas, Jenkins (2000) en su propuesta denominada *Lingua Franca Core* (LFC), insiste en que, a la hora de enseñar la pronunciación inglesa a hablantes no nativos, la cantidad es más importante que la cualidad para preservar inteligibilidad. Por tanto, Jenkins solamente considera esencial mantener el contraste entre vocales largas y cortas. La propuesta de Jenkins puede funcionar con contrastes binarios, como /ɪ/ vs. /i:/ o /ʊ/ vs. /u:/ pero no en /ɑ: æ ʌ/, ya que hay dos contrastes /æ ʌ/ que pertenecen a la categoría de vocales cortas y no se pueden distinguir si no se tiene en cuenta el rasgo del timbre.

En la comparación acústica detallada entre la /a/ española y las vocales inglesas con timbre -a /ɑ: æ ʌ/, los valores de los formantes ponen de manifiesto una gran diferencia entre la vocal española y sus correspondientes inglesas. Si se comparan los datos de los valores medios de los formantes f_1 y f_2 para los hablantes masculinos y femeninos de la vocal española /a/ (véase 2.3.1) y los datos de los valores de medios de los formantes f_1 y f_2 para los hablantes masculinos y femeninos de las vocales inglesas /ɑ: æ ʌ/ (véase 2.3.2), se obtienen las siguientes conclusiones:

1. Los valores medios del f_1 , tanto masculino como femenino, muestran que la vocal española /a/ es menos abierta que la vocal inglesa /ɑ:/, puesto que en ambos géneros el valor del f_1 de la vocal española es inferior al de la vocal inglesa. Respecto a los valores medios del f_2 , tanto masculino como femenino, muestran que la vocal /a/ es más anterior que la vocal /ɑ:/, puesto que los valores de la vocal española son más altos, indicando una producción más posterior de la vocal inglesa.

2. Los valores medios del f_1 , tanto masculino como femenino, muestran que la vocal española /a/ es menos abierta que la vocal inglesa /æ/, ya que en ambos géneros el valor del f_1 de la vocal española es inferior al de la vocal inglesa. En el caso de las mujeres la diferencia entre los valores del primer formante de las vocales /a/ y /æ/ es de 353 Hz, lo que indica una producción de la vocal inglesa mucho más abierta. Respecto a los valores medios del f_2 , tanto masculino como femenino, muestran que la vocal /a/ es más posterior que la vocal /æ/, puesto que los valores de la vocal española son más bajos, indicando una producción más anterior de la vocal inglesa.

3. Los valores medios del f_1 , tanto masculino como femenino, muestran que la vocal española /a/ es menos abierta que la vocal inglesa /ʌ/, puesto que en ambos géneros el valor del f_1 de la vocal española es inferior al de la vocal inglesa. En el caso del valor medio del f_1 del hablante masculino español la diferencia con el valor medio del f_1 del hablante inglés es de 60 Hz, lo que indica una diferencia de apertura menor que en el caso de las mujeres cuya diferencia en los valores asciende a los 249 Hz. Respecto a los valores medios del f_2 , tanto masculino como femenino, muestran que la vocal /a/ es más posterior que la vocal /æ/, puesto que los valores de la vocal española son más bajos, indicando una producción más anterior de la vocal inglesa.

Tras la comparación del sonido vocálico español /a/ y las vocales inglesas /ɑ: æ ʌ ə/ desde el punto de vista articulatorio y acústico, en el siguiente apartado se analiza el papel de

la grafía en el aprendizaje de los sonidos ingleses /ɑ: æ ʌ ə/ por parte de alumnos hispanohablantes.

2.4.1 El Papel de la Grafía en el Aprendizaje de los Sonidos /ɑ: æ ʌ ə/ por Parte de Hispanohablantes

Además de las diferencias relevantes desde el punto de vista articulatorio y acústico entre los sonidos vocálicos ingleses /ɑ: æ ʌ ə/ y la /a/ española, la diferencia en los códigos alfabéticos constituye una característica muy importante para el aprendiz hispanohablante puesto que en español existe una clara correspondencia entre los cinco fonemas vocálicos y las cinco grafías vocálicas que los representan, mientras que en inglés no. El inglés cuenta con doce vocales de un solo timbre (monoptongas), que se corresponden con setenta representaciones ortográficas comunes y otras grafías de menos frecuencia (Finch y Ortiz Lira, 1982). Dicha diferencia puede inducir al aprendiz hispanohablante a cometer errores de pronunciación causados por interferencia de la ortografía.

En el caso de los sonidos /ɑ:/ y /æ/, la representación ortográfica más común es la vocal “a”. Como se señala en el apartado 2.2.2.1, /ɑ:/ suele ir seguida de las consonantes “r” o “l”, mientras que /æ/ no. La dificultad para el estudiante hispanohablante en estos casos no es tanto la asociación sonido-grafía sino la producción de los contrastes de la duración y el timbre esperados, puesto que en su L1 no existe.

La grafía, por tanto, no constituye una dificultad tan evidente en /ɑ:/ y /æ/ como en los sonidos vocálicos /ʌ/ y /ə/ que presentan mayor variabilidad gráfica.

En relación con la vocal /ʌ/, este sonido representa una dificultad para el aprendiz hispanohablante en grafías como “o”, “oo” u “ou”. En el caso de la grafía “o”, el alumno tiende a pronunciar una /o/ española. Esto sucede, por ejemplo, con palabras como *love* /lʌv/ producida /lov/. En cuanto a las grafías “oo” u “ou”, como en *flood* /flʌd/ o *enough* /ɪˈnʌf/, el alumno hispanohablante suele producir una /o/, /flod/ o /ɪˈnof/.

Por otra parte, la vocal /ə/ es uno de los sonidos que corresponde a más grafías distintas (véase 2.2.2.1), por lo que un error común entre hispanohablantes consiste en producir esta vocal según la grafía (Moore y Manzano, 1979, p. 162). Por ejemplo, la palabra *Saturday* se tiende a pronunciar con /u/ en la segunda sílaba /'sætudeɪ/, en lugar de /'sætədeɪ/. Asimismo, la vocal de la última sílaba de *talent* /'tælənt/ se pronuncia con el sonido /e/ en vez de con la *schwa* por asimilación a la grafía.

En esta investigación trabajaremos las vocales inglesas a partir de la estructura rítmica de la frase. Se espera que la aproximación a la pronunciación inglesa a partir de la distinción entre sílabas acentuadas e inacentuadas ayude a mejorar las producciones de los estudiantes de inglés como L2, ya que permitirá la inmediata asociación de vocales fuertes a las sílabas acentuadas y de débiles a las inacentuadas. Con ello se espera una mejoría significativa en la producción de la /ə/ y de los contrastes /ɑ: æ ʌ/.

2.5 Conclusiones Finales

En este capítulo se han presentado las principales diferencias entre el ritmo y la producción vocálica en inglés y en español y se ha hecho especial hincapié en el papel fundamental que desarrolla el ritmo acentual inglés en la producción de las vocales. En el apartado 2.1, se han analizado las diferentes estructuras rítmicas del español (lengua de compás silábico) y del inglés (lengua de compás acentual). Se ha detallado cómo el ritmo acentual afecta a la producción de las vocales puesto que la diferencia entre sílabas acentuadas y sílabas no acentuadas viene marcada por la existencia de vocales fuertes (sílabas acentuadas) y vocales débiles (sílabas inacentuadas). Se ha visto también cómo los patrones rítmicos del inglés provocan alteraciones vocálicas como el debilitamiento y la reducción vocálica, con la producción de vocales débiles. El tratamiento de las diferencias rítmicas entre ambas lenguas es de especial relevancia para esta investigación, puesto que la metodología docente que se

presenta propone una enseñanza de la pronunciación inglesa desde un enfoque *top-down*, que va desde la estructura rítmica de la frase a los sonidos individuales.

A continuación, se llevó a cabo una descripción articulatoria de las vocales en general y se presentaron las principales características de las vocales españolas y las vocales inglesas. Se detallaron las características de las vocales relevantes para esta investigación, es decir, los sonidos vocálicos ingleses /ɑ: æ ʌ ə/ y la /a/ española. Seguidamente, se presentó una descripción acústica de las vocales en general y se analizaron los formantes (f_1 y f_2) de las vocales españolas y de las vocales inglesas relevantes para este estudio.

Finalmente, se comparó el sonido /a/ español con las vocales inglesas /ɑ: æ ʌ ə/ y se señalaron los principales problemas de aprendizaje de los sonidos /ɑ: æ ʌ ə/ por parte de los alumnos hispanohablantes en relación con las grafías.

En los siguientes capítulos, se propondrá una nueva metodología docente para la enseñanza de estos sonidos que partirá de la estructura rítmica de los textos literarios. Si dicha propuesta muestra ser efectiva, se desarrollará un nuevo enfoque metodológico para la enseñanza de la pronunciación inglesa en el aula de L2 dirigida principalmente a alumnos hispanohablantes.

CAPÍTULO 3: Objetivos, Preguntas de Investigación e Hipótesis

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras distintas teorías han tratado de explicar la forma en que aprendemos una L2. Como hemos visto en el apartado 1.1, existen diferentes teorías sobre la adquisición de una segunda lengua que podrían clasificarse según su enfoque, ya sea lingüístico, cognitivo o sociocultural. Asimismo, independientemente del enfoque elegido, existen distintos factores que afectan al aprendizaje de una L2, como el papel de la instrucción, la influencia de la lengua materna o las diferencias individuales de los alumnos (véase apartado 1.2). El papel de la instrucción es fundamental en el proceso de aprendizaje de una L2. Como se ha indicado en el apartado 1.4, a veces la instrucción en el aula puede ser explícita (o analítica) o implícita (o inductiva).

En este trabajo de investigación se comparan ambos tipos de instrucción para descifrar cuál de ellos presenta mayores ventajas para la enseñanza de la pronunciación inglesa a alumnos hispanohablantes en el aula de L2.

3.1 Objetivos, Preguntas de Investigación e Hipótesis

Esta investigación parte de la necesidad de mejorar la destreza oral de los alumnos hispanohablantes que estudian la lengua inglesa como L2. La pronunciación, a pesar de desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de dicha destreza, no es un elemento con especial presencia en el aula de L2. Este trabajo se centra en cómo ayudar a mejorar la competencia fonológica de los alumnos de inglés como lengua extranjera y, más específicamente, en cómo potenciar la producción de ciertos contrastes vocálicos ingleses, concretamente los sonidos ingleses /ɑ: ʌ æ/, así como la vocal débil /ə/. Como se ha apuntado en el Capítulo 2, estos sonidos son especialmente complejos para un alumno hispanohablante, puesto que tienen un timbre muy cercano a la vocal española /a/ y, por tanto, los alumnos no consiguen percibir ni producir los contrastes ingleses, inexistentes en español. Para ello, se deben tener en cuenta no solamente diferencias en el timbre vocálico (/ɑ: ʌ æ/), sino también

en la duración (vocal larga /ɑ:/ frente a las vocales cortas /ʌ æ/) y el debilitamiento (vocal débil /ə/), entre otros. Por tanto, la selección de estos sonidos vocálicos viene determinada por la dificultad que representan para el alumno hispanohablante al aprender inglés como lengua extranjera.

3.1.1 Objetivos

El principal objetivo de este trabajo de investigación es comparar el efecto de una metodología tradicional explícita frente a una metodología implícita en el aprendizaje de los sonidos vocálicos ingleses /ɑ: æ ʌ ə/ por parte de hispanohablantes. Para ello se comparan dos grupos de estudiantes, que aprenden los fonemas indicados mediante dos tipos de instrucción. Un grupo trabaja dichas vocales mediante una instrucción explícita, siguiendo las pautas y los ejercicios del libro de texto. El otro grupo aprende estos sonidos de manera implícita, usando textos literarios que permiten trabajar la fonética inglesa con enfoque *top-down*, es decir, desde el nivel de la frase y de su estructura rítmica hasta la producción segmental.

En el sistema fonológico español no existen los timbres vocálicos /ɑ: ʌ æ ə/. Tampoco se contempla la distinción entre vocales largas y cortas, ni débiles y fuertes. El sonido /ɑ:/ del inglés se define como un sonido abierto, posterior, no redondeado y largo. Es el sonido más abierto y con mayor duración de todas las vocales inglesas tratadas en este estudio. La vocal /ʌ/ (central, abierta, no redondeada y corta) es la más parecida a la /a/ española por ser ambos sonidos centrales, aunque la /a/ española es más abierta. La vocal inglesa /æ/ es no redondeada, entre semiabierta y abierta, anterior y corta. Su pronunciación resulta difícil para los hispanohablantes, ya que encuentran complicado distinguir entre esta vocal del resto de las vocales inglesas con timbre -a. Asimismo, el sonido *schwa* es otro de los sonidos más complicados para los alumnos hispanohablantes de inglés como L2, ya que el español no

tiene un sistema vocálico débil, sino que el timbre vocálico es el mismo independientemente de si las vocales aparecen en sílabas acentuadas o inacentuadas.

Todo ello constituye un reto importante para los alumnos adultos puesto que deben “resintonizar” su capacidad auditiva para poder apreciar sonidos inexistentes en su lengua materna. En este trabajo se investiga si el aprendizaje de las vocales inglesas, concretamente /ɑ: ʌ æ ə/, puede mejorar según el tipo de instrucción. Específicamente, se examina si una instrucción implícita de la fonética inglesa basada en el uso de textos literarios puede tener un efecto positivo en las producciones orales de los alumnos. Además, se analiza el efecto del tipo de texto literario (poesía, prosa y teatro) en las producciones de los alumnos. Por todo ello, este trabajo parte de dos preguntas de investigación que se especifican en el apartado 3.1.2.

3.1.2 Preguntas de Investigación

Pregunta de investigación 1: ¿Cómo influye el tipo de instrucción de la fonética inglesa, de manera explícita o implícita a través de textos literarios (poesía, prosa y teatro), en el nivel de adquisición de las vocales inglesas /ɑ: ʌ æ ə/ por parte de alumnos hispanohablantes?

Pregunta de investigación 2: ¿Se aprecia una influencia del tipo de texto utilizado en la instrucción implícita (poesía, prosa y teatro) en las producciones de los alumnos?

Con estas preguntas se busca valorar el tipo de instrucción más eficaz a la hora de enseñar la pronunciación de las vocales inglesas. Comparando ambas metodologías y analizando las producciones de los alumnos, se examinará qué metodología es más beneficiosa a la hora de aprender la fonética inglesa en el aula de L2.

3.1.3 Hipótesis

Para responder a la pregunta 1 se parte de la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1: Una metodología docente implícita de la pronunciación inglesa a través de textos literarios será más beneficiosa para los alumnos hispanohablantes porque la estructura rítmica

de las frases tendrá un efecto positivo en su desempeño oral. Como se ha observado en la sección 2.1, el inglés, a diferencia del español, es una lengua de compás acentual cuyo ritmo viene marcado por la isocronía entre acentos. Esto tiene un efecto muy importante en la producción vocálica, ya que todas las sílabas acentuadas se producen con una vocal fuerte, mientras que la mayoría de las sílabas inacentuadas incluyen una vocal débil. A partir del trabajo con textos literarios, se espera que los alumnos se fijen en los dos tipos de sistemas vocálicos del inglés (fuerte y débil) y aprendan a asociar las sílabas tónicas con vocales fuertes y a debilitar el timbre vocálico en las sílabas inacentuadas. Se parte, por tanto, del ámbito de la frase y de su estructura rítmica para entender las distintas vocales del inglés.

La primera hipótesis de esta investigación establece, por tanto, que habrá una mayor mejoría en la producción de las vocales inglesas /ɑ: ʌ æ ə/ por parte de los alumnos que trabajan la fonética inglesa desde el ámbito de la frase y desde la estructura rítmica frente a los que trabajan los sonidos de manera individual y sin una contextualización fraseológica mayor.

Para responder a la pregunta número 2 se parte de la siguiente hipótesis:

Hipótesis 2: El tipo de texto con el que trabajan los alumnos (poesía, prosa y teatro) tendrá distintos efectos en su producción vocálica. Concretamente, se espera una mejor pronunciación de las vocales estudiadas en los textos que contienen una estructura rítmica más marcada, como serían los textos poéticos, frente a la prosa o al teatro, donde el ritmo es menos marcado. Este efecto se espera sobre todo en la producción de la *schwa*, ya que los patrones rítmicos del texto poético suelen mostrar claramente la alternancia entre sílabas tónicas y átonas.

3.2 Conclusiones Finales

En este capítulo se han formulado las preguntas de investigación de esta tesis sobre cómo influye el tipo de instrucción, explícita o implícita, en la adquisición de las vocales objeto de

estudio y sobre la influencia del tipo de texto en la producción oral de los aprendices. Asimismo, se han planteado las hipótesis y los objetivos del trabajo.

En el siguiente capítulo se presenta el método experimental llevado a cabo en esta investigación. Primeramente, se detalla el corpus utilizado en ambas metodologías. A continuación, se presentan los dos grupos de informantes, sus componentes y sus características, así como la recopilación de datos a través de las grabaciones de ítems llevadas a cabo tras el periodo de instrucción. Finalmente, se especifican los dos tipos de análisis (auditivo y acústico) realizados tras la recopilación de los datos.

CAPÍTULO 4: Método Experimental

Esta investigación permite comparar dos grupos de alumnos que reciben un tratamiento didáctico de la fonética inglesa diferente. Para ello, se creó un grupo de control, con el que se trabajó la fonética inglesa de manera tradicional, y un grupo experimental, donde se usó una nueva metodología didáctica. En el caso del grupo experimental, los alumnos recibieron una instrucción implícita de la enseñanza de la pronunciación de los sonidos vocálicos /ɑ: ʌ æ ə/ a través de la audición y la lectura oral de textos literarios ingleses, mientras que los sujetos del grupo de control no recibieron dicho tratamiento, sino que siguieron las pautas de enseñanza de la pronunciación propuestas por el libro de texto. Se espera que la comparación entre las producciones orales de ambos grupos de alumnos tras el periodo de instrucción permita valorar si la enseñanza de la fonética desde un dominio superior a los sonidos, como puede ser el ámbito de la frase y el del texto, puede resultar más beneficiosa para el aprendizaje de la pronunciación que la instrucción específica y repetitiva de sonidos concretos.

Para el diseño de este método experimental se tuvo en cuenta la propuesta de la *Hipótesis de Adquisición-Aprendizaje* (véase apartado 1.1.1.2), que contrasta el proceso consciente de adquisición de una L2, como es la instrucción explícita, frente al aprendizaje inconsciente a través, en este caso, de la audición y reproducción de textos literarios.

4.1 Corpus

El grupo de control trabajó la pronunciación de las vocales /ɑ: ʌ æ ə/ con una serie de ítems que aparecen en el libro de texto *New English File Intermediate (third edition)*. Se trata de palabras aisladas descontextualizadas que contienen los sonidos vocálicos objeto de estudio y que se trabajan con instrucciones explícitas y ejercicios de audición y repetición. Por su parte, el grupo experimental trabajó con textos literarios que contienen palabras con los citados sonidos vocálicos, que se presentan como parte del texto, sin estar sometidos a una enseñanza

específica. En los siguientes apartados, se detallan las actividades y los ejercicios utilizados en ambas metodologías.

4.1.1 Metodología Explícita

El tratamiento de la enseñanza de los sonidos /ɑ: æ ʌ ə/ en el grupo de control es el contemplado en la enseñanza tradicional, es decir, un tratamiento explícito que consiste en la realización de actividades fonéticas de tipología mecánica. Dichas actividades requieren una instrucción formal, específica y explícita para su entendimiento y posterior realización. Asimismo, dichas actividades aparecen en el libro de texto de manera inconexa y sin aparente relación con los contenidos de la unidad. La dinámica del curso fue seguir el libro de texto con normalidad, realizando las actividades de manera individual, en parejas o en grupo, dependiendo del tipo de tarea.

Estos ejercicios siguen el estilo del aprendizaje visual y del aprendizaje auditivo (véase 1.2.3.5), pues los alumnos escuchan los audios del libro de texto y también reconocen los símbolos fonéticos de los sonidos a través de dibujos, como se verá en el ejemplo (3).

En el libro de texto *New English File Intermediate* se encuentran los siguientes ejercicios:

A) Ejercicios de escuchar y repetir (*listen and repeat exercises*)

Este tipo de ejercicio procede del Método Directo (véase apartado 1.3.2.2) y se extendió con el uso de las nuevas tecnologías en el aula y en el laboratorio de idiomas. La metodología tradicional asume que, “por el hecho de escuchar y repetir un determinado sonido, el alumno será capaz de reproducirlo adecuadamente además de incorporarlo en el nuevo sistema de la L2” (Llisterri, 2003, p. 101). Uno de los ejercicios utilizados en este tipo de instrucción explícita se presenta en (1).

(1)

<i>Listen and repeat the following sounds and words:</i>			
<i>/ɑ:/</i>	<i>/æ/</i>	<i>/ʌ/</i>	<i>/ə/</i>
answer	am	brother	computer
car	cat	mother	trainers
class	thanks	up	trousers

B) Pares mínimos (*minimal pairs drills*)

Se trata de una técnica de escucha discriminativa y de práctica hablada que permite distinguir entre sonidos problemáticos. Este tipo de ejercicio es propio de la metodología Audiolingual (véase sección 1.3.2.4) y consiste en la percepción y/o emisión de dos palabras con los mismos sonidos, excepto uno, que es distinto y que es el fonema objeto de aprendizaje. Esta tipología de ejercicio resulta útil para concienciar al alumno sobre fonemas que solo difieran de uno o dos rasgos, como, por ejemplo, distinciones de sonoridad, duración vocálica, o timbre vocálico. Sin embargo, cuando estos ejercicios se usan en el aula de L2, no siempre resulta sencillo encontrar pares que contengan palabras de uso común para todas las oposiciones fonológicas de la lengua (Renard, 1979).

Los defensores del Método Audiolingual sostienen que los pares mínimos resultan útiles si se presentan tanto individualmente como en oraciones aisladas. Sin embargo, otros autores como Bowen (2017), manifiestan que los pares mínimos deben ser significativos, equilibrados y, si es posible, relevantes para el interés del alumno, por lo que la contextualización es necesaria. En el caso de la metodología explícita utilizada en el libro de texto usado con el grupo de control, los pares mínimos se presentan como palabras aisladas en las que se trabaja un sonido determinado. Esto se ejemplifica en el ejercicio de (2).

(2)

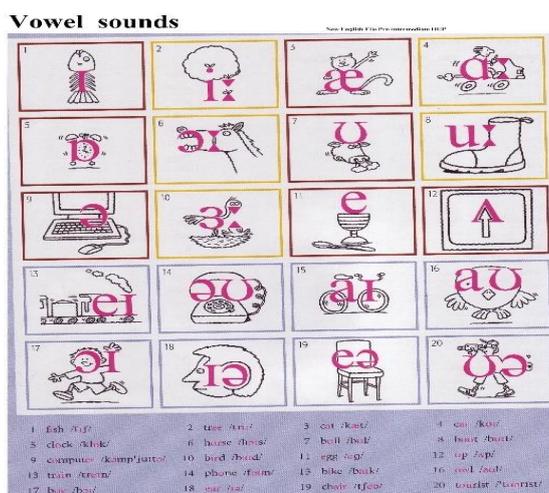
<i>Look at the pairs of words below. Are the vowel sounds the same or different? Listen.</i>		
lack-luck	cut - cat	bat-bet
bass-bus	but - bat	lurk-lark

C) Recursos visuales (*visual aids*)

Los recursos visuales consisten en la utilización de dibujos para facilitar el reconocimiento de los símbolos fonéticos. En este tipo de ejercicio, basado en el Método Audiolingual (véase sección 1.3.2.4), cada sonido, por tanto, está relacionado con un dibujo. Los símbolos fonéticos, al contrario que las letras del alfabeto, representan una ayuda importante en lo que se refiere a la pronunciación, sobre todo en lenguas como el inglés, que se caracteriza por una gran discrepancia entre grafía y sonido. Según este método, es esencial que los alumnos se familiaricen con los símbolos fonéticos para, por ejemplo, poder usar el diccionario de manera efectiva. Asimismo, los alumnos se convierten en aprendices independientes, puesto que pueden descubrir la pronunciación de una palabra sin la ayuda del profesor e incluso transcribir la pronunciación de una palabra al oírla (Brinton, 2001).

Reconocer los sonidos a través de los dibujos es uno de los recursos que aparecen en el libro de texto *New English File Intermediate*, como se ilustra en (3) para los fonemas vocálicos del inglés. Al tratarse de un recurso visual se considera que es mucho más sencillo recordar el sonido una vez relacionado con la palabra.

(3)



D) Colocar el sonido en la columna correcta (*right column*)

Se trata de relacionar palabras con un sonido concreto. Este tipo de ejercicio procede del Método Directo (véase apartado 1.3.2.2) y consiste en elegir entre un grupo de palabras aquellas que corresponden a un sonido determinado. El alumno escucha las palabras en el CD del método o reproducidas por el profesor y las va colocando en la columna adecuada, como se ejemplifica en (4). Una variación del ejercicio consiste en trabajar en parejas o grupos donde uno de los alumnos pronuncia las palabras mientras el resto la sitúa en la columna del sonido determinado.

(4)

<i>Put the words in the correct column:</i>			
cat	doctor	offer	man
lunch	army	fan	pass
laugh	cut	computer	fun
/ɑː/	/æ/	/ʌ/	/ə/

E) Marcar el sonido diferente (*odd one out*)

Consiste en elegir la palabra con el sonido diferente entre un grupo de palabras que comparten sonidos iguales. En las diferentes columnas aparecen tres palabras con un sonido en común y una con un sonido diferente, aunque parecido (véase ejemplo (5)). Seleccionar la palabra con el sonido diferente puede ser un ejercicio de producción en el que los alumnos leen las palabras en voz alta e identifican el sonido diferente o puede tratarse de un ejercicio de percepción donde el alumno identifica el sonido leído por el profesor o reproducido en un CD. Este ejercicio puede llevarse a cabo de manera individual, en parejas o en grupos. Individualmente el alumno puede leer el grupo de palabras e identificar la palabra diferente o puede trabajar con un compañero leyendo uno de ellos las palabras y otro seleccionando el sonido distinto. Por otra parte, el profesor puede dividir la clase en dos grupos y por turnos elegir un portavoz de cada grupo para leer las palabras mientras los demás deciden qué palabras contienen el sonido diferente. Este tipo de ejercicio discriminatorio pertenece al Método Directo (véase apartado 1.3.2.2).

(5)

<i>Cross out the word with a different pronunciation:</i>			
/ɑ:/ car	/æ/ cat	/ʌ/ up	/ə/ computer
class	Adrian	busy	about
cram	Alex	enough	certain
grant	Andrew	much	fair
marks	Ann	none	problem

En todas estas actividades, presentes en el libro de texto *New English File Intermediate*, se trabaja la adquisición de las vocales y las consonantes inglesas mediante palabras aisladas. Esta metodología sigue la manera clásica y conservadora de enseñar

pronunciación en el aula mediante la instrucción explícita de un determinado rasgo fonológico seguida de una práctica repetitiva y mecánica. Asimismo, a pesar de que el manual *New English File Intermediate* incluye actividades de pronunciación, se observa que su número es inferior al número de actividades que tratan otros aspectos de la lengua como la gramática o el léxico. Según Gladys (2010), la poca presencia de la pronunciación, así como el diseño poco atractivo de los ejercicios, hacen que los alumnos no mejoren ni su pronunciación ni su competencia oral comunicativa.

4.1.2 Metodología Implícita

En el aprendizaje implícito, el papel del profesor es facilitar a los alumnos situaciones en el aula en las que el alumno está expuesto al lenguaje significativo en la L2, escuchando y reproduciendo sonidos, sin recibir información explícita sobre reglas o normas. En el apartado 1.4.2, hemos visto cómo distintos autores implementan este tipo de instrucción en el aula y el tipo de actividades que realizan. En esta investigación, se analiza cómo una instrucción implícita de las vocales inglesas /ɑ: ʌ æ ə/ a partir del trabajo oral con textos literarios puede facilitar la adquisición de dichos contrastes fonológicos.

Este nuevo método de enseñanza de la pronunciación parte de un nivel lingüístico superior como es la frase, es decir, pretende enseñar la fonética inglesa desde la estructura rítmica de la frase y no desde los sonidos concretos. Este método es novedoso, puesto que en las clases generalmente se trabajan sonidos concretos de manera aislada, como se ha mencionado en el apartado 4.1.1, sin prestar demasiada atención a la pronunciación de los enunciados largos, es decir, las frases. El método propuesto en esta investigación parte de la idea de que los alumnos pueden interiorizar mejor los sonidos vocálicos ingleses si se trabaja desde la estructura rítmica de la frase. Como se ha indicado en el apartado 2.1, el ritmo inglés, basado en las sílabas acentuadas, tiene un efecto en la producción de las vocales, que siempre son fuertes en las sílabas tónicas y primordialmente débiles en las átonas. Si los

alumnos asocian la presencia de vocales fuertes y débiles según el tipo de sílaba y según la estructura rítmica de la frase, se espera que puedan percibir mejor la presencia de la vocal débil /ə/, así como las diferencias entre los contrastes vocálicos fuertes /ɑ: æ ʌ/.

Este estudio, por tanto, propone adoptar un enfoque *top-down* de la enseñanza de la pronunciación inglesa que implica empezar por los rasgos suprasegmentales, principalmente el ritmo y el acento, y acabar con los segmentales (vocales y consonantes), es decir, la adquisición de los rasgos prosódicos (acento y ritmo) debe llevarse a cabo antes de la adquisición de los sonidos lo que nos permitirá ver el efecto de los patrones rítmicos de la poesía en la producción de los sonidos /ɑ: æ ʌ ə/. Este trabajo se basa en un estudio previo, realizado por Barreiro, Estebas-Vilaplana y Soto (2005), en el que observaron que estudiantes hispanohablantes de inglés mejoraban su pronunciación inglesa cuando recitaban o cantaban textos poéticos ya que el ritmo de los versos les ayudaba a mantener el patrón rítmico del inglés y esto, a su vez, tenía un efecto positivo en su producción vocálica. Estos hablantes mejoraban su pronunciación a través de la poesía y las canciones, puesto que el dominio de los rasgos prosódicos y, en particular, del ritmo de compás acentual de la lengua inglesa, les ayudaba a producir los sonidos ingleses de manera más esperada. En este trabajo, se aplica por primera vez una metodología de aprendizaje de la pronunciación inglesa a través de textos literarios en un aula de L2 y se examina el efecto de los patrones rítmicos ingleses de dichos textos en la producción de cuatro vocales inglesas por parte de alumnos hispanohablantes.

Para trabajar los sonidos vocálicos ingleses de manera implícita, los alumnos están expuestos a un aprendizaje enmarcado en un enfoque intuitivo-imitativo, es decir, los alumnos escuchan e imitan los textos literarios y, a su vez, los sonidos, sin una instrucción explícita y directa. Esta metodología tiene sus bases en el enfoque conductivista de Skinner (1957), puesto que se trata de un aprendizaje llevado a cabo por medio de la imitación, la

repetición y la práctica, pero con la diferencia de que no se pide al alumno la repetición de sonidos sino la lectura y/o declamación de un texto literario.

El alumno imita el sonido que percibe y lo aprende como parte de la repetición de un enunciado que previamente ha escuchado. De acuerdo con Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (2010), “el enfoque intuitivo-imitativo depende de la habilidad del aprendiz en escuchar e imitar los sonidos de la lengua meta sin la intervención de ninguna información explícita” (p. 2). Según esta definición, en este tipo de instrucción se necesita un modelo de lengua que los alumnos conozcan y puedan imitar. Por todo ello, los alumnos escucharon los distintos textos literarios a través de grabaciones realizadas por actores profesionales con acento RP, que es el acento usado en el aula por el profesor.

Los alumnos, por tanto, se encontraron con actividades de pronunciación lúdicas en las que se les pedía que repitieran los textos que oían, tanto de manera autónoma como en parejas. Los informantes trabajaron con textos literarios de poesía, prosa y teatro. Todos los textos estaban fonéticamente equilibrados, es decir, todas las vocales objeto de estudio estaban igualmente representadas, excepto en el caso de la *schwa*, cuyo número de apariciones era mayor debido a su alta frecuencia de uso tanto en sílabas inacentuadas como en las formas débiles de las palabras funcionales (véase apartado 2.1.2).

La lectura de textos en voz alta proporciona grandes conexiones entre la ortografía y la pronunciación, el acento y la entonación. Por este motivo, no se deben elegir los textos de forma aleatoria, sino que hay que tener en cuenta la eficacia de determinados textos. Los textos seleccionados, aparte de estar fonéticamente equilibrados, son fragmentos cortos que ayudan de manera motivadora a la práctica de lectura en voz alta o representación en el aula. La lectura en voz alta nos permite observar y valorar la pronunciación de los fonemas y de los elementos suprasegmentales en la L2 al mismo tiempo que se gana en soltura, fluidez y seguridad en la lengua meta.

Leer en voz alta en el contexto del aula permite a los alumnos experimentar un proceso de adquisición de la lengua más satisfactorio, así como mejorar sus destrezas orales tanto de producción como de expresión (Jacobs y Hannah, 2004). En lo relativo a la producción vocálica, se trata de concentrarse en la producción de vocales fuertes en las sílabas acentuadas del texto y en el uso de vocales débiles, concretamente la *schwa*, en la mayoría de las sílabas inacentuadas. Esto se puede conseguir si el alumno imita el ritmo inglés ilustrado a través de la lectura de poemas, textos en prosa y fragmentos teatrales.

En cuanto al estilo de aprendizaje, los alumnos llevan a cabo un aprendizaje visual y auditivo (véase apartado 1.2.3.5) puesto que no solo escuchan los textos grabados por un hablante nativo, sino que, en el caso de los diálogos teatrales, también los visionan a través de vídeos de *YouTube*.

A continuación, se detallan las actividades de pronunciación en el grupo experimental, así como los textos literarios seleccionados.

4.1.2.1 Lectura de poemas

Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (2010) sostienen que todo tipo de literatura ayuda de manera natural al proceso de enseñanza de la pronunciación, especialmente la poesía y el verso, ya que resultan efectivos a la hora de desarrollar los patrones rítmicos del inglés hablado. Según Maley y Duff (2007, p. 12), “rasgos esenciales del habla espontánea como la claridad en la dicción, el acento, y el control y la variación del ritmo, surgen de manera natural al leer poesía en voz alta”.

Según Flege (2018), la percepción debe ser anterior a la producción. por lo que es muy importante que el alumno escuche los textos antes de comenzar su lectura o interpretación. En la reproducción de los poemas, los alumnos escuchan el poema grabado por un actor nativo y luego lo leen en voz alta. El alumno intenta repetir los enunciados contextualizados en el poema, lo que le permite ir más allá de la repetición de sonidos. Al

repetir el poema, una vez escuchado, se produce un entendimiento inconsciente del ritmo y de la melodía de la lengua.

Maley y Duff (2007, p. 8) también apuntan la importancia del trabajo oral a partir de poemas, ya que “la poesía ayuda a desarrollar la fluidez oral debido al modo en el que se usa la lengua, teniendo en cuenta el ritmo y la entonación”. El acento y el ritmo se adquieren a través de la imitación de oraciones modelo y, aunque el ritmo poético no siempre siga el ritmo del habla espontánea, sí existe una clara influencia de la lengua coloquial y de la naturaleza de compás acentual de la lengua inglesa.

Se trabajaron cinco textos poéticos en el aula del grupo experimental. Cada poema incluye distintas palabras que contienen los sonidos vocálicos ingleses /ɑ: ʌ æ ə/. El primer y segundo poema contienen ocho palabras relevantes cada uno. El tercer y cuarto poema, veintidós palabras y el quinto, dieciocho. El total de palabras con los sonidos relevantes en los cinco fragmentos asciende a 78.

Un ejemplo de un fragmento poético utilizado en la instrucción implícita es el poema *Sharing Eve's Apple* de John Keats, presentado en (6) que se seleccionó porque presentaba varias palabras que permitían trabajar los sonidos vocálicos /ʌ/ y /ə/.

(6)

<p style="text-align: center;"><i>There's a blush for won't and a blush for shan't,</i> <i>And a blush for having done it:</i> <i>There's a blush for thought and a blush for naught,</i> <i>And a blush for just begun it.</i></p> <p>(<i>Sharing Eve's Apple</i> by John Keats)</p>

Las palabras de este poema con los sonidos /ʌ/ y /ə/ que se utilizaron para su posterior análisis se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Palabras seleccionadas en el poema (6) con los sonidos /ʌ/ y /ə/

/ʌ/	/ə/
blush /blʌʃ/	a /ə/
done /dʌn/	and /ænd/
just /dʒʌst/	for /fə/
begun /bɪ'gʌn /	

El conjunto de textos poéticos examinados en este estudio, así como las palabras analizadas en cada poema, pueden consultarse en el Anexo 3 al final del trabajo.

4.1.2.2 Lectura de prosa

De acuerdo con Priya y Kumar (2020), cuando los alumnos leen textos prosaicos en voz alta tratan de concentrarse en la pronunciación correcta de las palabras para familiarizarse con la grafía y los sonidos. Para trabajar la prosa en el aula, se seleccionaron diecisiete fragmentos cortos extraídos de distintas novelas de Jane Austen (véase Anexo 3). En total se seleccionaron 202 palabras distribuidas en los diferentes extractos.

El ejemplo de (7) pertenece al capítulo diez de la novela *La abadía de Northanger* (*Northanger Abbey*, 1817) de Jane Austen. Este fragmento se incluyó para la práctica de las vocales inglesas /æ/ y /ə/. Las palabras que se utilizaron para su posterior análisis se detallan en la Tabla 6.

(7)

*“Woman is fine for her own **satisfaction** alone. No man will **admire** her the more, no woman will like her the **better** for it. Neatness and **fashion** are enough for the former, and a something of **shabbiness** or **impropriety** will be most endearing to the **latter**.”*

(*Northanger Abbey* by Jane Austen)

Tabla 6

Palabras seleccionadas en el fragmento (7) con los sonidos /æ/ y /ə/

/æ/	/ə/
satisfaction /,sætɪs'fækʃən/	woman /'wʊmən/
man /mæn/	satisfaction /,sætɪs'fækʃən/
fashion /'fæʃən/	alone /ə'ləʊn/
shabbiness /'ʃæbɪnɪs/	admire /əd'maɪə/
latter /'lætə/	the /ðə/
	better /'betə/
	fashion /'fæʃən/
	former /'fɔ:mə/
	a /ə/
	impropriety /,ɪmprə'praɪəti/
	latter /'lætə/
	and /ænd/

A pesar de que estas líneas también contienen ejemplos del sonido abierto central /ʌ/ (*something* /'sʌmθɪŋ/) y de la vocal abierta posterior /ɑ:/ (*are* /ɑ:/), estas vocales no se trabajaron en este texto.

El conjunto de textos en prosa utilizado en este estudio puede consultarse en el Anexo 3 al final del trabajo.

4.1.2.3 Representación de Diálogos Teatrales y Cinematográficos

Según Carkin (2014, p. 58), “los hablantes nativos han usado tradicionalmente las lecturas dramatizadas para desarrollar una clara pronunciación y buenos hábitos del habla”. El uso del teatro en el aula de L2 también es una herramienta muy útil para la enseñanza de la pronunciación y la competencia comunicativa (Celce-Murcia, 2004).

La reproducción de diálogos teatrales asegura un camino hacia la naturalidad y la espontaneidad en la producción oral. La pronunciación y la entonación se trabajan en armonía con el cuerpo, por lo que el alumno no solo imita los sonidos o aspectos prosódicos sino también el lenguaje corporal. El teatro ayuda a reducir el estrés, rasgo muy característico en la producción oral de una lengua extranjera (Wessels y Lawrence, 1997). Al representar los diálogos aumenta la empatía y la autoestima, por lo que la implicación emocional es evidente. Asimismo, al representar una escena o diálogo los alumnos tienden a ir más allá de los límites normales de la fluidez y la precisión, por lo que se produce una mejoría evidente, particularmente en la entonación (Celce- Murcia, 2001).

Los fragmentos teatrales incluían dos adaptaciones para el cine de la novela *Pride and Prejudice* de Jane Austen y dos diálogos de *The Wedding* de Nicholas Sheard y *Spare Change* de Jenny Roden, representados por actores de la compañía *Theatre on Wheels*. Los alumnos visionaron todas estas representaciones en *YouTube* con el script. En el primer diálogo cinematográfico, se seleccionaron 42 palabras y en el segundo, 70. En los dos diálogos representados por la compañía teatral, se trabajaron 73 y 100 palabras

respectivamente. En total se examinaron 285 palabras. Se seleccionaron textos adaptados al cine de Jane Austen porque los alumnos aprecian el estilo, el tipo de lenguaje, incluso los paisajes, reconocen a los actores y alaban la ironía que existe en muchos de los fragmentos. Por su parte, los textos representados por la compañía de teatro son dos diálogos con un toque de humor e ironía. Tras la audición de la escena, los alumnos leyeron el guion de manera individual y posteriormente se dividió la clase en grupos para ensayar. Luego, los alumnos más extrovertidos representaron el diálogo en frente de la clase mientras que los más tímidos prefirieron leerlo desde su sitio.

(8) contiene un ejemplo de un diálogo de *Pride and Prejudice* tomado de la versión cinematográfica británica rodada en 2005 y protagonizada por Keira Knightley y Matthew Macfadyen. Las palabras seleccionadas en este fragmento de diálogo se incluyen en la Tabla 7 y contienen ejemplos de las cuatro vocales estudiadas en este trabajo, /ɑ:/, /æ/, /ʌ/ y /ə/.

(8)

D: Miss Elizabeth.

E: I thought you were in London.

D: No. No, I'm not. No, I came back a day early.

E: We would not have come had we known you were here.

D: Some business with my steward.

E: I'm in Derbyshire with my aunt and uncle.

D: And are you having a pleasant trip?

E: Very pleasant. Tomorrow, we go to Matlock.

D: Tomorrow? Are you staying at Lambton?

E: Yes. At the Rose and Crown.

D: Yes.

E: I'm so sorry to intrude. They said that the house was open for visitors. I had no idea...

D: May I see you back to the village?

E: No! I'm very fond of walking.

D: Yes. Yes, I know.

E: Goodbye, Mr Darcy.

(Visiting Darcy's estate - Pride and Prejudice by Jane Austen)

Tabla 7

Palabras seleccionadas en el diálogo (8) con los sonidos /ɑ:/, /æ/, /ʌ/ y /ə/

/ɑ:/	/æ/	/ʌ/	/ə/
aunt /ɑ:nt/	back /bæk/	London /'lʌndən/	a /ə/
are /ɑ:/	have /hæv/	come /kʌm/	Elizabeth /i'lizəbəθ /
Darcy /'dɑ:si/	having /'hævɪŋ/	some /sʌm/	were /wə/
	Matlock /'mætlɒk/	uncle /'ʌŋkəl/	London /'lʌndən/
	at /æt/ ¹		pleasant /'plezənt/
	Lambton /'læmtən/		tomorrow /tə'mɒrəʊ/
	that /ðæt /		the /ðə/
	had /hæd /		open /'əʊpən/
			visitor /'vɪzɪtə/
			to /tə/
			of /əv/

El conjunto de textos teatrales y scripts cinematográficos utilizados en este estudio puede consultarse en el Anexo 3 al final del trabajo.

¹ La preposición *at* presenta su forma fuerte, pues expresa contraste

4.2 Participantes

Los sujetos participantes forman parte de dos grupos de alumnos matriculados en el Nivel Intermedio B1 de inglés en la Escuela Oficial de Idiomas de Santander. Todos los alumnos realizaron la prueba de diagnóstico que se lleva a cabo en las EEOOI en los primeros quince días de curso con el objetivo de determinar el punto de partida en el que se encuentran los alumnos y corroborar que están matriculados en el nivel adecuado. Esta prueba se compone de cuatro partes que corresponden a las actividades de lengua siguientes: comprensión de textos escritos (CTE), comprensión de textos orales (CTO), producción y coproducción de textos escritos (PCTE) y producción y coproducción de textos orales (PCTO). Esta última parte se evalúa por medio de un monólogo de 2 minutos en los que cada alumno debe expresar sus ideas sobre un tema propuesto por el profesor. La rúbrica para evaluar la parte oral incluye el baremo siguiente:

- **Pronunciación:**

- produce sonidos estándar con acentuación correcta (2 puntos)
- algunos errores de pronunciación, pero no dificulta la comprensión del mensaje (1 punto)
- muchos errores de pronunciación que dificultan la comprensión del mensaje (0 puntos)

- **Entonación y fluidez:**

- el discurso es fluido según el nivel. La entonación muestra los diferentes enunciados (2 puntos)
- el discurso es poco fluido o la entonación no muestra siempre los distintos enunciados (1 punto)
- el discurso no es fluido y la entonación no muestra los distintos enunciados (0 puntos)

Los resultados de esta última actividad de lengua (PCTO) pusieron de manifiesto que ambos grupos son homogéneos y comparables, puesto que alumnos con notas más altas y alumnos con notas más bajas se entremezclan en ambos grupos, por lo que un grupo no es mejor que otro, sino que comparten la misma base fonética. Todos los estudiantes participantes en esta muestra reciben 4.5 horas de clase de inglés semanales, distribuidas en dos sesiones. Cada sesión tiene una duración de 135 minutos cumpliendo de este modo con las 120 horas lectivas de las que consta el curso académico. Ambos grupos recibieron el mismo número de horas de metodología específica a lo largo del curso académico 2018-2019 en el que se desarrolló el estudio. Se dedicaron 20 minutos semanales a la práctica de la pronunciación de manera explícita o implícita dependiendo del grupo de alumnos. En el aula conviven hablantes y estudiantes de diferentes lenguas, pero para este estudio se seleccionaron a los alumnos cuya lengua materna era el español, lengua materna también de la profesora. Todos los alumnos, por tanto, tenían en común la L1 y no hablaban una segunda lengua que no fuera el inglés.

4.2.1 Grupo de Control

El grupo de control o grupo de instrucción explícita (IE) consta de veinte informantes, once mujeres y nueve hombres. Estos alumnos forman parte de un grupo de veintiocho alumnos, dieciséis mujeres y doce hombres, con formación académica universitaria y objetivos de aprendizaje similares, es decir, su principal motivación consiste en mejorar su nivel de lengua inglesa para encontrar una salida laboral. Los informantes de este grupo tienen una edad media de treinta años y representan cuatro nacionalidades diferentes. Algunos participantes vienen directamente del curso anterior, A2, cursado en el mismo centro. En otros casos, se trata de alumnos que han accedido al Nivel Intermedio B1 por medio de una prueba de nivel y finalmente, también hay dos alumnos que han accedido directamente del curso A1 según la decisión del Consejo Orientador. Se decide no seleccionar para la muestra a aquellos alumnos

que hablen otros idiomas ni a aquellos que no sean nativos españoles con el fin de que los datos sean comparables. Los participantes de este grupo son alumnos nacidos en Cantabria, mayoritariamente en Santander, por lo que comparten el acento de la L1. De esta manera se obtiene un grupo homogéneo en cuanto a L1, edad, nivel de lengua meta y motivación. En este grupo la pronunciación de las vocales objeto de estudio se trabajó durante 20 minutos semanales de manera que ambos grupos reciben el mismo número de horas de instrucción. En total, por tanto, recibieron nueve horas de instrucción explícita distribuidas en los ocho meses de duración del curso.

4.2.2 Grupo Experimental

El grupo experimental o grupo de instrucción implícita (II) consta de veintidós informantes, catorce mujeres y ocho hombres. En este caso, los informantes pertenecen a un grupo de veinticinco alumnos, dieciséis mujeres y nueve hombres. Al igual que ocurre en el caso de los participantes del grupo de control, las motivaciones de los informantes seleccionados son similares y tienen una edad media de treinta años. El perfil del alumno es un estudiante con estudios universitarios que busca completar su formación mejorando su nivel de inglés. En este grupo hay dos alumnas cursando estudios de alemán como lengua extranjera (Nivel Intermedio B2) en esta escuela y un alumno de madre francesa. Siguiendo el criterio de selección utilizado en el grupo de control, no se incluyeron en la muestra ni los alumnos que estudian otra lengua ni los bilingües para que los datos fuesen comparables. Este grupo trabajó la fonética de manera implícita mediante la lectura y escenificación de textos literarios durante 20 minutos semanales, al igual que los informantes del grupo de instrucción explícita. En total recibieron nueve horas de instrucción repartidas en ocho meses.

4.3 Recopilación de Datos

Con el fin de examinar si la metodología docente implícita es más beneficiosa para la enseñanza de la pronunciación de la L2 que la metodología tradicional explícita, a final de

curso se llevó a cabo la grabación de la producción oral de los alumnos de ambos grupos (IE e II) de dos maneras diferentes. Por un lado, se grabaron tres listados de ítems aislados que contenían:

- 1) palabras vistas en la instrucción explícita
- 2) palabras vistas con los textos literarios en la instrucción implícita
- 3) palabras no vistas en ambos grupos de alumnos

La grabación de palabras vistas en clase se llevó a cabo para examinar si los alumnos habían interiorizado los contrastes vocálicos en palabras conocidas y para ver qué grupo obtenía mejores resultados. Por otra parte, la grabación de palabras no vistas en clase se incluyó para examinar si los alumnos podían extrapolar su conocimiento a palabras nuevas o no.

Por otra parte, y con la finalidad de comprobar si el tipo de texto (poesía, prosa o diálogos teatrales) influía en la producción de las vocales por parte de los alumnos, los 22 informantes del grupo experimental (II) leyeron cinco textos literarios de cada género. Se espera que la pronunciación de las vocales inglesas sea mejor en los textos con un patrón rítmico más marcado, como son los textos poéticos, que en otro tipo de textos (prosa y teatro), debido al efecto del ritmo acentual inglés en el timbre vocálico.

La grabación de las producciones orales de los informantes se llevó a cabo con grabadoras Philips VoiceTracer digital recorder 1200 con micrófono incorporado. Las grabaciones se realizaron en el Laboratorio de la Escuela Oficial de Idiomas de Santander. A continuación, se especifican los contenidos de los dos corpus de palabras, tanto el de las palabras aisladas como el de las que aparecen en contexto.

4.3.1 Listados de Ítems Aislados

Los tres listados de palabras aisladas contenían los siguientes ítems:

1. Listado de 80 ítems (20 por cada sonido /æ α: ʌ ə/) trabajados en el grupo de control, es decir, palabras que aparecen en las actividades planteadas en el libro de texto.

Algunos ejemplos de palabras trabajadas por el grupo IE se presentan en (9).

(9)

- a) /ɑ:/: *after* /'ɑ:ftə/, *farm* /fɑ:m/, *heart* /hɑ:t/, *park* /pɑ:k/.
- b) /æ/: *back* /bæk/, *cat* /kæt/, *hands* /hændz/, *rabbit* /'ræbɪt/.
- c) /ʌ/: *brother* /'brʌðə/, *come* /kʌm/, *London* /'lʌndən/, *mother* /'mʌðə/.
- d) /ə/: *about* /ə'baʊt/, *banana* /bə'nɑ:nə/, *sweater* /'swetə/, *trainers* /'treɪnəz/.

2. Listado de 80 ítems (20 por cada sonido /æ α: ʌ ə/) trabajados en el grupo experimental, es decir, las palabras seleccionadas de los textos literarios con los que se ha trabajado en la instrucción implícita.

Algunos ejemplos de palabras trabajadas por el grupo II se incluyen en (10).

(10)

- a) /ɑ:/: *ah* /ɑ:/, *dance* /dɑ:ns/, *laugh* /lɑ:f/, *past* /pɑ:st/.
- b) /æ/: *flatter* /'flætə/, *man* /mæn/, *stand* /stænd/, *tramp* /træmp/.
- c) /ʌ/: *begun* /bɪ'gʌn/, *cup* /kʌp/, *number* /'nʌmbə/, *slumber* /'slʌmbə/.
- d) /ə/: *blubber* /'blʌbə/, *checker* /'tʃekə/, *error* /'erə/, *Linda* /'lɪndə/.

3. Listado de 160 ítems (40 por cada sonido /æ α: ʌ ə/) no trabajados en clase por ambos grupos. En este listado aparecen palabras que contienen los sonidos objeto de estudio y que no han sido trabajadas ni de forma explícita en los ejercicios del libro de texto ni de manera implícita en los distintos textos literarios.

Algunos ejemplos de palabras no vistas en clase por ambos grupos se especifican en (11).

(11)

- a) /ɑ:/: *branch* /bra:ntʃ/, *forecast* /'fɔ: ,kɑ:st/, *palmer* /'pɑ:mə/, *spark* /spɑ:k/.
- b) /æ/: *ash* /æʃ/, *gap* /gæp/, *pattern* /'pætən/, *vandal* /'vændəl/.
- c) /ʌ/: *butter* /'bʌtə/, *flood* /flʌd/, *nuts* /nʌts/, *yuppie* /'jʌpi/.
- d) /ə/: *culture* /'kʌltʃə/, *forget* /fə'get/, *gracious* /'greɪʃəs/, *support* /sə'pɔ:t/.

Se pueden consultar los listados enteros de palabras en el Anexo 2.

Los listados 1 y 2 contienen palabras determinadas por el libro de texto o el fragmento literario, mientras que en el listado 3 se seleccionaron palabras que contuvieran las vocales objeto de estudio en diferentes posiciones silábicas, al principio, en el medio o al final de palabra (solo para /ɑ:/ y la *schwa*, ya que /æ/ y /ʌ/ no aparecen en esta posición en inglés). El corpus constaba de palabras monosilábicas, bisilábicas y trisilábicas. Se decidió escoger palabras con un solo acento para que no fueran demasiado complicadas para el nivel de inglés de los hablantes y sin doble acentuación para no añadir otro elemento de dificultad. Se analizaron tanto palabras funcionales como léxicas. La inclusión de palabras funcionales se consideró relevante para trabajar las formas débiles y en concreto la producción de la *schwa*. Por otro lado, las palabras seleccionadas pertenecen al léxico específico del Nivel Intermedio B1 de manera que no se trata de palabras desconocidas para el alumno, sino que son palabras con las que el informante está familiarizado.

Tanto los informantes del grupo de control como los del grupo experimental leyeron los tres listados al final del periodo de instrucción. Para cada listado, se grabó cada uno de los ítems dos veces para contar con suficientes muestras en caso de tener que desechar datos por problemas de índole técnica. Se escogió siempre la primera grabación a no ser que hubiera habido inconvenientes, como ruidos o problemas fisiológicos de los alumnos. Para intentar que todas las palabras fueran producidas con el mismo patrón entonativo y así evitar los cambios de entonación (ascendente y descendente) propia de los listados, se indicó a cada participante que leyera la palabra como si estuviera ubicada al final de la frase *Copy the*

word... (por ejemplo, *Copy the word "arm"*). De esta forma, se consiguió que todas las palabras fueran producidas con la misma entonación descendente, propia de una declarativa neutra. Cada participante leyó un total de 240 palabras dos veces, es decir, 480 palabras. Tanto los alumnos de II como los de IE leyeron 80 palabras conocidas (las trabajadas en clase según la instrucción) y 160 no vistas en clase. En total se leyeron 20.160 ítems entre los tres listados, aunque solo se escogieron 10.080.

Para las sesiones de grabación, los informantes fueron citados en el Laboratorio de Idiomas del centro. Los informantes recibieron información sobre la sesión de grabación con anterioridad para que pudieran plantear las posibles dudas y también se les facilitaron las listas de ítems diez minutos antes de la lectura para que pudieran leerlas y prepararlas para que se sintieran más tranquilos. No se les indicó qué elemento se pretendía analizar y las sesiones de grabación transcurrieron con normalidad y naturalidad.

4.3.2 Textos Literarios

Con el fin de investigar el efecto del tipo de texto (poesía, prosa y teatro) en la producción de las vocales estudiadas, se llevó a cabo una segunda grabación en la que solo participaron los alumnos del grupo de instrucción implícita. Los informantes de este grupo (formado por 22 alumnos) fueron grabados produciendo cinco textos de cada género literario en los que aparecían las cuatro vocales objeto de estudio. Los textos seleccionados pertenecen a distintos autores y pueden consultarse en el Anexo 4. En total, se grabaron 330 textos. La grabación de estos textos se llevó a cabo de igual modo que la grabación de los listados de ítems, es decir, tuvo lugar en el Laboratorio de Idiomas del centro y en las mismas condiciones mencionadas para la grabación de los ítems descontextualizados.

4.4 Análisis de Datos

Tanto para la primera parte de ítems aislados como para la segunda parte de los ítems contextualizados, se llevó a cabo dos tipos de análisis: auditivo y articulatorio. El análisis

auditivo fue realizado por cuatro profesores del Departamento de Inglés con la supervisión de la propia investigadora. El análisis acústico se efectuó a través de la herramienta de análisis fonético del habla *Praat*, creada por Boersma y Weenink (2019) versión 6.2.08.

4.4.1 Análisis Auditivo

Para el análisis auditivo se llevaron a cabo tres tareas con la colaboración de dos profesoras y dos profesores del Departamento de Inglés de la EOI Santander expertos en fonética, dos de ellos hablantes nativos procedentes del Reino Unido, concretamente de Guildford (Surrey) y Glasgow (Escocia). Los cuatro profesores son licenciados en Filología Inglesa y pertenecen al cuerpo de profesores de EEOOII del Gobierno de Cantabria. Todos ellos cuentan con una amplia experiencia de más de veinte años en el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, concretamente en el campo de la expresión oral, por lo que la fonética y la pronunciación son áreas de su dominio. Estos profesores no conocían a los alumnos ni estaban informados sobre la realización de este estudio, simplemente se les pidió colaboración para analizar las muestras recogidas.

Los jueces tuvieron que realizar tres tareas: 1) una valoración discriminatoria de las vocales, en términos de producción correcta o no de ítems aislados, 2) una valoración del grado de calidad de la producción del sonido en una escala Likert de palabras aisladas y 3) una valoración de reconocimiento del sonido producido en las palabras contextualizadas de los textos literarios. Esta valoración se llevó a cabo a lo largo del último mes del curso escolar dedicando entre 15 y 20 horas a cada tarea. La tercera tarea fue realizada por los jueces y la propia investigadora de manera que cada profesor valoró los ítems relevantes de 66 textos. Esta tercera tarea tuvo lugar al finalizar las clases en el mes de junio y se llevó a cabo durante 15 días con una dedicación de 3 horas cada tarde.

Las dos primeras tareas se diseñaron para responder a la primera hipótesis, es decir, para examinar el efecto de una metodología implícita en la producción vocálica de los

hispanohablantes frente a la instrucción explícita. La tercera tarea de audición se elaboró para dar respuesta al planteamiento de la segunda hipótesis de esta investigación que pretende examinar el efecto del tipo de texto en la pronunciación de las vocales inglesas /ɑ: ʌ æ ə / por parte de los alumnos.

Para la primera tarea, recibieron unas hojas de valoración que incluían las palabras de estudio con la transcripción fonética en RP (véase Anexo 5). Por cada palabra y participante, los jueces tenían que indicar si el sonido vocálico que oían era el esperado o no. Si consideraban que no lo era, tenían que aportar la transcripción fonética del sonido vocálico que percibían. Los jueces valoraron única y exclusivamente la pronunciación correcta de los sonidos vocálicos pertinentes, sin valorar la realización de los restantes fonemas. Los errores de acentuación tampoco fueron tenidos en cuenta debido a que el foco de atención estaba puesto en la correcta pronunciación de los sonidos vocálicos. Para este análisis se utilizaron ordenadores personales y auriculares para garantizar la calidad de la audición. La distribución de los alumnos según el juez se organizó por orden alfabético. Dos jueces valoraron las producciones de 10 alumnos cada uno (2.400 ítems) y otros dos jueces las de 11 alumnos cada uno (2.640 ítems). No se indicó si se trataban de alumnos de IE o II, o si las palabras se habían visto en la instrucción o no. Con ello se quiso evitar que los jueces se viesan influenciados por dicha información.

Para la segunda tarea, los profesores respondieron a un cuestionario en una escala Likert en la que se valoraba la calidad del sonido producido (véase Anexo 5). El procedimiento consiste en adjudicar una puntuación entre 0-4 en la casilla correspondiente al nivel apreciado, desde *pronunciación excelente con acento L1* (valor 4) hasta *pronunciación muy confusa. Incomprensible* (valor 0). La Tabla 8 especifica qué representa cada número de la escala. Esta tarea se incluyó para comprobar si existía un cierto margen de duda en los errores o aciertos identificados en la primera tarea. En el caso de obtener un valor de 0 o 4, es

decir, en los extremos de la escala, se indica que las valoraciones iniciales eran categóricas. El valor 0, por tanto, correspondería a una clasificación errónea y 4 a un acierto. Por otra parte, si la puntuación de esta escala varía entre los valores 1 y 3 demuestra que hay un cierto margen de duda ante la valoración del sonido.

Tabla 8

Escala Likert de valoración de la calidad del sonido

		PRONUNCIACIÓN
4	Excelente	Muy buena con acento L1
3	Buena	Buena con acento L1
2	Suficiente	Aceptable y comprensible
1	Insuficiente	Confusa. Difícil de captar
0	Deficiente	Muy confusa. Incomprensible

La tercera tarea consistió en un análisis auditivo de las palabras incluidas dentro de los textos literarios. Estos textos solo fueron leídos por el grupo de alumnos que recibió instrucción implícita. Los jueces y la investigadora escucharon dichas producciones y completaron un cuestionario para evaluarlas. En (12) se incluye un ejemplo de dicho cuestionario.

(12) Escucha el siguiente fragmento y elige cómo pronuncia el participante X las grafías destacadas:

Your pardon, sir, for this digression:

I almost **f**orgot my **D**edication.

But when divinity **c**omes **a**cross me,

My **r**eaders still **a**re sure to lose me.

	/ɑ:/	/æ/	/ʌ/	/ə/	otros:(especificar)
your					
pardon					
for					
digression					
forgot					
dedication					
but					
comes					
across					
readers					
are					
to					

4.4.2 Análisis Acústico

Tras las valoraciones auditivas de los jueces, se llevó a cabo un análisis acústico de las palabras mediante el programa *Praat* (Boersma y Weenink 2019, versión 6.2.08) con el fin de corroborar los resultados perceptivos. Para cada palabra se creó un archivo de audio aparte que se analizó individualmente en *Praat*. Para cada audio se creó un Textgrid con la segmentación de cada palabra por fonemas que permitía realizar un análisis alineado del oscilograma, el espectrograma y el texto.

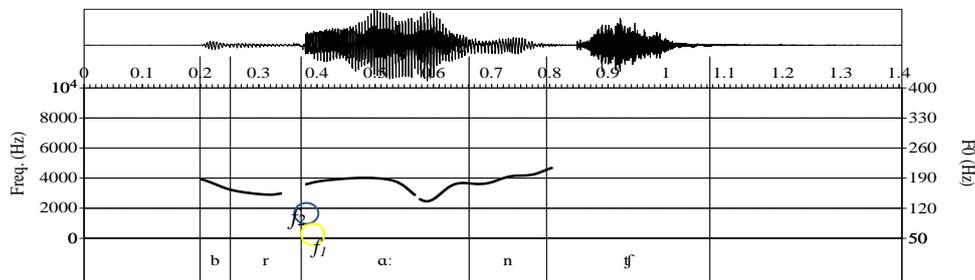
Para cada sonido vocálico objeto de estudio se extrajeron los valores de los formantes (f_1 y f_2) utilizando el algoritmo de *Praat* que mide el punto medio de la vocal segmentada para evitar los efectos consonánticos en las vocales adyacentes. El análisis de los valores

formánticos se realizó con el objetivo de comparar las diferencias en la producción de los timbres vocálicos por parte de ambos grupos y así ver si había mejoría en la producción de las vocales por parte de los alumnos que siguieron una instrucción implícita frente a los que no.

Para cada grupo de alumnos, el análisis de los valores formánticos se dividió en hablantes femeninos y en masculinos puesto que los valores varían según el sexo del hablante. Los valores obtenidos para cada grupo de hablantes se compararon con los valores de referencia de hablantes ingleses según sexo, proporcionado por Borden et al. (2011). La Figura 8 incluye el oscilograma y el espectrograma de la palabra *branch*, ítem perteneciente al listado de palabras no trabajadas en clase para ambos grupos, junto con el Textgrid con la división segmental. En este ejemplo el ítem fue pronunciado por una alumna del grupo II.

Figura 8

Ejemplo de oscilograma y espectrograma de la palabra branch



4.5 Conclusiones Finales

En este capítulo se ha presentado el método experimental llevado a cabo en esta investigación. En primer lugar, se han detallado los materiales utilizados en los dos tipos de instrucción analizados en este trabajo. Por un lado, dentro de la metodología explícita, se ha incluido un listado con los ejercicios de fonética trabajados en el libro de texto. Por otro lado,

en el caso de la metodología implícita se han presentado los textos literarios trabajados con los alumnos en el aula en forma de lecturas y representaciones.

Mientras que los ejercicios del libro de texto consisten en tareas discriminatorias de sonidos en palabras aisladas, las tareas desarrolladas dentro de la metodología implícita incluyen la audición de textos literarios leídos por profesionales y la imitación teatralizada de estos textos. Según esta metodología, los sonidos objeto de estudio no se presentan de manera explícita, sino que se encuentran contextualizados dentro de las frases que conforman los textos.

A continuación, se han descrito los participantes implicados en esta investigación. Se trata de dos grupos de alumnos de Nivel Intermedio B1 de la EOI de Santander que recibieron dos tipos de instrucción de las vocales inglesas. El grupo de control recibió instrucción explícita de los fonemas estudiados mientras que el grupo experimental siguió una instrucción implícita de las vocales a través de textos literarios. Para examinar el efecto del tipo de instrucción en la producción vocálica de /ɑ: ʌ æ ə/ ambos grupos de alumnos grabaron dos listados de palabras aisladas: un primer listado con palabras trabajadas con el grupo de control, otro listado de palabras trabajadas con el grupo experimental y finalmente, un listado de palabras no trabajadas en ninguno de los grupos de alumnos. Posteriormente, para examinar el efecto del tipo de texto en la adquisición de las vocales, los alumnos del grupo experimental leyeron una serie de textos (poemas, prosa y diálogos teatrales) donde las vocales objeto de estudio aparecían dentro de las palabras contextualizadas.

Una vez obtenidas las grabaciones se llevó a cabo un doble análisis de los datos: auditivo y acústico. El análisis auditivo fue realizado por un grupo de profesores del Departamento de Inglés de la EOI de Santander que tuvieron que valorar las producciones de los alumnos en tres tareas de percepción. Se realizó también un análisis acústico de las vocales producidas en los dos tipos de tareas que consistió en una inspección alineada de

oscilogramas y el espectrograma de cada sonido a través del programa *Praat* con el fin de visionar la posición de los dos primeros formantes de cada vocal para comparar los valores producidos por los alumnos con los valores de un hablante inglés de referencia.

Los resultados de los análisis auditivo y acústico se presentan en el Capítulo 5.

CAPÍTULO 5: Resultados

Este capítulo presenta los resultados del análisis auditivo y del análisis acústico de los datos recogidos. Los resultados del análisis auditivo muestran las valoraciones de los jueces sobre las producciones de los dos grupos de participantes. Para el análisis acústico se analizaron los valores de los dos primeros formantes de las vocales pertinentes mediante espectrogramas a través del programa *Praat*.

Los resultados se presentan en dos grandes bloques teniendo en cuenta las dos hipótesis de esta investigación. Por un lado, se espera una mayor mejoría en la producción de las vocales inglesas por parte de los alumnos que han seguido una metodología de enseñanza implícita a través de textos literarios (poesía, prosa y teatro), frente a los que han trabajado con los métodos explícitos tradicionales. Para ello se analizan las producciones de listados de palabras aisladas que incluyen tanto ítems trabajados en clase para los dos grupos de alumnos como palabras que no se han visto en clase. Esto permitirá saber si solo saben reproducir la pronunciación de las palabras trabajadas o si realmente han adquirido el contraste vocálico y lo saben aplicar a otras palabras. En el análisis auditivo de dichas palabras se presentan los porcentajes de aciertos y errores en la producción de los fonemas teniendo en cuenta el tipo de palabra (vista o no vista en clase), así como la puntuación de precisión en su pronunciación adjudicada por los jueces en una escala Likert. En el análisis acústico se examinan los valores medios de los dos primeros formantes en las producciones vocálicas de ambos grupos de alumnos, teniendo en cuenta el sexo del participante, así como el tipo de palabra (vista o no vista en las respectivas instrucciones). Los resultados obtenidos para cada grupo de alumnos se comparan con los valores medios de los formantes de un hablante nativo de referencia, tanto masculino como femenino. Asimismo, se contrastan los resultados del análisis auditivo obtenido para los dos grupos de alumnos mediante un análisis estadístico por medio de *t* tests.

Por otro lado, en la segunda hipótesis, se espera que el tipo de texto utilizado en la instrucción implícita influya en la producción de las vocales de manera que se produzca una mejor pronunciación de las vocales estudiadas en los textos que contienen una estructura rítmica más marcada, como serían los textos poéticos frente a la prosa y el teatro. Los resultados del análisis auditivo presentan las valoraciones de los jueces sobre la pronunciación de las palabras contextualizadas en los tres tipos de textos literarios. Los jueces valoran diferentes palabras con los sonidos pertinentes obtenidas en la lectura de los textos. En el análisis acústico se comparan los valores de los dos primeros formantes de las vocales producidas por los participantes con los de los hablantes nativos de referencia y se analiza si los resultados corroboran diferencias en la mejoría de la producción de las vocales estudiadas según el texto literario. A través de un análisis de varianza (ANOVA), se examinará el efecto del texto en la producción de las vocales de los participantes. Al final de este apartado, se incluye una sección dedicada al sonido neutro *schwa* ya que, debido a su estrecha relación con el ritmo acentual del inglés, nos ayudará a analizar el efecto de la estructura rítmica en la producción oral de los participantes. En esta sección, se analiza su comportamiento tanto en palabras léxicas como funcionales.

Este capítulo, por tanto, se divide en dos grandes apartados. En la primera parte, se comparan los resultados en las producciones vocálicas de los alumnos que han trabajado la instrucción explícita frente a los de la instrucción implícita. En el segundo bloque, se evalúa el impacto del tipo de texto literario en la producción de las vocales por parte de los alumnos que han seguido una instrucción implícita. Ambos apartados se subdividen en los resultados del análisis auditivo y en los del acústico.

5.1 Instrucción Explícita versus Instrucción Implícita

En este apartado se presentan los resultados que contrastan los datos obtenidos en el grupo que recibió una instrucción explícita (IE) de las vocales estudiadas frente a los del grupo que

siguió una instrucción implícita (II). Se espera un mejor desempeño en las producciones de aquellos alumnos que han trabajado la pronunciación inglesa a través de la instrucción implícita frente aquellos que siguieron la metodología tradicional explícita, debido al efecto del ritmo acentual inglés trabajado a través de los textos literarios.

Primero se presentan los resultados del análisis auditivo (véase 5.1.1.) y después los resultados del análisis acústico (véase 5.1.2).

5.1.1. Resultados del Análisis Auditivo

Este apartado ofrece los resultados del análisis auditivo de las palabras producidas por ambos grupos llevado a cabo por cuatro profesores de inglés, expertos en fonética. Los jueces realizaron dos tareas de valoración. En la primera tarea, por cada palabra producida por los participantes de ambos grupos, los jueces indicaron si el sonido vocálico que oían era el esperado o no. De esta manera se obtuvieron datos sobre el número de aciertos y errores en la producción de los fonemas /ɑ: æ ʌ ə/ cometidos por los participantes. Los resultados de esta prueba se dividen en palabras vistas por parte de los alumnos a lo largo de la instrucción frente a palabras nuevas (no trabajadas en clase) que nos permiten ver si han interiorizado el contraste fonético. Como en esta primera tarea la valoración es categórica, es decir, acierto o error, se incluyó una segunda tarea de valoración gradual para examinar el grado de seguridad con que los jueces habían valorado la primera tarea. En la segunda tarea, por tanto, los jueces valoraron la producción vocálica de los participantes por medio de una escala Likert que les permitía asignar distintos niveles de desempeño, desde excelente hasta deficiente.

Los resultados de ambas tareas mostraron una pronunciación más correcta, es decir, más cercana a la nativa, en aquellos alumnos que habían recibido instrucción implícita frente a los alumnos que siguieron la metodología tradicional, tal y como se detalla en los siguientes apartados.

5.1.1.1 Valoración Categórica de los Estímulos

En esta primera tarea de valoración se evaluó, por una parte, las producciones de los sonidos vocálicos en las palabras vistas en cada grupo de instrucción y, por otra, las producciones de los sonidos en palabras no vistas en ninguno de los grupos. Los jueces valoran si el estímulo producido por el participante es correcto o incorrecto obteniendo, de este modo, el número de aciertos y errores cometidos por los participantes de cada clase.

5.1.1.1.1 Palabras Vistas en Clase

El corpus de palabras vistas en el periodo de instrucción en el aula consta de 80 palabras que contenían los sonidos /ɑ: æ ʌ ə/. A pesar de que el número de palabras es el mismo para ambos grupos, las palabras en sí son distintas ya que su selección venía determinada por el método de instrucción, ya fuese el libro de texto, en la clase de instrucción explícita, o los textos literarios en la clase de instrucción implícita. Para cada palabra, los jueces tuvieron que indicar si la pronunciación era la correcta o no. En las Tablas 9 y 10 se presenta el número de estímulos valorados como correctos e incorrectos por parte de los jueces clasificados según el tipo de instrucción explícita (IE) o implícita (II). Los datos se presentan en tablas distintas puesto que los dos grupos trabajaron palabras diferentes durante el periodo de instrucción. El grupo IE estaba formado por 20 participantes, por lo que se valoraron 400 estímulos, mientras que el grupo II contó con 22 participantes, por lo que el número de estímulos valorados asciende a 440.

La Tabla 9 presenta el número de errores y aciertos según las valoraciones auditivas de los jueces en palabras vistas producidas por el grupo de instrucción explícita. Se observa un mayor número de aciertos en la producción del sonido /ɑ:/ (124 aciertos sobre 400) frente a las otras vocales. El sonido neutro *schwa* no obtiene ninguna valoración correcta por parte de los jueces por lo que se deduce que ningún alumno ha sabido producirla, a pesar de

haberse trabajado en clase. Los sonidos /æ/ y /ʌ/ presentan un número no muy elevado de aciertos siendo el sonido /ʌ/ un poco mayor que el de /æ/ (80 vs. 39).

Tabla 9

Número de errores y aciertos en palabras vistas en IE en base a las valoraciones auditivas de los jueces

IE			
	ERRORES	ACIERTOS	TOTAL
/ɑ:/	276	124	400
/æ/	361	39	400
/ʌ/	320	80	400
/ə/	400	0	400

La Tabla 10 incluye el número de errores y aciertos en las palabras vistas producidas por los participantes del grupo de instrucción implícita según las valoraciones auditivas de los jueces. En esta Tabla 10 se observa como los participantes del grupo II presentan un número bastante elevado de aciertos en los cuatro sonidos analizados. En este caso, el sonido /ə/ obtiene el mayor número de aciertos frente al sonido /æ/ que obtuvo más errores que aciertos. El número de valoraciones correctas supera los 320 aciertos sobre 440 en tres sonidos (/ɑ:/, /ʌ/ y /ə/). A parte de la mejoría considerable en la producción de todas las vocales de los participantes del grupo II, se observa que el sonido neutro *schwa* pasa de tener 0 producciones acertadas en el grupo IE a ser la vocal mejor valorada en este grupo. Esto indica un efecto muy positivo de la enseñanza de la pronunciación inglesa desde la estructura

rítmica de la frase, ya que la mejor valoración de las producciones vocálicas de los alumnos del grupo II frente a las del grupo IE insinúa que los alumnos que trabajaron la pronunciación a través de textos literarios consiguieron entender e interiorizar de manera más efectiva la distinción entre las vocales fuertes y débiles del inglés (concretamente la *schwa*).

Tabla 10

Número de errores y aciertos en palabras vistas en II en base a las valoraciones auditivas de los jueces

II			
	ERRORES	ACIERTOS	TOTAL
/ɑ:/	115	325	440
/æ/	254	186	440
/ʌ/	102	338	440
/ə/	100	340	440

La Tabla 11 compara los porcentajes de aciertos en los dos tipos de instrucción basados en las valoraciones de los jueces. Tal y como se aprecia en dicha tabla, los porcentajes de aciertos de las distintas vocales en las palabras vistas por ambos grupos son considerablemente mayores en los alumnos que han seguido una instrucción implícita.

Tabla 11

Porcentajes de aciertos en la producción de las vocales /a: æ ʌ ə/ en palabras vistas en los dos tipos de instrucción (IE e II) en base a las valoraciones auditivas de los jueces

	Palabras vistas en IE	Palabras vistas en II
	% aciertos	% aciertos
/a:/	31 %	74 %
/æ/	9.75 %	42 %
/ʌ/	20 %	77 %
/ə/	0 %	77.27 %

Con relación al sonido /a:/, se observa que los jueces perciben un porcentaje de aciertos mayor en el grupo de II (74%) frente al 31% del grupo de IE. Esto indica que las producciones del grupo II son un 43% mejores que los del grupo IE. Los resultados de un *t* test comparando el número de aciertos de ambos grupos demuestran que estas diferencias son significativas ($t=3.96$, $p=0.002<0.05$). En cuanto al sonido /æ/, este obtiene los porcentajes más bajos de aciertos tanto en el grupo IE (casi un 10%) como en el II (42%). Aún así, la mejoría observada en el grupo II frente al grupo IE es de un 32%. De nuevo, la diferencia en la producción de /æ/ entre ambos grupos de instrucción es significativa ($t=4.30$, $p=0.001<0.05$). En cuanto al fonema /ʌ/, el 77% de los estímulos del grupo II fueron pronunciados correctamente, mientras que en el grupo IE el tanto por cierto se reduce a 20% por lo que la mejoría es de un 57% en el grupo II frente al grupo IE. Los resultados del *t* test comparando el número de aciertos de ambos grupos también señalan que estas diferencias son significativas ($t=2.98$, $p=0.001<0.05$). Los resultados más relevantes se observan en el sonido /ə/ puesto que pasa de un 0% de aciertos en el grupo IE, a un 77% en el grupo II, con

resultados significativos en el *t* test ($t=5.38$, $p=0.001<0.05$). La gran mejoría que se observa en la producción del sonido *schwa* confirma que la enseñanza de la pronunciación desde la estructura rítmica de un texto puede ser altamente beneficiosa para estudiantes cuya L1 no sea de ritmo acentual.

5.1.1.1.2 Palabras No Vistas en Clase

Este apartado presenta los resultados del análisis auditivo de las palabras no vistas para ambos grupos, es decir, las palabras que no se habían trabajado en clase. Se trata de un corpus de 160 palabras que no se han tratado durante el periodo de instrucción en ninguno de los dos grupos de participantes y que se incluyeron para investigar si los alumnos sabían extrapolar los contrastes vocálicos adquiridos a vocablos no vistos. Los datos se muestran en una sola tabla puesto que se trata del mismo corpus de palabras para ambos grupos.

Según los datos reflejados en la Tabla 12, el número de aciertos que los jueces percibieron en palabras no vistas en clase es de nuevo superior para los participantes del grupo II, tal y como se observó con las palabras vistas en la instrucción. En el caso de los estudiantes del grupo IE, solo el sonido /a:/ presenta 84 aciertos frente a un total de 400 mientras que las demás vocales (/æ/, /ʌ/ y /ə/) no se han valorado como correctas en ninguno de los casos.

Por otro lado, el número de aciertos, según los jueces, en las producciones de las vocales del grupo II es considerablemente mayor que el del grupo IE.

En el grupo II, las vocales /a:/ y /æ/ superan la mitad de los aciertos del total de las palabras, mientras que /ʌ/ presenta el mismo número de aciertos y errores. En cuanto al sonido /ə/, el número de aciertos se encuentra por debajo de la mitad (171 frente a 440).

Tabla 12

Número de errores y aciertos en palabras no vistas para los dos grupos de instrucción (IE e II) en base a las valoraciones auditivas de los jueces

	IE			II		
	ERRORES	ACIERTOS	TOTAL	ERRORES	ACIERTOS	TOTAL
/ɑ:/	316	84	400	182	258	440
/æ/	400	0	400	187	253	440
/ʌ/	400	0	400	220	220	440
/ə/	400	0	400	269	171	440

En la Tabla 13 se compara el porcentaje de aciertos para las palabras no vistas del grupo experimental frente al de control para todas las vocales. De nuevo, el porcentaje de aciertos de las producciones de las distintas vocales por parte de los participantes es mayor en el caso del grupo de instrucción implícita.

Tabla 13

Porcentajes de aciertos en la producción de las vocales /ɑ: æ ʌ ə/ en palabras no vistas para los dos grupos de instrucción (IE e II) en base a las valoraciones auditivas de los jueces

	Palabras no vistas para ambos grupos	
	% aciertos	% aciertos
	IE	II
/ɑ:/	21 %	58.64 %
/æ/	0 %	57.50 %
/ʌ/	0 %	50 %
/ə/	0 %	38.86 %

Como se desprende de los datos incluidos en la Tabla 13, los porcentajes de sonidos evaluados como correctos son muy dispares entre ambos grupos. En el caso del sonido /ɑ:/, solo el 21% de los estímulos recogidos se pronunciaron correctamente en IE frente al casi 60% en el grupo II, por lo que se observa una mejoría del 37% en el grupo II frente al IE en la producción de palabras no trabajadas en clase. Los resultados del *t* test comparando el número de aciertos de ambos grupos señalan que estas diferencias son significativas ($t=4.97$, $p=0.001<0.05$). En las palabras que contienen los sonidos /æ ʌ ə/ no se identificó ningún estímulo correcto en el grupo IE, mientras que los sonidos pronunciados por los participantes II obtuvieron un porcentaje bastante similar, siendo el sonido /æ/ el que presentaba un porcentaje de aciertos mayor (casi 60%) seguido del sonido /ɑ:/ (57.5%). El sonido /ʌ/ muestra una distribución del 50% de aciertos, mientras que en el caso de la *schwa* el porcentaje de aciertos casi llega al 40%. En todos los casos, los resultados de los *t* tests comparando las producciones de ambos grupos son significativos. Los resultados del *t* test son $t=2.68$, $p=0.002<0.05$ para el sonido /æ/, $t=4.32$, $p=0.001<0.05$ para el sonido /ʌ/ y finalmente, $t=3.98$, $p=0.001<0.05$ para el sonido /ə/. Esto indica que los alumnos que siguieron la instrucción implícita no solo produjeron más correctamente los sonidos objeto de estudio en las palabras vistas durante el periodo de instrucción sino también en aquellas palabras que no se habían trabajado en el aula. Esto demuestra que los alumnos II interiorizaron los sonidos /ɑ: æ ʌ ə/ mejor que los alumnos IE y, por tanto, empezaron a aplicarlo a palabras que no habían visto en clase. En el caso del grupo IE, solo aplicaron el sonido /ɑ:/ a nuevas palabras.

5.1.1.2 Puntuación Escala Likert

Además de la clasificación entre producciones erróneas y acertadas, los jueces también completaron un cuestionario de valoración de los distintos sonidos. Ese cuestionario basado en una puntuación de escala Likert, consistía en señalar si el sonido producido se consideraba

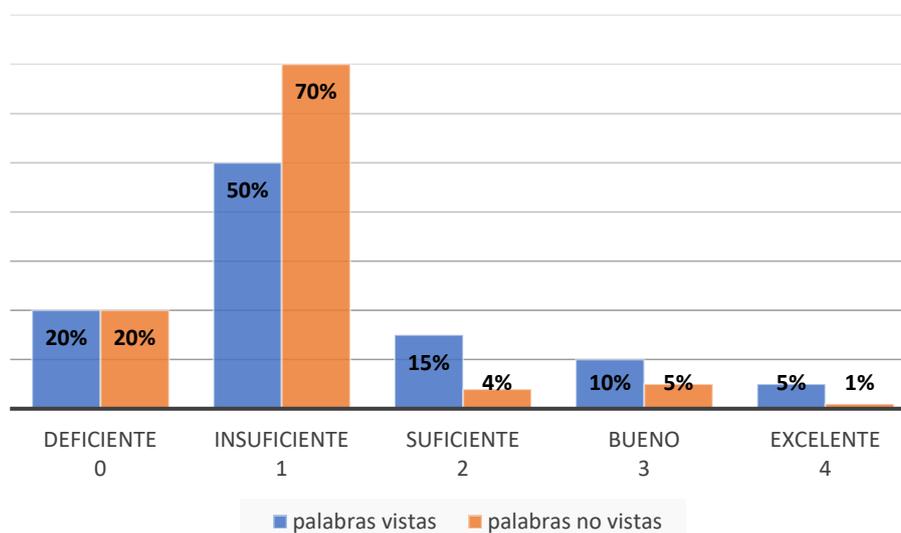
deficiente (0), insuficiente (1), suficiente (2), bueno (3) o excelente (4). Esta valoración se incluyó para reforzar si las apreciaciones categóricas de la primera tarea eran determinantes (errores o aciertos) o si existía un cierto margen de duda en la clasificación del sonido. Si los resultados de esta tarea están en los valores 0 o 4, es decir, en los extremos de la escala, demuestran que las valoraciones iniciales eran categóricas. Esto indica que el valor 0 correspondería a una clasificación errónea y 4 a un acierto. Por otro lado, si la puntuación de esta escala fluctúa entre los valores 1 y 3 demuestra que hay un cierto margen de duda ante la valoración del estímulo. En las siguientes figuras se presentan los resultados de las valoraciones de los jueces de las producciones vocálicas tanto del grupo de instrucción explícita como el de la implícita. Para cada sonido vocálico, primero se presentarán los resultados del grupo IE y después los del grupo II.

Las Figuras 9 y 10 presentan los porcentajes de valoración según una escala Likert por parte de los jueces del sonido /ɑ:/ producido por ambos grupos de participantes.

Tal y como se aprecia en la Figura 9, tanto en palabras vistas como en no vistas, los porcentajes de valor del sonido /ɑ:/ del grupo IE se encuentran predominantemente en la franja del 0 (deficiente) al 1 (insuficiente) siendo la valoración 1 la que presenta el mayor porcentaje. Aunque el porcentaje de valor 0 solo alcanza un 20% en ambos tipos de palabras, se aprecia una tendencia relevante a clasificar este sonido como erróneo dado el alto porcentaje en la categoría 1 (insuficiente).

Figura 9

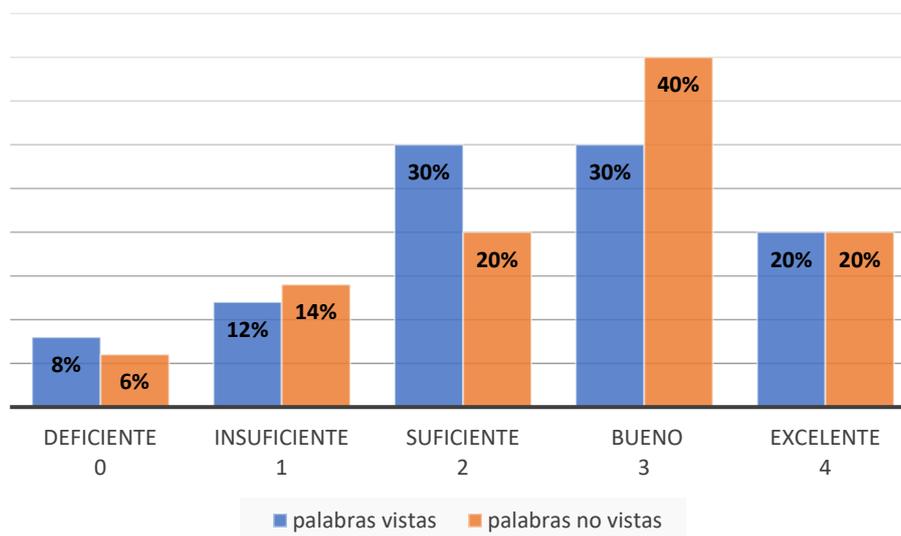
Porcentaje de valoración del sonido /a:/ producido por el grupo IE en palabras vistas y no vistas



La Figura 10, presenta los resultados de valoración del sonido /a:/ producidos por el grupo II. Se observa una mayor tendencia a clasificar dicho sonido entre los valores 2 (suficiente) y 3 (bueno). Un 20% tanto en palabras vistas como en las no vistas se clasifica con el valor 4 (excelente). Los valores 2 y 3 oscilan entre 20 y 40% en ambos grupos de palabras, indicando que, a pesar de la tendencia en valorar el sonido /a:/ en el grupo II como acertado, existe cierto margen de duda. Los valores 0 (deficiente) y 1 (insuficiente) obtienen un porcentaje menor al 15% en ambos casos, indicando que los jueces tienden a clasificar las producciones del sonido /a:/ del grupo II como aceptable.

Figura 10

Porcentaje de valoración del sonido /a:/ producido por el grupo II en palabras vistas y no vistas



Si comparamos los resultados de las Figuras 9 y 10, observamos claras diferencias. El porcentaje de producciones calificadas de excelente (4) en el grupo II, tanto para las palabras vistas como para las no vistas (20%), es mayor en comparación con el porcentaje de ítems calificados como excelentes en el grupo IE (5% en palabras vistas - 1% en palabras no vistas). Lo mismo sucede con las valoraciones de suficiente y bueno donde el porcentaje de los participantes del grupo experimental (II) en ambos grupos de palabras es muy superior al del grupo IE. Con valoración suficiente (2), el grupo II presenta un 30% en palabras vistas y un 20% en palabras no vistas, mientras que el grupo IE obtiene un 15% en palabras vistas y un 4% en palabras no vistas. Respecto a la valoración bueno (3), el grupo II presenta un 30% en ítems vistos y alcanza un 40% en ítems no vistos frente al 10% en ítems vistos y 5% en ítems no vistos que obtiene el grupo IE. Siguiendo esta tendencia, al analizar los porcentajes de las calificaciones de muy deficiente o insuficiente los participantes del grupo IE obtienen un porcentaje de valoración claramente superior como se puede observar, por ejemplo, en la

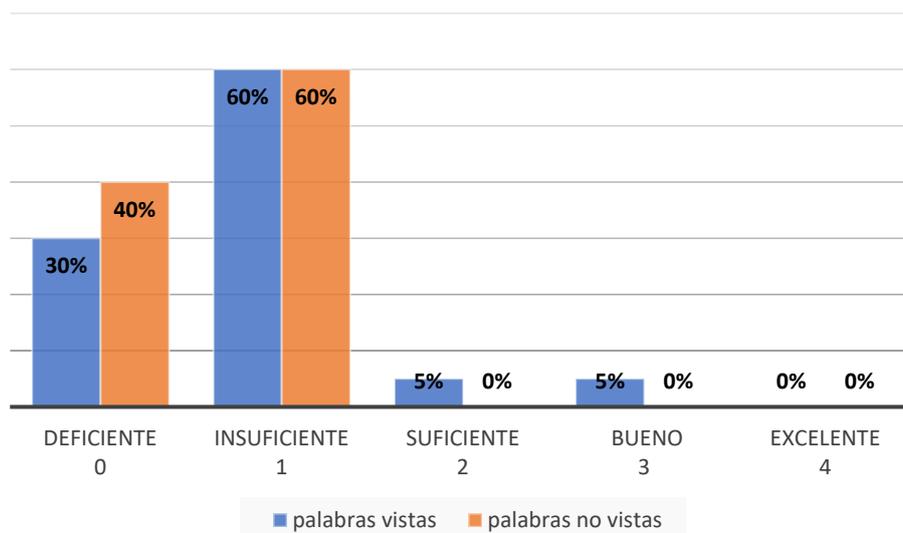
producción de palabras no vistas por ambos grupos, 70% del grupo IE frente al 14% del grupo experimental.

Las Figuras 11 y 12 presentan el porcentaje de valoración emitido por los jueces en las producciones del sonido /æ/ de los participantes de la instrucción explícita e implícita respectivamente.

En la Figura 11 se aprecia como, tanto en palabras vistas como no vistas, los porcentajes de valor del sonido /æ/ del grupo IE se encuentran predominantemente en la franja del 0 (muy deficiente) al 1 (insuficiente), siendo la valoración 1 la que presenta el mayor porcentaje, 60% en ambos tipos de palabras. Por lo tanto, la valoración de este sonido como erróneo es clara debido al alto porcentaje tanto en la categoría 0 (deficiente) como en la categoría 1 (insuficiente).

Figura 11

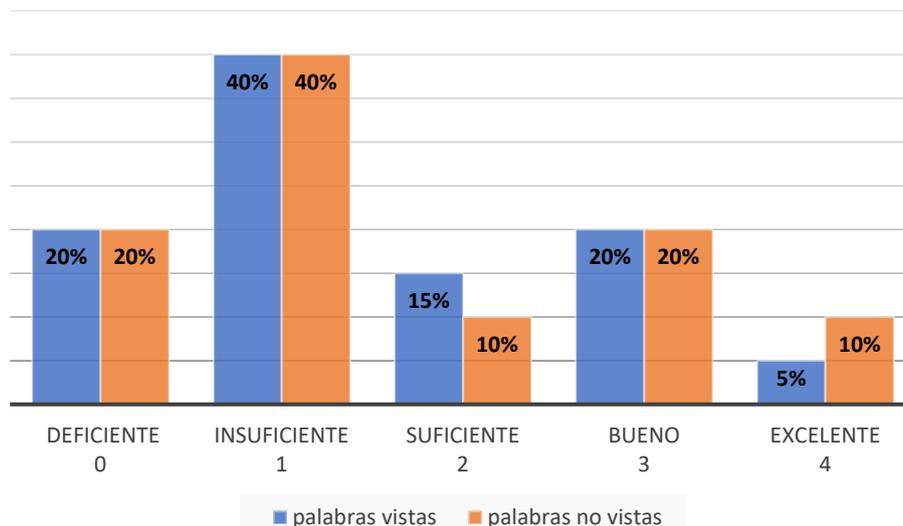
Porcentaje de valoración del sonido /æ/ producido por el grupo IE en palabras vistas y no vistas



La Figura 12 presenta los resultados de valoración del sonido /æ/ producido por el grupo II. En esta Figura se observa una mayor tendencia a clasificar dicho sonido como insuficiente (1) tanto en palabras vistas como en las no vistas con un valor del 40% en ambos casos. También se observa como la clasificación de 0 (deficiente) y la de 2 (bueno) obtienen el mismo porcentaje (20%), siendo la categoría de excelente (4) la que recibe el menor porcentaje (5% en palabras vistas y 10% en palabras no vistas). Esto indica que el grupo de instrucción implícita ha tenido bastante dificultad para producir el sonido /æ/ de la manera esperada ya que no solo existe mucha variabilidad en las valoraciones de los jueces, sino que también los valores 0 (deficiente) y 1 (insuficiente) obtienen un porcentaje muy elevado. Por lo tanto, con relación a este sonido, observamos que su adquisición ha sido muy dispar entre los alumnos del grupo II.

Figura 12

Porcentaje de valoración del sonido /æ/ producido por el grupo II en palabras vistas y no vistas



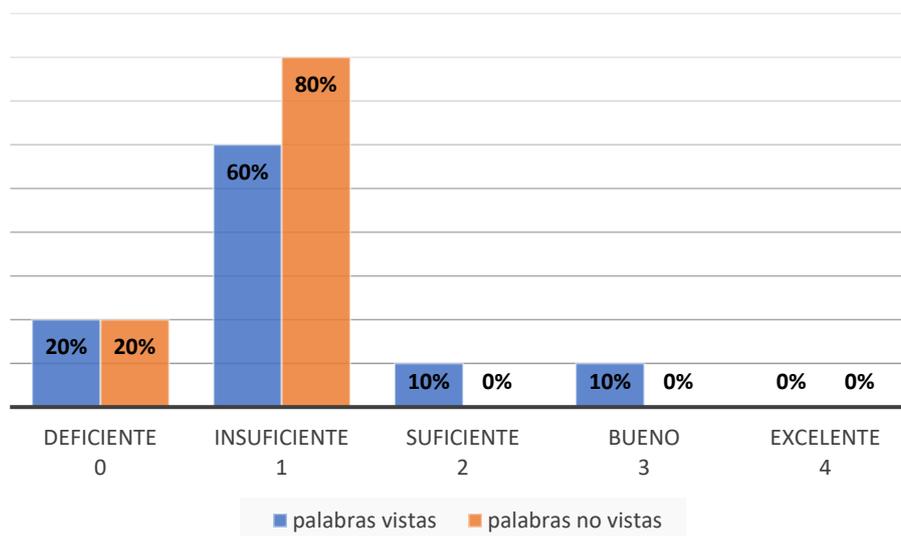
Si se comparan los porcentajes de valoración del sonido /æ/ en las Figuras 11 y 12, se observa cómo dichos porcentajes muestran la dificultad que esta vocal representa para los estudiantes tanto del grupo IE como los del grupo II. Tal y como se ha visto en el apartado 2.4.1, la grafía “a” tiene un efecto en la producción de este sonido que suele equipararse a la /a/ española. Es en la calificación de insuficiente (1) donde, tanto los participantes IE como los participantes II, obtienen el mayor porcentaje en las palabras no vistas, 60 y 40% respectivamente. A pesar de la cierta mejoría en la producción del sonido /æ/ por parte del grupo II frente al grupo IE, el elevado porcentaje de juicios con valor 1 (insuficiente) y 0 (deficiente) indica que ninguno de los dos tipos de enseñanza consigue unos resultados óptimos en la producción de este sonido.

Las Figuras 13 y 14 muestran, por su parte, el porcentaje de valoración del sonido /ʌ/ producido por los alumnos del grupo IE y por los participantes del grupo II respectivamente.

La Figura 13 refleja cómo la categoría de 1 (insuficiente) presenta un porcentaje de valoración sustancialmente superior al resto de clasificaciones, 60% en el caso de las palabras vistas y 80% en las palabras no vistas, seguida del 20% del valor 0 (deficiente). Esto indica que la mayoría de los jueces han valorado este sonido como erróneo. Por su parte, las calificaciones de 2 (suficiente) y 3 (bueno) reciben el mismo porcentaje de valoración, 10% en las palabras vistas y 0% en las palabras no vistas. Finalmente, el valor 4 (excelente) tiene un 0%, lo que corrobora la valoración errónea de la mayoría de las producciones del sonido /ʌ/ por parte de los alumnos del grupo IE.

Figura 13

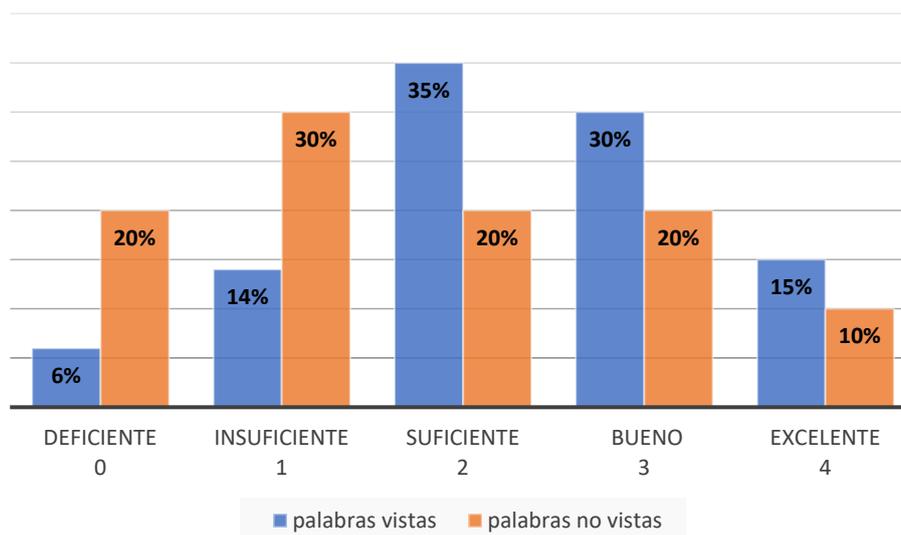
Porcentaje de valoración del sonido /Λ/ producido por el grupo IE en palabras vistas y no vistas



En la Figura 14 se presenta el porcentaje de valoración del sonido /Λ/ producido por los participantes del grupo II. En esta figura se aprecia como la mayoría del porcentaje de valoración, tanto para palabras vistas como para las no vistas, se encuentra en la franja del 2 (suficiente) al 3 (bueno). La producción de /Λ/ en las palabras no vistas presenta una clasificación más negativa frente a la de las palabras vistas, puesto que su porcentaje de valoración es superior al de los ítems vistos tanto en la franja 0 (deficiente) como en la 1 (insuficiente) mientras que en las franjas 2 (suficiente), 3 (bueno) y 4 (excelente) el porcentaje de valoración es inferior al de los ítems vistos. De nuevo, existe bastante disparidad en la valoración de este sonido indicando que el número de aciertos no es categórico, aunque hay una mejoría en la producción del sonido /Λ/ en las palabras vistas frente a las no vistas.

Figura 14

Porcentaje de valoración del sonido /ʌ/ producido por el grupo II en palabras vistas y no vistas



Los datos presentados en las Figuras 13 y 14 ponen de manifiesto una vez más cómo el tipo de instrucción influye en el aprendizaje de los sonidos. Los participantes del grupo experimental, que se aproximaron a los sonidos vocálicos de manera implícita a través de textos literarios, presentan una producción de las vocales que los expertos valoran como mucho más correcta que las producciones de los estudiantes del grupo de control que siguieron la instrucción tradicional a partir del libro de texto.

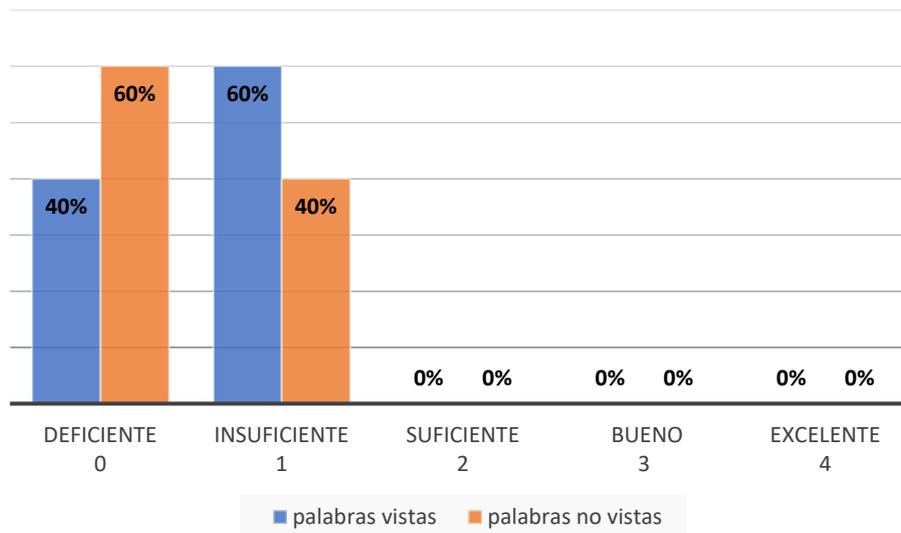
Finalmente, las Figuras 15 y 16 muestran el porcentaje de valoración del sonido neutro *schwa* producido por el grupo IE e II respectivamente.

En la Figura 15 se presenta el porcentaje de valoración del sonido neutro producido por los participantes del grupo de instrucción explícita tanto en palabras vistas como en las no vistas. En este caso, la clasificación de la producción del sonido es categórica puesto que el porcentaje de valoración del sonido se concentra en las franjas 0 (deficiente) y 1

(insuficiente). No existe ninguna producción valorada como buena, muy buena o excelente en el grupo de IE.

Figura 15

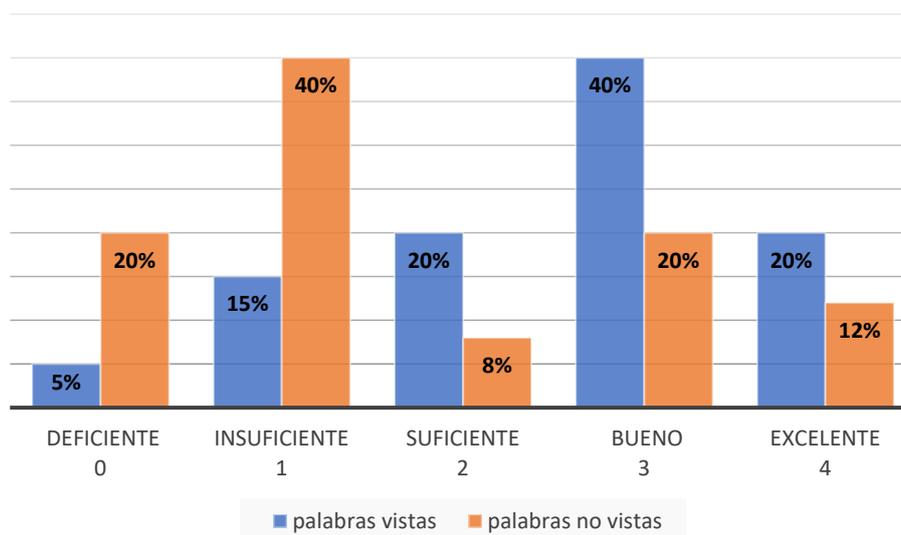
Porcentaje de valoración del sonido /ə/ producido por el grupo IE en palabras vistas y no vistas



En la Figura 16 se presenta el porcentaje de valoración del sonido neutro producido por los participantes que recibieron una instrucción implícita. Los porcentajes de valoración del sonido en las palabras vistas se encuentran mayoritariamente en las franjas 2 (suficiente), 3 (bueno) y 4 (excelente), siendo la valoración 3 la que presenta un porcentaje superior. Por otra parte, los ítems no trabajados en la instrucción presentan un porcentaje de valoración variado abarcando todas las franjas, siendo la valoración de 1 (insuficiente) la que recibe un porcentaje mayor (40%), mientras que el resto de las clasificaciones varía desde el 20% en 0 (deficiente) y en 3 (bueno) hasta el 8% de suficiente (2) y el 12% de excelente (4). De nuevo, estas valoraciones indican que la producción del sonido /ə/ se percibe como más correcta en las palabras vistas frente a las no vistas en el grupo II.

Figura 16

Porcentaje de valoración del sonido /ə/ producido por el grupo II en palabras vistas y no vistas



Comparando las Figuras 15 y 16, se observa como los aprendices del grupo II presentan un porcentaje mayor en las calificaciones 2 (suficiente), 3 (bueno) y 4 (excelente) frente a los participantes del grupo IE. Estos datos muestran, de nuevo, cómo el efecto de la instrucción implícita por medio de los textos literarios resulta beneficioso en el proceso de adquisición de los sonidos vocálicos del inglés por parte de hispanohablantes. Se deduce que los participantes del grupo II obtienen mejores resultados que los del grupo de control puesto que, como se señala en el Capítulo 2, trabajar los sonidos del inglés a partir de los patrones rítmicos de la lengua tiene un efecto positivo en la producción de las vocales inglesas. Los patrones rítmicos ayudan a producir la vocal neutra en las sílabas esperadas y, por tanto, su aprendizaje dentro de la frase, y no en palabras aisladas, es muy positivo para el aprendiz hispanohablante. Aun así, la adquisición de la *schwa* por parte del grupo II no es categórica y presenta mayores problemas en palabras no vistas.

Los resultados de las valoraciones de los jueces a través de la escala Likert, que oscila entre el valor 0 (deficiente) y el 4 (excelente), han demostrado una clara clasificación errónea de los sonidos vocálicos por parte del grupo IE ya que en la mayoría de los casos las valoraciones están en las franjas 0 (deficiente) o 1 (insuficiente). Por otro lado, los resultados del grupo II presentan una mejoría en la valoración de las distintas vocales, aunque no es del todo categórica. Existe fluctuación en las valoraciones, siendo el sonido /æ/ el peor valorado como correcto, mientras que las vocales /ɑ: ʌ ə/ tienen tendencia a ser mejor valoradas especialmente en las palabras vistas.

5.1.2 Resultados del Análisis Acústico

El principal objetivo del análisis acústico es corroborar los resultados del análisis auditivo y observar las principales diferencias entre las producciones de los alumnos y las de un hablante nativo medio. En el análisis acústico, llevado a cabo por medio del programa *Praat*, se compararon los valores medios de los dos primeros formantes (f_1 y f_2) de los fonemas vocálicos producidos por los participantes de ambos grupos. Para cada grupo el análisis de los valores formánticos se dividió en hablantes femeninos y masculinos puesto que los valores varían según el sexo del hablante. Los valores de estos formantes se contrastaron con los valores medios de un hablante femenino y masculino, tanto en inglés como en español, para ver el grado de cercanía o lejanía en las producciones vocálicas de los estudiantes en relación con los dos hablantes de referencia. Los valores medios de los f_1 y f_2 de las vocales analizadas en español y en inglés se presentaron en las Tablas 2 y 3 del Capítulo 2 y se resumen a continuación, a partir de los datos incluidos en Borden et al. (2011, p. 101) para el inglés y en Quilis (1983) para el español.

Tabla 14

Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) del español (Quilis, 1983) y del inglés (Borden et al., 2011)

		F1		F2	
		Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
<i>español</i>	/a/	665	700	1.402	1.211
	/ɑ:/	910	850	1.402	1.220
<i>inglés</i>	/æ/	1.018	860	1.916	2.050
	/ʌ/	914	760	1.799	1.400
	/ə/	665	500	1.772	1.500

En este estudio se analizaron los valores de los dos primeros formantes de todas las producciones de los alumnos, tanto las del grupo IE como las del grupo II. En el siguiente apartado, se presentan ejemplos del análisis formántico para cada una de las vocales. En todos los casos, se incluye un ejemplo de una emisión de un hablante del grupo IE que se compara con la producción de la misma vocal por un hablante del grupo II.

5.1.2.1 Análisis de los Formantes

Para cada palabra, tanto vista como no vista en los dos grupos de instrucción, se obtuvo el oscilograma y el espectrograma a través del programa *Praat*. En las Figuras de la 17 a la 24 se incluyen ejemplos de las representaciones acústicas obtenidas para cada uno de los sonidos /ɑ: æ ʌ ə/. Los valores de todos los formantes se obtuvieron a partir de un script de *Praat* que permitió la obtención automática de dichos valores.

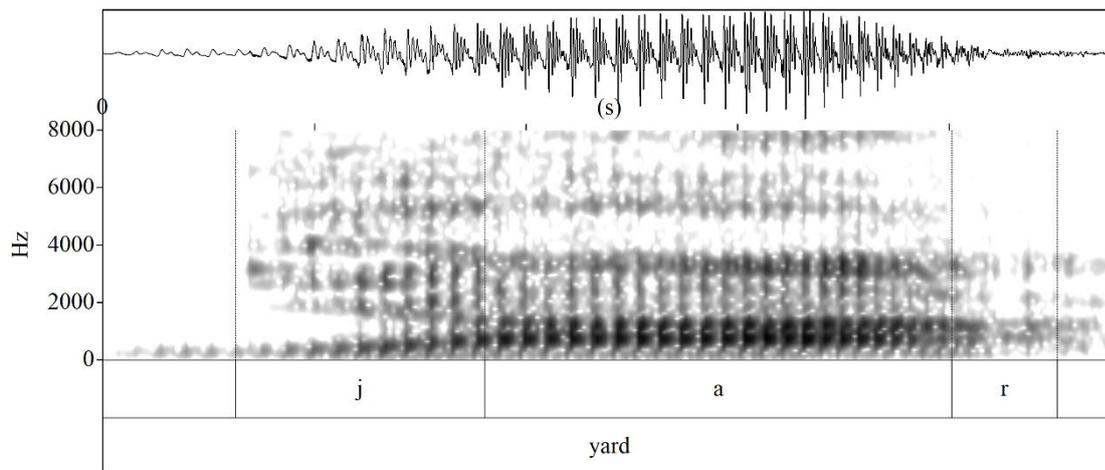
Las Figuras 17 y 18 muestran el oscilograma y espectrograma de la palabra *yard* /jɑ:d/ producida por un participante masculino del grupo IE y otro del grupo II con el fin de observar las posibles diferencias entre las producciones de ambos participantes.

Según Borden et al. (2011), el valor medio del primer formante del sonido vocálico inglés /ɑ:/ para el hablante nativo de referencia masculino es de 850 Hz. Sin embargo, la Figura 17 muestra un valor inferior (710 Hz) lo que indica una producción más cerrada por parte del alumno hispanohablante y más parecida a la /a/ española, cuyo valor medio de f_1

según Quilis (1983), es de 700 Hz. En cuanto al segundo formante, el valor del hablante nativo masculino es de 1.220 Hz mientras que la Figura 17 presenta un valor del f_2 mayor (1.390 Hz), indicando una producción del sonido más anterior que la del hablante nativo y también alejado del valor medio de f_2 de la /a/ española (1.211 Hz).

Figura 17

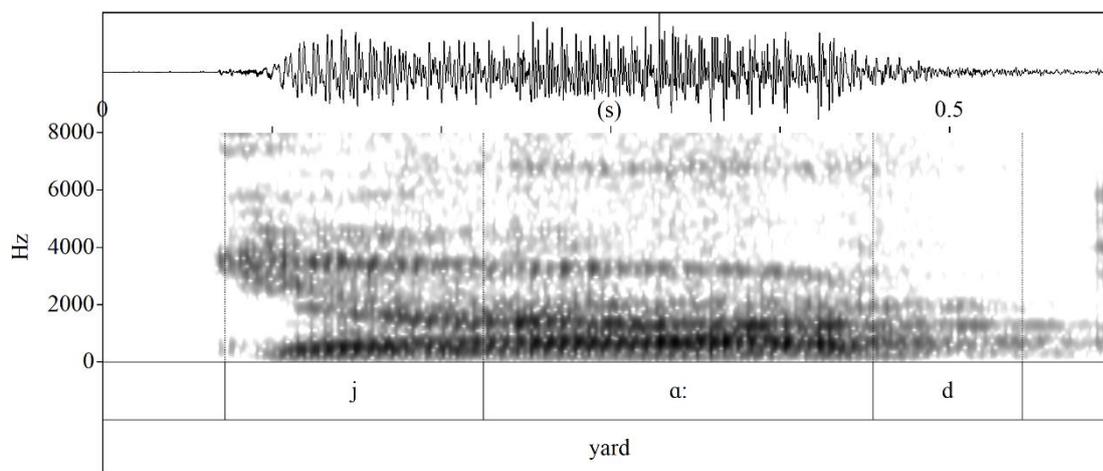
Oscilograma y espectrograma de la palabra yard producida por un participante masculino del grupo IE



La Figura 18 muestra un valor del primer formante del sonido vocálico /a:/ de 830 Hz, por tanto, cercano a los 850 Hz que se señalaban en Borden et al. (2011) para el hablante medio nativo masculino, lo que indica una producción del sonido más abierta que la producida por el participante de la Figura 17. Asimismo, los valores del segundo formante (1.200 Hz), también son cercanos a los 1.220 Hz que señalaban Borden et al. (2011) indicando una producción del sonido más posterior y, por tanto, más cercana a la del hablante nativo de referencia.

Figura 18

Oscilograma y espectrograma de la palabra *yard* producida por un participante masculino del grupo II

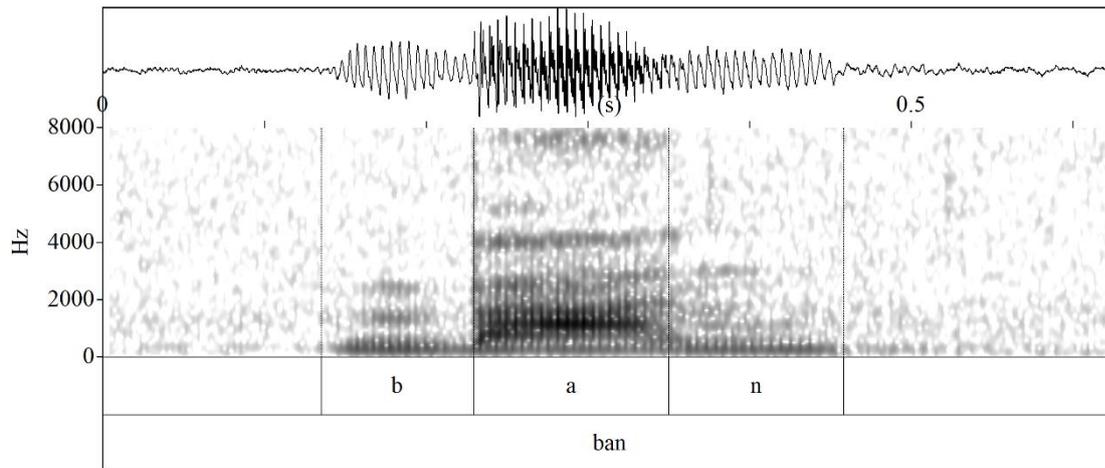


Por tanto, según las apreciaciones que se derivan del análisis acústico de estas dos palabras, el participante del grupo II se acercó más a la pronunciación nativa del sonido vocálico largo /ɑ:/ que el alumno del grupo IE, puesto que los valores de los f_1 y f_2 son más próximos a los valores del hablante nativo de referencia.

Las Figuras 19 y 20 presentan el oscilograma y el espectrograma de la palabra *ban* /bæn/ producida por una participante femenina del grupo IE y otra participante del grupo II. El valor medio del primer formante del sonido vocálico /æ/ para la hablante femenina de referencia es de 1.018 Hz, de acuerdo con Borden et al. (2011). La Figura 19 muestra un valor del f_1 de 800 Hz, lo que señala una producción del sonido vocálico por parte de la participante del grupo IE menos abierto que el sonido inglés /æ/ y más cercano a la /a/ española, cuyo valor medio de f_1 según Quilis (1983), es de 665 Hz. En lo referente al segundo formante, la Figura 19 muestra de nuevo un valor inferior (1.650 Hz) al valor de la hablante nativa de referencia (1.916 Hz), indicando una producción más posterior de la vocal por parte de la alumna y más cercana a la /a/ española (1.402 Hz).

Figura 19

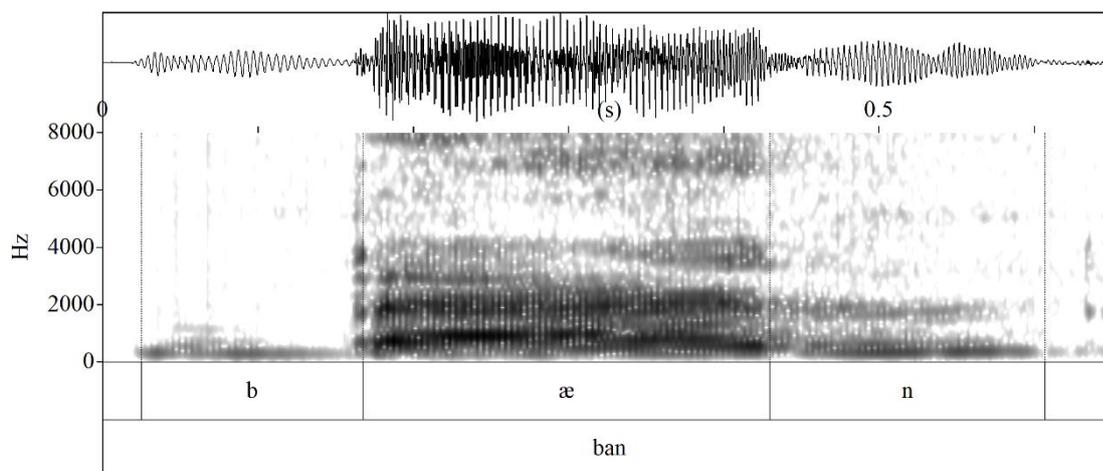
Oscilograma y espectrograma de la palabra *ban* producida por una participante femenina del grupo IE



La Figura 20, por su parte, muestra la producción de la vocal /æ/ por parte de una hablante femenina del grupo II. En este caso, el valor del primer formante es de 960 Hz lo que indica una producción abierta de la vocal muy similar a la nativa (1.018 Hz). En cuanto al f_2 , este presenta un valor de casi 1.866 Hz, solo 50 Hz menos que la producción nativa (1.916 Hz), por lo que ambas producciones, la nativa y la de la participante II, se asemejan tanto en la abertura vocal como en la posición de la lengua.

Figura 20

Oscilograma y espectrograma de la palabra *ban* producida por una participante femenina del grupo II



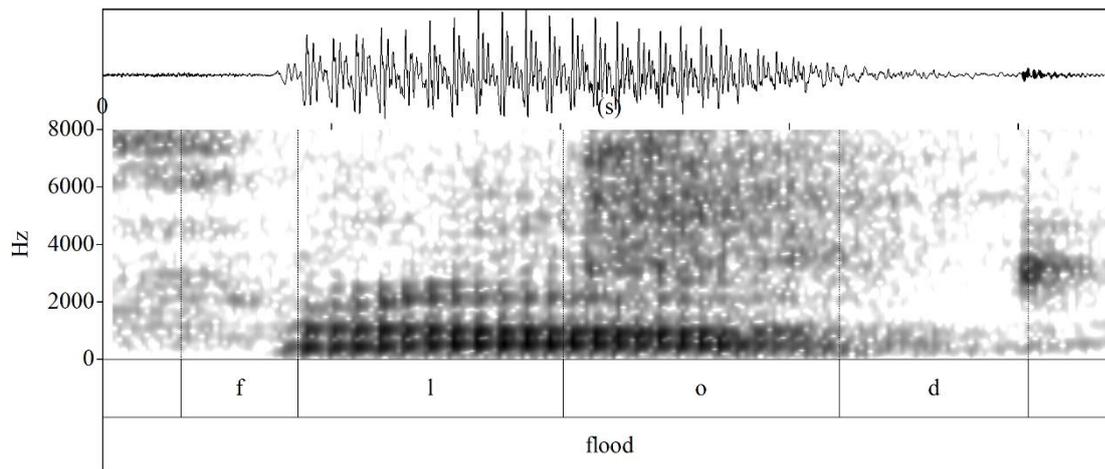
Al comparar las Figuras 19 y 20, se observa cómo los valores formánticos de la participante femenina II son más cercanos a la /æ/ inglesa, mientras que la participante del grupo IE realiza un sonido más parecido al sonido vocálico español /a/, es decir, un sonido más central que el fonema inglés /æ/.

Las Figuras 21 y 22 muestran el oscilograma y espectrograma de la palabra *flood* /flʌd/ producida por dos participantes masculinos, uno del grupo IE y el otro del grupo II respectivamente. Según Borden, Harris y Raphael (2011), el valor medio del primer formante del sonido vocálico inglés /ʌ/ para el hablante medio nativo masculino es de 760 Hz. La Figura 21 muestra un valor más inferior (510 Hz) lo que indica una producción más cerrada por parte del alumno hispanohablante. En cuanto al f_2 , el valor del hablante nativo masculino es de 1.400 Hz. En este caso, la Figura 21 presenta un valor del f_2 no muy alejado al del nativo (1.310 Hz), indicando una producción del sonido central. Por tanto, en esta Figura 21 se presenta una producción del sonido vocálico /ʌ/ más cerrada que la del hablante nativo y

parecida a la /o/ española cuyo valor medio de f_1 según Quilis (1983), es de 475 Hz (f_1), muy cercano al del ejemplo en la Figura 21 (510 Hz).

Figura 21

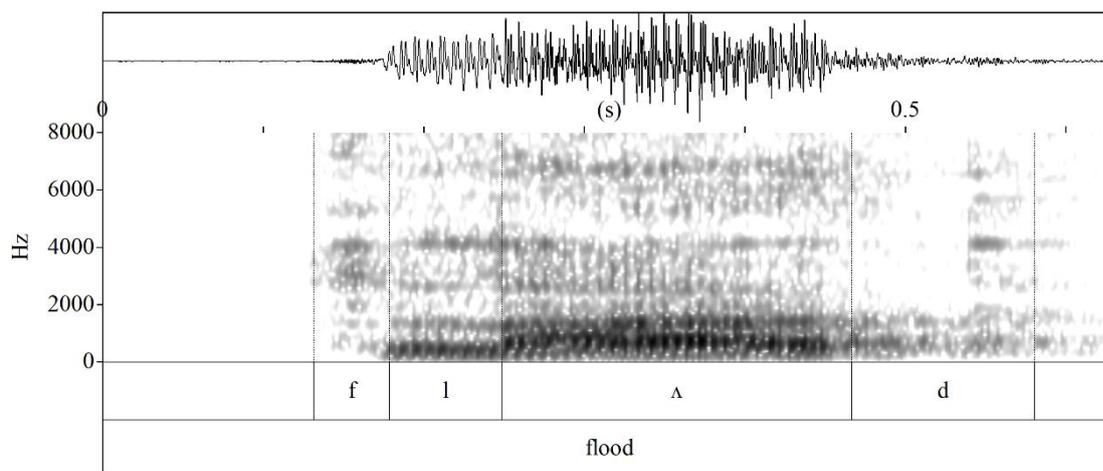
Oscilograma y espectrograma de la palabra flood producida por un participante masculino del grupo IE



La Figura 22 presenta la producción del sonido /Λ/ por parte de un alumno que recibió instrucción implícita. En este caso, el valor del primer formante (730 Hz) es muy cercano a los 760 Hz del valor medio nativo, lo que señala una producción abierta similar a la del hablante nativo medio. El valor del segundo formante es de 1.390 Hz, y también se asemeja al valor de f_2 del hablante nativo de referencia (1.400 Hz). Por tanto, la producción del sonido por parte del hablante masculino del grupo II es abierta y central y muy similar al sonido /Λ/.

Figura 22

Oscilograma y espectrograma de la palabra *flood* producida por un participante masculino del grupo II

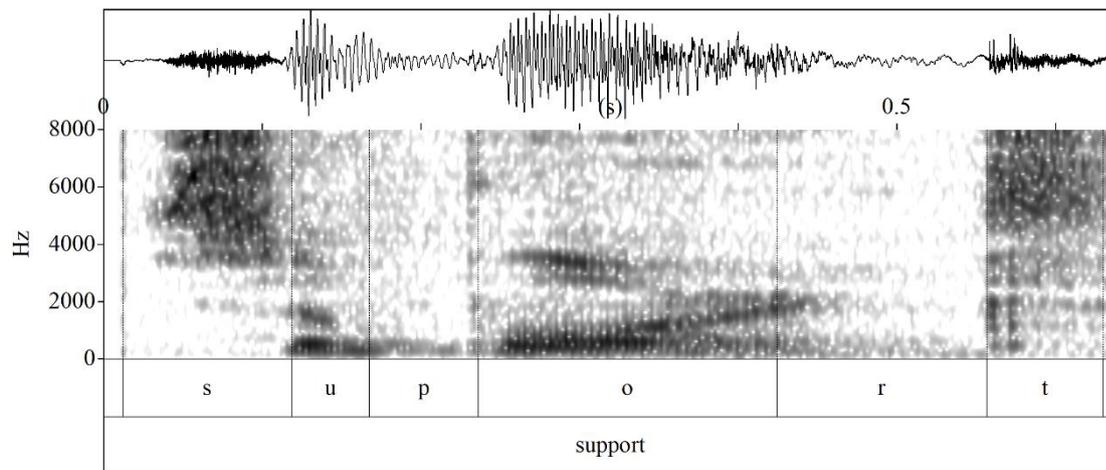


De este modo, en la producción del participante IE (Figura 21), la palabra se pronunció con un sonido cercano al sonido vocálico español /o/, sonido posterior medio. Esta pronunciación viene determinada por la influencia de la grafía. Por otro lado, en la Figura 22 se observa cómo el participante II pronuncia la palabra con el sonido vocálico abierto y central, cercano a la vocal inglesa de referencia.

Finalmente, las Figuras 23 y 24 presentan los oscilogramas y espectrogramas de la palabra *support* /sə'pɔ:rt/ producida por una participante femenina del grupo IE y otra participante del grupo II, respectivamente, como ejemplos de la vocal débil /ə/. El valor medio del primer formante del sonido *schwa* para la hablante nativa es de 665 Hz (Borden, Harris y Raphael, 2011). La Figura 23 muestra un valor de 200 Hz, es decir, una producción menos abierta que el sonido /ə/ y más cercano al sonido español cerrado /u/, con un f_1 de 243 Hz en la hablante femenina de referencia. En cuanto al f_2 , el valor medio para la hablante nativa es de 1.772 Hz, mientras que la Figura 23 muestra un valor de 600 Hz acercando, de nuevo, esta producción a la vocal española posterior /u/, cuyo f_2 presenta un valor de 629 Hz, de acuerdo con Quilis (1983).

Figura 23

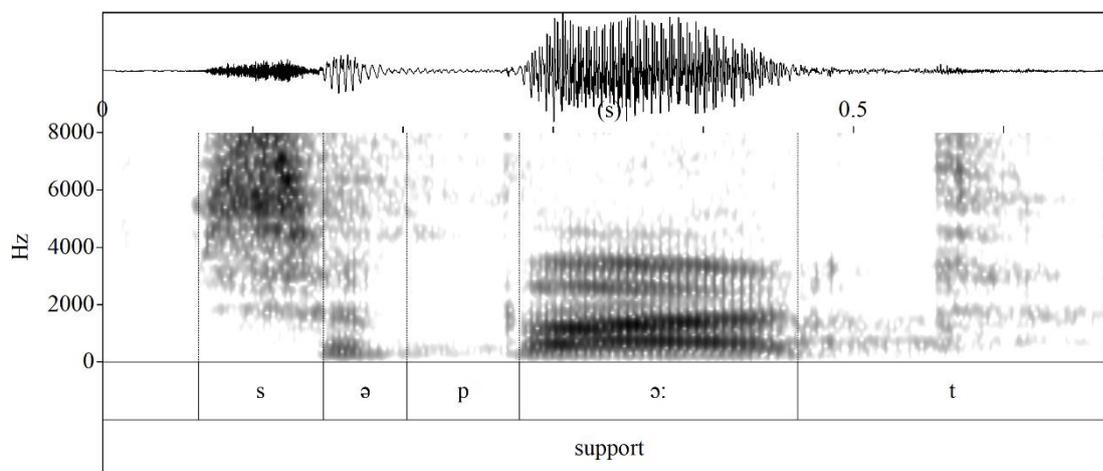
Oscilograma y espectrograma de la palabra *support* producida por una participante femenina del grupo IE



La Figura 24 presenta la producción del sonido *schwa* por parte de una participante del grupo de instrucción implícita. Esta figura muestra un valor de 550 Hz, es decir, una producción cercana a la de la hablante femenina de referencia (665 Hz). En cuanto al f_2 , el valor medio para la hablante nativa es de 1.772 Hz, muy similar a los 1.500 Hz que muestra el valor de la producción de la participante II.

Figura 24

Oscilograma y espectrograma de la palabra *support* producida por una participante del grupo II



De nuevo, se observa en estas figuras cómo el estímulo producido por la participante IE está más lejos de la *schwa* inglesa y más cercano al sonido posterior cerrado /u/ del español. En este caso, la producción de /u/ viene determinada por la influencia de la grafía. Por el contrario, el ejemplo de la participante femenina del grupo II se acerca mucho más a las características acústicas del sonido *schwa*.

Los ejemplos de oscilogramas y espectrogramas examinados en esta sección han demostrado de manera gráfica que los juicios emitidos por los expertos en el análisis auditivo coinciden con los resultados del análisis acústico. Estos ejemplos han corroborado, una vez más, que los alumnos que recibieron instrucción implícita por medio de los textos literarios han producido unos sonidos vocálicos más cercanos a los ingleses que los de aquellos alumnos que trabajaron con la metodología tradicional del libro de texto.

En la siguiente sección se comparan los valores medios del f_1 y f_2 de las cuatro vocales inglesas para los hablantes femeninos y masculinos de cada grupo (IE e II) con los valores

medios de los hablantes nativos de referencia con el fin de corroborar las observaciones de los jueces en el análisis auditivo.

5.1.2.2 Comparación de la Estructura Formántica

En este apartado se comparan los valores medios de los dos primeros formantes (f_1 y f_2) obtenidos para los participantes hispanohablantes del grupo de instrucción explícita con los de la instrucción implícita. Estos datos incluyen la media de los dos primeros formantes de todas las palabras producidas por los alumnos, tanto las trabajadas en clase como las no vistas. Se decidió analizar ambos tipos de palabras conjuntamente porque se consideró que demostraba el nivel de desempeño de los alumnos de manera más fehaciente. Los valores se dividen en hablantes femeninos y masculinos ya que el valor formántico difiere según el sexo del hablante, como se especificó en el apartado 2.3.2.1. Asimismo, se comparan los valores medios obtenidos con el valor medio del hablante nativo inglés, tanto femenino como masculino, tal y como aparecen en la Tabla 14.

En las Tablas de la 15 a la 18 se presentan los valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de los fonemas /a: æ ʌ ə/ producidos por los alumnos del grupo de instrucción explícita (IE) y por los alumnos del grupo de instrucción implícita (II), tanto femeninos como masculinos.

Tabla 15

Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de la vocal /a:/ producida por los alumnos del grupo IE y por los del grupo II distribuidos según el género de los hablantes

/a:/				
Femenino			Masculino	
	IE	II	IE	II
f_1	700	805	657	680
f_2	1.530	1.460	1.100	1.215

La Tabla 15 presenta los valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) del fonema /a:/ producido por los alumnos de ambos grupos, tanto masculinos como femeninos. Como se aprecia en dicha tabla, tanto para los hablantes femeninos como para los masculinos el valor medio del f_1 es superior en el grupo II que en el grupo IE. Mientras que la diferencia entre el valor medio del f_1 de las participantes del grupo II y el de la hablante nativa es de 105 Hz, la diferencia del valor del f_1 de la hablante nativa con las participantes del grupo IE asciende a 210 Hz. Esto indica que las alumnas del grupo II se acercan más a la producción nativa mientras que las alumnas del grupo IE producen un sonido menos abierto (con un valor menor de f_1) y, por tanto, se alejan más de la vocal esperada. Con relación a la media de f_1 de los participantes masculinos, la diferencia entre el grupo II y el hablante nativo de referencia es de 170 Hz, mientras que en el grupo IE la diferencia asciende a 193 Hz. En este caso, la diferencia de los valores medios del f_1 entre ambos tipos de alumnos no es tan importante (23 Hz).

Con relación al f_2 , los valores de las participantes tanto del grupo IE como del grupo II son superiores a los de la hablante nativa de referencia. En el caso del grupo IE, la diferencia es de 128 Hz mientras que en el grupo II es de 58 Hz. El valor medio del segundo formante es menor en las producciones del grupo de instrucción implícita (II) y de nuevo este valor se asemeja más al de la hablante nativa de referencia. En relación con los participantes masculinos, el valor medio del f_2 de los participantes del grupo II es 5 Hz menor que el del hablante nativo, mientras que en el caso del participante IE esa diferencia asciende a 120 Hz. Por tanto, los resultados del análisis de los valores medios de f_1 y f_2 de la vocal /a:/ producida por alumnos de ambos sexos muestran que las producciones del grupo II están más cerca de los valores nativos que las del grupo IE.

Los resultados de un t test comparando los valores de ambos formantes para cada grupo y sexo mostraron que la diferencia entre la producción de los dos grupos de alumnos es

altamente significativa en todos los casos. En cuanto al f_1 del sonido /a:/ los resultados son: masculino $t=2.17$ $p=0.047 <0.05$, femenino $t=-3.08$ $p=0.007 <0.05$ lo que indica que existe una diferencia significativa entre los valores de ambos grupos. En cuanto al f_2 , el t test mostró igualmente diferencias significativas, masculino $t= -3.09$ $p = 0.006 <0.05$ y femenino $t= -3.17$ $p = 0.047 <0.05$. Estos resultados corroboran las diferencias en la producción de la vocal /a:/ en ambos grupos de instrucción observadas en las pruebas auditivas.

Tabla 16

Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de la vocal /æ/ producida por los alumnos del grupo IE y por los del grupo II distribuidos según el género de los hablantes

/æ/				
	Femenino		Masculino	
	IE	II	IE	II
f_1	750	847	647	690
f_2	1.750	1.773	1.491	1.660

En la Tabla 16 se presentan los valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) del fonema /æ/ producido por los alumnos del grupo de instrucción explícita (IE) y por los del grupo de instrucción implícita (II), separados en hablantes masculinos y femeninos. En lo que se refiere al valor medio del f_1 este es superior al del hablante nativo de referencia tanto para el grupo IE como para el grupo II. Si se comparan estos valores con los del hablante nativo femenino, se observa que la diferencia entre el valor medio del f_1 del grupo II con el de la hablante nativa es de 171 Hz, mientras que la diferencia con el del grupo IE es de 268 Hz. Estos resultados indican una producción más cercana a la nativa por parte de las participantes del grupo II, así como una producción más abierta del sonido. En el caso de los participantes masculinos, la diferencia entre el valor medio del grupo II y el del hablante nativo es de 170

Hz, mientras que esa diferencia aumenta a 213 Hz en el caso de los participantes del grupo IE.

Respecto al valor medio del f_2 , las participantes del grupo II presentan una diferencia de 143 Hz con las hablantes nativas, mientras que las participantes del grupo IE tienen una diferencia de 166 Hz mostrando una producción más alejada de la nativa y también más posterior. En cuanto a los valores medios de los participantes masculinos, estos presentan una diferencia con el hablante nativo de 390 Hz en el caso de los participantes II y de 559 Hz en el caso de los alumnos del grupo IE. Por lo tanto, los valores medios del segundo formante del grupo II vuelven a ser los más cercanos a aquellos del hablante nativo medio, tanto en el caso de los hablantes masculinos como de los femeninos.

Los resultados del t test comparando los valores del f_1 del sonido /æ/ producidos por el grupo IE y por el grupo II, tanto femenino como masculino, son los siguientes: masculino $t=3.93$ $p=0.002$ <0.05 , femenino $t= 4.67$ $p=0.004$ <0.05 . En cuanto al segundo formante, el resultado del t test para el grupo masculino es $t=5.43$ $p=0.001$ <0.05 y para el femenino $t=3.75$ $p=0.003$ <0.05 . Estos resultados indican que existe una diferencia significativa entre los valores formánticos, tanto de hablantes masculinos como femeninos, en ambos grupos de instrucción, lo que señala una producción del sonido diferente en ambos grupos, siendo el grupo II el más cercano a la media de los hablantes nativos.

Tabla 17

Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de la vocal /Λ/ producida por los alumnos del grupo de IE y por los del grupo II distribuidos según el género de los hablantes

/Λ/				
	Femenino		Masculino	
	IE	II	IE	II
f_1	720	729	531	760
f_2	1.240	1.493	1.529	1.320

La Tabla 17 presenta los valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) del fonema /Λ/ producido por los alumnos del grupo de instrucción explícita (IE) y por los del grupo de instrucción implícita (II), tanto para las participantes femeninas como para los masculinos. Si se comparan los valores medios del f_1 femenino del grupo IE y del grupo II con los de la hablante nativa de referencia, se observa que los valores de las alumnas de ambos grupos son inferiores a los de la hablante nativa. Hay una diferencia de 194 Hz entre los valores de f_1 del grupo IE y los de la hablante nativa, mientras que la diferencia entre los valores de f_1 del grupo II y los de la hablante nativa es de 185 Hz. Con relación a los hablantes masculinos, se observa que el valor del primer formante masculino en el grupo IE presenta una diferencia de 229 Hz con el del hablante nativo, mientras que el grupo II comparte el mismo valor medio que el del hablante nativo (760 Hz). De nuevo, los resultados del grupo II son más cercanos a los valores medios de los hablantes nativos.

Respecto al segundo formante, los valores medios de las hablantes femeninas, tanto del grupo IE como del grupo II, son inferiores a los de la hablante nativa. Una vez más la mayor diferencia se encuentra entre los valores del grupo IE y los de la hablante nativa,

puesto que existe una diferencia de 559 Hz, mientras que esa diferencia baja a 306 Hz entre el grupo II y la media nativa. Por lo tanto, el sonido producido por las alumnas del grupo II es más cercano al producido por la hablante nativa de referencia. En el caso del f_2 masculino, la diferencia entre el grupo IE y el hablante nativo es de 129 Hz, siendo el valor del participante mayor que el del nativo. Por su parte, el valor medio de f_2 de los alumnos del grupo II es 80 Hz menor que el del hablante nativo y, por tanto, más cercano a su producción.

Analizando los valores de la vocal /ʌ/ se observa que entre ambos grupos de participantes los datos también difieren considerablemente especialmente en el caso de los hablantes masculinos del grupo IE, cuya producción de este sonido es mucho más cerrada y anterior, tal y como muestran los valores de los formantes (f_1 531 Hz y f_2 1.529 Hz).

Los resultados estadísticos del t test para el sonido /ʌ/ comparando los valores formánticos medios del grupo IE con los del grupo II, tanto masculino como femenino, son los siguientes: para el f_1 masculino $t= 3.87$ $p=0.002 <0.05$ y para el femenino $t=4.62$ $p=0.001 <0.05$; para el f_2 masculino $t=8.19$ $p=0.000 <0.05$, y para el femenino $t=5.02$ $p=0.001 <0.05$. De nuevo, estos resultados indican una diferencia significativa entre ambos grupos en la producción del sonido /ʌ/, siendo el grupo II el más cercano a los valores nativos.

Tabla 18

Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de la vocal /ə/ producida por los alumnos del grupo IE y por los del grupo II distribuidos según el género de los hablantes

/ə/				
Femenino			Masculino	
	IE	II	IE	II
f_1	850	705	730	533
f_2	1.220	1.910	1.090	1.600

La Tabla 18 presenta los valores medios de los formantes f_1 y f_2 (en Hz) del sonido /ə/ en los grupos de instrucción explícita e implícita, tanto para los participantes femeninos como para los masculinos.

Respecto al f_1 de las hablantes femeninas, se observa que tanto las alumnas del grupo IE como las del grupo II presentan valores superiores a los observados en la hablante nativa de referencia. En el caso del grupo IE existe una diferencia de 185 Hz entre los valores de dicho grupo y los de la hablante nativa de referencia mientras que esa diferencia desciende a 40 Hz en las participantes del grupo II. Estos valores indican que las producciones de estas alumnas son más cercanas a la nativa que las producciones de /ə/ por parte del grupo IE cuyo sonido es más abierto que en la producción nativa. En el caso del primer formante de hablantes masculinos, los valores de los alumnos de ambos grupos son superiores a los valores del hablante nativo, aunque la diferencia entre el grupo IE y el hablante nativo (230 Hz) es superior a la existente entre el grupo II y el nativo (33 Hz). Una vez más, esto demuestra que la producción del sonido *schwa* por parte de los alumnos del grupo II es mucho más cercana a la producción nativa.

Respecto a los valores del segundo formante, las participantes femeninas del grupo IE presentan una diferencia de 552 Hz con el valor de la hablante nativa de referencia, lo que indica una producción del sonido mucho más posterior que la producción esperada de la *schwa*. La diferencia entre los valores medios de las alumnas del grupo II y los de la hablante nativa es de 138 Hz, por lo que la producción de este sonido por parte de las alumnas del grupo II es, de nuevo, más cercana a la de la nativa. En cuanto a los participantes masculinos, el valor medio de los alumnos del grupo IE es 410 Hz menor que el valor presentado por el hablante nativo. En cuanto al valor medio de los participantes del grupo II, este es 100 Hz superior al del hablante nativo y, por tanto, más cercano a la producción nativa.

Los resultados del análisis estadístico de los dos primeros formantes de /ə/ comparando ambos grupos de instrucción (IE e II), tanto masculino como femenino, son los siguientes: para el f_1 masculino $t=8.06$ $p=0.001 <0.05$ y para el femenino $t=6.86$ $p=0.000 <0.05$, lo que indica una diferencia significativa entre ambos grupos. Respecto al f_2 , los resultados son: masculino $t=5.09$ $p=0.001 <0.05$ y femenino $t=6.83$ $p=0.001 <0.05$, indicando, de nuevo, una diferencia significativa entre ambos grupos. Los dos grupos de participantes producen, por tanto, el sonido /ə/ de manera diferente, siendo los valores medios de los dos formantes obtenidos por el grupo II más cercanos a los producidos por los hablantes nativos.

5.2 Tipos de Texto

La segunda hipótesis planteada en ese trabajo de investigación está relacionada con el efecto del tipo de texto en la producción de las vocales. Se espera una mejor pronunciación de las vocales estudiadas en los textos que contienen una estructura rítmica más marcada, como serían los textos poéticos frente a los textos en prosa o teatro cuya estructura rítmica no presenta las constricciones de un poema. Para ello se analizarán, tanto auditiva como acústicamente, las lecturas de los distintos fragmentos literarios llevadas a cabo por los alumnos del grupo que recibió instrucción implícita (II) de la pronunciación inglesa. No se incluyen en esta sección a los participantes del grupo de instrucción explícita (IE) porque no se trabajaron textos literarios con ellos.

El grupo II está formado por 22 alumnos (catorce mujeres y ocho hombres). Dichos alumnos leyeron cinco textos de cada género literario. En total, cada participante leyó quince textos por lo que se obtuvo un corpus de 330 textos para analizar. Para cada texto se seleccionó un conjunto de palabras que contenían las vocales pertinentes para este estudio (véase Anexo 4). Por cada tipo de texto se analizaron 580 palabras, lo que suma un total de 1.740 por alumno. El número total de palabras que se analizaron asciende a 38.280.

La Tabla 19 presenta el número de palabras producidas por los participantes según el sonido vocálico y el tipo de texto literario.

Tabla 19

Número de palabras producidas por los alumnos del grupo II que contienen los sonidos /a: æ ʌ ə/ en los tres tipos de textos literarios

	POESÍA		PROSA		TEATRO	
	Número de palabras	Total	Número de palabras	Total	Número de palabras	Total
/a:/	3.190		3.080		3.036	
/æ/	3.300	12.760	3.256	12.760	3.036	12.760
/ʌ/	2.900		2.860		3.080	
/ə/	3.370		3.564		3.608	

Como se aprecia en la Tabla 19, en poesía cada alumno leyó 145 palabras con el sonido /a:/, 150 palabras con /æ/, 132 palabras con /ʌ/ y, finalmente, 153 palabras con el sonido *schwa*. En prosa, el número de palabras producido por cada participante asciende a 140 con el sonido /a:/, 148 con /æ/, 130 con /ʌ/ y 162 palabras con /ə/. Por último, en teatro el número de palabras producidas con el sonido /a:/ fueron 138, con el sonido /æ/ 138, con el sonido /ʌ/ 140 y, finalmente, con el sonido *schwa* se leyeron 164 palabras.

En el apartado 5.2.1 se analizan los resultados del análisis auditivo por tipo de texto (poesía, prosa y diálogos teatrales) y a continuación (véase 5.2.2.) los resultados del análisis acústico también organizados por tipo de texto.

Finalmente, en el apartado 5.2.3 se presentan los resultados del sonido vocálico *schwa* divididos en palabras funcionales y léxicas.

5.2.1 Resultados del Análisis Auditivo

En el análisis auditivo los cuatro jueces expertos en fonética escucharon los fragmentos seleccionados con los sonidos pertinentes de los participantes y decidieron cómo percibían los sonidos destacados a través de una valoración de elección múltiple. Los jueces escucharon dichas producciones en el Laboratorio de Idiomas de la EOI de Santander y completaron un cuestionario para evaluar desde el punto de vista auditivo las producciones de los participantes (véase Anexo 5). Los resultados de dichos cuestionarios se presentan en los siguientes apartados divididos por tipos de texto: poesía, prosa y diálogos teatrales.

Tras el análisis auditivo de los resultados de los cuestionarios se presenta una comparación entre los tres tipos de texto y un análisis de la varianza (ANOVA) con la finalidad de demostrar qué tipo de texto resulta más beneficioso en la adquisición de los sonidos vocálicos.

5.2.1.1 Poesía

Tal y como se menciona en el apartado 4.1.2.1, la poesía puede ser beneficiosa para la adquisición de los rasgos fonéticos del inglés. A través de los poemas, el aprendiz puede mejorar su pronunciación puesto que la estructura rítmica del poema le ayuda en la producción de sílabas acentuadas y no acentuadas y, por consiguiente, le facilita la producción de las vocales inglesas. En el apartado 2.1, se explica como el ritmo de compás acentual de la lengua inglesa desempeña un papel fundamental en la producción natural del habla, siendo los rasgos prosódicos (acento, ritmo y entonación) elementos esenciales en la producción correcta de la lengua.

En la Tabla 20 se presenta el porcentaje de aciertos y errores de los sonidos vocálicos producidos dentro de la lectura de poemas por parte de los 22 participantes según las valoraciones de los especialistas.

Tabla 20

Porcentaje de aciertos y errores de las vocales dentro de palabras pronunciadas por los alumnos del grupo II en el contexto de la poesía según los resultados del análisis auditivo

POESÍA		
Vocal	ACIERTOS	ERRORES
/ɑ:/	74%	26%
/æ/	62%	38%
/ʌ/	80%	20%
/ə/	74%	26%

De acuerdo con los datos recogidos en la Tabla 20, el análisis auditivo de los sonidos vocálicos pronunciados dentro del texto poético es el siguiente:

- El sonido vocálico /ɑ:/ presenta una media del 74% de producción correcta frente a un 26% de producción errónea.
- El sonido vocálico /æ/ presenta una media del 62% de producción correcta frente a un 38% de producción errónea.
- El sonido vocálico /ʌ/ presenta una media del 80% de producción correcta frente a un 20% de producción errónea.
- El sonido vocálico /ə/ presenta una media del 74% de producción correcta frente a un 26% de producción errónea.

Se ha observado que, en muchas ocasiones, los errores vienen determinados por el tipo de grafía, como por ejemplo en las palabras *harp* /hɑ:p/ o *heart* /hɑ:t/ en las que los participantes tienden a producir la /ɑ:/ como los sonidos vocálicos del español /a/ /harp / o /e/ /hert/. Lo mismo sucede con el sonido /æ/, los hispanohablantes tienden a pronunciar este sonido como la /a/ española, dejándose guiar por la grafía. Es también el caso de palabras

como *sand* /sænd/ o *land* /lænd/ que algunos participantes pronuncian como /sand/ o /land/, respectivamente. En cuanto al sonido /ʌ/, este también presenta errores debido a la grafía, como se observa en palabras como *come* /kʌm/ o *sprung* /sprʌŋ/ que fueron pronunciadas por algunos participantes como /kom/ o /sprun/. Finalmente, el sonido *schwa* también presenta dificultades para los hispanohablantes de manera que estos cometen errores de pronunciación al prestar atención a la grafía, como en los ejemplos *vapour* /'veipə/ o *terror* /'terə/, palabras que fueron pronunciadas por algunos participantes como /'vapur/ o /'teror/.

A pesar de las dificultades derivadas de la grafía, según los datos recogidos en la Tabla 20, el porcentaje de vocales producidas correctamente es muy superior al de las incorrectas.

La vocal más destacable es el sonido neutro *schwa* que presenta una producción correcta del 74 % a pesar de que, tal y como se explica en el apartado 2.2.2.1, este sonido se caracteriza por ser sustituido a menudo por otro sonido diferente o incluso por ser omitido directamente por parte de los aprendices hispanohablantes. La producción del sonido *schwa* se analiza con más detalle en el apartado 5.2.3.

A continuación, se presentan los datos de los sonidos vocálicos producidos dentro del contexto de la prosa.

5.2.1.2 Prosa

Tal y como se ha visto en el apartado 4.1.2.2, la prosa es uno de los géneros literarios utilizados en la metodología implícita presentada en esta investigación. En la Tabla 21 se presenta el porcentaje de aciertos y errores de los sonidos vocálicos producidos dentro de la lectura de textos prosaicos por parte de los 22 participantes.

Tabla 21

Porcentaje de aciertos y errores de las vocales dentro de palabras pronunciadas por los alumnos del grupo II en el contexto de la prosa según los resultados del análisis auditivo

PROSA		
Vocal	ACIERTOS	ERRORES
/ɑ:/	60%	40%
/æ/	37%	63%
/ʌ/	56%	44%
/ə/	52%	48%

De acuerdo con los datos recogidos en la Tabla 21, el análisis auditivo de los sonidos vocálicos pronunciados dentro del texto prosaico es el siguiente:

- El sonido vocálico /ɑ:/ presenta una media del 60% de producción correcta frente a un porcentaje del 40% de producción errónea.
- El sonido vocálico /æ/ presenta una media del 37% de producción correcta frente a un porcentaje del 63% de producción errónea.
- El sonido vocálico /ʌ/ presenta una media del 56% de producción correcta frente a un porcentaje del 44% de producción errónea.
- El sonido vocálico /ə/ presenta una media del 52% de producción correcta frente a un porcentaje del 48% de producción errónea.

Estos datos muestran como más de la mitad de los 22 participantes del grupo experimental realizan una producción correcta de los sonidos vocálicos contextualizados en los fragmentos literarios, con la excepción del sonido abierto anterior /æ/. Dicho sonido obtiene un porcentaje de producción correcta menor del 40%, lo que le convierte en el sonido

más difícil de adquirir por los participantes. Se trata de un sonido abierto anterior, mientras que el sonido vocálico español /a/ es un sonido también abierto pero central. Tal y como se ha visto en el apartado 2.2.2.1, el sonido vocálico /æ/ está mayoritariamente representado en la grafía por la vocal “a” por lo que los aprendices hispanohablantes tienden a pronunciarla como el sonido /a/ español. Un ejemplo de esta dificultad es la palabra *happiness* /'hæpɪnɪs/ pronunciada /'hapines/ por un gran número de participantes.

El resto de los sonidos vocálicos, /ɑ: ʌ ə/, presentan un porcentaje de producción correcta superior a la mitad, lo que indica que la mayoría han adquirido los sonidos vocálicos correctamente. Sin embargo, también se ha observado que, en numerosas ocasiones, los errores cometidos en estos sonidos vienen determinados por la grafía como, por ejemplo, en las palabras *large* /lɑ:dʒ/ y *hardly* /'hɑ:dli/ pronunciadas por algunos participantes como /larch/ y /'hardi/, o *indulgence* /ɪn'dʌldʒəns/ y *other* /'ʌðə/, cuya grafía provoca que algunos hispanohablantes pronuncien estas palabras como /ɪn'dulgens/ y /'oder/. Lo mismo sucede con el sonido *schwa* en palabras como *agony* /'ægəni/ y *never* /'nevə/ que son pronunciadas por algunos participantes como /'agoni/ y /'never/.

Finalmente, se presentan los datos obtenidos en la producción de los sonidos vocálicos dentro del contexto de los diálogos teatrales.

5.2.1.3 Diálogos Teatrales

Como se explica en el apartado 4.1.2.3, los alumnos visionaron clips en *YouTube* durante la instrucción y posteriormente los representaron. Se trató de una actividad enfocada a potenciar la naturalidad en el habla con unos resultados razonablemente satisfactorios, como se desprende de los porcentajes de aciertos y errores obtenidos en el análisis auditivo que se muestran en la Tabla 22 para los diálogos teatrales.

Tabla 22

Porcentaje de aciertos y errores de las vocales dentro de palabras pronunciadas por los alumnos del grupo II en el contexto de los diálogos teatrales según los resultados del análisis auditivo

TEATRO		
Vocal	ACIERTOS	ERRORES
/ɑ:/	55%	45%
/æ/	58%	42%
/ʌ/	62%	38%
/ə/	50%	50%

De acuerdo con los datos recogidos en la Tabla 22, el análisis auditivo de los sonidos vocálicos pronunciados dentro de los diálogos teatrales es el siguiente:

- El sonido vocálico /ɑ:/ presenta una media del 55% de producción correcta frente a un 45% de producción errónea.
- El sonido vocálico /æ/ presenta una media del 58% de producción correcta frente a un 42% de producción errónea.
- El sonido vocálico /ʌ/ presenta una media del 62% de producción correcta frente a un 38% de producción errónea.
- El sonido vocálico /ə/ presenta una media del 50% de producción correcta frente a un 50% de producción errónea.

De estos datos se desprende que más de la mitad de los participantes adquirieron los sonidos vocálicos correctos al producir las palabras dentro de los diálogos teatrales.

Asimismo, al igual que sucede con la poesía y la prosa, los errores producidos por los participantes vienen determinados por la grafía. En el caso del sonido /ɑ:/, existen ejemplos con palabras que contienen ese sonido como, por ejemplo, *ask* /ɑ:sk/ y *carp* /kɑ:p/ en los que

los participantes pronuncian /ask/ y /karp/. Lo mismo sucede con el sonido /æ/ en palabras como *handsome* /'hænsəm/ o *tackle* /'tækəl/ que fueron pronunciadas por algunos participantes como /'hansom/ y /'takel/. En cuanto al sonido /ʌ/, contamos con ejemplos como *London* /'lʌndən/ o *chestnut* /'tʃesnʌt/ que fueron producidos por algunos participantes como /'london/ y /'chestnut/. El efecto de la grafía en la producción de los alumnos también se observa en palabras con el sonido *schwa*, como *properly* /'prɒpəli/ e *even* /'i:vən/ que fueron producidos por algunos participantes como /'properli/ e /'iven/.

Por tanto, según los datos de la Tabla 22, el sonido que obtuvo un porcentaje de producción correcta superior es el sonido vocálico /ʌ/, al igual que sucedía en el caso de los textos poéticos. Al tratarse de un sonido central, parecido a la /a/ española, los alumnos hispanohablantes presentan menor dificultad para producirlo. En cuanto al sonido neutro *schwa*, solo la mitad de los participantes parecen haber adquirido este sonido dentro del contexto de los diálogos teatralizados. Igualmente, el comportamiento de este sonido se analizará en el apartado 5.2.3 en profundidad.

A continuación, se comparan los resultados de los tres tipos de texto para analizar el efecto del tipo de texto en la adquisición de los sonidos vocálicos ingleses.

5.2.1.4 Comparación de los Tres Tipos de Texto

Para examinar el efecto del tipo de texto en la adquisición de los distintos sonidos vocálicos, se realizó un análisis de varianza para cada vocal, comparando el porcentaje de aciertos en los distintos textos. El análisis de la varianza (ANOVA) permite demostrar cuál de estos tres tipos de texto es más beneficioso en la adquisición de los sonidos. Teniendo en cuenta las variables de tipo de texto (3) y los sonidos (4) se presentan, en primer lugar, los resultados por vocal y, en segundo lugar, por tipo de texto. El grado de significancia se sitúa en α : 0.01, lo que indica que cuanto más cercano esté el valor obtenido a 0, mejor es la pronunciación del sonido.

En lo referente al sonido /ɑ:/, los valores obtenidos tras la ANOVA para los tres tipos de texto son los siguientes: poesía F:7,29, prosa F:16 y diálogos teatrales F:20,25, siendo el valor $p=0.003 <0.05$. Esto indica que la diferencia en las producciones correctas de la vocal /ɑ:/ según el tipo de texto es significativa. El valor más cercano a 0 es el obtenido en poesía, lo que demuestra que es en los textos poéticos donde los participantes pronuncian el sonido /ɑ:/ de manera más correcta.

En cuanto al sonido /æ/, los resultados de la ANOVA son los siguientes: poesía F: 15,21, prosa F:36,69 y diálogos teatrales F:18,49. El valor $p=0.001 <0.05$ indica que la diferencia según textos es significativa. De nuevo, la mejor pronunciación del sonido /æ/ por parte de los hispanohablantes se evidencia en los textos poéticos, cuyo valor de F es el más cercano al 0. De todas formas, este valor (F: 15,21) es bastante más mayor que el de la vocal /ɑ:/ (F:7,29), lo que indica que /æ/ es una de las vocales más complejas de adquirir por parte de los hispanohablantes.

Los resultados de la ANOVA para el sonido /ʌ/ son los siguientes: poesía F:4, prosa F:18,49 y diálogos teatrales F:15,21 con un valor $p=0.002 <0.05$. De nuevo, los resultados señalan una diferencia significativa en la producción de /ʌ/ según el tipo de texto. Una vez más, el valor más cercano a 0 es el obtenido en la poesía. Este valor (F:4) indica que /ʌ/ es la vocal inglesa, de entre las estudiadas en esta investigación, que presenta menor dificultad para los hispanohablantes.

Finalmente, los resultados del análisis de varianza en el sonido *schwa* son los siguientes: poesía F:6,76, prosa F:24,01 y diálogos teatrales F:26,01. El valor $p=0.004 <0.05$ indica, una vez más, una diferencia significativa en las producciones de la vocal neutra según textos. El valor F obtenido en los textos poéticos es mucho más cercano al 0 que los valores de los textos en prosa y dialogados. Estos resultados corroboran el efecto positivo de la estructura rítmica de los textos poéticos en la adquisición de la vocal débil *schwa*.

Finalmente, se realizó un análisis de ANOVA con el total de las cuatro vocales para analizar de manera global qué texto es el más beneficioso para la adquisición de los contrastes vocálicos. Los resultados de dicho análisis son los siguientes: poesía F:7,84, prosa F:23,76 y diálogos teatrales F:19,08. Según estos resultados, la poesía es el género literario cuyo valor es el más cercano a 0 y el que presenta, por tanto, una menor desviación convirtiéndose en el género en el que las cuatro vocales estudiadas presentan una pronunciación más correcta por parte de los participantes.

Los resultados obtenidos en esta investigación han demostrado que las producciones vocálicas de las palabras incluidas en los textos poéticos son significativamente mejores que las producciones obtenidas en la lectura de los otros dos tipos de textos. Esto corrobora la segunda hipótesis de esta investigación, ya que se observa que la estructura rítmica de los textos poéticos ayuda a producir las vocales fuertes y débiles del inglés de forma más correcta. La alternancia entre sílabas tónicas y átonas facilita a los alumnos la asociación de vocales fuertes y débiles a las características acentuales de cada sílaba.

A continuación, se presenta el análisis acústico de los sonidos vocálicos producidos dentro del contexto de los textos literarios para corroborar los juicios obtenidos en el análisis auditivo.

5.2.2 Resultados del Análisis Acústico

En este apartado se presentan los valores medios de los dos primeros formantes de cada vocal según las producciones de los alumnos en los distintos tipos de textos y se comparan con los valores medios de los hablantes nativos de referencia. Asimismo, se llevará a cabo un análisis de la varianza (ANOVA) de los resultados obtenidos con el fin de demostrar si los valores formánticos de las distintas vocales difieren significativamente según el tipo de texto.

A continuación, se presentan los resultados del análisis acústico por tipo de texto: poesía, prosa y diálogos teatrales.

5.2.2.1 Poesía

Los valores medios de f_1 y f_2 de las producciones vocálicas de los participantes en los textos poéticos se encuentran representados en la Tabla 23 junto con los valores del hablante nativo de referencia. Los datos se presentan según sonido y género, femenino (F) y masculino (M).

Tabla 23

Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de las vocales /a: æ ʌ ə/ producidas por el hablante nativo de referencia y por los alumnos del grupo II en la poesía

	/a:/				/æ/			
	Promedio hablante nativo		Grupo II		Promedio hablante nativo		Grupo II	
	F	M	F	M	F	M	F	M
f_1	910	850	800	720	1.018	860	915	677
f_2	1.402	1.220	1.259	1.200	1.916	2.050	1.908	1.826

	/ʌ/				/ə/			
	Promedio hablante nativo		Grupo II		Promedio hablante nativo		Grupo II	
	F	M	F	M	F	M	F	M
f_1	914	760	950	790	665	500	711	589
f_2	1.799	1.400	1.832	1.593	1.772	1.500	1.829	1.594

Los valores del f_1 del sonido /a:/ son más bajos en los participantes, tanto femeninos como masculinos, que los valores del nativo de referencia. En el caso de las mujeres hay una diferencia de 110 Hz entre el valor de la hablante nativa y la media de las participantes. En cuanto a los hombres la diferencia es tan solo de 20 Hz. Esto indica que los participantes producen este sonido con menor apertura bucal que los nativos. En relación con el f_2 , los

valores inferiores en los participantes indican una producción más posterior de la vocal. Las mujeres presentan una media de 143 Hz menor al valor de la hablante nativa, mientras que los hombres solo difieren en 20 Hz.

Respecto al sonido /æ/, el f_1 femenino es 103 Hz inferior al de la hablante nativa de referencia, mientras que en los hombres la diferencia asciende a 183 Hz. En el f_2 , las participantes femeninas presentan un valor de 8 Hz inferior a la media latina, mientras que los hombres presentan un valor de 224 Hz superior. Todo ello indica una producción más correcta por parte de las participantes femeninas puesto que el sonido que produce, de acuerdo con los valores formánticos, es más cercano al del hablante nativo.

En el caso del sonido vocálico /ʌ/, los valores del f_1 siguen siendo superiores en todos los participantes, independientemente del género. Al igual que sucede con el sonido vocálico /æ/, esa diferencia no es muy elevada, 36 Hz en el caso de las mujeres y 30 Hz en el de los hombres. Estos datos indican que la producción de este sonido es ligeramente más abierta en los hablantes masculinos. En cuanto al f_2 , los valores femeninos señalan una producción un poco más anterior del sonido respecto a la producción nativa (33 Hz de diferencia). En el caso de los hombres, la producción de la vocal es aún más anterior con una diferencia de 193 Hz.

Finalmente, el sonido neutro *schwa* presenta valores superiores para ambos formantes y en ambos géneros. Las diferencias numéricas no son muy elevadas, lo que indica una producción por parte de los hispanohablantes muy cercana a la del hablante nativo de referencia. La diferencia más significativa tiene lugar en el f_2 masculino, ya que el participante presenta un valor de 94 Hz superior al del hablante nativo, indicando una producción más anterior del sonido *schwa*.

A continuación, se comparan los valores formánticos de los textos en prosa.

5.2.2.2 Prosa

Los valores medios de los dos primeros formantes de las vocales producidas por los participantes del grupo II en los textos de prosa se incluyen en la Tabla 24 junto con los valores medios de los hablantes nativos de referencia. Los datos se presentan según sonido y género, femenino (F) y masculino (M).

Tabla 24

Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de las vocales /a: æ ʌ ə/ producidas por el hablante nativo de referencia y por los alumnos del grupo II en la prosa

	/a: /				/æ /			
	Promedio hablante nativo		Grupo II		Promedio hablante nativo		Grupo II	
	F	M	F	M	F	M	F	M
f_1	910	850	715	630	1.018	660	720	890
f_2	1.402	1.220	1.520	1.250	1.916	2.050	1.850	1.830

	/ʌ /				/ə /			
	Promedio hablante nativo		Grupo II		Promedio hablante nativo		Grupo II	
	F	M	F	M	F	M	F	M
f_1	914	760	844	620	665	500	820	710
f_2	1.799	1.400	1.519	1.710	1.772	1.500	1.200	1.110

Los datos referentes al sonido /a:/ muestran una diferencia de 60 Hz entre los valores del f_1 femenino de los participantes y el valor del hablante nativo, mientras que en el caso de los participantes masculinos la diferencia es de 220 Hz. En lo que se refiere al f_2 , en el caso de las mujeres, estas presentan una diferencia de 118 Hz con la hablante nativa, mientras que

en los participantes masculinos la diferencia es solo de 30 Hz. En ambos casos los valores superiores son los producidos por los hispanohablantes. Estos datos indican que la producción del sonido abierto central por parte de los participantes es más abierto y anterior que el sonido nativo.

Respecto al sonido /æ/, los valores medios del f_1 y del f_2 en las participantes femeninas son siempre menores que los de la hablante de referencia. En el caso del f_1 , la diferencia asciende a 298 Hz y en el f_2 la diferencia es de 66 Hz. Estos resultados demuestran que la producción de este sonido por parte de las alumnas es más posterior que el sonido esperado /æ/. En cuanto a los participantes masculinos, la diferencia entre los valores del f_1 es de 30 Hz, superior en los hispanohablantes. En cuanto al f_2 , la diferencia es de 220 Hz. En este caso, la media de los participantes es menor a la del hablante nativo de referencia, lo que indica una producción más anterior, al contrario de lo que sucedía con las participantes femeninas.

En cuanto al sonido central /ʌ/, tanto los valores del f_1 femenino como los del masculino son menores que los del hablante nativo de referencia. En el caso de las mujeres, la diferencia es de 70 Hz y en los hombres de 140 Hz, lo que indica una producción del sonido menos abierta que la de los nativos. En lo referente al f_2 , el valor medio de las participantes femeninas es 280 Hz inferior al de la hablante nativa de referencia, mientras que en los hombres el valor medio es superior al del hablante nativo (310 Hz), indicando, por tanto, una producción del sonido más anterior que la del hablante nativo.

Finalmente, los valores medios del f_1 del sonido *schwa*, tanto para las participantes femeninas como para los participantes masculinos, son superiores a los de los hablantes nativos de referencia. En el caso de las mujeres, la diferencia es de 155 Hz, mientras que para los hombres la diferencia es mayor (210 Hz). En ambos casos, el sonido /ə/ presenta una producción más abierta por parte de los hispanohablantes. En cuanto al f_2 , los valores de los

participantes son inferiores a los de los hablantes nativos de referencia. El valor del f_2 del participante masculino es 390 Hz menor y el del femenino 572 Hz, lo que indica una producción más posterior del sonido central *schwa*.

Tras el análisis acústico de los dos primeros formantes de todas las vocales producidas en los textos de prosa, se observa que la diferencia entre los valores de f_1 y f_2 de los participantes, tanto femeninos como masculinos, y los valores de f_1 y f_2 de los hablantes nativos de referencia, es mayor que la diferencia obtenida en los textos poéticos (véase 5.2.2.1). En el apartado 5.2.2.4, se compararán los tres tipos de textos para examinar si las diferencias son significativas.

A continuación, se presenta la comparación de los valores formánticos en la producción de los diálogos teatrales.

5.2.2.3 Diálogos Teatrales

Los valores de los dos primeros formantes de las vocales producidas por los participantes en los diálogos teatrales se incluyen en la Tabla 25 junto con los valores medios del hablante nativo de referencia. Al igual que en la prosa y en la poesía, dichos valores se comparan teniendo en cuenta el género de los hablantes y el tipo de vocal.

Tabla 25

Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de las vocales /a: æ ʌ ə/ producidas por el hablante nativo de referencia y por los alumnos del grupo II en los diálogos teatrales

	/a:/				/æ/			
	Promedio hablante nativo		Grupo II		Promedio hablante nativo		Grupo II	
	F	M	F	M	F	M	F	M
f_1	910	850	730	800	1.018	860	1.148	910
f_2	1.402	1.220	1.500	1.320	1.916	2.050	1.815	2.260

	/Λ/				/ə/			
	Promedio hablante nativo		Grupo II		Promedio hablante nativo		Grupo II	
	F	M	F	M	F	M	F	M
f_1	914	760	964	910	665	500	850	695
f_2	1.799	1.400	1.540	1.939	1.620	1.500	1.865	1.240

El sonido vocálico /a:/ presenta unos valores de f_1 , tanto en los participantes femeninos como en los masculinos, inferiores a los del f_1 del hablante nativo de referencia. En el caso de las mujeres, la diferencia es de 180 Hz, lo que indica una producción menos abierta del sonido por parte de las alumnas. En lo referente a los participantes masculinos, la diferencia es de 50 Hz por lo que su producción es menos abierta que la nativa, pero no en el grado de las participantes femeninas. En el f_2 los valores del hispanohablante, tanto femenino como masculino, son superiores a los de los hablantes nativos de referencia. En las mujeres la diferencia es de 98 Hz mientras que en los hombres es de 100 Hz. En ambos casos la producción del sonido /a:/ por parte de los alumnos es más anterior.

En cuanto al sonido /æ/, los valores del f_1 señalan una producción más abierta por parte de los hispanohablantes ya que los valores, tanto femeninos como masculinos, son superiores a los del promedio nativo. La diferencia en las mujeres es de 130 Hz y en los hombres de 50 Hz. El f_2 , sin embargo, indica una diferencia entre los participantes femeninos y masculinos puesto que en el caso de las mujeres los valores son inferiores a los de la hablante nativa de referencia (101 Hz de diferencia), mientras que en el caso de los participantes masculinos dicho valor es superior (210 Hz de diferencia). Estas diferencias indican una producción del sonido más posterior en las mujeres hispanohablantes y más anterior en los hombres. En cualquier caso, ambos géneros se alejan de la producción media del hablante nativo.

Respecto al sonido /ʌ/, tanto los participantes femeninos como los masculinos presentan valores de f_1 y f_2 superiores, lo que indica una producción del sonido /ʌ/ más abierta y anterior que la producida por el hablante nativo de referencia. La diferencia entre las alumnas y la hablante nativa de referencia es de 50 Hz, y en el caso de los hombres, la diferencia es de 150 Hz. En cuanto al f_2 , de nuevo los alumnos, tanto femeninos como masculinos, presentan valores superiores. En el caso de las mujeres la diferencia es de 140 Hz y en los hombres de 220 Hz. Esta diferencia indica una producción más anterior del sonido central /ʌ/ en el caso de los participantes masculinos.

Los valores obtenidos en la producción del sonido neutro *schwa* muestran una apertura bucal superior en los hispanohablantes tanto femeninos como masculinos con unos valores del f_1 superiores a los del promedio nativo en ambos casos. La diferencia entre las participantes y la hablante nativa de referencia es de 185 Hz y la diferencia entre los participantes y el hablante nativo es de 195 Hz. En cuanto al f_2 , de nuevo existe discrepancia entre los participantes femeninos y los masculinos puesto que los valores del f_2 de las mujeres son superiores a los de la hablante nativa (93 Hz de diferencia), mientras que los de los hombres son inferiores a los del hablante nativo de referencia (260 Hz de diferencia). Esto indica una producción del sonido central /ə/ más anterior en las mujeres y más posterior en los hombres.

Al igual que en los textos en prosa, en los diálogos teatrales se han encontrado que los valores formánticos de los participantes son más lejanos a los de los hablantes de referencia que en la poesía. A continuación, se analiza si estas diferencias son significativas.

5.2.2.4 Comparación de los Tres Tipos de Texto

Una vez analizados los datos acústicos según el tipo de texto, en este apartado se presenta el análisis de la varianza (ANOVA) teniendo en cuenta las variables de 1) tipo de texto (prosa, poesía y diálogos teatrales) y 2) vocales (/ɑ: æ ʌ ə /). Dicho análisis se llevó a cabo para ver si las diferencias observadas en los valores formánticos de los participantes en los distintos textos son significativas.

El nivel de significancia se sitúa en $\alpha: 0.01$, lo que indica que cuanto más cercano al 0 sea el valor obtenido, mejor es la pronunciación del sonido. Los resultados obtenidos se presentan por cada sonido vocálico (ambos géneros y formantes) y según el tipo de texto.

Los valores obtenidos en ANOVA para el sonido vocálico /ɑ:/ son los siguientes: poesía F:40,5, prosa F:528,125 y diálogos teatrales F:450. El valor $p=0.002 <0.05$ indica que la diferencia entre los tres valores es significativa. Estos datos muestran que la producción de /ɑ:/ más parecida a la del hablante nativo tiene lugar en la poesía puesto que su valor es el más cercano a 0. Respecto al sonido vocálico /æ/, los valores resultantes del análisis de varianza son los siguientes: poesía F:162, prosa F:35.112,5 y diálogos teatrales F:15.753,125. El valor $p=0.003 <0.05$ indica que esta diferencia es significativa. De nuevo, estos valores señalan a los textos poéticos como aquellos en los que los hispanohablantes producen la vocal /æ/ de forma más similar a la nativa. Los valores del análisis estadístico para el sonido /ʌ/ son los siguientes: poesía F:9.870,125, prosa F:32.392 y diálogos teatrales F:39.200. El valor $p=0.003 <0.05$ indica, de nuevo, que la diferencia entre estos valores es significativa. Una vez más, estos resultados ponen de manifiesto cómo los participantes producen el sonido vocálico /ʌ/ de manera más correcta al leer textos poéticos. Finalmente, los datos estadísticos para el sonido neutro *schwa* son: poesía F:448,25, prosa F:318.801 y diálogos teatrales F:5.671,125. El valor $p=0.003 <0.05$ indica, una vez más, que la diferencia es significativa. El valor F obtenido en los textos poéticos es nuevamente el más cercano al 0, lo que indica que es el

más cercano también a la producción del hablante nativo medio. El comportamiento de este sonido neutro se analizará en profundidad en el apartado 5.3.2.

Los resultados del análisis estadístico indican que hay una diferencia significativa en las producciones de las cuatro vocales según el tipo de texto y que, en todos los casos, es en los textos poéticos donde se observa el mejor desempeño por parte de los informantes. Estos resultados corroboran la hipótesis de que el tipo de texto tiene un efecto distinto en la producción de las vocales y que los textos con una estructura rítmica más marcada son más beneficiosos para adquirir los sonidos vocálicos ingleses por parte de los hispanohablantes. Al recitar un poema, el participante produce un sonido más cercano al nativo que cuando lee prosa o reproduce un diálogo debido a que los patrones rítmicos del texto poético ayudan a la producción de vocales fuertes y débiles según el tipo de sílaba, tónica o átona. Esto es especialmente relevante en el caso de la vocal débil *schwa*, como se explica a continuación.

5.2.3 La Vocal Débil Schwa

Dado que en español no hay un sistema de vocales débiles como en inglés, la percepción y producción de estas vocales suele ser muy complicada para los alumnos hispanohablantes. Como se ha estado viendo en esta investigación, el aprendizaje de las vocales inglesas a través de textos literarios puede ser muy beneficioso para los alumnos de inglés como L2, ya que la estructura rítmica de los textos puede ayudar a discernir entre sílabas tónicas (acentuadas) y átonas (desacentuadas) y su efecto en la producción vocálica. Como se ha descrito en el apartado 2.1.2, en inglés siempre aparece una vocal fuerte en una sílaba tónica. Las sílabas átonas, por el contrario, suelen producirse, aunque no siempre, con una vocal débil que en múltiples ocasiones suele ser la *schwa*. Debido a la importancia de esta vocal en inglés, este apartado analiza el impacto que la nueva metodología de la enseñanza de la pronunciación a través de textos literarios ha tenido en la producción y adquisición de la vocal /ə/.

El sonido vocálico *schwa* es el más recurrente de los sonidos vocálicos ingleses (véase apartado 2.2.2.1). Tiene lugar en la mayoría de las palabras polisilábicas y puede representarse gráficamente por cualquiera de las vocales por lo que no resulta fácil de identificar para los hispanohablantes. Articulariamente se trata de un sonido medio abierto central cuya producción implica que la lengua se sitúe en media posición, el velo del paladar hacia arriba y los labios en posición neutra.

Este sonido solo tiene lugar en sílabas átonas, es decir, en aquellas sílabas en las que no recae el acento. Tal y como se ha visto en el apartado del ritmo (véase 2.1), la estructura rítmica de la lengua inglesa, basado en las sílabas acentuadas, tiende a mantener la misma distancia entre una sílaba acentuada y la siguiente. Esto solo se consigue con un sistema de vocales débiles que permite reducir de manera sustancial la duración de las sílabas inacentuadas. El papel de la vocal débil *schwa* es, por tanto, crucial para mantener el ritmo acentual inglés y su producción tiene lugar tanto en las sílabas átonas de palabras léxicas como en palabras funcionales.

Las palabras funcionales de una sola sílaba (conjunciones, preposiciones, pronombres, artículos, verbos auxiliares y verbos modales) pueden tener una forma débil y una forma fuerte (véase 2.1). La forma débil tiene lugar cuando estas palabras se pronuncian dentro del discurso, mientras que la forma fuerte se usa cuando las palabras se producen de manera aislada o cuando están enfatizadas.

A continuación, se analiza el comportamiento del sonido vocálico *schwa* en las producciones de los participantes del grupo de instrucción implícita al leer los textos literarios para ver si han adquirido la vocal /ə/ tanto en palabras funcionales como en léxicas. En la Tabla 26 se presentan las palabras funcionales con el sonido *schwa* que fueron producidas por los participantes dentro de la actividad de lectura de los textos literarios. Estas

palabras son recurrentes y aparecen en varias ocasiones en los diferentes textos. En la Tabla 26 se incluye tanto la forma débil como la forma fuerte de estas palabras.

Tabla 26

Palabras funcionales con el sonido schwa producidas por los alumnos del grupo II

PALABRAS FUNCIONALES	
Forma débil	Forma fuerte
a /ə/	a /eɪ/
am /əm/	am /æm/
an /ən/	an /æn/
and /ənd/	and /ænd/
any /əni/	any /'eni/
are /ə/	are /ɑ:/
as /əz/	as /æz/
at /ət/	at /æt/
but /bət/	but /bʌt/
can /kən/	can /kæn/
could /kəd/	could /kʊd/
do /də/	do /du:/
does /dəz/	does /dʌz/
for /fə/	for /fɔ:/
from /frəm/	from /frɒm/
had /həd/	had /hæd/
has /həz/	has /hæz/
have /həv/	have /hæv/
her /hə/	her /hɜ:/
just /dʒəst/	just /dʒʌst/
must /məst/	must /mʌst/
of /əv/	of /ɒv/
shall /ʃəl/	shall /ʃæl/
should /ʃəd/	should /ʃʊd/
than /ðən/	than /ðæn/
that /ðət/	that /ðæt/
the /ðə/	the /ði:/
them /ðəm/	them /ðem/
there /ðə/	there /ðeə/
to /tə/	to /tu:/
us /əs/	us /ʌs/
was /wəz/	was /wɒz/
were /wə/	were /wɜ:/

PALABRAS FUNCIONALES	
Forma débil	Forma fuerte
would /wəd/	would /wʊd/
you /jə/	you /ju:/
your /jə/	your /jɔ:/

La Tabla 27 presenta una muestra de palabras léxicas producidas por los participantes en los textos leídos. La totalidad de las palabras que contienen este sonido se encuentran en los textos que aparecen en el Anexo 4. Estas palabras figuran en los textos una sola vez y en ellas el sonido *schwa* aparece representado por cualquier vocal o por una vocal “e/o” y la consonante “r”.

Tabla 27

Palabras léxicas con el sonido schwa producidas por los alumnos del grupo II

PALABRAS LÉXICAS	
Grafía: vocal	Grafía: vocal +r
about /ə'baʊt/	blubber /'blʌbə/
acre /'eɪkə/	brighter /'braɪtə/
address /ə'dres/	bitter /'bɪtə/
adrift /ə'drɪft/	butter /'bʌtə/
agree /ə'ɡri:/	caterers /'keɪtəɾəz/
alive /ə'laɪv/	clatter /'klætə/
apply /ə'plai/	creatures /'kri:tʃəs/
asleep /ə'sli:p/	checker /'tʃekə/
away /ə'weɪ/	conductors /kən'dʌktəz/
council /'kaʊnsəl/	Derbyshire /'dɑ:bɪʃə/
difficult /'dɪfɪkəlt/	Dover /'dəʊvə/
Evans /'evənz/	error /'erə/
even /'i:vən/	ever /'evə/
experiment /ɪk'spɛrɪmənt/	entertaining /,entə'teɪnɪŋ/
extra /'ekstrə/	flitter /'flɪtə/
human /'hju:mən/	flowers /'flaʊəz/
infant /'ɪnfənt/	letter /'letə/
Linda /'lɪndə/	maker /'meɪkə/
often /'ɒfən/	never /'nevə/
philosophy /fɪ'lɒsəfi/	order /'ɔ:də/
requirement /rɪ'kwɪəmənt/	remember /rɪ'membə/
silent /'saɪlənt/	scatter /'skætə/
Veronica /və'rɒnɪkə/	weather /'weðə/

Como en los apartados anteriores, se llevará a cabo tanto un análisis auditivo como un análisis acústico de las producciones de la *schwa* por parte de los hablantes del grupo II en las lecturas de los textos literarios. En este caso, se valorarán por separado las producciones de /ə/ en palabras funcionales y en palabras léxicas. El principal objetivo de este análisis es ver si los alumnos han adquirido la *schwa* en ambos tipos de vocablos por igual o si se observan mejores resultados en uno de los dos tipos. Se contempla la hipótesis de que los alumnos muestren una mayor mejoría en la pronunciación de la *schwa* en palabras léxicas que en palabras funcionales puesto que en español no existen las formas débiles y puede ser más complicada su interiorización.

5.2.3.1 Resultado del Análisis Auditivo

Tal y como se señala en el apartado 5.2.1, el análisis auditivo de las producciones vocálicas se llevó a cabo a través de la labor de escucha realizada por los jueces expertos en fonética. Como en los casos anteriores, los jueces escucharon fragmentos grabados por los participantes en el Laboratorio de Idiomas de la EOI Santander y señalaron cómo percibían los sonidos a través de una tarea de elección múltiple (véase ejemplo en el apartado 4.4.1).

En la Tabla 28 se presentan los porcentajes de valoraciones correctas de la *schwa* por parte de los jueces, según el tipo de texto literario y según el tipo de palabra (funcional o léxica).

Tabla 28

Porcentaje de producción correcta del sonido schwa en palabras funcionales y léxicas en los textos literarios en base a las valoraciones auditivas de los jueces

Porcentaje de producción correcta del sonido <i>schwa</i>			
	Poesía	Prosa	Diálogos teatrales
Palabras funcionales	59%	45%	50%
Palabras léxicas	78%	65%	70%

En lo referente a las palabras funcionales, las formas débiles fueron pronunciadas correctamente por aproximadamente la mitad de los participantes en los tres tipos de texto. En la prosa menos de la mitad de las producciones fueron correctas mientras que en los poemas casi un 60% de los estímulos fueron los adecuados. En cuanto a los diálogos teatrales, justo la mitad de las producciones analizadas fueron pronunciadas correctamente. Los hispanohablantes tienden a pronunciar siempre la forma fuerte de las palabras funcionales de ahí que estos porcentajes de producción correcta sean los más bajos del total. Esta pronunciación errónea no afecta a la inteligibilidad en la comunicación, aunque sí provoca un fuerte acento extranjero y una pronunciación poco natural.

En cuanto a las palabras léxicas, los jueces valoraron de manera correcta casi el 80% de las producciones de la vocal débil en los textos poéticos, un 65% en la prosa y un 70 % en los diálogos teatrales. En todos los tipos de textos, los jueces han valorado mejor las producciones de la *schwa* en palabras léxicas que en palabras funcionales, lo que indica que los hispanohablantes no reconocen tan fácilmente las dos formas de las palabras funcionales, posiblemente porque en su L1 no existen.

A pesar de que, en todos los casos, la producción de la *schwa* en las palabras léxicas tiene mejor valoración que en las funcionales, se observa que es de nuevo en poesía donde los

valores de producción de este sonido son más elevados en ambos tipos de vocablos. Estos datos sostienen una vez más la hipótesis de que el tipo de texto influye en la producción de las vocales y que los textos con una estructura rítmica más marcada tienen un efecto positivo en la producción del sonido *schwa* frente al teatro o la prosa, donde el ritmo es menos marcado.

A continuación, se presenta el análisis acústico del sonido neutro /ə/ producido por los participantes en los distintos tipos de texto y según el tipo de palabra.

5.2.3.2 Resultados del Análisis Acústico

En el análisis acústico se valoraron por separado las producciones del sonido vocálico *schwa* en palabras funcionales y léxicas según el tipo de texto leído (poesía, prosa y diálogos teatrales).

La Tabla 29 presenta los valores medios de los f_1 y f_2 del sonido *schwa* producido en los textos poéticos tanto para palabras funcionales como léxicas. Dichos promedios se comparan con los valores de un hablante nativo teniendo en cuenta el género de los hablantes.

Tabla 29

Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) del sonido schwa en palabras funcionales y léxicas producidas por los alumnos del grupo II en poesía comparados con los valores medios del hablante nativo de referencia

	POESÍA					
	Promedio hablante nativo		Palabras funcionales		Palabras léxicas	
	F	M	F	M	F	M
f_1	665	500	698	589	675	550
f_2	1.772	1.500	1.625	1.598	1.689	1.504

Los valores medios del f_1 son superiores en las producciones de los participantes femeninos y masculinos que los valores de los hablantes nativos de referencia, tanto en palabras funcionales como en léxicas. Sin embargo, la diferencia es mayor en las palabras funcionales (33 Hz mujeres y 89 Hz hombres) que en las palabras léxicas (10 Hz mujeres y

50 Hz hombre). En cuanto al f_2 , los valores medios de ambos géneros de participantes presentan diferencias con los valores del promedio nativo, tanto femenino como masculino. En el caso de las mujeres, los valores medios son inferiores a los de la hablante nativa de referencia, mientras que en los hombres, esos valores son superiores. En lo referente a las participantes femeninas la diferencia es de 147 Hz en palabras funcionales y de 83 Hz en palabras léxicas. Respecto a los participantes masculinos, esa diferencia es de 98 Hz en las palabras funcionales y solo de 4 Hz en las palabras léxicas. Las alumnas, por tanto, pronuncian el sonido *schwa* más posterior que la hablante nativa de referencia, especialmente en palabras funcionales, mientras que los alumnos producen el sonido débil más anterior que el hablante inglés medio, especialmente, de nuevo, en las palabras funcionales.

Los resultados del t test comparando los valores del f_1 del sonido *schwa* producido en palabras funcionales y en palabras léxicas, según el género del hablante, son los siguientes: femenino $t=3.071$, $p=0.006<0.05$, masculino $t=9.25$, $p=0.001<0.05$. En cuanto al f_2 , el resultado del t test para el grupo femenino es $t=05.310$, $p=0.000<0.05$ y el masculino $t=5.25$, $p=0.002<0.05$. Estos resultados indican que existe una diferencia significativa en la producción de la *schwa* en palabras funcionales y léxicas por parte de los alumnos hispanohablantes en la lectura de los textos poéticos. Se observa una mejor adquisición del sonido *schwa* en palabras léxicas que en funcionales, puesto que los valores de ambos formantes para los dos géneros de participantes son más cercanos a los de los hablantes nativos de referencia en el caso de las palabras léxicas. Como se señala anteriormente, esto puede deberse al hecho de que la L1 carece de formas débiles y fuertes en las palabras funcionales y el hispanohablante encuentra difícil realizar dicha distinción.

La Tabla 30 presenta los valores medios de los f_1 y f_2 del sonido *schwa* producido en los textos de prosa tanto para palabras funcionales como léxicas. De nuevo, los valores se comparan con el promedio del hablante nativo teniendo en cuenta el género de los hablantes.

Tabla 30

Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) del sonido schwa en palabras funcionales y léxicas producidas por los alumnos del grupo II en prosa comparados con los valores medios del hablante nativo de referencia

	PROSA					
	Promedio hablante nativo		Palabras funcionales		Palabras léxicas	
	F	M	F	M	F	M
f_1	665	500	920	710	720	710
f_2	1.772	1.500	1.170	1.230	1.400	1.310

Los valores medios del f_1 son, de nuevo, superiores en los participantes de ambos géneros que los valores de los hablantes nativos de referencia, tanto en palabras funcionales como léxicas. En el caso de las participantes femeninas, ese valor superior indica una diferencia de 255 Hz en las palabras funcionales y de 55 Hz en las palabras léxicas. Esos 200 Hz de diferencia señalan una mejor producción del sonido *schwa* en palabras léxicas que en funcionales. En lo referente a los participantes masculinos, hay que destacar que la diferencia entre el valor del hablante de referencia y los alumnos es la misma en ambos tipos de palabras (210 Hz). Esto indica una producción similar para los dos tipos de palabras y, en ambos casos, alejada de la del hablante nativo de referencia.

Respecto al f_2 , los valores medios de los participantes, tanto femeninos como masculinos, son menores que los del hablante nativo de referencia en ambos tipos de palabras, lo que señala una producción más posterior del sonido *schwa*. En el caso de las alumnas, la diferencia en las palabras funcionales es de 602 Hz y en las léxicas de 372 Hz. En cuanto a los alumnos, esa diferencia es de 270 Hz en las palabras funcionales y de 190 Hz en las palabras léxicas. De nuevo, las diferencias entre los valores de los dos formantes del hablante nativo de referencia y los valores de los participantes de ambos géneros son superiores en las palabras funcionales que en las léxicas.

Los resultados del *t* test comparando los valores del f_1 del sonido *schwa* producido en palabras funcionales y palabras léxicas, según el género del hablante, son los siguientes: femenino $t=4.051$, $p=0.005<0.05$, masculino $t=6.75$, $p=0.000<0.05$. En cuanto al f_2 , el resultado del *t* test para el grupo femenino es $t=06.330$, $p=0.001<0.05$ y el masculino $t=4.95$, $p=0.000<0.05$. Estos resultados indican que existe una diferencia significativa en la producción de la *schwa* en palabras funcionales y léxicas en los textos de prosa. Al igual que en poesía, se observa una mejor adquisición del sonido *schwa* en palabras léxicas.

La Tabla 31 presenta los valores medios de los f_1 y f_2 del sonido *schwa* producido en los diálogos teatrales tanto para palabras funcionales como léxicas. Estos valores se comparan, una vez más, teniendo en cuenta el género de los hablantes y el tipo de formante.

Tabla 31

Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) del sonido schwa en palabras funcionales y léxicas producidas por los alumnos del grupo II en diálogos teatrales comparados con los valores medios del hablante nativo de referencia

DIÁLOGOS TEATRALES						
	Promedio hablante nativo		Palabras funcionales		Palabras léxicas	
	F	M	F	M	F	M
f_1	665	500	950	695	650	595
f_2	1.772	1.500	1.895	1.300	1.800	1.340

El valor medio del f_1 femenino es superior al de la hablante nativa de referencia en las palabras funcionales (285 Hz de diferencia), mientras que en las palabras léxicas el valor es 15 Hz inferior. En el caso de los hablantes masculinos, los valores medios del f_1 son superiores a los del hablante nativo de referencia, tanto para palabras funcionales como léxicas. Esa diferencia es de 195 Hz en palabras funcionales y 95 Hz en léxicas.

Respecto al f_2 , los valores medios de las participantes son superiores a los de la hablante nativa de referencia, tanto para palabras funcionales como léxicas, mientras que en

el caso de los alumnos los valores son inferiores en ambos tipos de palabras. En las mujeres la diferencia es de 123 Hz en palabras funcionales y 28 Hz en las léxicas. En ambos casos, la producción del sonido *schwa* es más anterior en las alumnas que la producción de la hablante nativa de referencia, aunque esa diferencia de producción es más relevante en las palabras funcionales. En cuanto a los hombres, los valores inferiores (200 Hz de diferencia en palabras funcionales y 160 Hz en las léxicas) indican una producción más posterior del sonido débil *schwa* por parte de los participantes. De nuevo, esa diferencia es mayor en las palabras funcionales que en las léxicas.

Los resultados del *t* test comparando los valores del f_1 del sonido *schwa* producido en palabras funcionales y en palabras léxicas, según el género del hablante, son los siguientes: femenino $t=3.001$, $p=0.005<0.05$, masculino $t=2.15$, $p=0.002<0.05$. En cuanto al f_2 , el resultado del *t* test para el grupo femenino es $t=04.30$, $p=0.000<0.05$ y el masculino $t=02.95$, $p=0.001<0.05$. Estos resultados indican que existe una diferencia significativa en la producción de la *schwa* en palabras funcionales y léxicas en los textos teatrales. Al igual que en poesía y prosa, se observa una mejor adquisición del sonido *schwa* en palabras léxicas que en palabras funcionales.

Estos resultados señalan, por tanto, una mejor adquisición del sonido *schwa* en las palabras léxicas por parte de alumnos hispanohablantes en los tres tipos de textos. Esta diferencia probablemente esté vinculada a la inexistencia de una distinción entre formas débiles y fuertes en las palabras funcionales del español.

5.3 Conclusiones Finales

En este capítulo se han analizado los resultados obtenidos en las grabaciones llevadas a cabo una vez finalizado el periodo de instrucción para ambos grupos de alumnos, tanto los que trabajaron las vocales inglesas de forma tradicional (grupo de instrucción explícita) como los

que lo hicieron a través de textos literarios (grupo de instrucción implícita). Para todos los datos obtenidos se llevó a cabo un análisis auditivo y un análisis acústico. Para el análisis auditivo se examinaron las valoraciones de los jueces sobre las producciones vocálicas de los dos grupos de participantes. Para el análisis acústico se analizó la estructura formántica de las vocales pertinentes a través del programa *Praat*.

Los resultados se presentaron en dos partes teniendo en cuenta las dos hipótesis de esta investigación. Por un lado, se esperaba una mayor mejoría en la producción de las vocales inglesas por parte de los alumnos que han seguido una metodología de enseñanza implícita a través de textos literarios (poesía, prosa y teatro), frente a los que han trabajado con los métodos explícitos tradicionales. Para ello se analizaron las producciones de dos listados de palabras aisladas. En el análisis auditivo de dichas palabras se presentaron los porcentajes de aciertos y errores en la producción de los fonemas teniendo en cuenta el tipo de palabra (vista o no vista en clase), así como la puntuación adjudicada por los jueces en una escala Likert. Dichos resultados mostraron una realización más correcta de los sonidos, tanto en palabras vistas como en no vistas, por parte de los participantes del grupo de instrucción implícita, lo que indica que el aprendizaje de los sonidos a través de los textos literarios es más beneficioso para el hispanohablante. En el análisis acústico, la valoración de los resultados se llevó a cabo tras la comparación de los valores medios de los dos primeros formantes para ambos grupos, teniendo en cuenta el sexo del participante. Dichos valores se contrastaron con los valores medios del hablante nativo. El análisis estadístico por medio de *t tests* mostró mejores resultados por parte de aquellos participantes que recibieron instrucción implícita que los que recibieron instrucción explícita, lo que indica que una metodología docente implícita de la pronunciación inglesa a través de textos literarios es más beneficiosa para los alumnos hispanohablantes que una metodología explícita tradicional.

Posteriormente, se presentaron los resultados teniendo en cuenta la segunda hipótesis de este trabajo según la cual se espera que el tipo de texto produzca un efecto en la producción de los sonidos por parte de los alumnos. Los textos con un ritmo más marcado y regular, como los textos poéticos, pueden ser más beneficiosos para la adquisición de los contrastes vocálicos que los textos en prosa o los diálogos teatrales cuya estructura rítmica es menos evidente. Los resultados del análisis auditivo en el que los jueces valoraron diferentes palabras con los sonidos pertinentes, obtenidas en la lectura de los textos por parte del grupo de instrucción implícita, evidenciaron cómo las realizaciones vocálicas son más correctas al pronunciarlas dentro del contexto de los poemas que en los otros textos. Esto indica que los patrones rítmicos del texto poético tienen un efecto positivo en la producción de las vocales frente a la prosa y los diálogos teatrales. Por otra parte, un análisis de la varianza (ANOVA) de los resultados acústicos demostró que las diferencias en las producciones vocálicas de los hispanohablantes según el tipo de texto son significativas y corroboró la idea de que en el contexto de la poesía los sonidos son más cercanos a los producidos por el hablante nativo.

Finalmente, se incluyó un apartado dedicado exclusivamente a la presentación de los resultados obtenidos tras el análisis auditivo y acústico del sonido neutro *schwa*, ya que su comportamiento es determinante para ver si los participantes han asimilado el efecto de la estructura rítmica en la producción de las vocales inglesas y, concretamente, el uso de vocales débiles en la mayoría de sílabas inacentuadas. Ambos análisis, auditivo y acústico, corroboran la mejor realización de este sonido en los textos poéticos donde el efecto del ritmo es fundamental. Asimismo, se ha diferenciado entre palabras léxicas y palabras funcionales para analizar el comportamiento de este sonido en los diferentes contextos y se ha observado una mejor pronunciación del sonido *schwa* en palabras léxicas, debido probablemente a la inexistencia de la diferencia entre formas débiles y fuertes en las palabras funcionales del español.

A la vista de los resultados obtenidos en la instrucción implícita, en el siguiente capítulo se presenta una propuesta metodológica para la enseñanza de la fonética inglesa a través de textos literarios que se puso en práctica con tres grupos de alumnos de niveles diferentes de inglés.

CAPÍTULO 6: Propuesta Metodológica

Una vez corroborado el efecto beneficioso de la instrucción implícita de la pronunciación inglesa a través de los textos literarios, se puso en práctica dicha instrucción en tres grupos de alumnos con niveles diferentes de inglés (Nivel Básico A2, Nivel Intermedio B2 y Nivel Avanzado C2) matriculados en la EOI de Santander durante el curso 2020-21. El objetivo principal de la inclusión de este nuevo enfoque en el aula era, por un lado, diseñar una propuesta metodológica real que integrara textos literarios para la enseñanza de la pronunciación inglesa y, por otro, analizar si este método podía ayudar a los alumnos a tener un mejor desempeño oral en inglés en su evaluación de fin de curso. Al acabar el curso académico todos los alumnos matriculados en los niveles Básico A2, Intermedio B1 y B2 y Avanzado C1 y C2 en la EOI de Santander deben realizar unas pruebas de certificación correspondientes a cada nivel. Una de las partes de las pruebas de certificación es un examen oral en el que los alumnos preparan un monólogo y un diálogo en parejas para evaluar tanto la expresión como la interacción oral. Para ver el efecto de nuestra propuesta metodológica se compararon los resultados de la prueba oral de aquellos alumnos que habían recibido instrucción de la pronunciación a través de la literatura con los resultados obtenidos por aquellos alumnos del mismo nivel que no habían seguido este nuevo enfoque. Además se analizó, a través de una encuesta, la relación entre el rendimiento oral de los estudiantes que trabajaron la fonética a partir de la literatura y su grado de motivación, tipo de personalidad y nivel de integración en el aula para ver en qué perfil de alumnado encajaba mejor esta propuesta.

En primer lugar, este capítulo muestra la metodología utilizada en los tres grupos de alumnos que siguieron la instrucción implícita. Se presentan los ejercicios llevados a cabo en el aula por cada nivel en los que se utilizan los textos literarios (poesía, prosa y teatro) para la práctica de la expresión oral y más concretamente para la adquisición de la pronunciación.

Aunque de manera general los tipos de ejercicios son muy similares en los tres niveles, los realizados con el grupo de Nivel Básico A2 difieren de alguna manera con el resto de los ejercicios de niveles superiores debido a que la destreza lingüística de estos alumnos aún se encuentra en el nivel básico.

En segundo lugar, se presentan las características de los distintos grupos de alumnos que recibieron instrucción de la pronunciación con el nuevo método. Todos ellos pertenecen al Departamento de Inglés de la EOI Santander. Se seleccionaron tres grupos para la instrucción implícita que se compararon con los resultados de los otros grupos de nivel equivalente.

En tercer lugar, se presentan las características de las pruebas de certificación haciendo hincapié en las pruebas relacionadas con la oralidad. Estas pruebas son de producción y coproducción de textos orales (PCTO) para los tres niveles y de PCTO y mediación oral (MO) para los Niveles Intermedio B2 y Avanzado C2. Se detallan las distintas tareas de que consta dicha prueba y el baremo de calificación o rúbrica utilizado por los profesores que componen las distintas comisiones evaluadoras del Departamento de Inglés y que rige la evaluación y calificación de las pruebas de certificación de Cantabria.

En cuarto lugar, se analizan los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba de PCTO (Nivel Básico A2) y PCTO y MO (Niveles Intermedio B2 y Avanzado C2) en la convocatoria ordinaria de las pruebas de certificación de Cantabria y se comparan los resultados obtenidos por los alumnos que siguieron la instrucción implícita con aquellos que siguieron una metodología tradicional.

Finalmente, se analizan los resultados de las encuestas realizadas por los alumnos que recibieron instrucción implícita en el curso 2020-21. Dichas encuestas permiten valorar la relación entre el nuevo método y la motivación de los alumnos, su personalidad y su nivel de integración en el aula.

6.1 Metodología

Como se ha visto en el Capítulo 4, la enseñanza implícita de la pronunciación inglesa que hemos llevado a cabo en este estudio está basada en la escucha, lectura, escenificación y reproducción de frases incluidas en textos literarios. La lectura o la imitación de estas frases ayuda a la adquisición de las vocales inglesas, ya que el ritmo acentual inglés propicia la distinción entre vocales fuertes y débiles, como la *schwa*. La metodología utilizada en la instrucción implícita se basa, por tanto, en la utilización de textos literarios en el aula de inglés como lengua extranjera. Los textos pueden ser de tres tipos diferentes: poesía, prosa y diálogos teatrales y su explotación en el aula se lleva a cabo a través de distintos ejercicios que abarcan desde actividades perceptivas hasta actividades de lectura o escenificación.

Este tipo de metodología implícita se trabajó con alumnos de tres niveles diferentes (A2, B2 y C2) y, aunque el método fue parecido, los ejercicios no siempre fueron similares ya que se tuvieron que adaptar al nivel de los alumnos. En el Nivel Básico A2, por ejemplo, los ejercicios son diferentes a los realizados en B2 y C2, puesto que los alumnos aún no han tenido contacto habitual con la lengua inglesa, y no pueden usar textos literarios reales por su nivel de dificultad. Por lo tanto, se diseñaron materiales y ejercicios distintos según los tres niveles.

6.1.1 Ejercicios en el Grupo de Nivel Básico A2

Como se ha señalado anteriormente, este grupo realiza el segundo curso del nivel básico según la escala establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Dado que el nivel de estos alumnos es básico, los ejercicios que se trabajan se basan en las siguientes actividades:

- Escucha de un poema o un texto de prosa sencillos y no muy largos leídos por el profesor.
- Lectura en voz alta de dicho poema o fragmento literario.

- Dictado del poema o texto al compañero.
- Escucha de un poema y ordenación de los versos.
- Escucha de un fragmento prosaico con huecos completando las palabras que faltan.
- Visionado de un diálogo teatral.
- Escenificación del diálogo teatral visionado.

Los alumnos trabajan de manera individual, en parejas o en grupos, principalmente cuando representan los diálogos teatrales.

6.1.2 Ejercicios en el Grupo de Nivel Intermedio B2

Este grupo de alumnos ya ha obtenido el certificado de B1 con anterioridad y se encuentra realizando el segundo curso del Nivel Intermedio B2, según la escala establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). La metodología en este grupo consiste en los siguientes ejercicios:

- Escucha de poemas más complejos leídos por hablantes nativos.
- Lectura en voz alta de dichos poemas.
- Escucha de fragmentos de prosa leídos por hablantes nativos.
- Lectura en voz alta de dichos párrafos prosaicos.
- Visionado de diálogos teatrales en *YouTube*.
- Escenificación en parejas o grupos de dichos diálogos teatrales.

Al igual que los alumnos del grupo A2, las actividades en el aula se realizan de forma individual, en parejas o en grupos dependiendo del tipo de tarea. De igual modo, los textos utilizados en este nivel contienen más palabras y las tareas son también más largas y exigentes.

Las diferencias entre los ejercicios realizados en A2 y los llevados a cabo en el aula de B2 se basan fundamentalmente en la dificultad adaptada al nivel. Por ejemplo, los textos que los alumnos escuchan en el Nivel Básico A2 son leídos por el profesor mientras que en el

Nivel Intermedio B2 los textos han sido grabados por hablantes nativos. Asimismo, en el Nivel Intermedio B2 los alumnos visionan videos de *YouTube* con material auténtico de adaptaciones cinematográficas mientras que en el Nivel Básico A2 ven diálogos adaptados a la enseñanza de lenguas extranjeras.

6.1.3 Ejercicios en el Grupo de Nivel Avanzado C2

Los alumnos de este grupo ya han obtenido el certificado C1 y están realizando el curso de C2 según la escala establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Su conocimiento de la lengua es muy amplio y en su gran mayoría se trata de alumnos con títulos en filología, traducción, lenguas extranjeras, etc. cuyo deseo es mantener el nivel de la lengua y para los que la oralidad es muy importante. Su conocimiento y gusto por la literatura anglosajona permite utilizar los textos literarios reales en numerosos y variados ejercicios de pronunciación. Estos ejercicios se basan en las siguientes actividades:

- Escucha de poemas leídos por un hablante nativo.
- Lectura en voz alta de dichos poemas.
- Escucha de fragmentos de prosa leídos por hablantes nativos.
- Lectura en voz alta de dichos fragmentos.
- Visionado de adaptaciones cinematográficas de novelas clásicas de la literatura.
- Escenificación en parejas o grupos de diálogos extraídos de las adaptaciones visionadas.

Las diferencias fundamentales entre estas actividades y las realizadas en el Nivel Intermedio B2 se basan en la tipología textual, más enfocada a la literatura clásica inglesa como puede ser, por ejemplo, Jane Austen o Shakespeare.

6.2 Grupos de Alumnos

Las Escuelas Oficiales de Idiomas son instituciones de titularidad pública, es decir dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o de las Comunidades

Autónomas, que ofrecen una enseñanza pública no universitaria de idiomas (enseñanzas de régimen especial). En Cantabria existen tres Escuelas Oficiales de Idiomas, en Santander, en Torrelavega y en Laredo. Todas dependen de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Turismo del Gobierno de Cantabria.

La EOI de Santander cuenta con una sección en El Astillero (inaugurada en el curso 2015-16) y otra en Bezana (inaugurada en el curso 2016-17) y dos aulas de Nivel Básico A1 y A2 de inglés en el CEPA de Camargo. La integración de la nueva propuesta de enseñanza de la pronunciación inglesa a través de textos literarios se desarrolló en cursos impartidos en la sede central de la EOI de Santander.

La EOI de Santander fue creada en 1987 y desde su apertura, se ha desarrollado en instalaciones, estructura organizativa, oferta educativa y horarios, recursos humanos, influencia social y, naturalmente, experiencia profesional, para poder hacer frente a las exigencias de los nuevos tiempos.

En la EOI de Santander se imparten los siguientes idiomas en la modalidad oficial:

- inglés presencial, cuatrimestral (B1, B2.1, B2.2 y C1.1), semipresencial (B2.1, B2.2, C1.1, C1.2 y C2) y distancia (programa *That's English*).
- francés presencial y semipresencial (B2.2)
- alemán presencial y semipresencial (B2.2)
- italiano presencial
- portugués presencial

Además, la escuela imparte cursos de formación de profesorado en colaboración con el CEP de Santander, cursos de italiano para alumnos de canto de dos conservatorios de música de Cantabria, cursos para alumnos de FP y también acoge a alumnos de prácticas del Máster de Educación y del Máster de Segundas Lenguas de la Universidad de Cantabria.

El claustro de profesores está formado por 55 profesores. Por lo que se refiere al número de alumnos, el centro, en la modalidad oficial, tiene en la actualidad en régimen presencial: 218 alumnos matriculados en alemán, 1802 en inglés, 463 en francés, 189 en italiano y 74 alumnos de portugués; 260 en régimen semipresencial y 23 en cursos cuatrimestrales (1er. cuatrimestre) de inglés; 41 en cursos CAL; 151 alumnos del régimen a distancia en inglés, 36 en cursos de FP-ERASMUS+, 9 en cursos de conservatorios y 170 alumnos en cursos de actualización del profesorado, y en torno a 1.000 alumnos de la modalidad libre (previsión posible de matrícula que se realiza en marzo). Con dichos datos obtenemos un cómputo global cercano a los 4.400 alumnos, de los cuales unos 3.000 pertenecen al Departamento de Inglés. Esto hace que esta institución sea el centro de enseñanza de idiomas más grande de Cantabria.

En el año en que se llevó a cabo la investigación (curso 2020-21), el Departamento de Inglés de la EOI Santander tenía 104 grupos de alumnos distribuidos según los niveles presentados en la Tabla 32.

Tabla 32

Distribución de los grupos de alumnos del Departamento de Inglés durante el curso 2020-21

Nivel	A1	A2	B1	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	C2
N.º de grupos	10	10	17	21	15	15	9	7

Tal y como se observa en la tabla, el nivel básico consta de dos cursos (A1 y A2) con un número total de 20 grupos de alumnos. El Nivel Intermedio B1 consta de un solo curso con 17 grupos y el Nivel Intermedio B2 se compone de dos cursos (B2.1 y B2.2) con 36 grupos de alumnos. Por su parte el Nivel Avanzado C1 consta de dos cursos (C1.1 y C1.2) con 24 grupos y el Nivel Avanzado C2 se compone de un solo curso con 7 grupos.

La Tabla 33 presenta los grupos de alumnos que recibieron instrucción implícita de la pronunciación durante el curso 2020-21. Concretamente, se trata del grupo 10 de A2, el grupo 15 de B2.2 y el grupo 7 de C2. Todos los alumnos de estos grupos tuvieron como profesora a la investigadora de este trabajo.

Tabla 33

Número de grupos de alumnos que recibieron instrucción implícita en el curso 2020-21

Nivel	A2	B2.2	C2
N.º de grupos	1 (A2.10)	1 (B2.15)	1 (C2.7)

En la Tabla 34 se presenta el número de grupos del mismo nivel que recibieron instrucción tradicional por parte de otros profesores del Departamento de Inglés. Los grupos de alumnos de A2 que recibieron instrucción tradicional o explícita son 9 mientras que los de B2.2 son 14 y los de C2, 6.

Tabla 34

Número de grupos de alumnos que recibieron instrucción explícita en el curso 2020-21

Nivel	A2	B2.2	C2
N.º de grupos	9	14	6

A continuación, la Tabla 35 muestra el número de alumnos que recibieron instrucción implícita (II) en los distintos niveles, así como el número de alumnos que recibieron instrucción tradicional o explícita (IE) en los mismos niveles. En el Nivel Básico A2 18 alumnos recibieron instrucción implícita mientras que 121 alumnos recibieron instrucción tradicional. Por su parte, en el Nivel Intermedio B2.2, 20 alumnos recibieron instrucción implícita mientras que 142 alumnos recibieron instrucción tradicional o explícita. Finalmente,

en el Nivel Avanzado C2, 21 alumnos siguieron una metodología implícita de la pronunciación mientras que 116 recibieron instrucción tradicional.

Tabla 35

Número de alumnos que recibieron instrucción implícita (II) e instrucción explícita (IE) en el curso 2020-21

Nivel	A2		B2.2		C2	
N.º de alumnos	II	IE	II	IE	II	IE
	25	121	22	142	23	116

6.3 Pruebas de Certificación

La Consejería de Educación, Formación Profesional y Turismo organiza la convocatoria de pruebas para la obtención del certificado de competencia general de los distintos niveles de los idiomas impartidos en las escuelas oficiales de idiomas en Cantabria. La prueba se diseña para evaluar las competencias propias de los distintos niveles, siguiendo, por un lado, las referencias curriculares establecidas en el Decreto 55/2018, por el que se referencian los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y, por otro, los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación recogidos en el RD 1/2019, de 11 de enero, y en la orden EFT/2/2019, de 4 de noviembre. El diseño permite comprobar, de manera válida y fiable, el nivel de dominio de los candidatos para certificar su nivel de competencia lingüística en el idioma correspondiente. Los certificados obtenidos a partir de dicha prueba tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Los contenidos de la prueba se agrupan en competencias y contenidos socioculturales y sociolingüísticos, estratégicos, funcionales, discursivos, sintácticos, léxicos, fonéticos y fonológicos, orto-tipográficos e interculturales. Además de los recursos lingüísticos que se

recogen a modo de orientación en las Guías Curriculares de Recursos Lingüísticos de Cantabria para cada idioma.

La prueba de certificación se compone de tantas partes como actividades de lengua se evalúen:

- producción y coproducción de textos escritos (PCTE)
- comprensión de textos orales (CTO)
- comprensión de textos escritos (CTE)
- producción y coproducción de textos orales (PCTO)
- mediación (M): mediación escrita (ME) y mediación oral (MO)

En la parte oral de las pruebas de certificación los candidatos a obtener los distintos certificados deben realizar la prueba de PCTO en todos los niveles y, además, a partir del Nivel Intermedio B1 los alumnos realizan también una prueba de mediación oral (MO) que tiene lugar el mismo día y hora de la convocatoria oral. Ambas pruebas (PCTO y MO) se realizan por parejas y se graban con el fin de garantizar un registro objetivo de las pruebas. En caso de que el número de candidatos sea impar se convoca a tres alumnos y se aumenta el tiempo de examen proporcionalmente.

Las distintas partes de las pruebas son evaluadas por las distintas comisiones formadas por profesores miembros del Departamento de Inglés. Cada comisión consta de dos profesores que se encargan de administrar y evaluar las pruebas de un grupo aproximado de 40 candidatos por nivel.

A continuación, se detallan las características específicas de las pruebas de certificación en los niveles relevantes para esta investigación.

6.3.1 Nivel Básico A2

Según las especificaciones marcadas por la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria en el Nivel Básico A2, el candidato debe demostrar que puede producir y

coproducir, en comunicación cara a cara o a través de medios técnicos, textos orales breves respondiendo a tareas sencillas y frecuentes. Estas tareas requieren un intercambio directo de información básica acerca de actividades y situaciones frecuentes y ordinarias. También deben realizar intercambios sociales muy breves contando, dado el caso, con la cooperación y necesaria intervención del o los interlocutores para mantener la comunicación. En el Nivel Básico A2 los alumnos disponen de 10 minutos para preparar la prueba y el orden de las diferentes partes es el siguiente:

- **Presentación:**

El candidato debe presentarse diciendo su nombre y apellidos. La presentación debe durar entre 10 y 15 segundos y es evaluable.

- **Producción oral:**

Monólogo: (1 minuto y 30 segundos)

Cada candidato debe realizar de manera individual una presentación oral sobre el tema asignado. Se trata de presentar un discurso sencillo durante el tiempo determinado respondiendo a las instrucciones descritas en la ficha oral.

- **Coproducción oral:**

Diálogo (3 minutos por pareja)

Los candidatos deben realizar una tarea conjunta (que habrán preparado individualmente) siguiendo las instrucciones facilitadas a cada uno. Se le propondrá una situación con unas pautas que debe seguir para que converse con su(s) compañero(s) sobre la misma. A no ser que se indique lo contrario, no se trata de una entrevista (pregunta/respuesta), sino de mantener una conversación. Los candidatos deben interactuar entre sí y no dirigirse a los examinadores.

6.3.2 Nivel Intermedio B2

En el caso del Nivel Intermedio B2 y siguiendo las especificaciones pautadas por la Consejería de Educación, el candidato debe demostrar que produce y coproduce, independientemente del

canal, textos orales claros y suficientemente detallados, de cierta extensión, bien organizados y adecuados al interlocutor y propósito comunicativo específicos, sobre temas diversos de interés general, personal o dentro del propio campo de especialización, en una variedad de registros y estilos estándar, y con una pronunciación y entonación claras y naturales, y un grado de espontaneidad, fluidez y corrección que le permita comunicarse con eficacia aunque aún pueda cometer errores esporádicos que provoquen la incompreensión, de los que suele ser consciente y que puede corregir.

A partir del Nivel Intermedio B1 se incluye la actividad de lengua de Mediación que junto con la tarea de PCTO corresponde a la sesión oral de la prueba de certificación. El candidato dispone aproximadamente de 10 minutos para preparar ambas tareas, pudiendo tomar notas, aunque no se permite su lectura, pero sí su consulta durante la exposición oral.

En el Nivel Intermedio B2 el orden de las diferentes partes de la prueba oral es el siguiente:

- Presentación:

El candidato debe presentarse diciendo su nombre y apellidos según se indica en la ficha de examen. La presentación debe ser breve, entre 10 y 15 segundos y no es evaluable.

- Mediación Oral: (2 minutos y 30 segundos)

Cada candidato debe realizar de manera individual la tarea asignada. Esta prueba consta de una tarea en la que el candidato debe mediar oralmente entre interlocutores que no pueden entenderse de forma directa y llevar a cabo esta tarea en un contexto dado para un destinatario concreto y con un propósito comunicativo específico. La mediación puede llevarse a cabo a partir de un texto soporte (escrito / oral) en la lengua objeto de estudio –L2, mediación intralingüística, o en la propia – L1, mediación interlingüística.

- Producción oral:

Monólogo: (entre 2 minutos y 2 minutos y 30 segundos)

Cada candidato debe realizar de manera individual una presentación oral sobre el tema asignado. La prueba consiste en mantener un discurso continuado durante el tiempo establecido respondiendo a las instrucciones descritas en las fichas orales.

- Coproducción oral:

Diálogo (4 minutos por pareja)

Los candidatos deben realizar una tarea conjunta (que habrán preparado individualmente) siguiendo las instrucciones facilitadas a cada uno. Se le propondrá una situación con unas pautas que debe seguir para que converse con su(s) compañero(s) sobre la misma. A no ser que se indique lo contrario no se trata de una entrevista (pregunta/respuesta), sino de mantener una conversación, por ejemplo, mostrando acuerdo o desacuerdo, recabando información u opinión de su compañero, pidiendo aclaraciones, etc.

6.3.3 Nivel Avanzado C2

En lo referente al Nivel Avanzado C2, las especificaciones establecen que el candidato debe producir y coproducir, con naturalidad, comodidad, soltura y fluidez, textos orales extensos, detallados, formalmente correctos, y a menudo destacables, para comunicarse en cualquier tipo de situación de la vida personal, social, profesional y académica, adaptando con total eficacia el estilo y el registro a los diferentes contextos de uso, sin cometer errores salvo algún lapsus linguae ocasional, y mostrando gran flexibilidad en el uso de un rico repertorio de expresiones, acentos y patrones de entonación que le permitan transmitir con precisión sutiles matices de significado.

En el Nivel Avanzado C2 el orden de las diferentes partes de la prueba oral es el siguiente:

- Presentación

El candidato debe presentarse diciendo su nombre y apellidos según se indica en las instrucciones que aparecen en la ficha de examen. Al igual que en el Nivel Intermedio B2, la presentación debe durar entre 10 y 15 segundos y no es evaluable.

- Mediación Oral: (2 minutos y 30 segundos)

Cada candidato deberá realizar de manera individual la tarea asignada. Esta prueba consta de una tarea en la que el candidato debe mediar oralmente entre interlocutores que no pueden entenderse de forma directa y llevar a cabo esta tarea en un contexto dado para un destinatario concreto y con un propósito comunicativo específico. La mediación puede ser intralingüística, texto soporte en la L2 o interlingüística, texto soporte en la L1.

- Producción oral:

Monólogo: (2 minutos y 30 segundos)

Cada candidato deberá realizar de manera individual una presentación oral sobre el tema asignado. La prueba consistirá en mantener un discurso continuado durante el tiempo establecido respondiendo a las instrucciones descritas en las fichas orales.

- Coproducción oral:

Diálogo (6 minutos por pareja)

Esta parte se realizará en grupos de dos o tres candidatos. Estos mantendrán una conversación entre ellos (que habrán preparado individualmente) durante el tiempo establecido, siguiendo las pautas indicadas en las fichas orales. Los candidatos interactuarán entre sí y no se dirigirán a los examinadores. Los candidatos deberán realizar una tarea conjunta siguiendo las instrucciones facilitadas a cada uno. Se le propondrá una situación con unas pautas que debe seguir para que converse con su(s) compañero(s) sobre la misma. Se trata de mantener una conversación, recabando información u opinión de su compañero, mostrando acuerdo y/o desacuerdo, pidiendo aclaraciones, etc.

6.3.4 Puntuación y Criterios de Calificación

De acuerdo con el Real Decreto 1/2019 de 11 de enero, en las pruebas de certificación de todos los niveles para cada actividad de lengua se obtiene una calificación entre 1 y 10, con un decimal. Se consideran positivas las puntuaciones igual o superior a 5 (50%).

En el Nivel Básico A2 el candidato será evaluado según los criterios de calificación que se presentan en la Tabla 36:

Tabla 36

Criterios de calificación para el Nivel Básico A2

Eficacia comunicativa	Evalúa si se responde con eficacia a la situación comunicativa planteada y si la respuesta se ajusta a la tarea planteada.	20%
Organización del texto	Evalúa la capacidad para producir un discurso comprensible y bien cohesionado.	20%
Gramática: repertorio y corrección	Evalúa aspectos relacionados con la cantidad, la complejidad y la precisión de uso de los recursos lingüísticos que se utilizan en relación con los contenidos curriculares de naturaleza gramatical y sintáctica del Nivel Básico A2.	20%
Léxico: repertorio y corrección	Evalúa aspectos relacionados con la cantidad, la complejidad y la precisión de uso del repertorio y los recursos léxico-semánticos utilizados en relación con los contenidos curriculares de esta naturaleza del Nivel Básico A2.	20%
Pronunciación	Evalúa la articulación, el ritmo, el acento respecto al propósito comunicativo y al nivel de competencia descrito para el Nivel Básico A2.	20%

En el Nivel Intermedio B2 el candidato será evaluado según los criterios de calificación que se presentan en la Tabla 37:

Tabla 37

Criterios de calificación para el Nivel Intermedio B2

Eficacia comunicativa	Evalúa si se responde con eficacia a la situación comunicativa planteada y si la respuesta se ajusta a la tarea planteada.	20%
Organización del texto	Evalúa la capacidad para producir un discurso comprensible y bien cohesionado.	20%
Gramática: repertorio y corrección	Evalúa aspectos relacionados con la cantidad, la complejidad y la precisión de uso de los recursos lingüísticos que se utilizan en relación con los contenidos curriculares de naturaleza gramatical y sintáctica del Nivel Intermedio B2.	20%
Léxico: repertorio y corrección	Evalúa aspectos relacionados con la cantidad, la complejidad y la precisión de uso del repertorio y los recursos léxico-semánticos utilizados en relación con los contenidos curriculares de esta naturaleza del Nivel Intermedio B2.	20%
Pronunciación	Evalúa la articulación, el ritmo, el acento respecto al propósito comunicativo y al nivel de competencia descrito para el Nivel Intermedio B2.	20%

En el Nivel Avanzado C2 el candidato será evaluado según los criterios de calificación que se presentan en la Tabla 38:

Tabla 38

Criterios de calificación para el Nivel Avanzado C2

Eficacia comunicativa	Evalúa si se responde con eficacia a la situación comunicativa planteada y si la respuesta se ajusta a la tarea planteada.	20%
Organización del texto	Evalúa la capacidad para producir un discurso comprensible y bien cohesionado.	20%
Gramática: repertorio y corrección	Evalúa aspectos relacionados con la cantidad, la complejidad y la precisión de uso de los recursos lingüísticos que se utilizan en relación con los contenidos curriculares de naturaleza gramatical y sintáctica del Nivel Avanzado C2.	20%
Léxico: repertorio y corrección	Evalúa aspectos relacionados con la cantidad, la complejidad y la precisión de uso del repertorio y los recursos léxico-semánticos utilizados en relación con los contenidos curriculares de esta naturaleza del Nivel Avanzado C2.	20%
Pronunciación	Evalúa la articulación, el ritmo, el acento respecto al propósito comunicativo y al nivel de competencia descrito para el Nivel Avanzado C2.	20%

El apartado de pronunciación es el relevante para nuestra investigación. Los profesores que forman parte de las comisiones evaluadoras disponen de una rúbrica o baremo para cada nivel y actividad de lengua. Estos baremos fueron realizados por los coordinadores de la comisión de pruebas unificadas de certificación de Cantabria. A continuación, se presentan los baremos correspondientes a los distintos niveles en los que se indican las características del apartado de pronunciación.

El baremo del apartado de la pronunciación de la actividad de lengua PCTO en el Nivel Básico A2 se presenta en la Tabla 39.

Tabla 39*Baremo de PCTO para el Nivel Básico A2*

Pronunciación	Máxima puntuación 4
<ul style="list-style-type: none"> ●La pronunciación es muy clara para hacerse entender en situaciones cotidianas y el interlocutor apenas necesita repeticiones. ●Existe una cierta influencia de otras lenguas en lo que se refiere al acento silábico, el ritmo y la entonación que no afecta a la comprensión y apenas requiere ayuda del interlocutor. ●Muy pocos errores en algunos sonidos que no comprometen la comprensión 	3,2 - 4
<ul style="list-style-type: none"> ●La pronunciación es lo suficientemente clara para hacerse entender en situaciones cotidianas y el interlocutor apenas necesita repeticiones. ●Existe una cierta influencia de otras lenguas en lo que se refiere al acento silábico, el ritmo y la entonación que apenas afecta a la comprensión y apenas requiere ayuda del interlocutor. ●Errores ocasionales en algunos sonidos que no comprometen la comprensión. 	2,4 – 3,2
<ul style="list-style-type: none"> ●La pronunciación es lo suficientemente clara para hacerse entender en situaciones cotidianas pero el interlocutor necesita repeticiones ocasionales. ●Existe una gran influencia de otras lenguas en lo que se refiere al acento silábico, el ritmo y la entonación que puede afectar a la comprensión y requerir ayuda del interlocutor. ●Errores sistemáticos en algunos sonidos que no comprometen la comprensión. 	1,6 – 2,4

El baremo del apartado de la pronunciación de las actividades de lengua MO y PCTO en el Nivel Intermedio B2 se presenta en la Tabla 40.

Tabla 40*Baremo de MO y PCTO para el Nivel Intermedio B2*

Pronunciación	Máxima puntuación 4
<ul style="list-style-type: none">●Es capaz de usar la entonación de manera muy apropiada, coloca el acento silábico correctamente y articula sonidos individuales con mucha claridad.●La pronunciación no tiene ningún efecto en la comprensión.●Articulación, entonación y ritmo muy claros.●Es capaz de adecuar la entonación y el acento al propósito comunicativo.	3,2 - 4
<ul style="list-style-type: none">●Es capaz de usar la entonación de manera apropiada, coloca el acento silábico correctamente y articula sonidos individuales con claridad.●La pronunciación apenas se ve influenciada por otros idiomas sin efectos en la comprensión.●Articulación, y ritmo en buena medida claros.●Es capaz en una amplia medida de adecuar la entonación y el acento al propósito comunicativo.●Comete errores ocasionales que no afectan a la comprensión	2,4 – 3,2
<ul style="list-style-type: none">●En general, es capaz de usar la entonación de manera apropiada, coloca el acento silábico correctamente y articula sonidos individuales con claridad.●La pronunciación puede verse influenciada por otros idiomas, pero tiene poco o ningún efecto en la comprensión.●Articulación, y ritmos suficientemente correctos.●Es capaz en cierta medida de adecuar la entonación y el acento al propósito comunicativo.	1,6 – 2,4

El baremo del apartado de la pronunciación de las actividades de lengua MO y PCTO en el Nivel Avanzado C2 se presenta en la Tabla 41.

Tabla 41

Baremo de MO y PCTO para el Nivel Avanzado C2

Pronunciación	Máxima puntuación 4
<ul style="list-style-type: none"> ● Usa toda la variedad de características fonológicas del idioma (articulación, entonación, ritmo y acento) con un excelente nivel de dominio. ● Los matices de su mensaje son muy claros y precisos y la comprensión no se ve afectada en ningún caso por el acento de otros idiomas. 	3,2 - 4
<ul style="list-style-type: none"> ● Usa toda la variedad de características fonológicas del idioma (articulación, entonación, ritmo y acento) con un alto nivel de dominio. ● Los matices de su mensaje son muy claros y precisos y la comprensión no se ve afectada por el acento de otros idiomas. 	2,4 – 3,2
<ul style="list-style-type: none"> ● En general usa toda la variedad de características fonológicas del idioma (articulación, entonación, ritmo y acento) con un alto nivel de dominio. ● Los matices de su mensaje son claros y precisos y la comprensión apenas se ve afectada por el acento de otros idiomas. 	1,6 – 2,4

Como se aprecia en los distintos baremos, el apartado de la pronunciación tiene una calificación máxima de 4 puntos distribuidos en tres franjas. Si el candidato obtiene entre 1,6 y 2,4 puntos, indica que estaría por debajo del nivel esperado. Los valores entre 2,4 y 3,2 puntos indican que el alumno está aprobado. Finalmente, si el alumno obtiene entre 3,2 y 4, se le otorga la puntuación máxima en este apartado.

6.4 Análisis de los Resultados de los Exámenes Orales

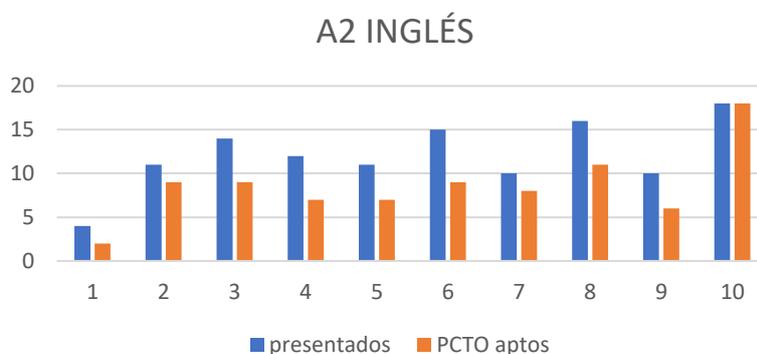
En este apartado se comparan los resultados obtenidos por los alumnos de los grupos que recibieron instrucción implícita con aquellos conseguidos por los alumnos del mismo nivel que siguieron una metodología tradicional o explícita.

6.4.1 Nivel Básico A2

La Figura 25 muestra el número de alumnos presentados a las pruebas de certificación en cada grupo del Nivel Básico A2 (10 alumnos en total) y el número de esos alumnos que han obtenido la calificación de apto en la actividad de lengua de producción y coproducción de textos orales (PCTO). Los alumnos de los grupos del 1 al 9 recibieron metodología tradicional mientras que los alumnos del grupo 10 siguieron una instrucción implícita de la pronunciación. La Figura 25 incluye únicamente aquellos alumnos que se presentaron a las pruebas, aunque no fuese la totalidad del grupo.

Figura 25

Número de alumnos presentados en los 10 grupos de A2 y número de aptos en esos grupos



Como se aprecia en la Figura 25, en los que recibieron instrucción tradicional o explícita (grupos del 1 al 9) el número de alumnos presentados es superior al de los alumnos aptos, mientras que en el grupo 10 el número de alumnos presentados y el de aptos es el mismo, lo que indica que ninguno de los alumnos que recibieron instrucción implícita suspendió la parte oral de la prueba.

En la Tabla 42 se muestra el porcentaje de alumnos, tanto de II como de IE, que resultaron aptos en la PCTO, así como los alumnos de ambos tipos de instrucción que suspendieron la actividad de lengua oral.

Tabla 42

Porcentaje de alumnos aptos y no aptos en la instrucción implícita (II) y en la instrucción explícita (IE) en el Nivel Básico A2

NIVEL BÁSICO A2			
% APTOS		% NO APTOS	
II	IE	II	IE
100	71	0	29

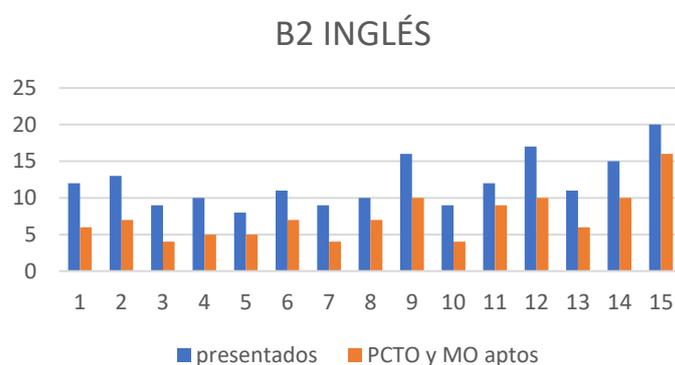
Como se observa en la Tabla 42, la totalidad de los candidatos del grupo 10 obtuvo la calificación de apto en la actividad de producción y coproducción de textos orales. En el resto de los grupos de A2, el 71% de los presentados obtuvo la calificación de apto, lo que implica un 29% de suspensos en dicha actividad de lengua oral. Por lo tanto, los datos indican que la instrucción implícita de la pronunciación inglesa que recibió el grupo 10 a lo largo del curso académico resultó beneficiosa a la hora de adquirir los sonidos correctamente y usarlos en la prueba oral.

6.4.2 Nivel Intermedio B2

La Figura 26 muestra el número de alumnos presentados a las pruebas de certificación en cada grupo del Nivel Intermedio B2 y el número de alumnos que han obtenido la calificación de apto en la parte oral, es decir, en las actividades de lengua de producción y coproducción de textos orales (PCTO) y de mediación (MO).

Figura 26

Número de alumnos presentados en los 15 grupos de B2 y número de aptos en esos grupos



Los grupos de Nivel Intermedio B2 del 1 al 14 recibieron instrucción explícita de la pronunciación mientras que el grupo número 15 recibió instrucción implícita. En la Figura 26 se observa cómo el número de presentados difiere de manera considerable del número de aptos en todos los grupos. Sin embargo, mientras que en los grupos del 1 al 14 la diferencia entre presentados y aptos oscila entre el 50 % y el 60 %, en el grupo 15 dicha diferencia es menor (20 %) que en el resto de los grupos.

En la Tabla 43 se muestra el porcentaje de alumnos, tanto de II como de IE, que resultaron aptos en la PCTO y la MO, así como los alumnos de ambos tipos de instrucción que suspendieron la actividad de lengua oral.

Tabla 43

Porcentaje de alumnos aptos y no aptos en la instrucción implícita (II) y en la instrucción explícita (IE) en el Nivel Intermedio B2

NIVEL INTERMEDIO B2			
% APTOS		% NO APTOS	
II	IE	II	IE
80	60	20	40

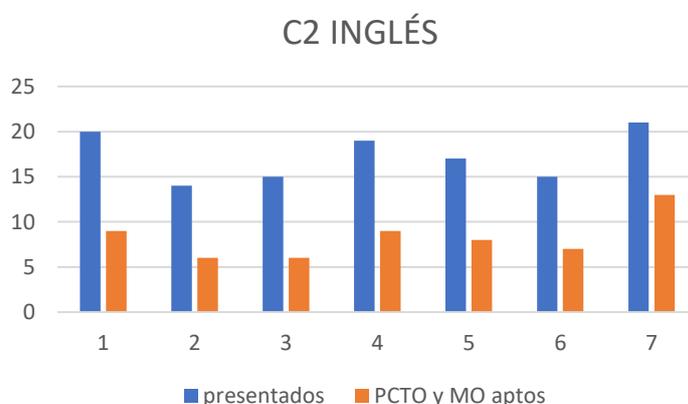
Tal y como se observa en la Tabla 43, el 80 % de los candidatos que recibieron instrucción implícita superaron la parte oral de la prueba de certificación B2 mientras que el porcentaje de aptos en los demás grupos es del 60%. Estos porcentajes indican que el grupo 15 obtuvo mejores datos de aptos, por lo que el tipo de instrucción recibida, de nuevo, resultó beneficioso en la práctica oral de los alumnos y repercutió de manera positiva en los resultados de la prueba oral.

6.4.3 Nivel Avanzado C2

Finalmente, la Figura 27 presenta el número de alumnos que realizaron las pruebas de certificación en cada grupo del Nivel Avanzado C2 y el número de alumnos que han obtenido la calificación de apto en la parte oral, es decir, en las actividades de lengua de producción y coproducción de textos orales (PCTO) y de mediación (MO).

Figura 27

Número de alumnos presentados en los 7 grupos de C2 y el número de aptos en esos grupos



De los siete grupos de C2 del curso académico 2020-21, solo el grupo 7 recibió instrucción implícita. Según se aprecia en la Figura 27, el número de candidatos presentados al examen es bastante superior al número de aptos en todos los grupos. Mientras que en los grupos del 1 al 6 la diferencia entre presentados y aptos oscila entre el 60 % y el 70 %, en el grupo 7 dicha diferencia es menor (30 %), indicando una mejoría en comparación con el resto de los grupos.

La Tabla 44 presenta el porcentaje de alumnos aptos y no aptos del Nivel Avanzado C2 tanto del grupo de II como de los grupos de IE.

Tabla 44

Porcentaje de alumnos aptos y no aptos en la instrucción implícita (II) y en la instrucción explícita (IE) en el Nivel Avanzado C2

NIVEL AVANZADO C2			
% APTOS		% NO APTOS	
II	IE	II	IE
63	46	37	54

Tal y como se observa en la Tabla 44, el 63% de los alumnos de C2 que recibieron instrucción implícita de la pronunciación obtuvo la calificación de apto en la parte oral de la prueba mientras que en los demás grupos solo el 46% de candidatos superó las actividades de lengua PCTO y MO. Una vez más, estos porcentajes muestran la efectividad de la instrucción implícita en la producción oral de los alumnos.

6.5 Implicaciones Metodológicas de la Encuesta Realizada a los Alumnos

En el tercer trimestre del curso 2020-21 los alumnos que siguieron esta nueva propuesta metodológica respondieron a una encuesta para observar la relación entre los estilos de aprendizaje y la personalidad, la motivación y la inclusión en el aula. Todos estos factores están relacionados con la adquisición de una L2 (véase apartado 1.2.3) y, por ello, son relevantes a la hora de analizar el éxito académico de los alumnos. Se espera que los alumnos con una personalidad más abierta, con mayor motivación para aprender y con un mayor sentido de inclusión en el aula valoren de manera más positiva la instrucción implícita que los alumnos más introvertidos, menos motivados y con un menor sentido de inclusión en el aula. Puesto que la instrucción implícita es menos controlada, más flexible y más espontánea se espera, por tanto, que pueda tener mayor acogida entre los alumnos más extrovertidos y participativos.

Para ello se elaboró una encuesta subdividida en cuatro apartados: personalidad, motivación, inclusión en el aula y estilo de aprendizaje con la finalidad de ver la relación entre el estilo de aprendizaje y las otras tres variables. Cada apartado de la encuesta consta de seis enunciados con los que el alumno puede estar en desacuerdo o de acuerdo teniendo en cuenta una escala del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). Por ejemplo, el apartado de la personalidad incluía los siguientes enunciados, teniendo en cuenta que cuanto más cerca del 5 era la valoración del alumno, más abierta se suponía su personalidad.

PERSONALIDAD

1. No me gusta el trabajo individual en el aula.
2. Prefiero el trabajo en parejas o grupos en el aula.
3. Me gusta participar en las actividades orales de clase.
4. Me siento tranquilo cuando no entiendo lo que dice el profesor.
5. Me siento cómodo cuando el profesor me corrige.
6. No me siento avergonzado cuando cometo errores en inglés.

1	2	3	4	5

Todos los enunciados de las cuatro variables (personalidad, motivación, inclusión en el aula y tipo de aprendizaje) se diseñaron con la premisa de que si un alumno se acercaba al 5 presentaría una personalidad más abierta, estaría más motivado para aprender, se sentiría más incluido en el grupo y preferiría un estilo de aprendizaje más implícito (véase Anexo 6 para la encuesta completa).

A continuación, se presentan los resultados de las encuestas en las que se van a comparar las tres variables (personalidad, motivación e inclusión) con la preferencia de estilo de aprendizaje. Como ya hemos apuntado, se espera que los alumnos más extrovertidos, motivados y participativos muestren una mayor preferencia por la instrucción implícita. Estos resultados se presentan separados por variables y grupos.

6.5.1 Resultados

Los grupos de alumnos que recibieron instrucción implícita de la pronunciación estaban formados por 25 alumnos en el Nivel Básico A2, 22 alumnos en el Nivel Intermedio B2 y 23

alumnos en el Nivel Avanzado C2. Todos ellos respondieron a la encuesta en las últimas semanas del curso antes de realizar la prueba de certificación correspondiente pero solo se han tenido en cuenta las encuestas realizadas por los alumnos presentados a las pruebas de certificación (18 alumnos en A2, 20 alumnos en B2 y 21 alumnos en C2).

En los siguientes apartados se presentan los resultados de las encuestas por variables y grupos. Para cada alumno y por cada variable se obtuvo un valor medio sumando las valoraciones de los seis enunciados (del 1 al 5) y dividiendo entre seis. Si el valor se acercaba a 1, indicaba una personalidad más introvertida, menor motivación y menor sentido de inclusión en el aula. Por el contrario, si el valor se acercaba a 5 indicaba una personalidad más extrovertida, mayor grado de motivación y mayor sentido de inclusión en el aula. En cuanto al estilo de aprendizaje, si el valor era cercano a 1, indicaba un estilo de aprendizaje más tradicional y explícito mientras que la cercanía al valor 5 indicaba una metodología implícita.

Una vez obtenidos los valores medios se llevó a cabo la obtención de unos gráficos de correlación o dispersión para la representación gráfica de la relación entre la variable de estilo de aprendizaje y cada una de las otras variables (personalidad, motivación e inclusión en el aula). De esta manera se analizó la relación entre las dos variables para saber si existe una correlación entre ambas o si son independientes una de la otra. Ambas variables se representan como un punto en el plano cartesiano y de acuerdo con la relación que exista entre ellas se define el tipo de correlación (positiva, negativa o nula).

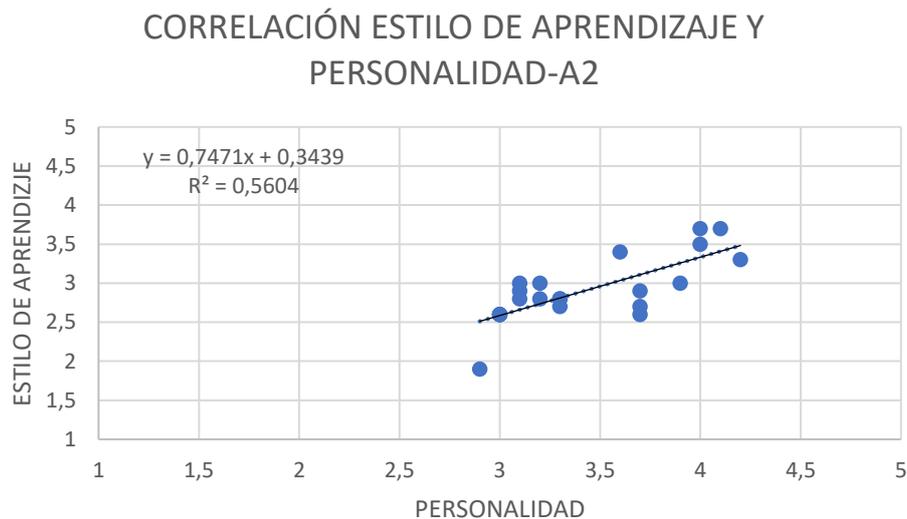
6.5.1.1 Relación entre Estilo de Aprendizaje y Personalidad

La Figura 28 presenta las valoraciones de estilo de aprendizaje frente a la personalidad de los alumnos del grupo de A2. Como se muestra en la figura, cuanto más extrovertido es el alumno, mayor preferencia por la metodología implícita. El valor R^2 (0,5604) obtenido en este gráfico es positivo, lo que indica que la correlación es directa o positiva siendo el grado

de cercanía entre ambas variables bajo puesto que el coeficiente de correlación se encuentra entre el 0 y el 1.

Figura 28

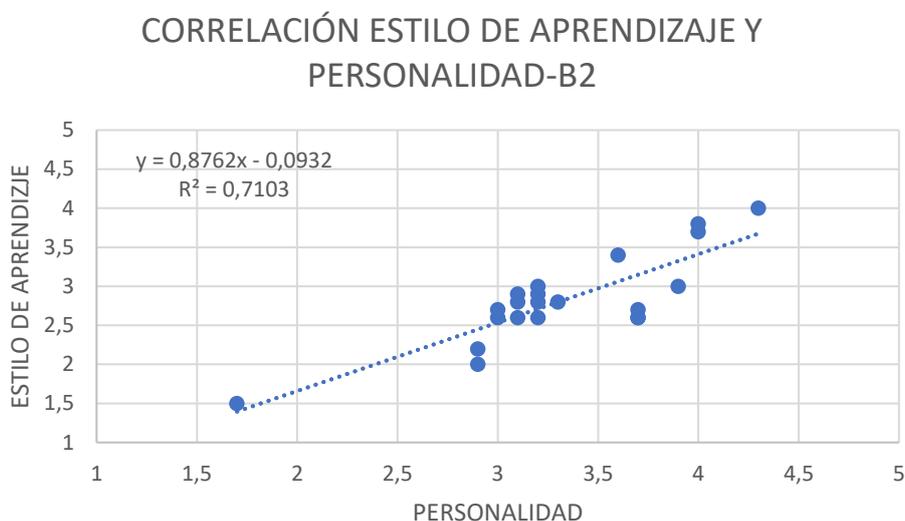
Correlación entre estilo de aprendizaje y personalidad A2



La Figura 29 presenta las valoraciones de estilo de aprendizaje frente a la personalidad de los alumnos del grupo de B2. En esta figura, el coeficiente de correlación o valor R^2 (0,7103) es más cercano al 1 que al 0, lo que indica una correlación positiva alta. Por tanto, existe mayor correlación entre el estilo de aprendizaje y la personalidad en los alumnos del Nivel Intermedio B2 que en los del Nivel Básico A2. La cercanía de los puntos indica que los valores se correlacionan fuertemente por lo que en la Figura 29 se aprecia cómo los alumnos con una personalidad más extrovertida prefieren un estilo de aprendizaje más implícito.

Figura 29

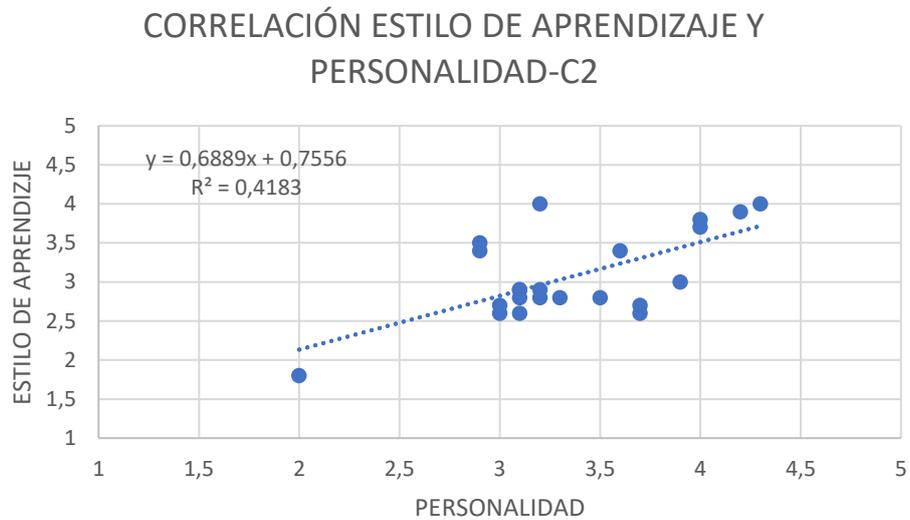
Correlación entre estilo de aprendizaje y personalidad B2



Finalmente, la Figura 30 presenta las valoraciones de estilo de aprendizaje frente a la personalidad de los alumnos del grupo de C2. Esta figura muestra un coeficiente de correlación de 0,4183, lo que indica una relación directa o positiva entre las dos variables, pero, al ser un valor más cercano a 0 que a 1, esta correlación es baja. Los alumnos del grupo de Nivel Avanzado C2, por tanto, presentan una correlación menor entre estilo de aprendizaje y personalidad que los alumnos de los niveles inferiores. Esto se puede deber al perfil de los alumnos de este grupo, muchos de ellos profesionales que pueden preferir otro tipo de actividades. Por otro lado, al ser clases con un número reducido de alumnos, los resultados son muy provisionales y sería necesario tener más valoraciones para poder llegar a conclusiones más sólidas.

Figura 30

Correlación entre estilo de aprendizaje y personalidad C2



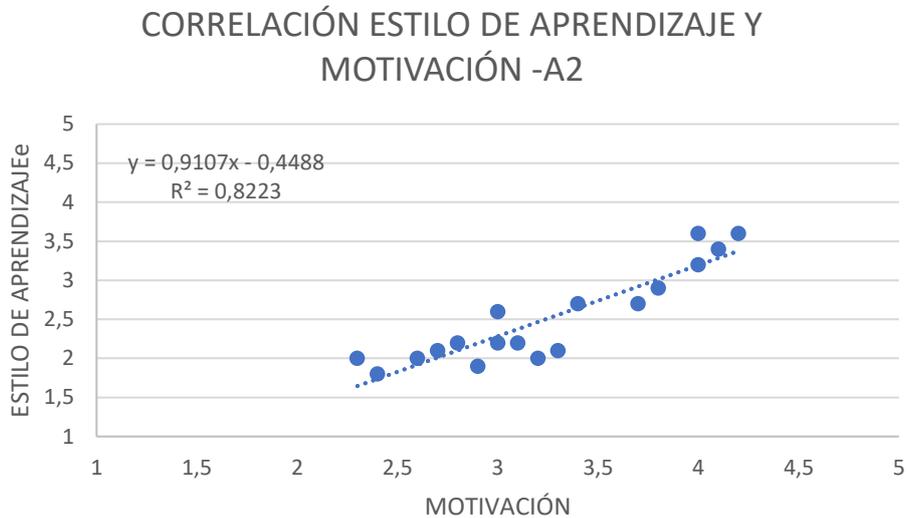
En general, según los datos obtenidos, se puede concluir que existe una relación entre el estilo de aprendizaje y la personalidad de los alumnos en los tres grupos de niveles diferentes. Cuanto más abierto o extrovertido es el alumno más preferencia muestra por un estilo de aprendizaje implícito.

6.5.1.2 Relación entre Estilo de Aprendizaje y Motivación

La Figura 31 presenta el coeficiente de correlación entre el estilo de aprendizaje y la motivación en los alumnos del grupo de A2. Dicho valor R^2 (0,8223) es positivo y muy cercano al 1, por lo que se deduce que la relación entre el estilo de aprendizaje implícito y una alta motivación por parte de los alumnos es directa y positiva en el grupo de A2.

Figura 31

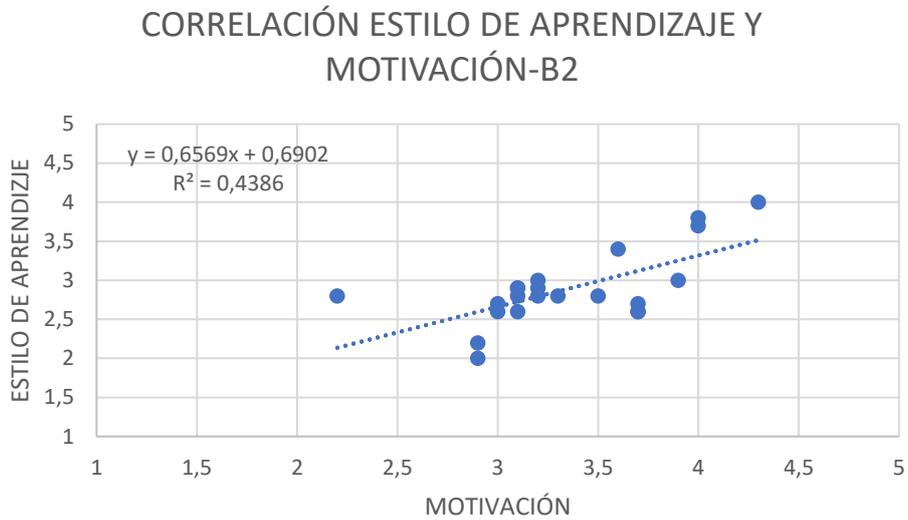
Correlación entre estilo de aprendizaje y motivación A2



La Figura 32 presenta el coeficiente de correlación entre el estilo de aprendizaje y la motivación en los alumnos del grupo de B2. Esta figura también presenta una relación positiva con un valor R^2 de 0,4386. Dicho valor es más cercano al 0 por lo que la relación entre el estilo de aprendizaje y la motivación en el Nivel Intermedio B2 existe, pero no es tan alta como en A2. En la figura se aprecia una mayor dispersión de la nube de puntos indicando una correlación más débil. Como se ha comentado en el apartado anterior, sería necesario poder tener más valoraciones para poder llegar a conclusiones más sólidas.

Figura 32

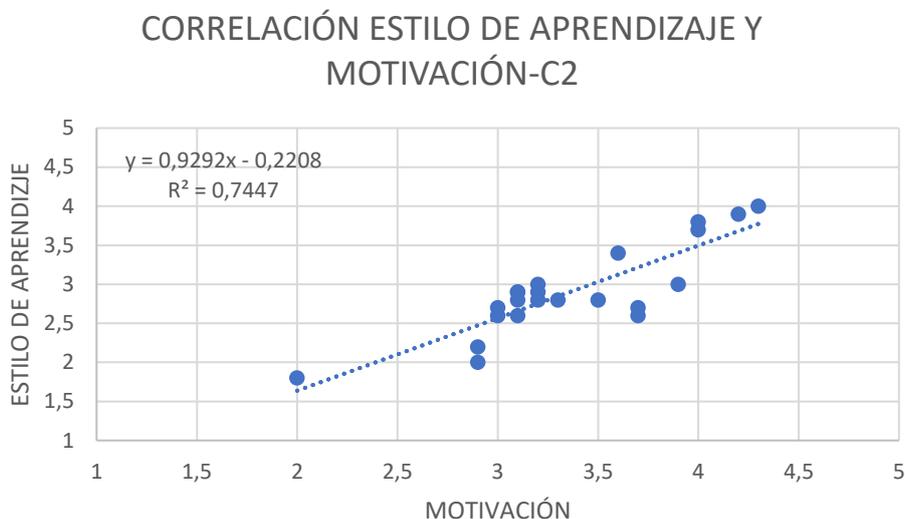
Correlación entre estilo de aprendizaje y motivación B2



La Figura 33 muestra las valoraciones de estilo de aprendizaje frente a la motivación en los alumnos del grupo de C2. El coeficiente de correlación (0,7447) es de nuevo positivo indicando la existencia de una relación directa entre ambas variables y, al ser un valor más cercano al 1 que al 0, esa relación no solo es directa o positiva sino también alta.

Figura 33

Correlación entre estilo de aprendizaje y motivación C2



Por tanto, la correlación entre las variables de estilo de aprendizaje y motivación es directa o positiva en los tres grupos de alumnos señalando una relación directa entre estilo de aprendizaje implícito y alta motivación en los alumnos.

En el caso del grupo de Nivel Intermedio B2 la correlación es positiva pero menor que en los otros dos grupos. Esto podría deberse a que este nivel es requerido en la Universidad de Cantabria para obtener el título de Grado y muchos alumnos cursan este nivel con la única finalidad de obtener el certificado, pero con escasa motivación. Sin embargo, tanto en el Nivel Básico A2 como en el Nivel Avanzado C2 los alumnos muestran una mayor motivación por aprender sin el objetivo explícito de obtener un título.

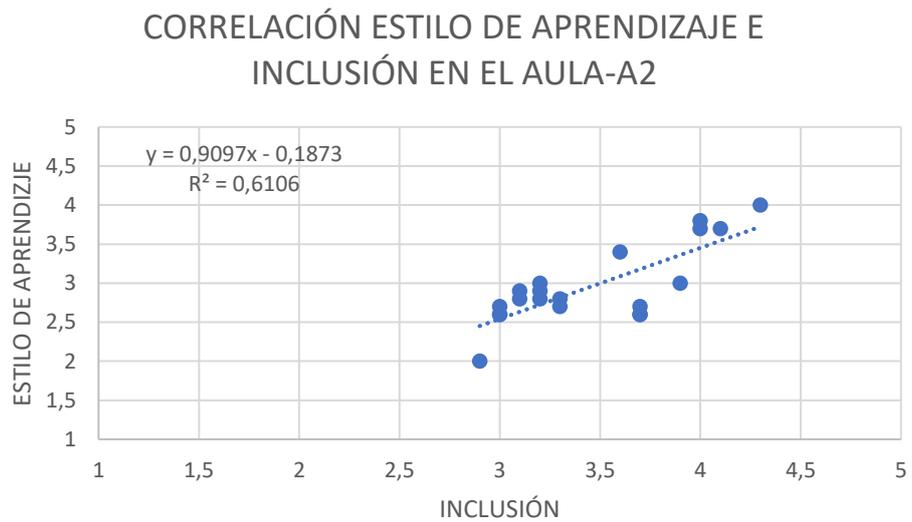
6.5.1.3 Relación entre Estilo de Aprendizaje e Inclusión en el Aula

La Figura 34 presenta la correlación entre el estilo de aprendizaje y la inclusión en el aula por parte de los alumnos del grupo de A2. El valor R^2 obtenido en este gráfico es positivo (0,6106) y más cercano al 1 que al 0, por lo que la relación entre ambas variables es directa y

alta. Cuanto más integrado se siente el alumno en el aula mayor preferencia muestra por una metodología implícita.

Figura 34

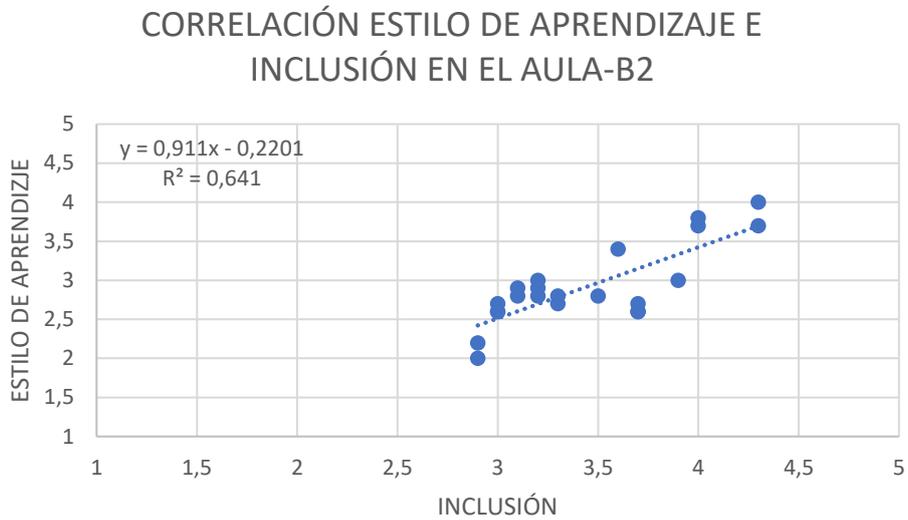
Correlación entre estilo de aprendizaje e inclusión en el aula A2



La Figura 35 presenta la correlación entre el estilo de aprendizaje y la inclusión en el aula por parte de los alumnos del grupo de Nivel Intermedio B2. Esta figura también muestra un coeficiente de correlación positivo entre ambas variables. El valor R^2 (0,641) señala una relación directa entre el estilo de aprendizaje y la inclusión en el aula y al igual que ocurre con los alumnos del Nivel Básico A2, esta relación es alta puesto que el valor está más cercano al 1 que al 0.

Figura 35

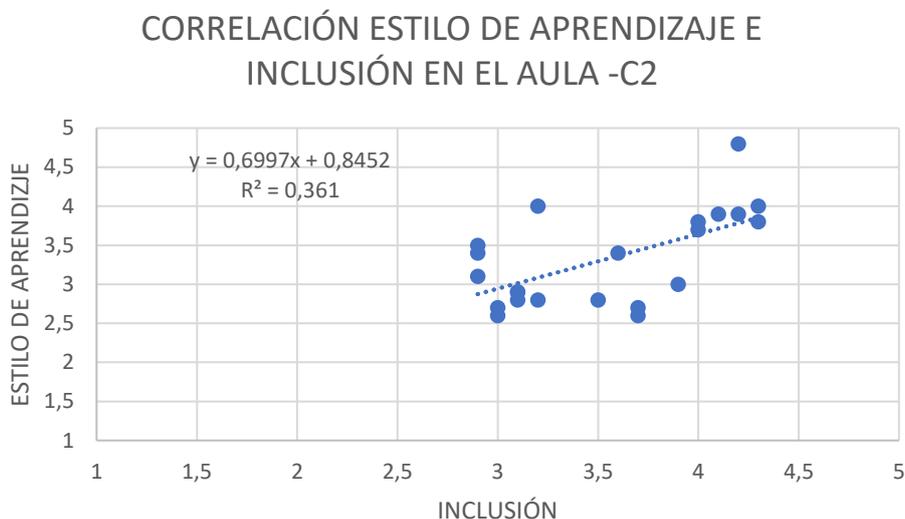
Correlación entre estilo de aprendizaje e inclusión en el aula B2



Finalmente, la Figura 36 muestra una correlación positiva entre ambas variables en los alumnos de Nivel Avanzado C2. En este caso el coeficiente de correlación es positivo, pero más cercano al 0 que al 1 (0,361) señalando una relación directa y positiva entre el estilo de aprendizaje y la inclusión en el aula, pero no tan alta como en los grupos de A2 y B2. El grupo del nivel C2 es el que muestra más disparidad entre el alumnado, con estudiantes de distintos perfiles profesionales, lo que puede causar un efecto en su sentimiento de inclusión.

Figura 36

Correlación entre estilo de aprendizaje e inclusión en el aula C2



Una vez analizados los resultados de la encuesta para las tres variables (personalidad, motivación y grado de inclusión en el aula), se intuye que existe una correlación positiva entre un estilo de aprendizaje implícito y una personalidad más extrovertida, una mayor motivación y un sentido de inclusión en el aula más grande por parte de todos los alumnos. Por tanto, este tipo de metodología implícita de la enseñanza de la pronunciación inglesa a través de textos literarios parece tener mejor acogida en aquellos alumnos más abiertos, motivados e integrados que por aquellos que presentan una personalidad más introvertida, están menos motivados y no se encuentran tan a gusto en el aula.

Los resultados de esta investigación coinciden con otros estudios (Furnham, 1992; Santrock, 2006; Martínez, 2015) que revelan correlaciones moderadas entre estilos de aprendizaje implícitos, rasgos de extraversión y una alta motivación personal por aprender. Según estos estudios, los alumnos más extrovertidos y motivados logran vincular lo que están aprendiendo a la práctica de la lengua y dan significado a lo que han aprendido de manera implícita. Sin embargo, de acuerdo con Santrock (2006), los alumnos más introvertidos, poco

motivados y que no se encuentran cómodos en el aula tienden a aprender de manera pasiva a menudo aprendiendo de memoria y por tanto no interiorizando los rasgos de la lengua. A pesar de que se necesitarían más datos para poder llegar a afirmaciones más conclusivas, los resultados obtenidos en este estudio apuntan a que la instrucción implícita puede ser beneficiosa para un alumnado más extrovertido, motivado e integrado.

6.6 Conclusiones Finales

En este capítulo se ha presentado el efecto de la instrucción implícita de la pronunciación inglesa a través de los textos literarios en tres grupos de alumnos de inglés de la EOI de Santander en el curso 2020-21. Los alumnos implicados pertenecían a los Niveles Básico A2, Intermedio B2 y Avanzado C2 según la escala establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Estos alumnos se presentaron a las pruebas de certificación correspondientes a su nivel según establece el Decreto 55/2018. La parte oral de dichas pruebas es la tarea relevante para esta investigación.

En este capítulo también se presentaron los ejercicios llevados a cabo en el aula en cada nivel en los que se utilizan los textos literarios (poesía, prosa y teatro) para la práctica de la expresión oral, así como las características de los distintos grupos de alumnos que formaron parte de la propuesta metodológica.

Igualmente, se presentaron las características de las pruebas de certificación relacionadas con la oralidad, es decir, las pruebas de producción y coproducción de textos orales (PCTO) para los tres niveles y de PCTO y mediación oral (MO) para los Niveles Intermedio B2 y Avanzado C2. Del mismo modo, se analizó el baremo de calificación o rúbrica utilizado por los profesores que componen las distintas comisiones evaluadoras del Departamento de Inglés y que rige la evaluación y calificación de las pruebas de certificación de Cantabria.

Se analizaron los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba de PCTO (Nivel Básico A2) y PCTO y MO (Niveles Intermedio B2 y Avanzado C2) en la convocatoria ordinaria de las pruebas de certificación de Cantabria y se compararon los resultados obtenidos por los alumnos que siguieron la instrucción implícita con aquellos que siguieron una metodología explícita. Los resultados obtenidos en las pruebas orales de los alumnos que siguieron una metodología implícita son mejores que los de aquellos que siguieron la metodología explícita, siendo el número de aptos en los grupos de II significativamente superior que en los grupos IE en los tres niveles de certificación.

Asimismo, se estudió la correlación entre el estilo de aprendizaje y las variables de personalidad, motivación e inclusión en el aula con la finalidad de examinar la relación entre los distintos tipos de alumnos y su aceptación por la instrucción implícita. A pesar de tener un número reducido de valoraciones porque los grupos estaban formados por unos 20-23 alumnos, los resultados de este estudio mostraron que un estilo de aprendizaje implícito recibe mejor acogida por parte de los estudiantes más extrovertidos, motivados e integrados que por parte de los alumnos introvertidos, poco motivados y menos integrados en el aula.

En el siguiente capítulo se examina por un lado la incidencia del tipo de metodología de enseñanza de los fonemas vocálicos ingleses a alumnos hispanohablantes a partir de los resultados de esta investigación teniendo en cuenta estudios anteriores. Por otra parte, desde el punto de vista lingüístico, se evalúa el efecto del tipo de texto utilizado en la instrucción y cómo el ritmo afecta de manera positiva a la adquisición de los sonidos vocálicos por parte de participantes hispanohablantes. A partir de los resultados de esta investigación se propone un cambio de enfoque en la enseñanza de la fonética inglesa en el aula de L2

CAPÍTULO 7: Discusión

Este capítulo presenta un análisis crítico de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación y valora el impacto de la nueva propuesta metodológica para la enseñanza de la pronunciación inglesa a hispanohablantes. En aras de una mayor claridad expositiva, el capítulo se divide en cinco apartados teniendo en cuenta las dos hipótesis de investigación iniciales, así como la aplicación de la nueva metodología en el aula de inglés como segunda lengua.

En el primer apartado se analizarán las ventajas e inconvenientes de las metodologías explícita e implícita basadas en los resultados de esta investigación y se examinará su posible relación con los enfoques docentes presentados en el primer capítulo. Este apartado retoma los resultados obtenidos en relación con la primera hipótesis, que establecía que la metodología implícita de la pronunciación a través de textos literarios será más beneficiosa para los alumnos hispanohablantes que una metodología explícita tradicional, debido a que los estudiantes pueden beneficiarse de la estructura rítmica de la frase y adquirir de manera más espontánea los contrastes vocálicos ingleses y, en particular, la neutralización vocálica.

El segundo apartado analiza el impacto del tipo de texto empleado en la instrucción implícita (poesía, prosa y teatro) en la adquisición de los sonidos vocálicos /ɑ: æ ʌ ə/ por parte de alumnos hispanohablantes. En este apartado se examinan los datos obtenidos en relación con la segunda hipótesis, que indicaba que el tipo de texto (poesía, prosa y teatro) podía tener distintos efectos en la producción vocálica de los alumnos, puesto que un texto con los patrones rítmicos más marcados, como es el caso de la poesía, podía beneficiar la pronunciación de los alumnos, sobre todo en el ámbito de las vocales inglesas.

El tercer apartado analiza el efecto del ritmo en la enseñanza de la pronunciación desde el ámbito de la frase, partiendo de la estructura rítmica en oposición a la estructura segmental. A partir del ritmo se propone una nueva metodología que ayude a adquirir los

sonidos vocálicos ingleses fuertes /ɑ: æ ʌ/ y el sonido débil /ə/ por parte de aprendices hispanohablantes. Tradicionalmente, en la enseñanza de inglés como segunda lengua se ha dado prioridad a los rasgos segmentales en detrimento de los suprasegmentales, por lo que el ritmo no ha formado ni forma parte de la mayoría de las metodologías empleadas en el aula de inglés como L2. Esta investigación propone un enfoque *top-down* que trabaja los sonidos vocálicos por medio de la estructura rítmica de los distintos textos literarios.

El cuarto apartado examina el impacto que el nuevo método de enseñanza implícito de la pronunciación inglesa a través de textos literarios ha tenido en el aula de inglés como L2. Se examina también la interrelación entre el enfoque implícito de enseñanza y el efecto de otras variables como la personalidad, la motivación y el grado de inclusión en el aula.

Finalmente, el quinto apartado describe varias limitaciones que presenta esta investigación.

7.1 Implicación del Tipo de Metodología en la Enseñanza de la Pronunciación

Cómo se apuntó en el apartado 1.3, la enseñanza de la pronunciación ha experimentado numerosos cambios a lo largo de la historia. Estos cambios no solo se refieren al papel de la pronunciación dentro del aprendizaje de una segunda lengua sino también a los distintos enfoques pedagógicos, a los materiales y técnicas desarrollados, así como al tipo de actividades utilizadas en la enseñanza de la pronunciación dentro del aula. En esta investigación se han comparado dos tipos de instrucción, la explícita y la implícita, con el objetivo de examinar el efecto de ambas en el aprendizaje de los sonidos vocálicos ingleses /ɑ: æ ʌ ə/ por parte de hispanohablantes. La primera hipótesis de este trabajo establece que la metodología implícita de la pronunciación a través de textos literarios ayuda al alumno a una mejor producción de las vocales inglesas objeto de estudio. Esta hipótesis se basa en el efecto del ritmo acentual inglés en la producción vocálica y presupone que si los alumnos, a la hora de leer o recitar un texto, se centran en la estructura rítmica de las frases y, por tanto, en su

distribución acentual, esto beneficiará su producción de las vocales, ya que el ritmo propiciará, de forma natural, la clara distinción entre vocales débiles y fuertes. Por otro lado, aquellos alumnos que trabajan la fonética inglesa centrándose en sonidos específicos de palabras descontextualizadas podrán adquirir fonemas concretos, pero tendrán dificultad a la hora de pronunciar frases en inglés porque es probable que no hayan interiorizado el efecto del ritmo en las vocales débiles.

Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto cómo la enseñanza explícita no resulta tan beneficiosa para el aprendiz hispanohablante como la enseñanza implícita, puesto que las producciones del grupo de control que siguieron la instrucción tradicional a partir del libro de texto son menos correctas que las de los participantes del grupo experimental que se aproximaron a los sonidos vocálicos de manera implícita a través de textos literarios (véase Capítulo 5). Los alumnos que recibieron instrucción implícita de los sonidos a través de los textos literarios obtuvieron mejores resultados tanto en el análisis auditivo, llevado a cabo por los jueces expertos en fonética, como en el análisis acústico, realizado por medio del programa *Praat*. De esta manera, se observó que el tipo de instrucción de la fonética inglesa influye en la adquisición de las vocales inglesas /ɑ: æ ʌ ə/ por parte de alumnos hispanohablantes. Como planteaba la primera hipótesis, una instrucción implícita de la fonética inglesa a través de la lectura y dramatización de textos literarios supuso una adquisición de la pronunciación vocálica más efectiva que en la instrucción explícita debido al efecto de la estructura rítmica de la frase. Las producciones se dividieron en palabras vistas y palabras no vistas en clase. Dentro de cada grupo, las palabras vistas en clase obtuvieron mejores resultados que las no vistas. Sin embargo, si comparamos los resultados de ambos grupos, estos mostraron que los alumnos del grupo de instrucción implícita fueron mejores para retener los contrastes y aplicarlos a nuevas palabras.

Los beneficios de la enseñanza implícita derivados de este trabajo siguen la línea de Baker (2014). Según este autor, las principales técnicas para la enseñanza de la pronunciación en el aula de L2 se dividen en tres grupos: 1) actividades controladas (ejercicios de repetición, preguntas y respuestas), 2) actividades guiadas (producción oral del alumno y posterior corrección de dicha producción) y 3) actividades libres (juegos, dramatizaciones). Tanto las actividades guiadas como las libres pertenecen al tipo de enseñanza implícita, puesto que, según Baker, las actividades guiadas no tienen por qué implicar una instrucción explícita de los sonidos, por ejemplo. Baker añade que, de los tres grupos de técnicas, el más beneficioso para el aprendizaje de la pronunciación es el de actividades libres, mientras que “el de las actividades guiadas se considera muy limitado en su función como estrategia de aprendizaje” (Baker, 2014, p. 149). Esta investigación discrepa un poco de lo que propone Baker, ya que se ha observado que las actividades guiadas, como la lectura de textos literarios, también son beneficiosas.

Las ventajas de la enseñanza de la fonética inglesa a través de una instrucción implícita se pueden enmarcar de manera más efectiva dentro del llamado Enfoque Comunicativo. De acuerdo con Llorca et al (2017), este enfoque se centra en la capacidad del aprendiz para llegar a ser comunicativamente competente y poder usar la lengua en distintos contextos sociales de manera apropiada. Este enfoque propone un aprendizaje de la lengua por simple exposición y sin explicaciones ni reglas. En este estudio los alumnos han aprendido fonética inglesa no como resultado directo de la instrucción del profesor sino de la exposición a la lengua a través de textos literarios.

En relación con la fonética dentro del Enfoque Comunicativo, hay autores como Tost (2013), que realzan la importancia de la lectura en voz alta, considerándola un recurso didáctico altamente eficaz puesto que ayuda al aprendiz a “desarrollar la fluidez oral con la expresión y la precisión adecuadas, así como con la velocidad razonable” (Tost, 2013, p. 35).

Del mismo modo, Celce-Murcia et al. (2010) señalan que la técnica de la lectura en voz alta ayuda al aprendiz a centrarse no solo en los sonidos sino también en el acento, el ritmo y la entonación. Tal y como apuntan Celce-Murcia (2010) y Tost (2013), la lectura en voz alta y la recitación son técnicas que se utilizan para la práctica de los rasgos suprasegmentales puesto que, a través de la entonación, el ritmo y el acento, el lector le da vida y significado al texto escrito. De esta manera “el aprendiz no solo se centra en la pronunciación de los sonidos, sino que también mejora su comprensión y soltura a la hora de expresarse oralmente” (Tost, 2013, p. 51). Asimismo, el aprendiz es consciente de las pausas que se hacen al leer, lo que le ayuda a mejorar el ritmo y la entonación. El método experimental de esta investigación (véase apartado 4.1.2) presenta la técnica de la lectura en voz alta de textos de poesía, prosa y teatro por parte de los alumnos implicados en el grupo de instrucción implícita, pero con un objetivo distinto al de los trabajos mencionados. La lectura de textos literarios no se utiliza solo para mejorar la soltura o la fluidez de los estudiantes, sino para ver cómo el texto y su estructura acentual y rítmica pueden ayudar a la adquisición de los rasgos segmentales ingleses, y más en concreto, las vocales. Los alumnos que trabajaron la fonética inglesa a través de la lectura de textos literarios, sin mención precisa a los sonidos vocálicos, adquirieron dichos sonidos de manera más eficiente que los alumnos que recibieron instrucción explícita sobre estas vocales.

Todos los ejercicios que realizaron los alumnos del grupo de control están enmarcados dentro del Método Directo (véase 1.3.2.2) y del Método Audiolingual (véase 1.3.2.4). Los ejercicios del Método Directo consisten, por ejemplo, en escuchar un modelo (grabación o profesor) para posteriormente imitar lo que han oído repitiéndolo (véase 4.1.1). De acuerdo con Celce-Murcia et al. (2010), el Método Directo asume que se aprende una segunda lengua imitando y repitiendo. Las técnicas de imitación y repetición de sonidos pueden contribuir fundamentalmente a la adquisición de fonemas concretos por parte de los alumnos de una L2.

Estas técnicas pueden ser beneficiosas sobre todo si se trabaja con pares mínimos, es decir, “con pares de palabras que solo difieren en un sonido, lo que conlleva que el alumno le preste especial atención” (Rogerson, 2011, p. 239). Estas técnicas pueden ayudar a la adquisición de sonidos vocálicos concretos, como las vocales fuertes, “pero no tanto a la adquisición del sonido débil *schwa*, ya que su producción está intensamente relacionada con el ritmo acentual inglés” (Espinosa, 2018, p. 34). Por ello, esta investigación ha propuesto una metodología que utiliza la lectura y dramatización de textos, evitando la repetición de palabras aisladas y descontextualizadas. El texto permite asociar las vocales fuertes con las sílabas acentuadas y las débiles con las inacentuadas de manera espontánea y natural.

El libro de texto utilizado en esta investigación para los alumnos de enseñanza explícita, *New English File Intermediate*, presenta actividades de discriminación de sonidos, de escucha y repetición de sonidos aislados, de identificación de sonidos diferentes, pero carece de ejercicios que realmente estén dirigidos a adquirir una competencia comunicativa. Se trata de actividades repetitivas que se centran en las habilidades de percepción más que en las de producción. De acuerdo con Grant (2014), estos métodos tradicionales, como el que se incluye en el *New English File Intermediate*, tenían como objetivo la adquisición de una pronunciación perfecta similar a la nativa, que los alumnos debían adquirir a través de ejercicios de repetición descontextualizados, imitando los sonidos emitidos por el profesor nativo o en su defecto por el material auditivo del libro de texto. Asimismo, se trabajan exclusivamente los rasgos segmentales (fonemas vocálicos y consonantes) sin tener en cuenta la importancia de la relación entre los rasgos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) y la adquisición de la pronunciación de los sonidos ingleses.

Esta investigación ha demostrado no únicamente la importancia de los rasgos suprasegmentales en el proceso de aprendizaje de la pronunciación inglesa sino también cómo la adquisición de los rasgos segmentales en inglés no se puede conseguir de manera

óptima sin que se dominen ciertos rasgos prosódicos, como el ritmo y el acento. La lengua inglesa basa su ritmo en el compás acentual marcado por las sílabas acentuadas (Gimson, 2001; Roach, 2009; Davis, 2015). Esta estructura rítmica tiene un efecto en las vocales inglesas que pueden ser fuertes o débiles según estén ubicadas en una sílaba acentuada o no. En la mayoría de las sílabas inacentuadas inglesas aparecen vocales débiles que son el resultado de una neutralización de las fuertes, es decir, de la supresión de la diferencia entre dos fonemas en un determinado contexto. Es difícil trabajar la neutralización con un método de pares mínimos porque la neutralización supone una pérdida de contrastes vocálicos y no hay palabras que difieran por una vocal débil. Por tanto, adquirir los sonidos vocálicos débiles del inglés y, más concretamente, la vocal *schwa* cobra mucho más sentido si se enseña a partir de la estructura acentual que no por medio de palabras aisladas, ya que el propio ritmo inglés conlleva la producción de estas vocales de forma natural.

La gran ventaja de trabajar, por tanto, los sonidos dentro de la estructura rítmica de la frase es la adquisición simultánea de los dos sistemas vocálicos del inglés, tanto el débil como el fuerte, por parte de los alumnos. La instrucción implícita de la pronunciación inglesa a través de los textos literarios llevada a cabo en esta investigación ha demostrado ser una vía óptima para trabajar ritmo y segmentos a la par. En primer lugar, los alumnos que trabajaron con la instrucción implícita de los sonidos a partir de la estructura rítmica de la frase realizaron unas producciones vocálicas más cercanas a las del hablante nativo que las producciones de los alumnos del grupo de instrucción explícita, cuya pronunciación estaba más alejada de lo esperado. En segundo lugar, los alumnos que solo se centraron en producir un texto literario oral de manera óptima consiguieron una mejor pronunciación de las vocales /ɑ: æ ʌ ə/ que los alumnos que las practicaron explícitamente. Esto demuestra el enorme potencial del aprendizaje implícito para los alumnos de una L2, así como la importancia de

revertir el método de enseñanza de la pronunciación inglesa, en favor de un método centrado en el ámbito de la frase que avance paulatinamente hacia los sonidos concretos.

7.2 El Impacto del Tipo de Texto y del Ritmo en la Enseñanza de la Pronunciación

Una vez corroborado el efecto positivo del uso de textos literarios en la enseñanza de la pronunciación inglesa y, más concretamente, en el aprendizaje de las vocales, se planteó si el tipo de texto (poesía, prosa o teatro) podía influir en mayor o menor grado en el desempeño fonético de los alumnos. Como se apuntó en el apartado 7.1, autores como Celce-Murcia (2010) y Tost (2013) señalan que la lectura en voz alta es un recurso didáctico muy beneficioso para mejorar la pronunciación. Estos autores hablan de textos en general, sin diferenciar géneros literarios. Sin embargo, en esta investigación, dado que se asume una clara interrelación entre las producciones vocálicas y la estructura rítmica de la lengua inglesa, se decidió examinar si el tipo de texto (poesía, prosa y teatro) tenía una mayor o menor incidencia en la adquisición de los sonidos vocálicos ingleses por parte de hispanohablantes. Se espera que los textos con una estructura rítmica más controlada y repetitiva, como pueden ser los textos poéticos, sean más beneficiosos para la producción vocálica de los alumnos, ya que un patrón rítmico marcado puede ayudar en la producción alternada de vocales fuertes y débiles. El efecto del tipo de texto en la producción de los alumnos solo se analizó con los alumnos que recibieron enseñanza implícita.

En este trabajo, por tanto, se examinaron tres tipos de textos: poéticos, prosaicos y teatrales. Para los tres tipos de textos se seleccionaron fragmentos de obras literarias inglesas que incluyeran varias palabras con los sonidos pertinentes para este estudio. En relación con los textos poéticos, se incluyeron fragmentos de autores como John Keats, Dr. Seuss, Jon Hird y Kristine Black. La investigación de Dale y Poms (2005), sugiere que la lectura de poemas como técnica para el aprendizaje de la pronunciación es altamente beneficiosa. Estos autores sugieren leer los poemas prestando especial atención a los sonidos vocálicos

distinguiendo unos sonidos de otros que comparten la misma grafía o poemas en los que hay que centrarse en el ritmo y la entonación. Igualmente, existen manuales que presentan los poemas como recurso para mejorar la pronunciación de los sonidos ingleses, tales como Vaughan (2010) o Bobkina y Fernández (2012), por ejemplo. Autores como Hewings (2004) y Cusack (2012) también defienden la importancia de la poesía en el aula de L2 como recurso metodológico para la enseñanza de la pronunciación. Estos autores sostienen que los poemas son excelentes recursos para enseñar los rasgos suprasegmentales, “ya que los poemas contienen rima y ritmo, así como un patrón de sílabas acentuadas e inacentuadas. Estos rasgos ayudan al aprendiz a expresarse en inglés de manera inteligible y fluida” (Cusack, 2012, p. 12).

Asimismo, se seleccionaron textos en prosa para trabajar la pronunciación de manera implícita siguiendo la línea de diversos estudios llevados a cabo por autores como Baker y Murphy (2011), Thomson (2012), Couper (2017) o Pawlak et al. (2021), entre otros, quienes analizaron las distintas técnicas y actividades utilizadas por los profesores de inglés como segunda lengua en el uso de recursos literarios. Según Baker y Murphy (2011, p. 13), “las técnicas más utilizadas en la enseñanza de la pronunciación son las repeticiones y las actividades de lectura en voz alta, sin embargo, las actividades más efectivas son aquellas en las que el alumno practica la entonación y le hacen concentrarse en la pronunciación”. En esta investigación se usaron 17 fragmentos cortos de textos de Jane Austen ya que eran novelas conocidas por los alumnos, bien porque las habían leído en español o porque eran parte de la bibliografía obligatoria de cursos anteriores.

Por su parte, los diálogos teatralizados también son técnicas que se han utilizado en diversas ocasiones para el aprendizaje de la pronunciación de los sonidos ingleses. Autores como Hancock (2003) o Dale y Poms (2005), entre otros, presentan actividades de diálogos para trabajar la pronunciación con alumnos de inglés como segunda lengua. Los alumnos

escuchan los diálogos y tienen que señalar las palabras que contengan determinados sonidos o completar la conversación con sonidos concretos. Otra técnica que incluye los diálogos es la utilizada en esta investigación: la dramatización (véase apartado 4.1.2.3). Se trata de visionar un diálogo en *YouTube* y posteriormente representarlo delante del profesor y los compañeros. Algunos autores, como Pendriville y Toye (2007) o Janczukowicz (2014), entre otros, sostienen que el uso de las dramatizaciones en el aula de inglés ayuda al aprendiz a comunicarse no solo de manera oral, sino a través del lenguaje corporal y las expresiones faciales, favoreciendo así su competencia comunicativa en la lengua meta. Según Cendoya (2017), por medio de la visualización de extractos cortos de películas o de series en inglés, “los alumnos son conscientes de la diferencia entre el español y el inglés en lo que se refiere a acentuación y ritmo” (Cendoya, 2017, p. 28). Por ejemplo, según esta autora, esta comparación les permite evitar acentuar las palabras funcionales. Los textos teatrales que se han incluido en este trabajo son dos fragmentos de adaptaciones para el cine de la novela *Pride and Prejudice* de Jane Austen, y dos diálogos representados por los actores de la compañía *Theatre On Wheels*.

Si bien el uso de textos literarios (poesía, prosa y teatro) para la enseñanza de la pronunciación inglesa a hablantes de una L2 ha sido una técnica con cierta tradición, no existen estudios que comparen el impacto del tipo de texto en el desempeño fonético de los alumnos. En esta tesis se analizó el efecto de distintos textos literarios en el aprendizaje de la pronunciación inglesa y se estudió cómo y por qué un tipo de texto puede ser más beneficioso que otro. Se esperó una mejor pronunciación de las vocales /ɑ: æ ʌ ə/ por parte de los alumnos en los textos que contienen una estructura rítmica más marcada, como serían los textos poéticos.

Los resultados de este estudio (véase Capítulo 5) han arrojado datos interesantes sobre la incidencia del tipo de texto en la adquisición de los sonidos vocálicos ingleses y se ha visto que hay diferencias en las producciones vocálicas de los alumnos según el texto empleado.

Por un lado, los resultados de esta investigación demostraron que la poesía es el tipo de texto más beneficioso para la adquisición de los sonidos vocálicos. Las producciones vocálicas de los alumnos fueron mejores en la lectura de poemas que en la de los demás textos. Los resultados en la lectura de los textos de prosa y de los diálogos teatralizados también fueron óptimos para el aprendizaje de la pronunciación, pero no en la misma medida que los poemas. La poesía ofrece el mejor escenario para trabajar las vocales puesto que es el texto con un patrón rítmico más controlado, con una combinación regular de sílabas acentuadas e inacentuadas. Tanto los resultados del análisis auditivo llevado a cabo por los jueces expertos en fonética, como los resultados del análisis acústico realizado por medio del programa *Praat*, corroboran el hecho de que los sonidos producidos por los hispanohablantes en el contexto de la poesía son más cercanos a los producidos por el hablante nativo.

Dado que un texto poético suele repetir el mismo tipo de pie acentual, esto facilita al alumno saber qué sílabas son acentuadas y cuáles no y, por tanto, qué vocales usar en cada tipo de sílaba. Los datos de esta investigación son relevantes en este sentido ya que, como se ha visto en el capítulo de los resultados (véase apartado 5.2.1.4), el sonido neutro presenta un porcentaje de aciertos mayor en las producciones realizadas dentro del contexto de la poesía (72%) que dentro del contexto de la prosa (52%) o del teatro (50%). El hecho de tener que producir una distancia parecida entre acentos propicia la articulación del sonido neutro en las sílabas inacentuadas y ayuda a mantener el ritmo acentual. De esta manera, los patrones rítmicos del texto poético tienen un efecto positivo en la producción de los sonidos vocálicos, especialmente en la pronunciación del sonido *schwa* frente al teatro o la prosa, donde el ritmo es menos marcado.

El efecto beneficioso de la poesía, así como el de las canciones, en la pronunciación inglesa de hablantes no nativos ya fue observado por Barreiro et al. (2005). Según estas autoras, los textos poéticos y las canciones ayudan a desarrollar una fluidez oral gracias al modo en el que se usa la lengua, constreñida por el ritmo y la entonación del poema o de la canción. Asimismo, Arines (2013) analizó el papel de las canciones en el aula de inglés como L2 para estudiantes hispanohablantes que cursaban sexto de primaria y que llevaban 8 años estudiando inglés como lengua extranjera. Este autor observó que la introducción de canciones en el currículo de inglés como L2 ayuda a mejorar la pronunciación de los sonidos débiles, en especial la del sonido *schwa*, puesto que tras recibir instrucción de la fonética por medio de canciones los alumnos presentan una pronunciación más cercana a la nativa que aquellos alumnos que no trabajaron las canciones en el aula. Los resultados de Arines (2013) en relación con el efecto positivo de las canciones en el aprendizaje de la fonética inglesa están en clara concordancia con los resultados obtenidos en esta investigación sobre el efecto de los textos literarios.

Nuestra investigación coincide, por tanto, con los trabajos de Barreiro et al. (2005) y de Arines (2013) en destacar la importancia de los patrones rítmicos para la adquisición de la pronunciación inglesa. Los resultados obtenidos en este trabajo muestran cómo dichos rasgos mejoraron la producción vocálica de los alumnos.

El aprendizaje de la pronunciación de una L2 desde la prosodia hacia la estructura segmental muestra importantes paralelismos con el proceso de adquisición de la fonética en una L1. Existen distintas investigaciones sobre la adquisición de los rasgos prosódicos y la pronunciación en la L1 que sostienen que los niños ya perciben la prosodia antes de nacer dentro del vientre materno, y que son capaces de diferenciar la lengua materna de las demás por medio del ritmo a la edad de cinco meses (Peña-Garay, 2005). Asimismo, otros autores, como Cortés (2002), señalan que la prosodia se adquiere de manera progresiva hasta más allá

de la pubertad, puesto que los entornos comunicativos de los niños no son muy abundantes. No basta con que el niño oiga hablar su lengua materna, sino que necesita verse implicado en interacciones lingüísticas en las que exista negociación y retroalimentación. Parece haber un consenso generalizado al considerar la adquisición de los rasgos prosódicos como anterior a la de los sonidos, indicando que el primer componente lingüístico que se adquiere en una lengua materna es la prosodia (Cortés, 2005; Baeza-Álvarez y Rodríguez- Maldonado, 2011; Etxebarria et al., 2013).

En el proceso de adquisición de los rasgos prosódicos en una L2 “intervienen variables de muy distinto tipo, tales como funciones biológicas, fisiológicas, psicomotrices, cognitivas, lingüísticas, sociales, y psicológico-afectivas” (Mellado, 2012, p. 11) que la convierten en una tarea compleja. Se trata además de una adquisición en la que el aprendiz tiende a transferir los patrones prosódicos de la L1 a la L2. Según algunos autores, como Derwing y Munro (2005) o Mott (2005), el problema de dichas transferencias prosódicas es que dificultan la inteligibilidad de la producción oral, incluso en mayor medida que las alteraciones segmentales. Por todo ello se evidencia la necesidad de trabajar los rasgos suprasegmentales en el aula de inglés como L2 para asegurar una comunicación fluida. Esta investigación no únicamente ha demostrado la importancia de incluir aspectos prosódicos en el aula de inglés como L2 y trabajar la fonética inglesa desde el ritmo, sino que además apunta a que puede haber una estrecha relación entre la adquisición de la fonética en una L1 y en una L2.

En el siguiente apartado se analiza en profundidad el efecto del ritmo en la producción de las vocales fuertes y débiles del inglés.

7.3 El Efecto de la Metodología Implícita sobre la Estructura Rítmica y la Producción Vocálica

De acuerdo con Estebas-Vilaplana et al. (2006), el renovado interés en la enseñanza de la pronunciación en los últimos años ha supuesto una creciente conciencia del papel tan

relevante que tienen los rasgos suprasegmentales, tanto en la comprensión como en la producción de una segunda lengua. Esta tesis ha situado al ritmo como punto de partida en la enseñanza de la pronunciación y ha propuesto un modelo de instrucción implícita en el que el ritmo desempeña un papel fundamental.

El ritmo acentual inglés presenta diferencias fonéticas muy relevantes entre la lengua inglesa y otras lenguas. “Una de las principales diferencias entre la pronunciación española y la inglesa es la producción del ritmo. El ritmo se define como la repetición periódica de un elemento. Dicho elemento es la sílaba en español y el acento en inglés” (Estebas Vilaplana, 2014, p. 207). Las claras diferencias entre los patrones rítmicos del inglés y los del español hacen que este rasgo sea uno de los más difíciles de adquirir para un estudiante de inglés como L2 (Chela - Flores, 2007).

Tal y como se presenta en el apartado 2.1, el ritmo de la lengua inglesa se basa en las sílabas acentuadas tendiendo a mantener la misma distancia entre una sílaba acentuada y la siguiente. Esto se consigue porque el inglés tiene un sistema vocálico débil formado por sonidos, como la *schwa*, que solo pueden aparecer en sílabas átonas. En español, por el contrario, todas las sílabas, tanto tónicas como átonas, se producen con las mismas vocales y, por tanto, el alumno hispanohablante de inglés tiende a usar vocales fuertes en sílabas átonas, tal y como sucede en español.

Roach (2009, p. 104) sugiere que “para aquellos aprendices de inglés como L2 cuya lengua nativa es de compás silábico resulta muy útil la repetición de sílabas acentuadas puesto que les obliga a concentrarse en hacer débiles las sílabas átonas”. Roach (2009) considera que este tipo de ejercicios son muy valiosos para los aprendices hispanohablantes, aunque su práctica no debe excederse hasta el punto en que los aprendices sientan que deben hablar inglés como si estuvieran recitando verso. En esta investigación hemos demostrado que el uso de textos literarios para enseñar las vocales inglesas ha contribuido a mejorar la

producción de la *schwa* por parte de los alumnos, tanto en palabras léxicas como en funcionales, y que esta mejoría ha sido mayor en poesía que en prosa y teatro. Una vez adquirido el ritmo acentual del inglés, y para evitar el efecto de recitado que comenta Roach, es importante que los alumnos trabajen con distintos textos, no solo poéticos. Por tanto, nuestra propuesta sería empezar a enseñar la pronunciación inglesa desde la poesía, donde los patrones rítmicos son más regulares. Seguidamente, sería conveniente trabajar con textos en prosa donde la distancia entre acentos puede contener un número de sílabas inacentuadas muy dispar. Después, se debería practicar la pronunciación con diálogos teatrales, más cercanos a conversaciones reales, para llegar, finalmente, a la improvisación.

7.4 Implicaciones del Nuevo Método en el Aula de Inglés como Segunda Lengua

Una vez corroboradas las dos hipótesis de esta tesis, es decir, por un lado, la efectividad de la instrucción implícita de la pronunciación a través de textos literarios frente a la instrucción explícita por medio del libro de texto, y por otro, el efecto del tipo de texto en dicha instrucción implícita, se decidió poner en práctica dicha metodología en tres grupos de distinto nivel de inglés (A2, B2 y C2) en el curso académico 2020-21.

Esta propuesta metodológica, analizada en el Capítulo 6, supuso un impacto en la enseñanza de la pronunciación de la lengua inglesa hasta ahora utilizada en la EOI de Santander. La metodología tradicional que seguía el libro de texto incluía la práctica de la pronunciación con ejercicios de repetición de palabras o sonidos aislados sin contextualizar (véase apartado 4.1.1.) que se realizaban en el aula siguiendo el orden de las distintas actividades del libro de texto. Sin embargo, esta nueva propuesta metodológica supuso un cambio en la enseñanza de la pronunciación inglesa al introducir textos literarios en la práctica de la pronunciación. Al tratarse de una instrucción implícita, el alumno no percibía la actividad como un mero ejercicio de repetición de sonidos, sino que adquiriría esos sonidos de manera inconsciente disfrutando de los distintos textos. Las actividades realizadas en el aula

fueron diferentes según el nivel, pero todas ellas implicaban el uso de poemas, textos prosaicos y diálogos teatrales en el aula, así como ejercicios de escucha, repetición de textos, dramatización, *role play* o visionado de clips en *YouTube*, entre otros.

A pesar de que la utilización de la literatura en el aula de inglés como L2 no es siempre bien acogida por los profesores, autores como Khatib, Derakhshan y Rezaei (2011, p. 218) consideran que la literatura en el aula de lengua extranjera “aporta un compendio de ventajas que van desde un aumento de la motivación y de la concienciación social y cultural hasta una mejora del desarrollo del lenguaje”. De igual modo, la técnica del *role play* en la enseñanza de la pronunciación del inglés “propicia el proceso de interacción de nuevos conocimientos basados en conocimientos ya existentes en lengua inglesa, logrando adquirir aprendizajes significativos” (Fernández Fashe, 2020, p. 21). El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el alumno consigue aplicar lo aprendido en un nuevo contexto, en este caso, cuando logra pronunciar el sonido correcto en cualquier acto de habla.

A través de los resultados de las pruebas orales en los exámenes de certificación, se comprobó cómo aquellos alumnos que habían seguido esta instrucción implícita habían obtenido mejores resultados en las pruebas de producción y coproducción de texto orales (PCTO) y en la mediación oral (MO). Los resultados de estas pruebas demostraron que estos alumnos eran capaces de incluir en su habla espontánea los conocimientos de fonética adquiridos a través de los textos literarios, con mucha más facilidad que los alumnos que habían seguido una metodología tradicional.

Asimismo, se realizaron unas encuestas en el aula para examinar la relación entre el perfil de estudiante y el tipo de aprendizaje. Para ello, se examinaron las variables de personalidad, motivación e integración del alumno y su preferencia por un aprendizaje implícito. Dichas encuestas mostraron una relación entre alumnos extrovertidos, motivados e integrados en el aula y su aceptación del método implícito. Por tanto, los alumnos que

disfrutan trabajando la lengua a través de videos, literatura o música suelen ser alumnos más motivados y con un carácter más abierto y participativo. Según Falagán (2017), hay determinadas actividades de aula que son más apropiadas para un tipo de personalidad que para otro. Las dramatizaciones, por ejemplo, implican exponerse ante los otros y los alumnos con un carácter más introvertido se muestran reticentes a participar. Asimismo, la motivación juega un papel decisivo en el aprendizaje de una L2. De acuerdo con Turienzo (2016), detrás de la motivación de un alumno por aprender una segunda lengua hay una finalidad u objetivo que le lleva a desarrollar el aprendizaje de manera efectiva. Si el alumno presenta una personalidad extrovertida, tiene una motivación clara y además se siente integrado en el grupo, el proceso de aprendizaje será más efectivo. Esta investigación presenta como este tipo de alumnado muestra una preferencia hacia la instrucción implícita a través de la literatura y las dramatizaciones.

7.5 Limitaciones

A pesar de que la nueva metodología propuesta en este trabajo de investigación resultó ser muy beneficiosa para la adquisición de los sonidos vocálicos /ɑ: æ ʌ ə/ por parte de hispanohablantes, esta investigación tiene varias limitaciones que se pueden agrupar en dos tipos. Por un lado, limitaciones de la investigación y por otro, limitaciones del nuevo método. Las limitaciones de la investigación se especifican a continuación.

- Vocales estudiadas

En esta investigación solo se ha trabajado con la adquisición y la producción de las vocales /ɑ: æ ʌ ə/ por lo que sería deseable aplicar el nuevo método de enseñanza a otros sonidos, tanto vocálicos como consonánticos. Asimismo, solo se ha analizado el timbre de las vocales a partir de la estructura formántica observada en los espectrogramas. No se incluyó el parámetro de duración vocálica porque solo estaba presente en una de las vocales y se

consideró difícil de comparar al no trabajarse por pares. En futuras investigaciones sería también interesante analizar la duración vocálica.

- Instrucción

El tipo de instrucción elegido para la investigación fue, por un lado, el explícito o tradicional y por otro, el implícito. En futuros trabajos podría elegirse un tipo de instrucción híbrido que incluyese ambas metodologías y así comprobar si pueden complementarse y ser beneficiosas para el aprendizaje de la fonética inglesa.

- Diversidad del alumnado

Para llevar a cabo el método experimental de esta tesis se seleccionaron dos grupos de alumnos con una edad, nivel de lengua y motivación similares. El grupo de control recibió instrucción explícita de la pronunciación y el grupo experimental trabajó la fonética inglesa a través de textos literarios de manera implícita. A pesar de recibir una metodología diferente, ambos grupos estaban formados por participantes con una media de edad de 30 años, estudios universitarios y motivaciones muy similares.

Sin embargo, el alumnado con el que se trabajó la nueva propuesta metodológica una vez corroborados sus beneficios (véase Capítulo 6), era muy diverso y con experiencias de vida muy dispares, como sucede generalmente con el alumnado de las EEOOI. Se trata de un alumnado mayoritariamente femenino con edades que comprenden desde los 16 años hasta los 80. En los tres grupos de niveles diferentes (A2, B2 y C2) con los que se implementó la nueva metodología se trabajó con un total de 25 alumnos en el Nivel Básico A2, 22 alumnos en el Nivel Intermedio B2 y 23 alumnos en el Nivel Avanzado C2, aunque para el análisis de resultados solo se tuvo en cuenta a los alumnos que se presentaron a las pruebas de certificación (18, 20 y 21, respectivamente). En estos grupos el alumnado tiene en común el nivel de lengua puesto que todos habían realizado la prueba de diagnóstico al comienzo del curso por lo que estaban incluidos en grupos de su nivel lingüístico. Sin embargo, tanto la

edad, como la formación o la motivación eran dispares. Todo ello puede influir en su manera de aprender, así como en sus producciones orales y, por tanto, en los resultados y conclusiones del estudio.

- Horas de instrucción

Los alumnos recibieron 20 minutos semanales de instrucción (explícita para el grupo de control e implícita para el grupo experimental), es decir, nueve horas distribuidas en los ocho meses de duración del curso. Sin embargo, al no ser obligatoria la asistencia a clase puede haber alumnos que no hayan recibido toda la instrucción y ello, de alguna manera, podría influir en los resultados. El alumnado de las EEOOI es un alumnado heterogéneo en muchos sentidos (edad, motivación, formación, profesión, etc.) y, al tratarse de enseñanzas de régimen especial en las que la asistencia a las sesiones es voluntaria no podemos asegurar que todos los participantes en el estudio hayan asistido a todas las sesiones. Esta variable, por tanto, se desequilibró por la inestable asistencia a clase.

- Las encuestas

El número de valoraciones fue reducido por lo que una muestra mayor podría aportar datos más concluyentes. Tampoco se analizaron las encuestas por género del alumnado, lo que tal vez también podría haber arrojado datos interesantes.

El presente estudio pretende aportar una nueva perspectiva en la enseñanza de la pronunciación inglesa a través de textos literarios a alumnos hispanohablantes mostrando el efecto beneficioso que dicha nueva instrucción supuso para los alumnos de la EOI de Santander que participaron en el mismo. Sin embargo, esta nueva propuesta metodológica se enfrenta a una serie de limitaciones como:

- No todos los profesores de inglés como L2 coinciden en la importancia de enseñar la pronunciación para la correcta adquisición de la lengua extranjera.
- Algunos profesores consideran al libro de texto como la herramienta fundamental en sus clases y prefieren no utilizar materiales externos al método.
- Reticencia por parte del profesorado a relacionar la literatura con la enseñanza oral de una lengua extranjera.
- Debido a la variedad de alumnado en las EEOOI, no siempre es sencillo seleccionar textos literarios que satisfagan los intereses de todos los alumnos del grupo. Se deben seleccionar textos basados en los intereses del alumnado para despertar su interés y de esta manera motivar al grupo para trabajar de manera asidua con poemas, textos prosaicos y/o diálogos teatralizados.
- El centro debe disponer de recursos audiovisuales para poder llevar a cabo esta propuesta metodológica en el aula.

7.6 Conclusiones Finales

Esta investigación intenta arrojar luz sobre qué metodología puede ser más adecuada para la adquisición de la pronunciación inglesa de los sonidos vocálicos /ɑ: æ ʌ ə/ por parte de alumnos hispanohablantes. Tras el análisis de distintas metodologías didácticas de la pronunciación a lo largo de la historia se eligió el Enfoque Comunicativo para la propuesta pedagógica de este trabajo. Este enfoque se aplicó a una enseñanza implícita de la pronunciación a través del uso de textos literarios en el aula. Estos textos (poemas, textos prosaicos y diálogos teatralizados) se trabajaron para partir de la estructura rítmica de la frase hacia unos sonidos meta concretos.

El patrón rítmico de la lengua inglesa favoreció la adquisición de los sonidos a través del ritmo, siendo los textos poéticos los que resultaron ser los más beneficiosos a la hora de adquirir los sonidos vocálicos por parte de los estudiantes hispanohablantes debido a su

estructura rítmica regular. Los resultados de este trabajo corroboran las hipótesis planteadas según las cuales la adquisición de los sonidos vocálicos /ɑ: æ ʌ ə/ se ve beneficiada por una enseñanza implícita a través de textos literarios puesto que la estructura rítmica de las frases tiene un efecto positivo. Además, el tipo de texto con el que trabajan los estudiantes tiene un efecto distinto en la producción vocálica, ya que se produce una mejor pronunciación de las vocales estudiadas en los poemas debido a que este género tiene un patrón rítmico más marcado.

Tras la obtención de los resultados que corroboraron ambas hipótesis, se puso en práctica la propuesta metodológica de carácter implícito a través del uso de textos literarios en el aula. Dicha propuesta se llevó a cabo en diferentes niveles del MCER con resultados muy positivos que se vieron reflejados en las pruebas orales de los distintos exámenes de certificación. También se observó cómo la instrucción implícita de la pronunciación tiene mejor acogida entre los alumnos extrovertidos, motivados e integrados en el aula.

CAPÍTULO 8: Conclusiones

El principal objetivo de esta investigación fue presentar una nueva perspectiva de enseñanza de la pronunciación del inglés a alumnos hispanohablantes y examinar su eficacia. Concretamente se investigó la adquisición de las vocales abiertas y no redondeadas del inglés (/ɑ: æ ʌ/), así como la de la vocal débil *schwa* /ə/, a través de un enfoque de enseñanza *top-down* donde se trabajaban los sonidos vocálicos a partir de la estructura rítmica de textos literarios. Esta investigación se enmarcó dentro del Enfoque Comunicativo con el objetivo de acercar la lengua al alumno a través de la exposición a textos literarios y así trabajar la fonética inglesa por medio de situaciones significativas sin la presencia de elementos explícitos.

Se partió de dos hipótesis que establecieron, por un lado, que una instrucción implícita de la fonética inglesa a partir del trabajo con textos literarios sería más beneficiosa para la adquisición de los sonidos que una instrucción explícita tradicional y, por otro, que el tipo de texto (poesía, prosa y teatro) podría tener un efecto diferente en la producción vocálica de los alumnos, siendo los textos con una estructura rítmica más marcada, como los textos poéticos, los más beneficiosos. Dado el efecto del ritmo acentual inglés en la producción de las vocales, como fuertes o débiles según el tipo de sílaba en la que aparecen (acentuada o inacentuada), se consideró que trabajar la pronunciación vocálica desde la estructura rítmica podría ser muy positivo para alumnos cuya primera lengua mantiene un ritmo silábico que no influye en el timbre vocal, como es el caso del español. Dichas hipótesis se examinaron con dos grupos de alumnos de Nivel Intermedio B1 de la Escuela Oficial de Idiomas de Santander. El grupo de control recibió instrucción explícita de la pronunciación mientras que el grupo experimental trabajó la pronunciación de forma implícita. Para la metodología explícita, el profesor utilizó los ejercicios y las explicaciones de fonética propuestas en el libro de texto, mientras que en el aula de instrucción implícita se trabajó con textos literarios

en forma de lecturas y representaciones, sin enseñanza directa de la pronunciación inglesa. Al finalizar el periodo de instrucción, ambos grupos de alumnos grabaron dos listados de palabras aisladas para examinar el efecto del tipo de enseñanza en la producción vocálica de los sonidos /ɑ: ʌ æ ə/. Estos listados incluían tanto palabras vistas o trabajadas en clase como palabras no vistas en la instrucción, con el objetivo de averiguar si los alumnos habían adquirido los contrastes vocálicos y sabían aplicarlo a nuevas palabras. Asimismo, con el fin de examinar el efecto del tipo de texto en la adquisición de las vocales los alumnos del grupo experimental leyeron una serie de fragmentos literarios (poemas, prosa y diálogos teatrales) donde las vocales objeto de estudio aparecían dentro de las palabras contextualizadas.

Los datos obtenidos en las grabaciones fueron analizados de manera auditiva por cuatro jueces expertos en fonética. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis acústico de los datos mediante el programa *Praat* para corroborar las valoraciones de los jueces. Los resultados de ambos análisis mostraron una mayor mejoría en la producción de las vocales inglesas por parte de los alumnos que siguieron una metodología de enseñanza implícita a través de textos literarios (poesía, prosa y teatro), frente a los que habían trabajado con los métodos explícitos tradicionales. Lo mismo sucedió con las palabras vistas y las no vistas, puesto que en los dos tipos de palabras los alumnos del grupo de instrucción implícita obtuvieron mejores resultados, adquiriendo el contraste vocálico de manera más efectiva que los alumnos del grupo de instrucción explícita. Igualmente, los resultados del análisis auditivo y acústico de los sonidos obtenidos en la lectura de los textos indicaron que sus realizaciones son más cercanas a las producciones nativas dentro del contexto de los poemas que en los textos en prosa y en los diálogos teatrales. Esto indica que los patrones rítmicos del texto poético, mucho más marcados que los de la prosa o los del teatro, tienen un efecto positivo en la producción de las vocales inglesas por parte de hablantes no nativos. Los resultados mostraron que las vocales /æ/ y /ə/ fueron las más difíciles de adquirir. En el caso

de la vocal /æ/ la dificultad que encuentra el hispanohablante para distinguir entre esta vocal y el resto de las vocales con timbre -a impide la correcta adquisición del sonido. En cuanto a la *schwa*, su inexistencia en la L1, así como la posibilidad de representarla gráficamente por cualquiera de las vocales hacen que el hispanohablante encuentre difícil su adquisición. El papel de la *schwa* es fundamental para mantener el ritmo acentual propio de la lengua inglesa, de manera que trabajar la fonética inglesa a través de textos literarios ayuda en la producción óptima de esta vocal, especialmente en los textos poéticos. Asimismo, se observó que la producción de la *schwa* es más cercana a la del hablante nativo de referencia cuando se pronuncia en palabras léxicas que cuando tiene lugar en palabras funcionales. Esto se debe probablemente a la no existencia de una distinción entre formas débiles y fuertes en las palabras funcionales del español.

Finalmente, una vez corroborado el efecto beneficioso de la instrucción implícita de la pronunciación inglesa a través de los textos literarios, se puso en práctica dicha instrucción con tres grupos de alumnos de los Niveles Básico A2, Intermedio B2 y Avanzado C2 en la EOI de Santander durante el curso 2020-21. Tras el análisis de los resultados de estos grupos en las pruebas de certificación del nivel correspondiente, se pudo comprobar el efecto beneficioso de esta nueva metodología, puesto que los resultados obtenidos por dichos alumnos en la parte oral de las pruebas de certificación fueron mejores que aquellos resultados obtenidos por los alumnos de esos niveles que no recibieron instrucción implícita. Además, se examinó la relación entre el tipo de enseñanza y las características personales de los alumnos a través de unas encuestas que valoraban la motivación de aprendizaje de los alumnos, así como su tipo de personalidad (extrovertida o introvertida) y el grado de integración en el aula. Se observó que la metodología implícita tiene una mayor aceptación entre los alumnos más motivados, extrovertidos y participativos en la clase.

Se espera que los resultados de este trabajo ayuden a considerar el uso de los textos literarios, especialmente la poesía, como una herramienta eficaz a la hora de mejorar la pronunciación de los alumnos hispanohablantes. Esta nueva metodología puede aplicarse no solo a los sonidos estudiados en esta tesis sino al resto de sonidos vocálicos y consonánticos de la lengua inglesa, sobre todo a aquellos sonidos en cuya producción el ritmo juegue un papel relevante, como, por ejemplo, en la adquisición de la aspiración o en el ensordecimiento de las consonantes aproximantes.

En un futuro sería deseable llevar a cabo más estudios de este tipo con alumnos de diferentes niveles y en entornos educativos distintos donde se desarrollen, implementen y evalúen propuestas similares con el objetivo de mejorar la enseñanza de la pronunciación inglesa en un contexto de aprendizaje de una L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abercrombie, D. (1968). *Paralanguage*. Edimburgo, Reino Unido: Edinburgh University Press.

Abercrombie, D. (1971). *Elements of General Phonetics*. Edimburgo, Reino Unido: Edinburgh University Press.

Abry, D. y Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. CLE International.

Alcaraz, E. y Moody, B. (1983). *Didáctica del Inglés: Metodología y Programación*. Madrid, España: Alhambra.

Álvarez, F.J. (2020). *Fonética y fonología del español*. Academialatin.com. <https://academialatin.com/>.

Anderson-Hsieh, J., Johnson, R., y Koehler, K. (1992). The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language Learning* 42, 529-555.

Arines Santamaría, F. (2013). *Improving English Pronunciation through songs: weak vowels*. [Trabajo Fin de Master]. Madrid, España: UNED

Arnold, J. y Fonseca, M. C. (2004). Multiple intelligence theory and Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. *International Journal of English Studies*,4(1), 119-136.

Arva, V. y Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28(3), 355-372.

Asher, J. (2000). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. (27ª ed.). Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions.

- Baeza-Álvarez, R. L. y Rodríguez-Maldonado, D. D. (2011). Comprensión de la prosodia en el lenguaje verbal de niños escolares. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17 (abril-junio), 5-14.
- Baker, A. (2014). Exploring Teachers' Knowledge of Second Language Pronunciation Techniques: Teacher Cognitions, Observed Classroom Practices, and Student Perceptions. *TESOL Quarterly*, 48, 136-163.
- Baker, A., y Murphy, J. (2011). Knowledge Base of Pronunciation Teaching: Staking out the Territory. *TESL Canada Journal*, 28(2), 29-50.
- Barreiro, S., Estebas, E. & Soto, I. (2005). Teaching Phonetics through singing and reciting. *PTLC III Teaching and Learning Conference* (pp.21-24). Londres, Reino Unido: University College London.
- Barreiro, S., Estebas, E. & Soto, I. (2006). From Prosody to Sounds: a new Approach to Phonetics Teaching and Learning. *XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas: uso del lenguaje y modelación cognitiva*. UNED.
- Barreiro, S., Estebas, E. & Soto, I. (2007). Acoustic characterization of reciting and singing in a non-native language. *II Congreso Internacional de Fonética Experimental*. (pp. 131-140). Xunta de Galicia.
- Bastidas, J. y Muñoz, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, 51, 163-181. doi: 10.17227/folios.51-8676.
- Benítez Correa, C. (2015). Estudios de la interferencia del español en el aprendizaje de una lengua extranjera: el caso de los trabajos fin de carrera. [Tesis Doctoral]. Madrid, España: UNED.
- Bernaus, M. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, España: Síntesis.

- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua: lezioni di linguistica applicata*. Roma, Italia: Laterza.
- Bialystok, E., Craik, F.I. y Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459-64.
- Bialystok, E. y Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 161–181). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blake, R. (2018). *La ELAO en el marco del enfoque por tareas*. Circulo de Lingüística Aplicada a la Comunicación. Ediciones Complutense.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In Gass, S. M. & Schachter, J. (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41–68). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York, Estados Unidos: Holt, Rinehart & Winston.
- Bobkina, J. y Fernandez de, M. C. D. (2012). *Motivation and Attitudes towards Learning English: A Study of Engineering Undergraduates at the Technical University of Madrid*. ICERI2012 Proceedings, 4492-4501.
- Boersma, P. y Weenik, D. (2019). *Praat: Doing phonetics by computer* (Versión 6.2.08) Amsterdam, Paises Bajos: University of Amsterdam.
- Borden, G.L, Harris, K.S. y Raphael, L.J. (2011). *Speech science primer: Physiology, acoustics, and perception of speech*. (6° ed.). Filadelfia, Estados Unidos: Lippincott Williams & Wilkins.
- Bowen, T. (2017). *The Book of Pronunciation: Proposal for a practical pedagogy*. Stuttgart, Alemania: Delta Publishing by Klett.
- Bowler, B. y Cunningham, S. (2005). *New Headway Pronunciation Course*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

- Bradford, B. (2011). *Intonation in Context*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bradley-Bennett, K. (2007). *Teaching Pronunciation. An independent study course for teachers of adult English as a second language learners*.
<http://www.cde.state.co.us/cdeadult/download/NCPDRC/TeachingPronunciation.pdf>
- Bradlow, A. R. (1995). A comparative acoustic study of English and Spanish vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97(3), 1916–1924.
- Braine, G. (1999) From the Periphery to the Center: One Teacher’s Journey. In Braine, G. (Ed.), *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp.773-774). Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brinton, L. J. (2001). Historical discourse analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen & H.E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 138–160). Oxford, Reino Unido : Blackwell.
- Brooks, N. H. (1960). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. California, Estados Unidos: Harcourt Brace.
- Brown, R. (1973). Development of the first language in the human species. *American Psychologist*, 28(2), 97–106.
- Brown, G. (1992). *Approaches to Pronunciation*. Teaching Modern English Publications in association with the British Council.
- Brown, D. (1994). *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. (4^a ed.). Massachusetts, Estados Unidos: Addison Wesley Longman, Inc.

- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En Sinclair, Jarvelle y Levelt (Eds.), *The Child's concept of language*. Berlin, Alemania: SpringerVerlag.
- Bygate, M. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Callegari, M.O. (2007). Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la práctica. *Revista electrónica E/LE Brasil*, 5, 1-21.
- Candlin, C. N. (1976). Communication language teaching and the debt to pragmatics. En C. Rameh (Ed.), *Georgetown University Roundtable* (pp.237-246). Georgetown, Estados Unidos: Georgetown University Press.
- Cantero, F. J. (2003). *Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Colección Aulas de Verano.
- Carkin, G. (2014). *Using Plays for Pronunciation Practice: Acting and English in Seven Easy Steps*. TESOL International Association Convention.
- Catford, J. C. (1987). Phonetics and the teaching of pronunciation: A systemic description of English phonology. In J. Morley (Ed.), *Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory* (pp. 87–100). Tesol Press.
- Cauldwell, R. (2013). *Phonology for listening: Teaching the stream of speech*. Miami, Estados Unidos: Speech in Action.
- Celce-Murcia, M. Brinton, D, y Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of other Languages*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Estados Unidos: Heinle & Heinle Publisher.

- Celce-Murcia, M. (2004). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, M.D. y Goodwin, J. M. (2010). *Teaching Pronunciation. A Course Book and Reference Guide*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, M.D. y Snow, A.M. (2013). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Estados Unidos: Heinle & Heinle Publisher.
- Cendoya, A.M. (2017). Technology-aided pronunciation teaching in an ESP/EAP course. *PTLC IX Teaching and Learning Conference* (pp.26-30). Londres, Reino Unido: University College London.
- Chela-Flores, B. (2007). On the Acquisition of English Rhythm: Theoretical and Practical Issues. *IRAL*, 32(3), 232-242.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour. *Language* 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. Nueva York, Estados Unidos: Harper and Row.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. Nueva York, Estados Unidos: Pantheon.
- Chomsky, N. (1986b). *Barriers*. Cambridge, Estados Unidos: Cambridge Mass, MIT Press.
- Coleman, J.S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C.J.; McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, Estados Unidos: US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Instituto Cervantes.
- Contreras, L. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *RastrosRostros*, 14(27), 123-124.

- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid, España: Edinumen.
- Couper, G. (2003). The value of an explicit pronunciation syllabus in ESOL teaching. *Prospect*, 18(3), 53-70.
- Couper, G. (2017). Teacher Cognition of Pronunciation Teaching: Teachers' Concerns and Issues. *TESOL Quarterly*, 51(4), 820-843.
- Cruttenden, A. y Gimson, A.C. (1994). *Gimson's Pronunciation of English*. (5^o ed.). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Cruttenden, A. (2001). *Gimson's Pronunciation of English*. (6^a ed.). Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- Cusack, B. (2012). *Improve your IELTS Listening and Speaking Skills*. Londres, Reino Unido: Macmillan.
- Dale, P. y Poms, I. (2005). *English Pronunciation Made Simple*. Harlow, Reino Unido: Longman.
- Dauer, R. (2005). The lingua franca core: A new model for pronunciation instruction? *TESOL Quarterly*, 39, 543-550.
- Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edimburgo, Reino Unido: Edinburgh University Press.
- Davis, J. F. (2015). *Phonetics and Phonology*. Friburgo, Alemania: Uni-Wissen.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. En C.J. Doughty y M.H. Long (Ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.313-348). Oxford, Reino Unido: Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470756492.ch11>

- DeKeyser, R.M. (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- DeKeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S., y Dewulf, D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behaviour. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1235–1245.
- Derwing, T; Diepenbroek, L. y Foote, J. (2012). How Well Do General-Skills ESL Textbooks Address Pronunciation? *TESL Canada Journal*, 30(1), 22- 44.
- Derwing, T.M., y Munro, M.J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition* ,19, 1-16.
- Derwing, T. (1998). *Pronunciation instruction for “fossilized” learners: Can it help?* Applied Language Learning.
- Derwing, T y Munro, M.J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3) ,379-397.
- Di Base, B. y Kawaguchi, S. (2002). Exploring the typological plausibility of Processability Theory. Language development in Italian second language and Japanese second language. *Second language research*, 18(3), 274-302.
- Dieling, H. y Hirschfeld, U. (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Berlin, Alemania: Langenscheidt.
- Dinçay, T. (2010). A Quick Chronological Review of The ELT Methods Along with Their Techniques and Principles: Choosing Eclecticism from Among Language Teaching Methods. *Dil Dergis*,147, 40-62.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Nueva Jersey, Estados Unidos: L. Erlbaum.
- Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Learner Revisited*. Londres, Reino Unido: Routledge.

- Downes, S. (2005). *An Introduction to Connective Knowledge*. Ottawa, Canada: National Research Council Canada.
- Eckman, F. (1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning*, 27, 315-330.
- Edel, R. (2004). *La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas*. Red Científica. *Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. www.redcientifica.com/doc/doc/200411134401.html
- Edel, R. (2004). *La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas*. Red Científica. *Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. www.redcientifica.com/doc/doc/200411134401.html
- Elliot, A. R. (1997). On the Teaching and Acquisition of Pronunciation within a Communicative Approach. *Hispania*, 80, 95-108.
- Elliot, A. R. (1997). On the Teaching and Acquisition of Pronunciation within a Communicative Approach. *Hispania*, 80, 95-108.
- Ellis, R. (1991). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*, 63, 97-107.
- Enriquez, V. (2012). *Críticas y aportaciones de la teoría de Vigostky*. Madrid, España: Revista digital Ciencia y Educación.
- Erard, M. (2012). *Babel No More: The Search for the World's Most Extraordinary Language Learners*. Free Press.

- Espinosa, G. E. (2018). *La adquisición del ritmo inglés por hablantes nativos de español: El caso de aprendientes argentinos en contexto de instrucción formal* [Tesis de doctorado]. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Repositorio filo.uba.
- Estebas-Vilaplana, E. (2014). *Teach Yourself English Pronunciation. An Interactive Course for Spanish Speakers*. Madrid, España: UNED.
- Estebas -Vilaplana, E. (2019). *Teach Yourself English Phonetics*. Madrid, España: UNED.
- Etxebarria, A. et al. (2013). El juego como herramienta para el desarrollo de la competencia prosódica. *XIV Congreso de la SEDLL*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Falagán Carbajo, P. (2017). *La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua* [Trabajo de Fin de Máster]. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Ferman, S. y Karni, A. (2010). No Childhood Advantage in the Acquisition of Skill in Using an Artificial Language Rule. *PLoS ONE*, 5(10).
<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone>.
- Fernández Fashe, Abiud Ana (2020). *El Role Play para optimizar la expresión oral del inglés en los estudiantes de educación secundaria de la I.E. "Túpac Amaru"*. [Tesis Doctoral, UNDAC]. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/2106>.
- Finch, D. y Ortiz-Lira, H. (1982). *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. Londres, Reino Unido: Heinemann.
- Flege, J.E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages. *Applied Linguistics*, 8, 162-177.
- Flege, J.E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. In Strange, W. (Ed.), *Speech perception and linguistic experience* (pp. 233-277). Londres, Reino Unido: York Press.

- Flege, J.E. (2018). *L2 speech learning: Time to change the paradigm*. Estocolmo, Suecia: Center for Research on Bilingualism Stockholm University.
- Fraser, H. (2006). Helping Teachers Help Students with Pronunciation: A Cognitive Approach. *Australian Journal of TESOL*, 21(1), 80-94.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan, Estados Unidos: University of Michigan Press.
- Furnham, A. (1992). Personality and learning style: a study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13, 429-438.
- Galguera, A. (2014). *El papel de la interferencia de la lengua materna en la interlengua del alumno*. [Trabajo Fin de Master]. Madrid, España: UNED.
- Galguera, A. (2017). La adquisición de las vocales inglesas a través de textos literarios. *VII Congreso Internacional de Fonética Experimental*. (pp.225-229). Madrid, España: UNED.
- Galguera, A. (2019). El aprendizaje de los fonemas por parte de hispanohablantes a través de una enseñanza implícita. *Rael*, 18(1), 18-34.
- García Cué, J.L. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado* [Tesis Doctoral]. Madrid, España: UNED.
- Gardner, R. C. y Masgoret, A.M. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123–163.
- Gass, S. y Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Barcelona, España: Educational Solutions.

- Gavelán, L.A. (2019). Métodos para la enseñanza de segundas lenguas. Didáctica ELE. <https://didacticaeleenusa.blogspot.com/2019/06/metodos-para-la-ensenanza-de-segundas.html>
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid, España: Arco Libros.
- Gilbert, J.B. (2008). *Teaching pronunciation using the prosody pyramid*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Gimson, A. C. (1970). *An Introduction to the Pronunciation of English*. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- Gimson, A. C. (1975). *A practical course of English pronunciation: a perceptual approach*. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- Gimson, A.C. (2001). *Gimson's Pronunciation of English*. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- Gladys, P. (2010). *La enseñanza de la pronunciación en ELE: Una asignatura pendiente*. [Memoria de Licenciatura]. Montreal, Canadá: Universidad de Montreal.
- Godfroid, A. (2015). The effects of implicit instruction on implicit and explicit knowledge development. *Studies in Second Language Acquisition*, 1(2), 1-39.
- Gordon, J., Darcy, I., & Ewert, D. (2013). Pronunciation teaching and learning: Effects of explicit phonetic instruction in the L2 classroom. En Levis, J. y LeVelle, K. (Eds.), *4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 194–206). Iowa, Estados Unidos: Iowa State University.
- Grant, L. (2014). *Pronunciation Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Michigan, Estados Unidos: University of Michigan Press ELT.

- Grimshaw, G. M., Adelstein, A., Bryden, M. P., & MacKinnon, G. E. (1998). First-language acquisition in adolescence: Evidence for a critical period for verbal language development. *Brain and Language*, 63(2), 237–255.
- Gris-Roca, J. (2017). Grammar in primary school EFL textbook activities: A corpus-driven study of their teaching nature and related cognitive implications. *Research in Corpus Linguistics*, 5 (1), 57-72.
- Guberina, P. (1956) L'audiométrie verbo-tonale at son application. *Journal Français d'O.R.L.*, 6, 23-42.
- Gut, U. (2012). Rhythm in L2 speech. *Speech and language technology*, 14(15), 83–94.
- Haasch, A. L. (2016). *Teaching English Rhythm: The Importance of Rhythm and Strategies to Effectively Incorporate Rhythm Practice within Content Lessons*. [Tesis doctoral]. Hamline, Estados Unidos: Hamline University.
- Hancock, M. (2003). *English Pronunciation in Use*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2011). *The practice of English language teaching*. Harlow, Reino Unido: Longman.
- Hayes, D. (2009). Non-native English-speaking teachers, context, and English language teaching. *System*, 37(1), 1-11.
- Hedges, P. (2004). *Conoce tu personalidad*. Barcelona, España: Editorial Hispano-europea, S. A.
- Hewings, M. (2004). *Pronunciation Practice Activities*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M.B. y J. Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Howatt, A.P.R. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

- Hualde, J. I. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Filadelfia, Estados Unidos: University of Pennsylvania Press.
- Isaacs, T. (2009). Integrating form and meaning in L2 pronunciation instruction. *TESL Canada J.* ,27(1), 1–12.
- Jacobs, G., y Hannah, D. (2009). Combining cooperative learning with reading aloud by teachers. *International Journal of English Studies*, 4(1), 97-118.
- Jakobson, R. (1938). *Sobre la teoría de las afinidades fonológicas entre las lenguas*.
- Janczukowicz, K. (2014). *Teaching English Pronunciation at the Secondary School Level*. Berna, Suiza: Peter Lang GmbH.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes. A resource book for students*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Jespersen, O. (1922). Language, Its Nature, Development, and Origin. *The American Journal of Philology* 43, (4), 370-373.
- Johnson, J. S., y Newport, E. L. (1989). *Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.
- Jones, R. (2002). Beyond ‘Listen and Repeat’: Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 178-187). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Kachru, B. B. y Nelson, C. L. (1996). World Englishes. In McKay, S. L. and Hornberger, N. H. (Eds.), *Sociolinguistics in language teaching* (pp.71–102). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Kapp, K. M., Blair, L., y Mesch, R. (2014). *The Gamification of Learning and instruction Fieldbook - Ideas into Practice*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Wiley.
- Khatib, M., Rezaeai, S., y Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*,4(1), 201–208.
- Khatib, M., Derakhshan, A., y Rezaei, S. (2011). Why &why not literature: A Task-Based Approach to Teaching Literature. *International Journal of English Linguistics*,1, 213–218.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Boston, Estados Unidos: NASSP.
- Kelly, G. (2003). *How to Teach Pronunciation*. Harlow, Reino Unido: Pearson Education Limited.
- Kennedy, S. y Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *The Canadian Modern Language Review*, 64(3), 459–489.
- Khoram, A, Darabi Bazvand, A, Sarkawt Sarhad, J. (2020). Error feedback in second language speaking: Investigating the impact of modalities of error feedback on intermediate EFL students' speaking ability. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 63-80.
- Knoerr, H. (2006). Memorizing articulatory habits in L2 with voice training. Memoire et memorisation dans l'apprentissage des langues. *OpenEdition Journals*, XXV (2),88-11.

- Krashen, S. (1978). Adult second language acquisition and learning: a review of theory and practice. In R. Gingras (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Center for Applied Linguistics.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Reino Unido: Pergamon.
- Krashen, S.D. y Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall Europe.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow, Reino Unido: Longman.
- Lacabex, E.G., y Gallardo-del-Puerto, F. (2018). Explicit phonetic instruction vs. implicit attention to native exposure: phonological awareness of English *schwa* in CLIL. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 58, 419 - 442.
- Ladefoged, P. (2006). *A course in phonetics*. Boston, Estados Unidos: Thomson Wadsworth Corporation.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Michigan, Estados Unidos: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Lahoz, J. M. (2012). La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. En Gil, J. (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp.93-131). Madrid, España: Editorial Edinumen.
- Lalonde, R. N., y Gardner, R. C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 16(3), 224–237.

- Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2009). Dynamic Assessment: the dialectical integration of instruction and assessment. *Language Teaching*, 42, 355-368.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Barcelona, España: Gredos.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. y De Bot, K. (2011). *Researching Second Language Development from a Dynamic Systems Theory Perspective*. Amsterdam, Países Bajos: Benjamins.
- Latorre, C.C. (2009). Comportamiento de los formantes vocálicos respecto a la apertura mandibular y el género. <http://repositorio.iberamericana.edu.co/handle/001/440>.
- Laver, J. (1994). *Principles of phonetics*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lee, J. F. y VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* (2ª ed.). Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Lenneberg, E. (1967). Understanding language without the ability to speak: a case report. En A. Bar Adon and W. Leopold (Eds.), *Journal of Abnormal and Social Psychology* (pp.419-25).
- Leont'ev, Aleksei N. (1972). The problem of activity in psychology. En Wertsch, J. V. (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, White Plains: Sharpe, 1981, (pp.37-71).
- Levis, J. (2005). (ed.). TESOL Quarterly Special Issue: Reconceptualizing pronunciation in TESOL: Intelligibility, World Englishes, and Identity. *TESOL Quarterly*, 39(3), 365–572.

- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Li, S. (2020). *Estudio sobre el análisis de errores de la interlengua en la escritura del inglés comercial*. Departamento de Lingüística Aplicada. Universitat Politècnica de Valencia. <http://hdl.handle.net/10251/149340>.
- Liceras, J. M y Díaz, L. (2000). La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de los desencadenantes. En Muñoz, C. (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 39-80). Barcelona, España: Ariel.
- Lichtman, K. (2016). Age and learning environment: are children implicit second language learners? *Journal of Child Language*, 43(3), 707-730.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1999). Instruction, First Language Influence, and Developmental Readiness in Second Language Acquisition. *Modern Language Journal*, 83(1), 1-22.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2006). *How Languages are learned*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Liyanage, I. y Bartlett, B. (2013). Personality types and languages learning strategies: Chameleons changing colours. *System*, 41(83), 598-608.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4, 91-114.
- Llisterri, J. (2007). La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador. XXIV Congreso Internacional de AESLA. *Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*. (pp.91-120). Madrid, España: UNED.
- Llisterri, J. (2020). El análisis acústico del habla mediante *Praat*: análisis espectrográfico y análisis de formantes. Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de

Barcelona.liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_anal_acus/fon_acust.html#La_clasificación_acústica_de_los_sonidos_del_habla

- Long, M. (1985). A role for Instruction in Second Language Acquisition: Task Based Language Teaching. En Hyltenstam, K. Y Pienemann, M. (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77 – 100). Multilingual Matters.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives* (pp. 39-52). Amsterdam, Países Bajos: Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Cambridge, Estados Unidos: Academic Press.
- Llor, M.M., Zambrano, R.C. y Carpio, J. C. (2017). Enfoque Comunicativo en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en la educación superior. *Investigaciones Cualitativas en Ciencia y Tecnología 2017*, 457-466.
- Lotherington, H. (2006). Bilingual education. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp.695-718). Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Lozano, A. (2015). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. Ciudad de Méjico, Méjico: Trillas.
- Luria, A. R. (1973). *The working Brain*. Londres, Reino Unido: Penguin Books.
- Maero, F. (2019). *El conductismo desalmado*. Buenos Aires, Argentina: Grupo ACT.
- Maley, A. y Duff, A. (1989). *The Inward Ear Poetry in the Language Classroom*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Maley, A. y Duff, A. (2007). *Literature*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

- Mallén, A. M. (2014). El tratamiento de la pronunciación en los libros de texto de Nivel Intermedio B1 y su valoración de acuerdo con los principios establecidos por el MCERL. *Encuentro*, 23, 102-114.
- Martí Noguera, JJ. et al. (2011). Hacia un modelo de neuro-responsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 24-28.
- Martí, O., Alcón, E. y Salazar, P. (2012). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés en la tercera edad. *Lenguaje y textos*, 35, 101-106.
- Martínez, N. (2015). Las diferencias individuales y el aprendizaje. Redicces. www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/205771/4.
- Martínez-Gil, F. (2016). Las vocales II: los fonemas vocálicos del español. En Javier Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp.186-197). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Martínez-Paredes, L.M. (2020). La Teoría de Stephen Ktashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del Conocimiento*, 5(3), 814-849.
- Martínez Val, B. (2018). El papel del error en el aprendizaje de idiomas. *Revista Ventana Abierta*. <https://revistaventanaabierta.es/el-papel-del-error-en-el-aprendizaje-de-idiomas>.
- McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (2005). *TELF in Secondary Education*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Meisel, J.M, Clahsen, H. y Pienemann, M. (1981). On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 109-135.

- Melo-Solarte, D. S. y Díaz, P. A. (2018). El Aprendizaje Afectivo y la Gamificación en Escenarios de Educación Virtual. *Información tecnológica*, 29(3), 237-248.
- Mellado, A. (2012). La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa. En Gil Fernández (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp.11-41). Madrid, España: Edinumen.
- Meyer, C. (2009). *Introducing English Linguistics*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Moore, F.B. y Manzano, R.J (1979). Common errors of Spanish speakers learning English. *Research in the Teaching of English*, 13(2), 161-167.
- Mott, B.L. (2005). *English Phonetics and Phonology for Spanish Speakers*. (2ª ed.). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Munro, M. J., y Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97.
- Munro, M. J., Derwing, T. M., y Morton, S. L. (2006). The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 111–131.
- Muñoz, C. (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29(4), 578-596.
- Navarro Tomás, T. (1991). *Manual de pronunciación española*. Madrid, España: Editorial CSIC- CSIC Press.
- Nolasco, N. (2004). *Enseñanza de una segunda lengua: manual práctico para docentes*. Vigo, España: Ideas Propias.
- Nooteboom, B. (2004). *Inter-Firm Collaboration, Learning and Networks: An Integrated Approach*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Norris, J. M. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis, *Language learning*, 50, 417-528.

- Oxenden, C. y Lathan-Koenig, C. (2018). *New English File Intermediate*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Ozfidan, B. y Burlbaw, L.M. (2019). A Literature-Based Approach on Age Factors in Second Language Acquisition: Children, Adolescents and Adults. *International Education Studies*, 12(10), 27.
- Palmer, H. E. (1974). *The Principles of Language-Study*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Passy, P. (1899). Del método directo en la enseñanza de las lenguas vivas. *Anales de la Universidad de Chile*, 104, 1207-1241.
- Paulston, C.B. (1981). Notional Syllabuses Revisited: Some Comments. *Applied Linguistics* 2(1), 93-95.
- Pawlak, M. et al. (2021). Exploring Advanced Learners' Beliefs About Pronunciation Instruction and Their Relationship with Attainment. *In Teaching and Researching the Pronunciation of English*, 3-22.
- Pennington, M. C. (1995). *Phonology in English Language Teaching: An International Approach*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Pennington, M. C. (1998). *Language in Hong Kong at century's end*. Hong Kong, China: Hong Kong University Press.
- Peña-Garay, M. (2005). Habilidades lingüísticas de los niños menores de un año. *Revista de Neurología*, 41(5), 291-298.
- Peralta, E. (2013). *Críticas al Conductismo*. Ciudad de Méjico, Méjico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Peterson, G.F. y Barney, H.L. (1952). Control methods used in a study of the vowels. *The Journal of the Acoustic Society of America*, 24(2),175-84.

- Piaget, J., Fraisse, P. y Reuchlin, M. (1968). *Experimental psychology; its scope and method. Motivation, emotion, and personality*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam, Países Bajos: Benjamins.
- Pike, K.L. (1945). *The Intonation of American English*. Michigan, Estados Unidos: University of Michigan.
- Piña, L.A. Algara, A. y González, J.E. (2009). Communicative-functional methodological strategy for teaching L2-English pronunciation. *Paradigma*, 30(2), 75-98.
- Prendiville, F. y Toye, N. (2007). *Speaking and listening through drama 7-11*. Londres, Reino Unido: Paul Chapman.
- Prieto, P. (2003). Teorías lingüísticas de la entonación. En Prieto, P. (Ed.), *Teorías de la entonación* (pp. 14-33). Barcelona, España: Ariel.
- Pritchard, D.F.L. (1952). An Investigation into the Relationship between Personality Traits and Ability in Modern Languages. *British Journal of Educational Psychology*, 22, 147-8.
- Priya, M.L. y Kumar N. S. (2020). Teaching phonetics to enhance pronunciation in an ESL classroom. *JCR*, 7(2), 669-672.
- Pujolà J. T. y Herrera F. (2018). Gamificación. En Muñoz-Basols J. Gironzetti E. y Lacorte M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching, Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 583-595). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Purcell, E.T. y Suter, R.W. (1980). *Prediction of Pronunciation accuracy: a reexamination*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Wiley Online Library.

- Quijada Romero, J. A. y Madrid, D. (1999). Técnicas experimentadas en el aula para la evaluación de la pronunciación de la lengua inglesa. En T. Harris e I. Sanz (Eds.), *ELT: Through the Looking Glass* (pp.171-187). Barcelona, España: GRETA.
- Quilis, A. y Esgueva, M. (1983). Realización de los fonemas vocálicos españoles en posición fonética normal. In M. Esgueva y M. Cantarero (Eds.), *Estudios de fonética I.* (pp. 137-252). Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Quilis, A. (1999). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Barcelona, España: Gredos.
- Quilis, A. (2005). *Fonética histórica y fonología diacrónica (unidad didáctica)*. Madrid, España: UNED.
- Ranta, L. (2002). The role of learners' language analytic ability in the communicative classroom. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 159–180). Amsterdam, Países Bajos: Benjamins.
- Real Decreto 1/2019 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. 11 de enero de 2019.
- Reid, J. M. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-111.
- Reid, J. M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston, Estados Unidos: Heinle & Heinle Publisher.
- Renard, R. (1979). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. (3ª ed.). Bruselas, Bélgica : Didier - Centre International de Phonétique Appliquée.
- Richards, J. C. y Schmidt, R.W. (2000). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres, Reino Unido: Routledge.

- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Rizzardi, C. (1997). *Insegnare la lingua straniera*. Venecia, Italia: La Nuova Italia.
- Roach, P. (1991). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. 3ª edición. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Robinson, J. (2019). *Received Pronunciation*. Londres, Reino Unido: The British Library.
- Rogerson-Revell, P. (2011). *English phonology and pronunciation teaching*. Londres, Reino Unido: Continuum.
- Roldán, M.J. (2020). Los beneficios de aprender idiomas desde pequeños. *Etapas Infantiles.com*
<https://www.etapainfantil.com/beneficios-aprender-idiommas-desde-pequenos>
- Rovira Collado, J. (2016). ELE 2.0 como tendencia docente e investigadora en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Fuentes*, 18(2), 167-182.
- Ruiz Calatrava, M.C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral Cuadernos del profesorado*, 2(3), 98-103.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Barcelona, España: SGEL.
- Sánchez Benedito, F. (2004). *Manual de pronunciación inglesa comparada con la española*. Granada, España: Comares.
- Sánchez Carrón, I. (2012). “Se me dan mal los idiomas” Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 25, 275-293.
- Sandfeld, K. (1938). Problèmes d'interférences linguistiques. *IV Congrès International des Linguistes*. (pp.59-61). Copenhague.

- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. Nueva York, Estados Unidos : McGrawHill.
- Schmidt, R. (1994). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*.
<http://www.elearnspace.org/articles/connectivism.htm>.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*.
<http://www.elearnspace.org/articles/connectivism.htm>.
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Lulu.com.
- Simpson, A.P. (2001). Dynamic consequences of differences in male and female vocal tract dimensions. *The journal of the Acoustical society of America*, 109(5), 2153-2164.
- Skander, P. y Burleigh, P. (2005). *A manual of English Phonetics and Phonology*. Tubinga, Alemania: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Skehan, P. (1989). *Individual Indifferences in Second Language Learning*. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behaviour*. Nueva York, Estados Unidos: Appleton-Century-Crofts.
- Sobkowiak, W. (2012). *Five Years in Second Life, or: Phonetically Augmented Virtuality in Second Life English as a Foreign Language*. Scribd.
- Spada, N. y Lightbown, P. (2006). *How Languages Are Learned*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Spada, N., y Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60, 263-308.
- Steier, S. (2017). *La instrucción explícita de la pronunciación: los efectos a la adquisición de los sonidos de una segunda lengua*. Iowa, Estados Unidos: University of Iowa.

- Suter, R. W. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning*, 26, 233-253.
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Taylor, L. (1993). *Pronunciation in Action*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall International.
- Terrell, T. (2002). *Deux mondes : a communicative approach*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw Hill.
- Thiemer, E., (1980). La interferencia interna - fuente de error en el aprendizaje del idioma, En M. Horányi (Ed.), *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Budapest, Akadémiai.
- Thomsom, G. (2012). *The Growing Participator Approach (GPA): A Brief State of the Art ans Some Practical Illustrations*. growingparticipatorapproach.wordpress.com/the-growingparticipator-approach-gpa-a-brief-state-of-the-art-and-some-practical-illustrations.
- Tost, G. (2013). Bettering Pronunciation Through Reading Aloud and Peer Appraisal. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 6, 35-55.
- Traunmüller, H. (1988). Paralinguistic variation and invariance in the characteristic frequencies of vowels. *Phonetica*, 45, 1-29.
- Trubetzkoy, N. S. (1939). *Grundzüge der phonologie*. Copenhagen, Dinamarca: Cercle Linguistique de Copenhagen.
- Trujillo, F. S., y Salvadores, C. M. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 153-169.
- Turienzo, L. (2016). *El pequeño libro de la motivación*. Barcelona, España: Alienta.

- Vasquez, P. (2013). *Críticas a la teoría del aprendizaje. Vygotsky*.
https://prezi.com/vwco_fkaujnh/criticas-a-la-teoria-del-aprendizaje-vygotsky/
- Vaughan, M. (2010). *Rhymes and Rhythm: a Poem-based Course for English Pronunciation*. Garnet Education.
- Viëtor, W. (1895). A new method of language teaching. *Educational Review*, 6, 351-357.
- Vila, J.O. (2011). *Memoria operativa, inteligencia y razonamiento. La necesidad de medidas contextualizadas del componente de memoria operativa a largo plazo*. [Tesis doctoral]. Madrid, España: UNED.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Walker, R. (2005). Using Student-Produced Recordings with Monolingual Groups to Provide Effective, Individualized Pronunciation Practice. *TESOL Quarterly*, 39(3), 550–558.
- Walker, R. (2011). *Teaching the pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Wang, X. (2009). Exploring the Native Transfer on English Learning. *Asian Social Science* 5(7), 138-143.
- Wang, H. (2019). *La enseñanza del español lengua extranjera en modalidad no presencial: una propuesta didáctica para alumnos sinohablantes*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Wells, J. (1990). *Longman Pronunciation Dictionary*. Harlow, Reino Unido: Longman.
- Wells, J. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*. (3ª ed.). Harlow, Reino Unido: Longman.
- Wessels, C. & Lawrence, K. (1997). Using Drama Voice Techniques in the Teaching of Pronunciation. In Brown, A. (Ed.), *Approaches to Pronunciation Teaching*, (pp. 29-37). Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall International.

- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Whiteside, S. P. (2001). Sex-specific fundamental and formant frequency patterns in a cross-sectional study. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 110(1), 464-78.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Wienold, G. (1991). Total Physical Response, Silent Way und Community Language Learning. En Batz, R. y Bufe, W. (Eds.), *Moderne Sprachlehrrmethoden* (pp.339-371). Darmstadt, Alemania: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Development*, 21(4), 321-331.
- Wode, H. (1996). Speech perception and L2 phonological acquisition. En Jordaens, P. y J. Lalleman (Eds.), *Investigating Second Language Acquisition* (pp. 321-353). Berlin, Alemania : Mouton de Gruyter.
- Wong, R. (1987). *Teaching pronunciation: Focus on English rhythm and intonation*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Zamora, V. (2020). *Razones por las que aprender otro idioma a temprana edad mejora el futuro de los niños*. Ciudad de Méjico, Méjico: British Council Mexico.
- Zhang, Z., & Zhang, J. (2008). Lay theories of personality and helping among Chinese undergraduates. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 36(9), 1189-1190.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Trapezoide simétrico de las vocales (Martínez-Gil, 2016)	99
Figura 2.	Triángulo articulatorio de las vocales en español (Quilis, 1999, p. 38) ...	101
Figura 3.	Cuadrilátero de vocales (Roach, 1990)	104
Figura 4.	Espectrograma de las producciones de las vocales /i α ʊ/ (Borden, Harris y Raphael, 2011)	110
Figura 5.	Primer y segundo formante de las vocales españolas (Bradlow, 1995)	112
Figura 6.	Oscilograma y espectrograma de las producciones de las vocales españolas (Llisterri, 2020)	112
Figura 7.	Primer y segundo formante de las vocales inglesas (Wells, 1962)	115
Figura 8.	Ejemplo de oscilograma y espectrograma de la palabra <i>branch</i>	156
Figura 9.	Porcentaje de valoración del sonido /ɑ:/ producido por el grupo IE en palabras vistas y no vistas	170
Figura 10.	Porcentaje de valoración del sonido /ɑ:/ producido por el grupo II en palabras vistas y no vistas	171
Figura 11.	Porcentaje de valoración del sonido /æ/ producido por el grupo IE en palabras vistas y no vistas	172
Figura 12.	Porcentaje de valoración del sonido /æ/ producido por el grupo II en palabras vistas y no vistas	173
Figura 13.	Porcentaje de valoración del sonido /ʌ/ producido por el grupo IE en palabras vistas y no vistas	175
Figura 14.	Porcentaje de valoración del sonido /ʌ/ producido por el grupo II en palabras vistas y no vistas	176
Figura 15.	Porcentaje de valoración del sonido /ə/ producido por el grupo IE en palabras vistas y no vistas	177
Figura 16.	Porcentaje de valoración del sonido /ə/ producido por el grupo II en palabras vistas y no vistas	178

Figura 17.	Oscilograma y espectrograma de la palabra <i>yard</i> producida por un participante masculino del grupo IE	181
Figura 18.	Oscilograma y espectrograma de la palabra <i>yard</i> producida por un participante masculino del grupo II	182
Figura 19.	Oscilograma y espectrograma de la palabra <i>ban</i> producida por una participante femenina del grupo IE	183
Figura 20.	Oscilograma y espectrograma de la palabra <i>ban</i> producida por una participante femenina del grupo II	184
Figura 21.	Oscilograma y espectrograma de la palabra <i>flood</i> producida por un participante masculino del grupo IE	185
Figura 22.	Oscilograma y espectrograma de la palabra <i>flood</i> producida por un participante masculino del grupo II	186
Figura 23.	Oscilograma y espectrograma de la palabra <i>support</i> producida por una participante femenina del grupo IE	187
Figura 24.	Oscilograma y espectrograma de la palabra <i>support</i> producida por una participante femenina del grupo II	188
Figura 25.	Número de alumnos presentados en los 10 grupos de A2 y número de aptos en esos grupos	249
Figura 26.	Número de alumnos presentados en los 15 grupos de B2 y número de aptos en esos grupos	251
Figura 27.	Número de alumnos presentados en los 7 grupos de C2 y el número de aptos en esos grupos	252
Figura 28.	Correlación entre estilo de aprendizaje y personalidad A2	256
Figura 29.	Correlación entre estilo de aprendizaje y personalidad B2	257
Figura 30.	Correlación entre estilo de aprendizaje y personalidad C2	258
Figura 31.	Correlación entre estilo de aprendizaje y motivación A2	259
Figura 32.	Correlación entre estilo de aprendizaje y motivación B2	260
Figura 33.	Correlación entre estilo de aprendizaje y motivación C2	261

Figura 34.	Correlación entre estilo de aprendizaje e inclusión en el aula A2	262
Figura 35.	Correlación entre estilo de aprendizaje e inclusión en el aula B2	263
Figura 36.	Correlación entre estilo de aprendizaje e inclusión en el aula C2	264

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Valores medios de los formantes f_1 y f_2 (en Hz) de las vocales españolas (Quilis, 1983)	113
Tabla 2.	Valores medios de los formantes f_1 y f_2 (en Hz) de la vocal /a/ (Quilis y Esgueva, 1983)	114
Tabla 3.	Valores medio de los formantes f_1 y f_2 (en Hz) (Borden, Harris y Raphael, 2011, p.101).....	115
Tabla 4.	Valores medios de los formantes f_1 y f_2 (en Hz) (Cruttenden, 2001)	117
Tabla 5.	Palabras seleccionadas en el poema (6) con los sonidos /ʌ/ y /ə/	140
Tabla 6.	Palabras seleccionadas en el fragmento (7) con los sonidos /æ/ y /ə/	141
Tabla 7.	Palabras seleccionadas en el diálogo (8) con los sonidos /ɑ:/, /æ/, /ʌ/ y /ə/	144
Tabla 8.	Escala Likert de valoración de la calidad del sonido	154
Tabla 9.	Número de errores y aciertos en palabras vistas en IE en base a las valoraciones auditivas de los jueces	163
Tabla 10.	Número de errores y aciertos en palabras vistas en II en base a las valoraciones auditivas de los jueces	164
Tabla 11.	Porcentajes de aciertos en la producción de las vocales /ɑ: æ ʌ ə/ en palabras vistas en los dos tipos de instrucción (IE e II) en base a las valoraciones auditivas de los jueces	165
Tabla 12.	Número de errores y aciertos en palabras no vistas para los dos grupos de instrucción (IE e II) en base a las valoraciones auditivas de los jueces	167
Tabla 13.	Porcentajes de aciertos en la producción de las vocales /ɑ: æ ʌ ə/ en palabras no vistas para los dos tipos de instrucción (IE e II) en base a las valoraciones auditivas de los jueces	167
Tabla 14.	Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) del español (Quilis, 1983) y del inglés (Borden et al, 2011)	180
Tabla 15.	Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de la vocal /ɑ:/ producida por los alumnos del grupo IE y por los del grupo II distribuidos según el género de los hablantes	189

Tabla 16.	Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de la vocal /æ/ producida por los alumnos del grupo IE y por los del grupo II distribuidos según el género de los hablantes	191
Tabla 17.	Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de la vocal /ʌ/ producida por los alumnos del grupo IE y por los del grupo II distribuidos según el género de los hablantes	193
Tabla 18.	Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de la vocal /ə/ producida por los alumnos del grupo IE y por los del grupo II distribuidos según el género de los hablantes	194
Tabla 19.	Número de palabras producidas por los alumnos del grupo II que contienen los sonidos /ɑ: æ ʌ ə/ en los tres tipos de textos literarios	197
Tabla 20.	Porcentaje de aciertos y errores de las vocales dentro de palabras pronunciadas por los alumnos del grupo II en el contexto de la poesía según los resultados del análisis auditivo	199
Tabla 21.	Porcentaje de aciertos y errores de las vocales dentro de palabras pronunciadas por los alumnos del grupo II en el contexto de la prosa según los resultados del análisis auditivo	201
Tabla 22.	Porcentaje de aciertos y errores de las vocales dentro de palabras pronunciadas por los alumnos del grupo II en el contexto de los diálogos teatrales según los resultados del análisis auditivo	203
Tabla 23.	Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de las vocales /ɑ: æ ʌ ə/ producidas por el hablante nativo de referencia y por los del grupo II en la poesía	207
Tabla 24.	Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de las vocales /ɑ: æ ʌ ə/ producidas por el hablante nativo de referencia y por los del grupo II en la prosa	209
Tabla 25.	Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) de las vocales /ɑ: æ ʌ ə/ producidas por el hablante nativo de referencia y por los del grupo II en los diálogos teatrales	211
Tabla 26.	Palabras funcionales con el sonido <i>schwa</i> producidas por los alumnos del grupo II	217
Tabla 27.	Palabras léxicas con el sonido <i>schwa</i> producidas por los alumnos del grupo II	218

Tabla 28.	Porcentaje de producción correcta del sonido <i>schwa</i> en palabras funcionales y léxicas en los textos literarios en base a las valoraciones auditivas de los jueces	220
Tabla 29.	Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) del sonido <i>schwa</i> en palabras funcionales y léxicas producidas por los alumnos del grupo II en poesía comparados con los valores medios del hablante nativo de referencia	221
Tabla 30.	Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) del sonido <i>schwa</i> en palabras funcionales y léxicas producidas por los alumnos del grupo II en prosa comparados con los valores medios del hablante nativo de referencia	223
Tabla 31.	Valores medios de los f_1 y f_2 (en Hz) del sonido <i>schwa</i> en palabras funcionales y léxicas producidas por los alumnos del grupo II en diálogos teatrales comparados con los valores medios del hablante nativo de referencia	224
Tabla 32.	Distribución de los grupos de alumnos del Departamento de Inglés durante el curso 2020-21	235
Tabla 33.	Número de grupos de alumnos que recibieron instrucción implícita en el curso 2020-21.....	236
Tabla 34.	Número de grupos de alumnos que recibieron instrucción explícita en el curso 2020-21.....	236
Tabla 35.	Número de alumnos que recibieron instrucción implícita (II) e instrucción explícita en el curso 220-21	237
Tabla 36.	Criterios de calificación para el Nivel Básico A2	243
Tabla 37.	Criterios de calificación para el Nivel Intermedio B2	244
Tabla 38.	Criterios de calificación para el Nivel Avanzado C2	245
Tabla 39.	Baremo de PCTO para el Nivel Básico A2	246
Tabla 40.	Baremo de MO y PCTO para el Nivel Intermedio B2	247
Tabla 41.	Baremo de MO y PCTO para el Nivel Avanzado C2	248
Tabla 42.	Porcentaje de alumnos aptos y no aptos en la instrucción implícita (II) y en la instrucción explícita (IE) en el Nivel Básico A2	250

Tabla 43.	Porcentaje de alumnos aptos y no aptos en la instrucción implícita (II) y en la instrucción explícita (IE) en el Nivel Intermedio B2	251
Tabla 44.	Porcentaje de alumnos aptos y no aptos en la instrucción implícita (II) y en la instrucción explícita (IE) en el Nivel Avanzado C2	253

ÍNDICE DE SIGLAS

ACLS	American Council of Learned Studies
AFI	Alfabeto Fonético Internacional
AMTB	Batería de Test de Actitud/Motivación
ANOVA	Análisis de Varianza
CAL	Curso de Actualización Lingüística
CAPT	Computer-Assisted Pronunciation Training
CEPA	Centro de Educación para Adultos
CTE	Comprensión de Textos Escritos
CTO	Comprensión de Textos Orales
EEOOII	Escuelas Oficiales de Idiomas
ELAO	Enseñanza de la Lengua Asistida por Ordenador
EOI	Escuela Oficial de Idiomas
EPAO	Enseñanza de la Pronunciación Asistida por Ordenador
FP	Formación Profesional
GU	Gramática Universal
IE	Instrucción Explícita
II	Instrucción Implícita
IT	Instrucción Tradicional

L1	Lengua Materna
L2	Segunda Lengua
LAD	Language Acquisition Device
LFC	Lingua Franca Core
MAL	Método Audiolingual
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
MD	Método Directo
ME	Mediación Escrita
MGT	Método Gramática Traducción
MO	Mediación Oral
PCTE	Producción y Coproducción de Textos Escritos
PCTO	Producción y Coproducción de Textos Orales
RD	Real Decreto
RP	Received Pronunciation
ZPD	Zona de Desarrollo Próximo

Anexo 1

Este anexo contiene el corpus utilizado en ambas instrucciones, es decir las palabras vistas en la instrucción explícita (apartado 1.1) y las palabras vistas en la instrucción implícita (apartado 1.2).

En primer lugar, se presentan las palabras trabajadas en la metodología tradicional o explícita con el libro de texto y a continuación las palabras que se trabajaron en los distintos tipos de textos literarios. El corpus se presenta organizado en listados por sonido vocálico.

1.1 Palabras vistas en la instrucción explícita (IE)

En la Tabla 1 se presentan las palabras vistas por los alumnos del grupo que siguió la instrucción explícita a través del libro de texto. El corpus aparece dividido por sonido vocálico y cada palabra presenta la transcripción fonética.

Tabla 1: Palabras vistas en la instrucción explícita

/ɑ:/	/æ/
after /'ɑ:ftə/	Alex /'æliks/
answer /'ɑ:nsə/	am /æm/
arms /ɑ:mz/	Andrew /'ændru:/
army /'ɑ:mi/	Ann /æn/
aunt /ɑ:nt/	back /bæk/
car /kɑ:/	baggage /'bægɪdʒ/
carton /'kɑ:tən/	cabbage /'kæbɪdʒ/
class /kla:s/	carry /'kæri/
far /fɑ:/	cat /kæt/
farm /fɑ:m/	catch /kætʃ/
fast /fɑ:st/	cram /kræm/
grant /grɑ:nt/	fan /fæn/
heart /hɑ:t/	had /bæd/
jar /dʒɑ:/	hands /hændz/
laugh /lɑ:f/	happy /'hæpi/
margarine /mɑ:dʒə'ri:n/	hat /hæt/
mark /mɑ:k/	lamb /læm/

pass /pɑ:s/	man /mæn/
park /pɑ:k/	married /'mærid/
scarf /skɑ:f/	match /mætʃ/
	nappies /'næpiz/
	rabbit /'ræbit/
	salmon /'sæmən/
	thanks /θæŋks/
/ʌ/	/ə/
brother /'brʌðə/	about /ə'baʊt/
butterfly /'bʌtə'flaɪ/	agree /ə'gri:/
come /kʌm/	anniversary /,æni'vɜ:səri/
cousin /'kʌzn/	arrive /ə'raɪv/
cut /kʌt/	banana /bə'nɑ:nə/
does /dʌz/	cardigan /'kɑ:dɪgən/
done /dʌn/	certain /'sɜ:tən/
enough /ɪ'nʌf/	cinema /'sɪnɪmə/
fun /fʌn/	computer /kəm'pjʊ:tə/
funny /'fʌni/	doctor /'dɒktə/
hurry /'hʌri/	further /'fɜ:ðə/
husband /'hʌzbænd/	inventor /ɪn'ventə/
London /'lʌndən/	monarchy /'mɒnəki/
lucky /'lʌki/	nervous /'nɜ:vəs/
lunch /lʌntʃ/	offer /'ɒfə/
money /'mʌni/	polite /pə'laɪt/
mother /'mʌðə/	problem /'prɒbləm/
much /mʌtʃ/	relationship /rɪ'leɪʃənʃɪp/
mustn't /mʌsnt/	sandals /sændəlz/
none /nʌn/	spider /'spaɪdə/
nun /nʌn/	sweater /'swetə/
up /ʌp/	trainers /'treɪnəz/
	trousers /'traʊzəz/

1.2 Palabras vistas en la instrucción implícita (II)

La Tabla 2 presenta las palabras vistas por los alumnos del grupo que siguió la instrucción implícita a través de los textos literarios. El corpus aparece dividido por sonido vocálico y cada palabra presenta la transcripción fonética.

Tabla 2: Palabras vistas en la instrucción implícita

/ɑ:/	/æ/
advantage /əd'vɑ:ntɪdʒ/	adding /'ædɪŋ/
after /'ɑ:ftə/	admiration /,ædmɪ'reɪʃən/
ah /ɑ:/	am /æm/
are /ɑ:/	an /æn/
artistic /ɑ:'tɪstɪk/	as /æz/
ask /ɑ:sk/	at /æt/
asking /'ɑ:skɪŋ/	back /bæk/
aunt /ɑ:nt/	blab /blæb/
can't /kɑ:nt/	collapsed /kə'læpst/
carnations /kɑ:'neɪʃənz/	collapsible /kə'læpsəbl/
dance /dɑ:ns/	fashion /'fæʃən/
Darcy /'dɑ:si/	flatter /'flætə/
half /hɑ:f/	flattered /'flætəd/
heart /hɑ:t/	flattering /'flætərɪŋ/
large /lɑ:dʒ/	had /hæd/
last /lɑ:st/	hands /hænz/
laugh /lɑ:f/	happily /'hæpɪli/
marks /mɑ:ks/	happiness /'hæpɪnɪs/
part /pɑ:t/	happy /'hæpi/
park /pɑ:k/	have /hæv/
parted /'pɑ:tɪd/	haven't /'hævənt/
past /pɑ:st/	having /'hævɪŋ/

smart /smɑ:t/	imagination /ɪ,mædʒɪ'neɪʃən/
starts /stɑ:ts/	Lambton /'læmtən/
	latter /'lætə/
	man /mæn/
	marriage /'mæɪrɪdʒ/
	married /'mæɪrɪd/
	Matlock /'mætlək/
	matrimony /mæ'trɪmənɪ/
	rapid /'ræpɪd/
	satisfaction /,sætɪs'fækʃən/
	savage /'sævɪdʒ/
	shabbiness /'ʃæbɪnɪs/
	stand /stænd/
	talent /'tælənt/
	thank /θæŋk/
	that /θæt/
	tramps /træmps/
/ʌ/	/ə/
begun /bɪ'gʌn/	a /ə/
blood /blʌd/	about /ə'baʊt/
blush /blʌʃ/	acknowledge /ək'nɒlɪdʒ/
buses /'bʌsɪz/	address /ə'dres/
busking /bʌsk/	admire /əd'maɪə/
but /bʌt/	affection /ə'fekʃən/
buttonhole /'bʌtnhəʊl/	agree /ə'gri:/
come /kʌm/	alone /ə'ləʊn/
conductor /kən'dʌktə/	allow /ə'lau/
courage /'kʌrɪdʒ/	amends /ə'mendz/
cup /kʌp/	and /ənd/
done /dʌn/	apply /ə'plai/
honeymoon /'hʌni,mu:n/	asleep /ə'sli:p/

humble /'hʌmbəl/	at /ət/
hundred /'hʌndrəd/	attempt /ə'tempt/
hungry /'hʌŋgrɪ/	attentions /ə'tenʃən/
impulse /'ɪmpʌls/	away /ə'wei/
income /'ɪnkʌm/	better /'betə/
jump /dʒʌmp/	blibber /'blɪbə/
just /dʒʌst/	blubber /'blʌbə/
London /'lʌndən/	but /bət/
love /lʌv/	can /kən/
money /'mʌni/	caterer /'keɪtərə/
much /mʌtʃ/	council /'kaʊnsəl/
must /mʌst/	checker /'tʃekə/
nothing /'nʌθɪŋ/	creatures /'kri:tʃəz/
number /'nʌmbə/	decent /'di:sənt/
one /wʌn/	delicacy /'delɪkəsi/
others /'ʌðəz/	Derbyshire /'dɑ:bɪʃə/
result /rɪ'zʌlt/	difficult /'dɪfɪkəlt/
run /rʌn/	do /də/
slumber /'slʌmbə/	does /dəz/
some /sʌm/	education /,edʊ'keɪʃən/
someone /'sʌmwʌn/	Elizabeth /ɪ'lɪzəbəθ/
something /'sʌmθɪŋ/	emotion /ɪ'məʊʃən/
stubbornness /'stʌbənəs/	enjoyment /ɪn'dʒɔɪmənt/
study /'stʌdi/	error /'erə/
such /sʌʃ/	experiment /ɪk'sperɪmənt/
suffered /'sʌfəd/	especially /ɪ'speʃəli/
suffering /'sʌfərɪŋ/	even /'i:vən/
suspect /'sʌspekt/	ever /'evə/
tongue /tʌŋ/	fashion /'fæʃən/
uncle /'ʌŋkəl/	flowers /'flaʊəz/
unless /ʌn'les/	for /fə/
uplift /ʌp'lɪft/	forever /fə'revə/

wonder /'wʌndə/	former /'fɔ:mə/
	generous /'dʒenərəs/
	had /həd/
	her /hə/
	however /haʊ'evə/
	impropriety /,ɪmprə'praɪti/
	jealous /'dʒeləs/
	letter /'letə/
	Linda /'lɪndə/
	moment /'mɒmənt/
	never /'nevə/
	obliged /ə'blaɪdʒd/
	of /əv/
	offer /'ɒfə/
	open /'əʊpən/
	opinion /ə'pɪnjən/
	paper /'peɪpə/
	philosophy /fɪ'lɒsəfi/
	photographer /fə'tɒgrəfə/
	pleasant /'plezənt/
	pleasure /'pleɪzə/
	possess /pə'zes/
	possession /pə'zeʃən/
	proceed /prə'si:d/
	prosperous /'prɒspərəs/
	remembrance /rɪ'membərəns/
	rubber /'rʌbə/
	should /ʃəd/
	situation /,sɪtʃu'eɪʃən/
	special /'speʃəl/
	spoken /'spəʊkən/
	succession /sək'seʃən/

than /ðən/
the /ðə/
them /ðəm/
thousand /'θaʊzənd/
to /tə/
tomorrow /tə'mɒrəʊ/
universally /ju:ni'vɜ:səli/
Veronica /və'rɒnikə/
vicar /'vikə/
visitor /'vɪzɪtə/
was /wəz/
were /wəz/
whether /'weðə/
woman /'wʊmən/
you /jə/

Anexo 2

Este anexo contiene el corpus utilizado para la recogida de datos. Se trata de palabras vistas en la instrucción explícita (apartado 2.1), palabras vistas en la instrucción implícita (apartado 2.2) y palabras nuevas para ambos grupos (apartado 2.3) leídas por todos los participantes de los grupos para la recogida de datos. Se seleccionaron 20 palabras de cada sonido en los listados de palabras vistas y 40 palabras nuevas por cada sonido. En total cada participante leyó 240 palabras.

En primer lugar, se presentan las palabras vistas por cada grupo de instrucción y en segundo lugar las palabras nuevas para ambos grupos de alumnos.

2.1 Palabras vistas en la instrucción explícita

Listado de palabras vistas por los participantes del grupo de instrucción explícita. Y que leyeron para la recogida de datos. Estas palabras aparecen en el libro de texto utilizado en la metodología tradicional. El listado está organizado por sonido vocálico.

Tabla 3: Palabras vistas en la instrucción explícita

	/ɑ:/	/æ/
1	after /'ɑ:ftə/	Alex /'æliks/
2	answer /'ɑ:nsə/	Andrew /'ændru:/
3	arms /ɑ:mz/	Ann /æn/
4	army /'ɑ:mi/	back /bæk/
5	aunt /ɑ:nt/	had /bæd/
6	car /kɑ:/	baggage /'bæɡɪdʒ/
7	carton /'kɑ:tən/	cabbage /'kæbɪdʒ/
8	class /kla:s/	carry /'kæri/
9	far /fɑ:/	cat /kæt/
10	farm /fɑ:m/	catch /kætʃ/
11	fast /fɑ:st/	cram /kræm/
12	grant /grɑ:nt/	hands /hænz/
13	heart /hɑ:t/	happy /'hæpi/

14	jar /dʒɑː/	hat /hæt/
15	laugh /lɑːf/	lamb /læm/
16	margarine /mɑːdʒə'ri:n/	married /'mærid/
17	mark /mɑːk/	match /mætʃ/
18	pass /pɑːs/	nappies /'næpiz/
19	park /pɑːk/	rabbit /'ræbit/
20	scarf /skɑːf/	salmon /'sæmən/

	/ʌ/	/ə/
1	brother /'brʌðə/	about /ə'baʊt/
2	butterfly /'bʌtəflaɪ/	agree /ə'ɡriː/
3	come /kʌm/	arrive /ə'raɪv/
4	cousin /'kʌzən/	banana /bə'nɑːnə/
5	cut /kʌt/	cardigan /'kɑːdɪɡən/
6	does /dʌz/	certain /'sɜːtən/
7	done /dʌn/	cinema /'sɪnɪmə/
8	enough /ɪ'nʌf/	computer /kəm'pjʊːtə/
9	funny /'fʌni/	monarchy /'mɒnəki/
10	hurry /'hʌri/	nervous /'nɜːvəs/
11	husband /'hʌzbænd/	polite /pə'laɪt/
12	London /'lʌndən/	problem /'prɒbləm/
13	lucky /'lʌki/	sandals /sændəlz/
14	lunch /lʌntʃ/	woman /'wʊmən/
15	money /'mʌni/	further /'fɜːðə/
16	mother /'mʌðə/	inventor /ɪn'ventə/
17	much /mʌtʃ/	spider /'spaɪdə/
18	mustn't /mʌsnt/	sweater /'swetə/
19	none /nʌn/	trainers /'treɪnəz/
20	nun /nʌn/	trousers /'traʊzəz/

2.2 Palabras vistas en la instrucción implícita

Listado de palabras vistas por los participantes del grupo de instrucción implícita y leídas para la recogida de datos. Estas palabras aparecen en los textos literarios utilizados en el aula. Los textos eran de tres tipos: poesía, prosa y diálogos literarios. El listado está organizado por sonido vocálico.

Tabla 4: Palabras vistas en la instrucción implícita

	/ɑ:/	/æ/
1	advantage /əd'vɑ:ntɪdʒ/	back /bæk/
2	after /'ɑ:ftə/	collapsed /kə'læpst/
3	ah /ɑ:/	collapsible /kə'læpsəbl/
4	artistic /ɑ:'tɪstɪk/	fashion /'fæʃən/
5	ask /ɑ:sk/	flatter /'flætə/
6	asking /'ɑ:skɪŋ/	flattered /'flætəd/
7	aunt /ɑ:nt/	flattering /'flætərɪŋ/
8	can't /kɑ:nt/	hands /hændz/
9	carnations /kɑ:'neɪʃənz/	happily /'hæpɪli/
10	dance /dɑ:ns/	happiness /'hæpɪnɪs/
11	half /hɑ:f/	happy /'hæpi/
12	heart /hɑ:t/	haven't /'hævənt/
13	large /lɑ:dʒ/	having /'hævɪŋ/
14	laugh /lɑ:f/	man /mæn/
15	marks /mɑ:ks/	matrimony /mætrɪməni/
16	park /pɑ:k/	rapid /'ræpɪd/
17	parted /'pɑ:tɪd/	savage /'sævɪdʒ/
18	past /pɑ:st/	stand /stænd/
19	smart /smɑ:t/	thank /θæŋk/
20	starts /stɑ:ts/	tramps /træmps/

	/ʌ/	/ə/
1	begin /brɪ'gʌn/	about /ə'baʊt/
2	blush /blʌʃ/	address /ə'dres/
3	buses /'bʌsɪz/	agree /ə'gri:/
4	buttonhole /'bʌtnhəʊl/	and /ænd/
5	come /kʌm/	asleep /ə'sli:p/
6	courage /'kʌrɪdʒ/	at /ət/
7	cup /kʌp/	blubber /'blʌbə/
8	honeymoon /'hʌni,mu:n/	but /bət/
9	humble /'hʌmbəl/	can /kən/
10	hundred /'hʌndrəd/	council /'kaʊnsəl/
11	hungry /'hʌŋgrɪ/	checker /'tʃekə/
12	impulse /'ɪmpʌls/	Derbyshire /'dɑ:brɪʃə/
13	income /'ɪnkʌm/	difficult /'dɪfɪkəlt/
14	jump /dʒʌmp/	does /dəz/
15	love /lʌv/	error /'erə/
16	much /mʌtʃ/	ever /'evə/
17	number /'nʌmbə/	flowers /'flaʊəz/
18	run /rʌn/	had /həd/
19	slumber /'slʌmbə/	letter /'letə/
20	study /'stʌdi/	Linda /'lɪndə/

2.3 Palabras no trabajadas por ninguno de los dos grupos

	/ɑ:/	/æ/
1	advanced /əd'vɑ:nst/	act /ækt/
2	alarm /ə'lɑ:m/	actually /'æktʃʊəli/
3	argument /'ɑ:gjʊmənt/	anger /'æŋgə/
4	bargain /'bɑ:gɪn/	app /æp/
5	barley /'bɑ:li/	ash /æʃ/
6	branch /brɑ:ntʃ/	ban /bæn/
7	calf /'kɑ:f/	caption /'kæpʃən/
8	carpet /'kɑ:pɪt/	cattle /'kætəl/

9	cartoon /kɑ: 'tu:n/	classic /'klæsɪk/
10	castle /'kɑ:səl/	compactoɾ /kəm'pæktə/
11	dark /dɑ:k/	dam /dæm/
12	darling /'dɑ:lɪŋ/	damage /'dæmɪdʒ/
13	farther /fɑ:ðə/	embarrassed /ɪm'bærəst/
14	forecast /'fə:kɑ:st/	flag /flæg/
15	gardener /'gɑ:dnə/	gap /gæp/
16	garlic /'gɑ:lɪk/	gadget /'gædʒɪt/
17	garnish /'gɑ:nɪʃ/	glad /glæd/
18	harbour /'hɑ:bə/	hang /hæŋ/
19	harmful /'hɑ:mfʊl/	lack /læk/
20	harp /hɑ:p/	land /lænd/
21	harvest /'hɑ:vɪst/	mad /mæd/
22	jargon /'dʒɑ:gən/	manage /'mænɪdʒ/
23	karting /'kɑ:tɪŋ/	matching /'mætʃɪŋ/
24	lard /lɑ:d/	matter /'mætə/
25	lark /lɑ:k/	nap /næp/
26	largely /'lɑ:dʒli/	narrow /'nærəʊ/
27	lastly /'lɑ:stli/	palate /'pælət/
28	marble /'mɑ:bəl/	pal /pæl/
29	march /mɑ:tʃ/	pan /pæn/
30	market /'mɑ:kɪt/	pamphlet /'pæmflet/
31	palmer /'pɑ:mə/	panel /'pænəl/
32	partner /'pɑ:tnə/	pantry /'pæntri/
33	party /'pɑ:ti/	pattern /'pætən/
34	sardine /'sɑ:di:n/	paradise /'pærə'daɪs/
35	spark /spɑ:k/	scratch /skrætʃ/
36	staff /stɑ:f/	tackle /'tækəl/
37	tarmac /'tɑ:mæk/	tap /tæp/
38	tart /tɑ:t/	track /træk/
39	yarn /jɑ:n/	vandal /'vændəl/
40	yard /jɑ:d/	wagon /'wægən/

	/ʌ/	/ə/
1	another /ə'nʌðə/	affair /ə'feə/
2	blood /blʌd/	amount /ə'maʊnt/
3	blunt /blʌnt/	aside /ə'saɪd/
4	brush /brʌʃ/	assertive /ə'sɜ:tɪv/
5	budget /'bʌdʒɪt/	attend /ə'tend/
6	butter /'bʌtə/	autumn /'ɔ:təm/
7	cum /kʌm/	aware /ə'weə/
8	cupcake /'kʌpkɛɪk/	bitter /'bɪtə/
9	cutlery /'kʌtləri/	brighter /'braɪtə/
10	drugs /drʌgz/	commute /kə'mju:t/
11	drums /drʌmz/	culture /'kʌltʃə/
12	flood /flʌd/	children /'tʃɪldrən/
13	glove /glʌv/	develop /dɪ'veləp/
14	lungs /lʌŋz/	different /'dɪfrənt/
15	mud /mʌd/	doctorate /'dɒktərət/
16	nuts /nʌts/	document /'dɒkjumənt/
17	plus /plʌs/	entertain /entə'teɪn/
18	punishment /'pʌnɪʃmənt/	essential /ɪ'senʃəl/
19	rub /rʌb/	eventually /ɪ'ventʃʊəli/
20	rush /rʌʃ/	forget /fə'get/
21	shut /ʃʌt/	forgetful /fə'getfʊl/
22	subject /'sʌbdʒɪkt/	future /'fju:tʃə/
23	suck /sʌk/	gracious /'greɪʃəs/
24	sun /sʌn/	human /'hju:mən/
25	sunshine /'sʌnʃaɪn/	important /ɪm'pɔ:tənt/
26	truck /trʌk/	injection /ɪn'dʒekʃən/
27	trumpet /'trʌmpɪt/	maintenance /'meɪntɪnəns/
28	tuck /tʌk/	measure /'meʒə/
29	unable /ʌn'eɪbəl/	memory /'meməri/
30	unfading /ʌn'feɪdɪŋ/	mentioning /'menʃənɪŋ/
31	until /ʌn'tɪl/	murmured /'mɜ:məd/

32	upset /'ʌpsət/	neither /'ni:ðə/
33	usher /'ʌʃə/	obviously /'ɒbvɪəslɪ/
34	utmost /'ʌtməʊst/	often /'ɒfən/
35	utter /'ʌtə/	orchestra /'ɔ:kɪstrə/
36	vulpine /'vʌlpain/	orders /'ɔ:dəz/
37	vulture /'vʌltʃə/	otter /'ɒtə/
38	young /jʌŋ/	stubborn /'stʌbən/
39	yucky /'jʌki/	support /sə'pɔ:t/
40	yuppie /'jʌpi/	zebra /'zi:brə/

Anexo 3

Este anexo contiene los textos utilizados en la instrucción implícita. Los textos literarios están presentados por géneros literarios: poesía, prosa y diálogos teatrales. Las palabras trabajadas en este tipo de instrucción aparecen destacadas en negrita.

3.1 Poesía

Los poemas utilizados en la instrucción implícita fueron los siguientes:

1. There's **a blush** for won't **and a blush** for shan't,

And a blush for having done it:

There's **a blush for** thought **and a blush for** naught,

And a blush for just begun it.

(*“Sharing Eve's Apple”* by John Keats)

2. **I can't blab**

Such blibber blubber!

My **tongue** isn't

Made **of rubber**.

(*“Fox in socks”* by Dr. Seuss)

3. Everywhere, **creatures**

Are falling asleep.

The Collapsible Frink

Just collapsed in a heap.

And, by adding the Frink

To the others before,

I **am able to** give you

The Who's-Asleep-Score:

Right now, forty **thousand**

Four **hundred and** four

Creatures are happily,

Deeply in **slumber**.

I think you'll **agree**

That's a whopping fine **number**.

(*"Sleep book"* by Dr. Seuss)

4. I **have a** spelling **checker**

It came with my PC

It clearly **marks for** my review

Mistakes I **cannot** see.

I strike **a key and** type **a word**

And wait **for it to** say

Whether I **am** wrong, or I **am** right

It shows me straight **away**.

As soon as a mistake is made

It knows before too long

And I can put the **error** right

It's rarely **ever** wrong.

I **have run** this poem through it

I **am** sure **you're** pleased **to** know

It's **letter** perfect all **the** way

My **checker** told me so.

(*"Ode to the spell checker"* by Jon Hird)

5. Music is poetry

An expression of the heart

I **can** feel it in me when **the** music **starts**

My **blood** is flowing

My mind is free

It's beautiful when **someone**

Is feeling **the** same **as** me
Words **are the** pristine way to **uplift**
An emotion
My words **are** my **heart**
My **paper** is my sleeve
I **wonder** if **someone** feels **the** same **as** me

(“*Music is poetry*” by Kristine Black)

3.2 Prosa

“It is a truth **universally acknowledged that** a single man in **possession** of a good fortune **must** be in want of a wife” *Pride and Prejudice*

“A lady’s **imagination** is very **rapid**; it **jumps from admiration to love, from love to matrimony in a moment**”. *Pride and Prejudice*

“There is a **stubbornness about** me **that never can** bear to be frightened **at the** will of others. My **courage** always rises **at every attempt to** intimidate me” *Pride and Prejudice*

“You **must** learn **some** of my **philosophy**. Think only **of the past as** its **remembrance** gives you **pleasure.**” *Pride and Prejudice*

“**Laugh as much as** you choose, **but** you will not **laugh** me out of my **opinion**”. *Pride and Prejudice*

“In nine cases out of ten, a woman had better show more **affection than** she feels.” *Pride and Prejudice*

“It is **happy for you that** you **possess the talent of flattering** with **delicacy**. May I **ask whether** these pleasing **attentions proceed from the impulse of the moment, or are they the result of previous study?**” *Pride and Prejudice*

“Every **savage can dance.**” *Pride and Prejudice*

“It is very **difficult for the prosperous to be humble.**” *Emma*

“It is always **incomprehensible to a man that a woman should ever refuse an offer to marriage**” *Emma*

“A woman, especially, if she **have the misfortune of knowing anything, should conceal it as well as she can.**” *Northanger Abbey*

“**Woman** is fine for her own satisfaction alone. No **man** will admire her the more; no **woman** will like her the better for it. Neatness and fashion are enough for the former, and a something of shabbiness or impropriety will be most endearing to the latter.”
Northanger Abbey

“Men have had every advantage of us in telling their own story. **Education** has been theirs in so much higher a degree; the pen has been in their hands. I will not allow books to prove anything.” *Persuasion*

“**One** does not love a place the less for having suffered in it, unless it has been all suffering, nothing but suffering.” *Persuasion*

“To flatter and follow others, without being flattered and followed in turn, is but a state of half enjoyment.” *Persuasion*

“Life seems but a quick succession of busy nothings.” *Mansfield Park*

“A large income is the best recipe for happiness I ever heard of.” *Mansfield Park*

3.3 Diálogos teatrales

1 .VISITING DARCY’S ESTATE (Jane Austen’s *Pride and Prejudice*)

D: Darcy E: Elizabeth

D: Miss Elizabeth.

E: I thought you were in London.

D: No. No, I’m not. No, I came back a day early.

E: We would not have come had we known you were here.

D: Some business with my steward.

E: I’m in Derbyshire with my aunt and uncle.

D: And are you having a pleasant trip?

E: Very pleasant. Tomorrow we go to Matlock.

D: Tomorrow? Are you staying at Lambton?

E: Yes. At the Rose and Crown.

D: Yes.

E: I’m so sorry to intrude. They said that the house was open for visitors. I had no idea...

D: May I see you back to the village?

E: No! I’m very fond of walking.

D: Yes. Yes, I know.

E: Goodbye, Mr **Darcy**.

2 . YOUR HANDS ARE COLD (Jane Austen's *Pride and Prejudice*)

D: Darcy

E: Elizabeth

E: I couldn't sleep.

D: Nor I. My **aunt**...

E: Yes. She **was** here.

D: How **can I ever** make **amends for such** behaviour?

E: **After** what **you have done for** Lydia **and I suspect for** Jane also, it is I who should be making **amends**.

D: You **must** know. Surely you **must** know it **was** all **for you**. **You are** too **generous to** trifle with me. I believe **you** spoke with my **aunt last night and** it **has** taught me to hope **as I had** scarcely **allowed** myself before. If your feelings **are** still what they **were last April** tell me so **at once**.....My **affections and** wishes **have** not changed **but one** word **from you** will **silence** me **forever**.....If, **however, your** feelings **have** changed I would **have to** tell **you, you have** bewitched me, body **and** soul and I **love**.....I **love you**. I **never** wish **to be parted from you from** this day on.

E: Well, then..... **Your hands are** cold.

3. THE WEDDING

by Nicholas Sheard

B: Bride

G: Groom

B: Roses or **carnations**?

G: Sorry, what **was that**?

B: Roses or **carnations**? **For the buttonholes**.

G: **Do** we need **flowers**?

B: Well, yes. I'd like **them**.

G: **Flowers are** very expensive, **you** know **Veronica**. We've already spent too much.

B: **But** it is **a special** day, John.

G: OK. How **about** red roses?

B: Red? No! **Linda Evans had** red roses **at her** wedding.

G: So?

B: Well, didn't **you** used **to** go out with **her**?

G: Yes, so what?

B: Well I don't want our wedding **to** be like hers.

G: **You're** not still **jealous of her**, **are** you?

B: **Jealous?** Me? **Jealous?** **Of** course, I'm not. **You** did go out with **her for** four years, though.

(There is an uncomfortable silence)

B: **Have you** booked **the honeymoon** yet?

G: No, I **haven't** booked **the honeymoon**. I've been too busy.

B: What **about the caterers?** **Have you spoken to them about the** menu?

G: No, I **haven't**.

B: **And the man** who'll be doing **the** disco?

G: No.

B: **The vicar about the** church service?

G: No.

B: **The photographer?**

G: No.

B: **The flowers for the** church?

G: I thought you **were** going **to** see **to them**.

B: I **can't** believe this. **We're** not **even married** yet, **and we're** arguing already!

(There is a pause)

G: Look **Veronica**, maybe we **should** wait **a** while.

B: What?

G: Before we get **married**.

B: What **are you** saying, John?

G: I'm saying **that** I think we **should** call off **the** wedding

4. SPARE CHANGE

by Jenny Roden

(A is sitting on a bench with a sign that reads “hungry and homeless” propped up beside him. There’s a collecting box in front of him and he’s wearing a suit. In contrast, C is sitting a little further on, dressed in shabby, dirty clothes, the coat tied up with string and using a hat for collecting. Almost every passer-by puts money in C’s hat. C acknowledges the donations with “Thank you, sir/madam. God bless you, sir / madam “This continues in the background all the time that A and B are conversing. None of the passers-by put money in A’s box)

A: Spare change? **Can** you spare any change **for a cup of** tea?

(Passer-by stares and walks on)

A: Spare change? **Can** you spare any change **for a cup of** tea?

(Another passer-by stares and walks on)

A: Could you spare any change, sir?

(B stops. Put money in the collecting box and walks on)

A: **Thank you**, sir!

(B pauses and walks back)

B: I hope **you** don’t mind my **asking, but are you hungry and** homeless?

A: Yes, **just** what **the** sign says. (He motions to his sign)

B: It’s **just that** you don’t look as if you **are**.

A: What **do** you mean?

B: You **are** too **smart**.

A: **Smart**?

B: Yes, **tramps**...I mean, people in **your situation** don’t usually wear **a** suit.

A: I see what you mean, **but the** truth is, it’s the only **decent** thing I’ve got left. I’ve lost my job **and** been evicted **from** my house. I **had** to sell everything. I used **to** work on **the buses**, **but there’s** no call **for bus conductors** nowadays.

B: I see. (Moves off, pauses and comes back). Well, I don’t mean **to** be rude, **but** it’d make **a** lot **of** sense **to** sell your suit, if **you** need **the money**. **That’s** a nice suit you’ve got there.

A: Believe me, **the** thought **has** crossed my mind, **but** I’ve got my dignity you know...although **that’s about** all I’ve got! Besides, I need it to look for **a** job.

B: Isn’t it **difficult to apply for a** job when you **haven’t got an address**?

A: **Ah, but that’s** where **you’re** wrong! I **have**. It’s here! (Points to the bench) “**The Bench, Queens Park, Queens Square**” It’s **even** got its own postcode. Didn’t you read **about** it in the **papers**? It’s **a new experiment** by **the council** to help homeless people like me find jobs.

B: **That** sounds like **a** good idea. **But**, if **you're** not going **to** look **the part**, so **to** speak, why don't **you** do **something**?

A: Do **something**?

B: Yes, you know, do **some busking**, read poems, or **stand** still like **a** statue. (He poses)

A: I would if I could, **but I can't**. I'm not very **artistic**. If only I were!

B: (Shrugs his shoulders) Oh, well, I **must** be going. It was nice talking **to you**. Here, take this **and** buy yourself **a** meal. (Hands A a five-pound note)

A: **Much obliged**, sir!

(People continue to walk by. Some ignore, some stare, none give anything. Finally, A gives up, picks up his sign and box and leaves. A few more people pas by and throw money into C's hat)

Anexo 4

Este anexo contiene los quince textos literarios que leyeron los participantes del grupo de instrucción implícita para corroborar el efecto del tipo de texto en la adquisición de los sonidos vocálicos ingleses. Los textos están divididos por género literario: poesía, prosa y diálogos teatrales. Las palabras que contienen los sonidos /ɑ: æ ʌ ə/ aparecen destacadas y tras cada texto se incluye el listado de las palabras según el sonido que contengan.

4.1 Poesía

Texto 1 “To the Memory of Mrs. Lefroy who Died December 16 – My Birthday” por Jane Austen

The day returns **again**, my **natal** day;
What mix'd **emotions** with **the** Thought **arise**!
Beloved friend, four years **have pass'd away**
Since thou wert **snatch'd forever from** our eyes.--
The day, **commemorative of** my birth
Bestowing Life **and** Light **and** Hope on me,
Brings **back the** hour which **was thy last** on Earth.
Oh! **bitter pang of torturing Memory!**--

Angelic Woman! **past my power to** praise
In **Language** meet, thy **Talents, Temper,** mind.
Thy solid Worth, they **captivating** Grace!--
Thou friend **and ornament of Humankind!**--

At Johnson's death by **Hamilton** t'was said,
'Seek we **a substitute--Ah!** vain **the plan,**
No **second** best remains **to Johnson** dead--
None can remind **us even of the Man.**'

So we **of** thee--**unequall'd** in thy race
Unequall'd thou, **as he the** first of Men.
Vainly we search **around the vacant** place,
We ne'er may look **upon** thy like **again.**

Come then fond **Fancy,** thou **indulgent Power,**--
--Hope is desponding, chill, severe **to** thee!--
Bless thou, this **little portion of an** hour,
Let me behold **her as** she used **to** be.

I see **her** here, with all **her** smiles benign,
Her looks of **eager Love,** **her accents** sweet.
That voice and Countenance almost divine!--

Expression, Harmony, alike complete.--

I **listen**--'tis not sound **alone**--'tis sense,
'Tis Genius, Taste **and Tenderness of Soul**.
'Tis genuine warmth **of heart** without pretence
And purity **of Mind that** crowns **the** whole.

She speaks; 'tis **Eloquence--that** grace **of Tongue**
So rare, so **lovely!**--**Never misapplied**
By **her to palliate** Vice, or deck **a** Wrong,
She speaks **and reasons but** on Virtue's side.

Her's is the **Energy of Soul** sincere.
Her Christian Spirit ignorant to feign,
Seeks **but to comfort**, heal, **enlighten**, cheer,
Confer a pleasure, or prevent **a** pain.--

Can ought **enhance such** Goodness?--Yes, **to** me,
Her partial favour from my earliest years
Consummates all.--**Ah!** Give me yet **to** see
Her smile of Love.--the Vision disappears.

'Tis **past and** gone--We meet no more below.
Short is **the Cheat of Fancy** o'er **the** Tomb.
Oh! might I hope **to equal** Bliss **to** go!
To meet thee **Angel!** in thy **future** home!--

Fain would I feel **an union** in thy fate,
Fain would I seek **to** draw **an** Omen fair
From this **connection** in our Earthly date.
Indulge the harmless weakness--Reason, spare.—

/ɑ:/: pass, last, past, ah, harmless.

/æ/: snatch, and, back, pang, angelic, language, talent, captivating, Fancy, an, that.

/ʌ/: beloved, substitute, none, unequal, come, indulgent, love, lovely, but, such, indulge.

/ə/: the, again, emotions, arise, away, forever, from, commemorative, of, was, bitter, torturing, memory, woman, power, to, talent, temper, ornament, humankind, Johnson, Hamilton, a, second, us, even, vacant, upon, then, little, portion, her, eager, accents, countenance, expression, harmony, alike, complete, listen, alone, tenderness, eloquence, never, misapplied, energy, Christian, ignorant, comfort, enlighten, confer, pleasure, partial, favour, consummates, vision, disappears, future, union, connection, weakness, reason.

Texto 2 "I had a guinea golden" por Emily Dickinson

I **had a guinea golden** –
I lost it in **the sand** –
And tho' **the sum** was **simple**
And pounds **were in the land** –
Still, **had** it **such a value**
Unto my **frugal** eye-
That when I could not find it –
I **sat** me down **to** sigh.

I **had a crimson** Robin –
Who **sang** full many **a day**
But when **the woods were** painted,
He, too, did fly **away**-
Time brought me **other** Robins-
Their **ballads were the** same –
Still, **for** my missing **Troubadour**
I kept **the** "house **at** hame."

I **had a star** in **heaven** –
One "Pleiad" was its name –
And when I **was** not heeding,
It **wandered from the** same
And tho' **the skies are** crowded –
And all **the night ashine** –
I do not care **about** it –
Since **none of them are** mine.

My Story **has a moral**-
I **have a** missing friend –
"Pleiad" its name, and Robin,
And guinea in **the sand**.
And when this **mournful** ditty
Accompanied with tear –
Shall meet **the eye of traitor**
In **country far from** here –
Grant that repentance solemn
May seize **upon** his mind-
And he no **consolation**
Beneath **the sun** may find.

/ɑ:/: star, are, far, grant, repentance.

/æ/: had, sand, and, land, value, sat, sang, ballads, shall, that.

/ʌ/: sum, but, other, one, none, accompanied, country, sun,

/ə/: a, golden, the, simple, were, away, ballads, for, troubadour, at, heaven, was, wandered, from, ashine, about, of, them, moral, mournful, accompanied, traitor, solemn, upon, consolation.

Texto 3 “A dedication to Gavin Hamilton” por Robert Burns

Expect not, Sir, in this **narration**,
A wheedling, **flattering Dedication**,
To praise **you up**, and call **you** good,
And sprung of great and noble blood,
Because **you are** surnamed like his Grace,
Perhaps related to the race:
Then, when I **am** tired - **and** so **are** you,
With many a **fulsome**, sinful lie -
Set **up a** face how I stop short,
For fear **your** modesty be hurt.

This may do - **must** do, Sir, with **them** who
Must please **the** great folk for a bellyful;
For me! so low I need not bow,
For, Lord be **thanked**, I **can** plough;
And when I **cannot** yoke a horse,
Then, Lord be **thanked**, I **can** beg;
So I **shall** say, and **that** is not **flattering**,
It is **just such** poet and **such patron**.

The Poet, **some** good **angel** help him,
Or else, I fear, **some** ill **one** trounce him!
He may do well for all he **has done** yet,
But only he is not **just begun** yet.

The Patron (sir, **you must** forgive me;
I will not lie, **come** what will **of** me),
On every **hand** it will **allowed** be,
He is **just** - no **better than** he **should** be.

I readily **and** freely **grant**,
He **cannot** see a poor **man** want;
What is not his own he will not take it;

When **once** he gives his word, he will not break it;
Anything he **can** loan he will not refuse it,
Until often his goodness is **abused**;
And rascals sometimes that do him wrong,
Even that, he **does** not mind it long;
As master, landlord, husband, father,
He **does** not fail his **part** in **either**.

But then, no **thanks to** him for all **that**;
No godly **symptom** you **can** call **that**;
It is **nothing but a milder feature**
Of our poor, sinful, **corrupt nature**:
You will get **the best of moral** works,
Among black Gentoos, **and pagan** Turks,
Or **hunters** wild on Ponotaxi,
Who **never** heard of **orthodoxy**.

That he is **the poor man's** friend in need,
The gentleman in word **and** deed,
It is not through **terror of damnation**:
It is **just a carnal inclination**,
And oh! that is no **regeneration**.

Morality, you deadly bane,
Your tens of thousands you have slain!
Vain is his hope, whose stay **and trust** is
In **moral** mercy, truth, **and justice**!

No - stretch a point to **catch a farthing** (1\4 penny);
Abuse a brother to his **back**;
Steal through **the** window **from a** whore,
But point the rake that takes **the** door;
Be to the poor like any whinstone,
And hold their noses **to the** grindstone;
Ply every **art of legal** thieving;
No **matter** - stick **to** sound believing.

Learn three-mile **prayers**, **and half**-mile graces,
With well-spread **palms**, **and** long, wry faces;
Grunt up a solemn, lengthened groan,
And damn all **parties but your** own;
I will **warrant then**, you are not a **deceiver**,
A steady, sturdy, staunch **believer**.

O **you** who leave the springs of Calvin,
For **muddy puddles of your** own delving!
You **sons** of Heresy **and Error**,
You will **someday** squeal in quaking **terror**,
When **Vengeance** draws **the** sword in wrath,
And in **the** fire throws **the** sheath;
When Ruin, with his sweeping broom,
Just frets till **Heaven commission** gives him;
While **over the harp** pale Misery moans,
And strikes **the ever deepening** tones,
Still **louder** shrieks, **and heavier** groans!

Your pardon, sir, for this **digression**:
I almost **forgot** my **Dedication**;
But when divinity **comes across** me,
My **readers** still **are sure to** lose me.

So, Sir, **you** see it was no **mad vapour**;
But I maturely thought it **proper**,
When all my works I did review,
To dedicate them, Sir, **to you**:
Because (you need not take it ill),
I thought **them something** like **yourself**.

Then patronize them with your **favour**
And your petitioner shall ever -
I **had** almost said, **ever** pray,
But that is a word I need not say;
For praying, I **have** little skill **of** it,
I **am** both extremely **reluctant**, **and** wretched ill **of** it;
But I will repeat each poor **man's prayer**,
That knows or hears **about you**, Sir: --

'May **never** Misfortune's growling **bark**
Howl through **the dwelling of the lawyer**!
May **never** his **generous**, honest heart,
For that same **generous** spirit **smart**!
May Kennedy's **far honoured** name
Long feed his **hymeneal** flame,
Till **Hamiltons**, at least **a dozen**,
Are from their nuptial labors risen:
Five **lovely** girls round **their** table,
And seven handsome fellows, stout **and** able,
To serve their king **and country** well,

By word, or pen, or pointed steel!
May Health **and** Peace, with **mutual** rays,
Shine on **the** evening **of** his days;
Till his little, curly John's great-**grandchild**,
When ebbing life no more **shall** flow,
The last, sad, mournful rites bestow!'

I will not wind a long **conclusion**,
With **complimentary effusion**;
But, while **your** wishes **and** **endeavours**
Are blessed with Fortune's smiles **and** **favours**,
I **am**, dear sir, with zeal most **fervent**,
Your much indebted, **humble servant**.

But if (which **Powers** **above** prevent)
That iron-hearted fellow, **Want**,
Attended, in his grim **advances**,
By **sad** mistakes, **and** **black** **mischance's**,
While hopes, **and** joys, **and** **pleasures** fly him,
Make **you** as poor a dog as **I am**,
Your 'humble servant' then no more;
For who would **humbly** serve **the** poor?
But, by a poor **man's** hopes in **Heaven!**
While **recollection's** power is **given**,
If, in **the** vale of **humble** life,
The victim **sad** of Fortune's strife,
I, through **the** **tender-gushing** tear,
Should recognise my **master** dear;
If **friendless**, low, we meet **together**,
Then, sir, **your hand** - my **FRIEND** **and** **BROTHER!**

/ɑ:/: are, grant, rascals, master, father, part, carnal, farthing, art, half, palms, parties, harp, bark, smart, far, last, advances, mischance.

/æ/: am, flattering, and, perhaps, cannot, thanked, hand, man, landlord, thanks, black, gentleman, damnation, that, have, catch, back, matter, damn, Calvin, mad, patronize, shall, had, Hamilton, at, handsome, grandchild, sad.

/ʌ/: up, sprung, fulsome, must, such, some, one, but, just, begun, come, once, until, does, husband, nothing, corrupt, hunters, trust, justice, brother, grunt, muddy, someday, reluctant, nuptial, lovely, country, conclusion, much, humble, humbly, gushing.

/ə/: narration, of, noble, because, you, to, the, a, for, them, allowed, better, should, than, abused, father, then, milder, feature, nature, moral, pagan, never, orthodoxy, regeneration, morality, thousands, legal, prayers, solemn, lengthened, deceiver, believer, error, terror,

vengeance, heaven, commission, over, deepening, louder, heavier, pardon, digression, dedication, across, readers, vapour, maturely, proper, favour, about, generous, honoured, hymeneal, dozen, risen, mutual, complimentary, effusion, endeavours, fervent, servant, powers, above, attended, advances, pleasures, recollection, given, together, brother.

Text 4 "The cloud" por Percy Shelley

I bring fresh **showers for the** thirsting flowers,
From the seas **and the** streams.
I bear light shade **for the** leaves when laid
In their noonday dreams.
From my wings **are shaken the** dews **that waken**
The sweet **buds everyone,**
When rocked **to** rest on their **mother's** breast,
As she dances about the sun.
I wield **the** flail **of the** lashing hail,
And whiten the green plains **under,**
And then again, I dissolve it in rain,
And laugh as I pass in thunder.

I sift **the** snow on **the** mountains below,
And their great pines groan **aghast;**
And all **the** night 'tis my pillow white,
While I sleep in **the arms of the blast.**
Sublime on **the** towers **of** my skiey bowers,
Lightning my **pilot** sits;
In a **cavern under** is **fettered the thunder,**
It **struggles and** howls **at** fits;
Over earth **and ocean,** with **gentle motion,**
This **pilot** is guiding me,
Lured by **the love of the** genii **that** move
In **the depths of the purple** sea;
Over the rills, **and the crags, and the hills,**
Over the lakes **and the** plains,
Wherever he dream, **under** mountain or stream,
The Spirit he **loves** remains;
And I all **the** while **bask** in **Heaven's** blue smile,
Whilst he is dissolving in rains.

The sanguine Sunrise, with his **meteor** eyes,
And his burning plumes outspread,
Leaps on **the back of** my sailing **rack,**
When **the** morning **star** shines dead;
As on **the jag of a** mountain **crag,**
Which **an** earthquake rocks **and** swings,
An eagle alit one **moment** may sit
In **the** light of its **golden** wings.
And when **Sunset** may breathe, **from the** lit sea beneath,

Its **ardours of rest and of love,**
And the crimson pall of eve may fall
From the depth of Heaven above,
With wings folded I rest, on mine aëry nest,
As still as a brooding dove.

That orbèd maiden with white fire **laden,**
Whom **mortals** call **the Moon,**
Glides **glimmering** o'er my fleece-like floor,
By **the** midnight breezes strewn;
And wherever the beat of her unseen feet,
Which only **the angels** hear,
May **have broken the woof of** my tent's thin roof,
The stars peep behind **her and** peer;
And I laugh to see them whirl **and** flee,
Like a swarm of **golden** bees,
When I **widen the** rent in my wind-built tent,
Till **calm the rivers, lakes, and** seas,
Like strips of **the sky fallen** through me on high,
Are each paved with **the moon and** these.

I bind **the Sun's** throne with a burning zone,
And the Moon's with a **girdle of** pearl;
The volcanoes are dim, **and the stars** reel **and** swim,
When **the** whirlwinds my **banner unfurl.**
From cape to cape, with a bridge-like shape,
Over a torrent sea,
Sunbeam-proof, I **hang** like a roof,
The mountains its columns be.
The triumphal arch through which I **march**
With **hurricane, fire, and** snow,
When **the Powers of the air are** chained to my chair,
Is **the million-coloured** bow;
The sphere-fire above its soft **colours** wove,
While **the** moist Earth **was laughing** below.

I **am the daughter of Earth and Water,**
And the nursling of **the Sky;**
I **pass through the pores of the ocean and** shores;
I change, **but I cannot** die.
For after the rain when with **never a** stain
The pavilion of Heaven is bare,
And the winds and sunbeams with their convex gleams
Build **up the** blue dome of air,
I **silently laugh at** my own **cenotaph,**
And out of the caverns of rain,
Like a child **from the womb,** like a ghost **from the tomb,**
I **arise and unbuild it again.**

/ɑ:/: are, dances, laugh, pass, aghast, arms, blast, bask, star, ardours, calm, arch, march, laughing, after, cenotaph.

/æ/: and, that, lashing, cavern, crags, sanguine, back, rack, jag, banner, hang, cannot,

/ʌ/: buds, everyone, mother, under, thunder, love, sunrise, sunset, unseen, unfurl, sunbeam, columns, hurricane, coloured, but, up, unbuild.

/ə/: showers, for, the, from, mother, about, again, thunder, aghast, sublime, pilot, fettered, over, ocean, motion, purple, wherever, heaven, meteor, moment, golden, maiden, laden, mortals, glimmering, broken, girdle, banner, triumphal, million, above, daughter, water, never, pavilion, arise.

Texto 5 “London summer morning” por Mary Robinson

Who **has** not waked **to** list **the** busy sounds?
Of summer's morning, in **the sultry** smoke
Of noisy London? On **the pavement** hot
The sooty chimney-boy, with dingy face
And tattered covering, shrilly bawls his trade,
Rousing **the** sleepy housemaid. **At the** door
The milk-pail rattles, **and the** tinkling bell
Proclaims **the dustman's** office, while **the** street
Is lost in clouds **impervious**. Now begins
The din of hackney-coaches, waggons, carts.
While tinmen's shops, **and** noisy **trunk-makers**,
Knife-**grinders, coopers**, squeaking cork-**cutters**,
Fruit-**barrows, and the hunger-giving** cries
Of vegetable-vendors, fill the air.
Now every shop displays its varied trade,
And the fresh-sprinkled **pavement** cools **the** feet
Of early **walkers**. **At the** private door
The ruddy housemaid twirls **the** busy mop,
Annoying the smart 'prentice, or neat girl,
Tripping with **bandbox** lightly. Now **the sun**
Darts burning **splendor** on **the glittering** pane,
Save **where the canvas** awning throws a shade
On **the** gay **merchandise**. Now, spruce **and** trim,
In shops (**where** beauty smiles with **industry**)
Sits **the smart damsel**, while **the passenger**
Peeps through **the** window, watching every **charm**.
Now pastry dainties **catch the** eye minute
Of **humming** insects, while **the** limy snare
Waits **to** enthrall **them**. Now **the lamp-lighter**
Mounts **the** tall **ladder**, nimbly **venturous**,
To trim **the half-filled lamps**, while **at** his feet
The pot-boy yells **discordant!** All **along**

The sultry pavement, the old-clothes-man cries
 In tone **monotonous**, while sidelong views
 The area **for his traffic**: now **the bag**
 Is slyly **opened, and the half-worn** suit
(Sometimes the pilfered treasure of the base
Domestic spoiler), **for one half** its worth,
 Sinks in **the green abyss. The porter** now
 Bears his huge load **along the** burning way;
And the poor poet wakes **from** busy dreams,
To paint the summer morning.

/ɑ:/: carts, smart, darts, charm, half.

/æ/: has, tattered, rattles, hackney, wagons, barrows, band, canvas, damsel, passenger, catch, lamp, ladder, man, traffic, bag.

/ʌ/: summer, sultry, London, dustman, trunk, cutters, hunger, ruddy, sun, industry, humming, sometimes.

/ə/: to, the, summer, of, London, pavement, tattered, covering, at, impervious, makers, coopers, vegetable, walkers, annoying, splendor, glittering, where, merchandise, damsel, passenger, lighter, ladder, venturous, discordant, along, monotonous, opened, treasure, domestic, spoiler, porter, abyss, along, from.

4.2 Prosa

1. PERSUASION by Jane Austen

He was **evidently a young man of considerable** taste in reading, though **principally** in poetry; **and** besides **the persuasion of having given** him at least **an** evening's **indulgence in the discussion of subjects**, which his usual **companions had probably** no **concern** in, she **had the** hope of being **of** real use **to** him in **some suggestions as to the** duty **and** benefit of **struggling against affliction**, which **had naturally** grown out of **their conversation. For**, though shy, he did not seem reserved; **it had rather** the **appearance of** feelings **glad** to burst their usual restraints; **and having** talked of poetry, **the richness of the present** age, **and** gone through a brief **comparison of opinion as to the** first-rate poets, trying **to ascertain whether Marmion or The Lady of the Lake were to** be preferred, **and** how **ranked the** Giaour **and The Bride of Abydos; and moreover**, how **the** Giaour **was to** be **pronounced**, he showed himself so **intimately acquainted** with all **the tenderest** songs of **the one** poet, **and** all the **impassioned descriptions of hopeless agony of the other**; he repeated, with **such tremulous** feeling, **the various** lines which imaged **a broken heart**, or **a** mind destroyed by wretchedness, **and** looked so entirely **as if** he meant **to** be **understood**, **that** she **ventured to** hope he did not always read only poetry, **and to** say, **that** she thought it **was the** misfortune of poetry **to** be **seldom** safely enjoyed by those who enjoyed it **completely; and that the** strong feelings which **alone** could estimate it truly **were the** very feelings which ought to taste it **but** sparingly.

His looks shewing him not pained, **but** pleased with this **allusion to his situation**, she **was emboldened to** go on; **and** feeling in herself **the right of seniority** of mind, she **ventured to recommend a larger allowance of** prose in his daily **study**; **and** on being requested to **particularize, mentioned such** works of our best **moralists, such collections of the finest letters, such memoirs of characters of worth and suffering, as occurred to her at the moment as calculated to rouse and fortify the mind by the highest precepts, and the strongest examples of moral and religious endurances.**

Captain Benwick listened attentively, and seemed grateful **for** the interest implied; **and** though with **a shake of the head, and** sighs which declared his little faith in the **efficacy of** any books on grief like his, noted down **the names of** those she **recommended, and** promised **to procure and** read **them.**

/ɑ:/: rather, Marmion, heart, larger, memoirs, example.

/æ/: man, and, having, companions, had, naturally, glad, comparison, ascertain, ranked, impassioned, agony, that, characters, calculated, captain.

/ʌ/: young, indulgence, discussion, subjects, some, suggestions, struggling, one, other, such, understood, study, suffering.

/ə/: was, evidently, a, considerable, principally, the, persuasion, of, given, an, indulgence, discussion, companion, probably, concern, to, as, against, affliction, conversation, for, appearance, present, comparison, opinion, ascertain, Abydos, moreover, intimately, acquainted, tenderest, impassioned, descriptions, hopeless, agony, tremulous, various, broken, ventured, seldom, completely, alone, estimate, allusion, situation, emboldened, seniority, allowance, particularize, mentioned, moralist, collection, letters, characters, suffering, occurred, her, moment, moral, religious, endurances, attentively, interest, efficacy, recommended, procure.

2. EMMA by Jane Austen

Emma Woodhouse, handsome, clever, and rich, with **a comfortable home and happy disposition**, seemed to unite **some of the best blessings of existence; and had** lived nearly twenty-**one** years in **the** world with very **little to** distress or vex **her.**

She **was the youngest of the two daughters of a most affectionate, indulgent father; and had**, in consequence of **her sister's marriage**, been mistress of his house **from a** very early period. **Her mother had** died too long ago for her to have more **than an** indistinct remembrance of her caresses; **and her place had** been supplied by **an excellent woman as governess, who had fallen little short of a mother in affection.**

Sixteen years **had** Miss Taylor been in Mr. Woodhouse's **family, less as a governess than a friend, very fond of both daughters, but particularly of Emma.** Between *them* it was more the **intimacy of sisters.** **Even** before Miss Taylor **had** ceased to hold **the nominal office of governess, the mildness of her temper had hardly allowed her** to impose any restraint; **and**

the shadow of authority being now long **passed away**, they **had** been living **together** as friend **and** friend very mutually **attached**, **and Emma** doing **just** what she liked; highly esteeming Miss **Taylor's judgment**, **but** directed chiefly by **her** own.

The real evils, indeed, **of Emma's situation** were **the power of having** rather too **much her** own way, **and a disposition** to think a **little** too well of herself; these were **the disadvantages** which **threatened alloy** to her many **enjoyments**. **The danger**, however, was at present so **unperceived**, that they did not by any means **rank as** misfortunes with **her**.

Sorrow came—a **gentle** sorrow—but not at all in **the shape of** any **disagreeable consciousness**. —Miss **Taylor married**. It was Miss **Taylor's** loss which first brought grief. It was on **the** wedding-day of this **beloved** friend that **Emma** first **sat** in mournful thought of any **continuance**. **The** wedding **over**, and the bride-people gone, **her father and herself** were left to dine **together**, with no prospect of a third to cheer a long evening. **Her father** composed himself to sleep **after dinner**, as usual, and she **had** then only to sit and think of what she **had** lost. The event **had** every promise of **happiness for her** friend. Mr. **Weston** was a man of **unexceptionable character**, easy fortune, **suitable** age, and **pleasant manners**; and there was some **satisfaction** in considering with what self-denying, **generous** friendship she **had** always wished and **promoted the match**; **but** it was a **black** morning's work for her. **The** want of Miss **Taylor** would be felt every hour of every day. She recalled **her past kindness**—the **kindness**, the **affection of** sixteen years—how she **had** taught and how she **had** played with **her from** five years old—how she **had** devoted all **her powers** to **attach and amuse her** in health—and how nursed **her** through **the various** illnesses of childhood. A **large** debt of **gratitude** was owing here; **but** the **intercourse of the last seven** years, the equal footing and perfect **unreserve** which **had** soon followed **Isabella's marriage**, on their being left to each **other**, was yet a **dearer, tenderer recollection**. She **had** been a friend and companion such as few **possessed**: **intelligent**, well-informed, useful, **gentle**, knowing all **the ways of the family**, **interested** in all its **concerns**, and peculiarly **interested in herself**, in every **pleasure**, every scheme of **hers**—**one** to whom she could speak every thought as it **arose**, and who **had such an affection for her** as could **never** find fault.

/ɑ:/: father, hardly, passed, rather, after, past, large, last.

/æ/: and, happy, had, marriage, have, shadow, attached, having, disadvantages, alloy, that, rank, sat, happiness, man, character, manners, satisfaction, match, black, gratitude, other, family.

/ʌ/: handsome, comfortable, some, one, youngest, indulgent, mother, governess, just, judgment, but, much, unperceived, beloved, unexceptionable, unreserve, such.

/ə/: Emma, clever, a, disposition, of, the, little, her, daughters, affectionate, sister, from, mother, ago, remembrance, caresses, supplied, excellent, woman, fallen, affection, Taylor, particularly, was, intimacy, even, nominal, temper, allowed, away, situation, power, disposition, threatened, enjoyments, danger, however, gentle, continuance, over, father, together, composed, dinner, Weston, suitable, pleasant, generous, promoted, kindness, amuse, various, intercourse, Isabella, dearer, tenderer, recollection, companion, intelligent, never.

3. PRIDE AND PREJUDICE by Jane Austen

Mr. Collins was not left long **to the silent contemplation of his successful love; for Mrs. Bennet, having dawdled about** in the vestibule **to watch for the end of the conference,** no sooner saw **Elizabeth open the door and** with quick step **pass her towards the** staircase, **than she entered the breakfast-room, and congratulated** both him **and herself** in warm terms on **the happy prospect of their nearer connection.** Mr. Collins received **and** returned these **felicitations** with equal **pleasure, and then proceeded to relate the particulars of their interview,** with **the result of** which he **trusted he had every reason to be satisfied,** since **the refusal** which his **cousin had steadfastly given** him would **naturally flow from her bashful** modesty **and the genuine delicacy of her character.**

This **information, however, startled** Mrs. Bennet; she would **have been glad to be equally satisfied that her daughter had** meant to **encourage** him by **protesting against his proposals, but** she dared not believe it, **and** could not help saying so.

“But, depend upon it, Mr. Collins,” she added, “that Lizzy shall be brought to reason. I will speak to her about it directly. She is a very headstrong, foolish girl, and does not know her own interest but I will make her know it.”

“Pardon me for interrupting you, madam,” cried Mr. Collins; **“but if she is really headstrong and foolish, I know not whether she would altogether be a very desirable wife to a man in my situation, who naturally looks for happiness in the marriage state. If therefore she actually persists in rejecting my suit, perhaps it were better not to force her into accepting me, because if liable to such defects of temper, she could not contribute much to my felicity.”**

“Sir, you quite misunderstand me,” said Mrs. Bennet, **alarmed.** **“Lizzy is only headstrong in such matters as these. In everything else she is as good-natured a girl as ever lived. I will go directly to Mr. Bennet, and we shall very soon settle it with her, I am sure.”**

She would not give him time **to reply, but hurrying instantly to her husband,** called out **as she entered the library,** **“Oh! Mr. Bennet, you are wanted immediately; we are all in an uproar. You must come and make Lizzy marry Mr. Collins, for she vows she will not have him, and if you do not make haste, he will change his mind and not have her.”**

Mr. Bennet raised his eyes **from his book as she entered and fixed them on her face with a calm unconcern** which **was not in the least altered by her communication.**

/ɑ:/: pass, steadfastly, startled, pardon, alarmed, calm, are.

/æ/: having, than, congratulated, happy, had, satisfied, madam, naturally, bashful, glad, added, that, man, happiness, marriage, actually, and, perhaps, accepting, matters, am, marry.

/ʌ/: love, result, trusted, cousin, encourage, but, interrupting, such, much, misunderstand, hurrying, husband, uproar, must, come, unconcern.

/ə/: was, to, the, silent, contemplation, of, successful, dawdled, about, for, conference, sooner, Elizabeth, open, towards, entered, nearer, connection, felicitations, pleasure, proceeded, particulars, interview, reason, refusal, given, delicacy, information, however, her, daughter, proposals, upon, shall, reason, about, a, does, interest, whether, altogether, desirable, situation, persists, better, liable, temper, contribute, ever, instantly, altered, communication.

4. REBECCA by Daphne du Maurier

Last night I dreamt I went **to Manderley again**. It seemed **to** me I stood by the iron gate leading **to the** drive, **and** for **a** while I could not **enter**, **for the** way was **barred to** me. **There was a padlock and a chain upon the** gate. I called in my dream **to the** lodge keeper, **and had no answer, and** peering **closer** through **the rusted** spokes **of the** gate I saw **that the** lodge **was uninhabited**. No smoke came **from the** chimney, **and the little lattice** windows gaped forlorn. Then, like all **dreamers**, I was **possessed of a sudden** with **supernatural powers and passed** like **a** spirit through **the barrier** before me. **The** drive wound **away** in front **of** me, twisting **and** turning as it **had** always **done, but as I advanced I was aware that** a change **had come upon** it; it was **narrow and unkept**, not **the** drive **that** we **had** known. **At first, I was puzzled and** did not **understand, and** it was only when I bent my head to **avoid** the low swinging **branch of a tree that** I realised what **had happened**. **Nature had come into her own again and, little by, little, in her stealthy, insidious way had** encroached **upon the** drive with long **tenacious fingers**. **The** woods, always **a** menace **even in the part, had triumphed** in the end. They crowded, **dark and uncontrolled, to the Borden** of the drive. **The** beeches with white, naked limbs leant close to **one another**, their **branches interested** in **a** strange embrace, making **a** vault **above** my head like the **archway of a** church. **And there were other** trees as well, trees **that** I did not **recognize**, squat oaks **and tortured** elms **that straggled** cheek by jowl with **the** beeches, **and had thrust** themselves out **of the** quiet earth, **along with monster shrubs and plants, none of which I remembered**. **The** drive was **a ribbon** now, **a** thread **of its former** self, with **gravel** surface gone, **and** choked with **grass and** moss. **The** trees **had** thrown out low **branches**, making **an impediment to** progress; **the gnarled** roots looked like **skeleton** claws. **Scattered here and again amongst** this **jungle** growth I would **recognize shrubs that had** been **landmarks** in our time, things **of culture and of** grace, **hydrangeas** whose blue heads **had** been **famous**. No **hand had** checked their progress, **and** they **had** gone native now, rearing **to monster** height without **a** bloom, **black and ugly as the** nameless **parasites that** grew beside **them**. On **and** on, now east, now west, wound **the** poor thread **that once had** been our drive. **Sometimes** I thought it lost, **but it appeared again**, beneath **a fallen** tree **perhaps** or **struggling** on the other side **of a muddied** ditch created by **the** winter rains. I **had** not thought **the** way **so** long. Surely **the** miles **had** **multiplied, even as the trees had done, and** this **path** led **but to a labyrinth, some** choked **wilderness, and not to the** house **at** all. I came **upon** it **suddenly**; the **approach** masked by the **unnatural** growth **of a vast shrub that** spread in all **directions, and** I stood, my **heart thumping** in my breast, **the** strange prick **of** tears behind my eyes.

/ɑ:/: last, answer, passed, advanced, branch, part, dark, branches, archway, grass, gnarled, landmark, path, masked, vast, heart.

/æ/: Manderley, and, barred, had, uninhabited, lattice, supernatural, barrier, narrow, happened, straggled, gravel, scattered, hand, black, parasites, perhaps, labyrinth.

/ʌ/: rusted, uninhabited, sudden, done, but, come, unkept, puzzled, understand, triumphed, uncontrolled, one, another, thrust, other, shrubs, none, jungle, culture, ugly, once, sometimes, struggling, muddied, multiplied, suddenly, unnatural, thumping.

/ə/: again, to, the, for, enter, was, a, upon, keeper, closer, from, little, dreamers, possessed, powers, away, as, aware, avoid, nature, insidious, tenacious, fingers, even, Bordens, interested, above, there, were, recognize, tortured, of, along, monster, remembered, ribbon, former, impediment, skeleton, amongst, hydrangeas, famous, appeared, fallen, winter, even, wilderness, approach, directions.

5. GREAT EXPECTATIONS by Charles Dickens

... I was **half afraid**. **However**, the only thing **to be done** being **to knock at the door**, I knocked, **and was told from within to enter**. I **entered**, therefore, **and found myself in a pretty large room**, well lighted with **wax candles**. No glimpse **of daylight was to be seen** in it. It **was a dressing-room**, as I supposed **from the furniture**, though **much of it was forms and uses then quite unknown to me**. **But prominent** in it **was a draped table with a gilded looking-glass**, **and that** I made out **at first sight to be a fine lady's dressing-table**. **Whether I should have** made out this object so soon, if **there had** been no fine lady sitting **at it**, I **cannot say**. In **an armchair**, with **an elbow resting on the table and her head leaning on that hand**, **sat** the strangest lady I **have ever** seen, or **shall ever** see. She **was** dressed in rich **materials--satins, and lace and silks -- all of white**. **Her shoes were white**. **And she had a long white veil dependent from her hair, and she had bridal flowers in her hair, but her hair was white**. **Some bright jewels sparkled on her neck and on her hands, and some other jewels lay sparkling on the table**. Dresses, less splendid **than the dress she wore, and half-packed trunks, were scattered about**. She **had** not quite finished dressing, **for she had but one shoe on -- the other was on the table near her hand -- her veil was but half arranged, her watch and chain were not put on, and some lace for her bosom lay with those trinkets, and with her handkerchief, and gloves, and some flowers, and a Prayer-book, all confusedly heaped about the looking-glass**. It **was** not in **the first few moments that** I saw all these things, though I saw more **of them in the first moments than** might be supposed. **But I saw that** everything within my view which ought **to be white, had** been white long **ago, and had** lost its **lustre, and was faded and yellow**. I saw **that the bride within the bridal dress had withered like the dress, and like the flowers, and had no brightness left but the brightness of her sunken eyes**. I saw **that** the dress **had** been put **upon the rounded figure of a young woman, and that the figure upon which it now hung loose, had shrunk to skin and bone**. **Once I had been taken to see some ghastly waxwork**

at the Fair, representing I know not what **impossible personage** lying in state. **Once**, I **had** been **taken** to **one of our** old **marsh** churches **to** see **a skeleton** in the **ashes of a** rich dress, **that had** been **dug out of a vault under the** church **pavement**. Now, **waxwork and skeleton** seemed **to have dark** eyes **that** moved **and** looked **at** me. I **should have** cried out if I could.

/ɑ:/: half, large, glass, armchair, sparkled, sparkling, ghastly, marsh, dark.

/æ/: and, wax, candles, that, have, gad, cannot, hand, sat, satins, had, packed, scattered, handkerchief, faded, waxwork, ashes.

/ʌ/: done, much, unknown, but, some, other, trunks, one, gloves, lustre, sunken, young, shrunk, once, dug, under.

/ə/: was, afraid, the, to, at, from, enter, of, furniture, prominent, a, whether, should, there, her, ever, shall, materials, were, dependent, bridal, table, than, about, for, arranged, confusedly, moments, withered, figure, woman, impossible, personage, taken, skeleton, pavement.

4.3 Diálogos literarios

1. SENSE AND SENSIBILITY by Jane Austen

M: Marianne

E: Elinor

M: How long **have** you known?

E: Since **the** night Mrs. Jennings **offered to** take **us to London**.

M: Why did **you** not tell me?

E: Lucy told me in **the** strictest **confidence**. I could not break my word.

M: **But Edward** loves you.

E: He made no promises. He tried **to** tell me **about** Lucy.

M: He **cannot marry her**.

E: Would **you have** him treat **her even** worse **than** Willoughby **has** treated you?

M: No, **but** nor would I **have** him **marry** where he **does** not **love**.

E: **Edward** made his promise **a** long time **ago**, long before he met me. Though he may **harbor some** regrets, I believe he will be **happy** in **the** knowledge **that** he did his duty **and** kept his word. **After** all - **after** all **that** is bewitching in the idea **of one's happiness** depending entirely on **one person**, it is not always **possible**. We **must accept**. **Edward** will **marry** Lucy - **and** you **and** I will go home.

M: Always **resignation and acceptance!** Always **prudence and honor and** duty!
Elinor, where is your heart?

E: What **do you** know **of** my **heart**? What **do you** know **of** anything **but your** own **suffering**? **For** weeks, Marianne, I've **had** this pressing on me without being **at liberty to** speak **of** it to a **single creature**. It **was** forced **upon** me by **the** very **person** whose prior claims ruined all my hopes. I **have had** to endure **her exultation again and again** whilst knowing myself **to** be divided **from Edward forever**. Believe me, Marianne, **had** I not been bound **to silence** I could **have** produced proof **enough of a broken heart even for you!**

/ɑ:/: harbor, after, heart.

/æ/: have, cannot, marry, happy, that, happiness, accept, acceptance.

/ʌ/: London, loves, does, some, one, must, but, suffering, enough.

/ə/: you, the, offered, to us, confidence, Edward, about, her, even, than, ago, person, possible, resignation, prudence, honor, Elinor, do, of, single, creature, upon, liberty, exultation, again, from, silence, produced, broken.

2. PRIDE AND PREJUDICE by Jane Austen

D: Darcy

E: Elizabeth

Mr. G: Mr. Gardiner

Mrs. G: Mrs. Gardiner

E: **Mr. Darcy!**

D: Miss **Bennet**. I...

E (uncomfortable): I did not expect **to** see **you...** sir. We **understood** all **the family were** **from** home, or we **should never have** presumed...

D: Er, I returned **a** day early. Excuse me, **your parents are** in good health?

E: Yes, they **are** very well. I **thank** you, sir.

D: I'm **glad to** hear it. How long **have** you been in this **part of the country?**

E: **But** two days, sir

D: **And** where **are you** staying?

E: **At** the Inn **at Lambton**.

D: Oh, yes, of course. Well, I'm **just arrived** myself. **And your parents are** in good health, **and all your sisters?**

E (chuckles): Yes, they **are** all in **excellent** health, sir.

(Darcy fidgets with his riding stick, looking around awkwardly.)

D: Excuse me.

(Darcy bows and continues towards the house. Elizabeth takes a heaving breath, while the Gardiners walk down to her. Elizabeth doesn't move or look at them.)

Mr. G: **The man** himself, I presume

Mrs. G: **And just as handsome as** in his portrait though **perhaps just a little** less **formally attired**.

(Elizabeth gasps, raising her arms, and turns towards the house.)

E: We **must** leave here **at once**.

(Elizabeth takes off at a quick pace.)

Mrs. G: Why, **of** course, if **you** wish.

E: Oh, I wish we'd **never come**. Oh, what **must** he think **of** me?

Mrs. G: Oh, **was** he displeased? What did he say?

(Elizabeth shakes her hands.)

E: **Nothing of** consequence. He enquired **after** my **parents**...

(Darcy opens the door and rushes down the stairs, completely re-dressed. He buttons up the front of his jacket as he looks around for Elizabeth and the Gardiners. Darcy steps out of the courtyard to where their carriage awaits just as Elizabeth rushes towards it.)

D: Miss **Bennet!!!**

(Elizabeth turns around, and Darcy continues walking to her.)

D: Please **allow** me to **apologize for** not receiving **you properly just** now. **You are** not leaving?

E: We **were**, sir. I think we **must**.

D: I hope **you are** not displeased with **Pemberley**.

E: No, not **at** all.

(Darcy smiles.)

D: Then you **approve of** it.

(Elizabeth smiles.)

E: Very **much**. **But** I think there **are** few who would not **approve**.

D: **But your** good **opinion** is rarely bestowed **and**, therefore, more worth the earning.

E: **Thank** you.

(Darcy looks over his shoulder at the Gardiners who are standing several paces away.)

D: **Would you** do me the **honor of introducing** me **to your** friends?

E: **Certainly**.

(Elizabeth leads Darcy to her aunt and uncle.)

E: **Mr. and Mrs. Edward Gardiner, Mr. Darcy**.

(Mr. Gardiner removed his hat.)

E: Mrs. **Gardiner** is my **aunt Mr. Darcy**. My **sister** Jane stayed **at** their house in Cheapside when she **was** lately in **London**.

D (bows): Delighted **to** make **your acquaintance Madam**. Delighted, sir.

(Mrs. Gardiner curtsies.)

D: You **are** staying in **Lambton** I hear.

Mrs. G: Yes, sir. I grew **up there as a** girl.

D: Delightful village. I **remember running From Pemberley to Lambton as a** boy almost every day in **the horse chestnut season there was one** very fine tree there, **I remember**.

(Elizabeth keeps her head tilted down but shifts her attention back and forth between Mr Darcy and no point in particular.)

Mrs. G: On **the** green by the smithy.

D: **The** very **one**.

(Darcy and Mrs Gardiner smile.)

D: **Mr. Gardiner**, do you care **for** fishing?

Mr. G: Indeed, I do, sir, when I get **the chance of** it.

D: If **you have** time, sir, you **must come and** fish in my trout stream.

(Elizabeth is surprised and looks sideways at Darcy.)

D: **There are carp**, tench, **and** pike in the lake here, if **your** bent **runs to** coarse fishing. I could **provide you** with rods **and tackle**, show **you the** best spots. Let **us** walk down now. Follow **us to the** lake. My **man** will show you. **There is a** place down **there** where we used **to tickle them** out...

(Darcy walks to view the lake with Mr Gardiner, the women follow arm in arm.)

Mrs. G: Is this **the** proud **Darcy you** told **us** of? He is all ease **and** friendliness, no false dignity **at all**.

E: I'm **as astonished as you are**. I **can't imagine** what **has affected** his **transformation**.

Mrs. G: **Can you** not?

(Mrs. Gardiner takes the arm of her husband, and Darcy turns to Elizabeth.)

D: Miss **Bennet**.

(Darcy invites her to walk down a path with him.)

D. Er, **do ...you...**

E: Er...

D: Pray, **continue**.

(The Gardiners notice them leaving and follow some distance behind. Elizabeth has her arms clasped behind her back, and Darcy fiddles with his ring.)

E: I **was going to** say **again**, sir, how very **unexpected your arrival was**. If we **had** known **you were to** be here, we should not **have** dreamt **of** invading **your privacy**. **The housekeeper assured us you** would not be here **until tomorrow**.

D: I beg **you**, do not make yourself **uneasy**. I **had planned** it so myself; **but** I found I **had** business with my **steward**, **and** so rode on **ahead of the** rest of **the party** without informing **anyone**. They will join me **tomorrow**; **and among them are** those who...claim **an acquaintance** with you. It' s, **Mr. Bingley and** his **sisters**.

(Darcy and Elizabeth regard each other briefly, and then she turns her head away.)

D: **There's** the **other person** in **the party** who, more **particularly**, wishes **to** know **you**.

(Darcy clasps his hands behind his back, and Elizabeth clasps her arms again.)

D: Will **you allow** me to...hem...? Do I **ask** too **much** to introduce my **sister to you** during **your stay at Lambton**?

E: I should be very **happy to** make **her acquaintance**.

D: **Thank** you.

(They continue walking down the lane lined with a row of trees on either side.)

(Mr. Darcy hands Elizabeth into the open carriage. Elizabeth looks at him as she sits.)

E: **Thank** you.

D: I hope we **shall** meet **again** very soon.

(Darcy pulls adjusts the front of his jacket and clasps his hands behind his back.)

D. Good day, **Mr. Gardiner**, Mrs. **Gardiner**. Good day, Miss **Bennet**.

(Darcy bows and steps back and watches the carriage drive away. Elizabeth turns back to look at Darcy as he shrinks into the distance.)

/ɑ:/: Darcy, are, part, after, Gardiner, chance, carp, can't, party, ask.

/æ/: family, have, thank, glad, and, at, Lambton, man, handsome, perhaps, madam, tackle, imagine, transformation, planned, happy

/ʌ/: understood, country, but, just, must, once, come, nothing, London, running, chestnut, one, runs, unexpected, until, uneasy, anyone, among, other, much.

/ə/: Mister, Bennet, to, the, from, should, never, a, parents, of, arrived, your, sisters, excellent, little, formally, attired, allow, apologize, properly, Pemberley, approve, opinion, honor, introducing, certainly, Edward, acquaintance, remember, as, provide, there, tickle, astonished, affected, again, arrival, privacy, housekeeper, assured, tomorrow, steward, ahead, among, person, particularly.

3. EMMA by Jane Austen

Mr. K: Mr. Knightly

E: Emma

(Emma working in the garden, suddenly sees Mr. Knightly walking passed, she precipitately moves behind an obliging hedge to prevent him seeing her as she thinks he has fallen in love with another. He sees her and stops.)

Mr. K: There you **are**.

(she pulls out of the hedge)

E: Oh, you **are angry** with me.

Mr. K: With you? No, why would I be?

E: I thought **you had a** look **about** you to scold me **as you** used to.

(he offers his hand and helps her out of the garden)

E: **Thank** you.

Mr. K: Time **Emma**, we'll heal **the** wound. (sighs) **Abominable scoundrel...** they will soon be gone **to** Yorkshire. I feel sorry **for her**.

E. **You are** talking **about Mr. Churchill and Miss Fairfax.** (grunts mmmm) **I must** put **the** record straight. **You are mistaken** if **you** feel **I am** in need of **your compassion.** (Knightly in disbelief) No, no honestly. **I was blind to their... attachment.** **I blush** when I think of **some of the** things I said **and did but....** please believe me when I say **that.** **I have** no **other reason to** regret **that** I did not know **their** secret **earlier.**

Mr. K: **I have to confess that,** uh...**I was** not quite sure...**how far** you **were entangled** **however** small **your regard,** he did not deserve it.... he is **a disgrace to the** name of **man.**

E: **I am ashamed** of my **conduct.** My **vanity was flattered.** When he first came **back,** I... I thought **I was attracted** to him... **but I have** been **examining the** workings of my **heart, and I can...**truly say this.... he **has taken advantage of** me...**but** he **has not injured** me.

Mr. K: **Frank** Churchill is **a fortunate man.** He finds **an** ideal mate his **aunt** is in **the** way, his **aunt** dies. He **has** used everybody **badly, but** they **are** all.... **desperate to forgive** him

E: **You** speak **as** though **you** envy him.

Mr. K: I do envy him; **Emma.** His secret is out **at** least. **You** will not **ask** me my secret? Yes, **you are** wise...**but...** **I cannot** be so.....**I must** tell you.

E: No! Please don't tell me! Take **a little** time **to** think of what **you are** going **to** say, **for once** said it **cannot** be **unsaid.** (upset, sighing) (disappointed but polite)

Mr. K: I will **obey you.** (he walks away from her)

E: Wait! ...wait! Please stop! (catches up to him) I'm sorry. We **are** old friends... I will hear anything **you** want... **about anyone...and** I will tell **you exactly** what I think... **as your** friend. (breathing heavy)

Mr. K: I don't.... (pauses) Friends indeed... I do want you **to** be honest... so.... tell me.... **have** I no **chance of succeeding?** (tenderly) My dearest **Emma.** **For that** is what **you** always **have** been, **and you** always will be... My most...**beloved Emma.** **I cannot** make speeches... if I **loved** you less, I might be able **to** talk **about** it more. (laughs) **But you** know what I **am.** I **have lectured you and** scolded you...and **you have** born it **as** no **other woman** would **have.**

E: **Can** this be true?

Mr.: You'll get **nothing but the** truth **from** me.... so, tell me what **you** think.

E: I find...I do not know what **to** think.

(smiling, they lean in and kiss)

/ɑ:/: are, far, regard, heart, advantage, aunt, ask, chance.

/æ/: angry, had, thank, Fairfax, am, compassion, attachment, and, that, have, entangled, man, conduct, vanity, flattered, back, attracted, examining, can, Frank, badly, cannot, exactly.

/ʌ/: must, blush, some, but, other, once, unsaid, anyone, beloved, loved, nothing.

/ə/: a, about, as, Emma, the, abominable, scoundrel, to, for, her, mister, mistaken, reason, earlier, confess, were, however, ashamed, taken, injured, fortunate, an, desperate, forgive, little, obey, succeeding, lectured, woman, from.

4. MANSFIELD PARK by Jane Austen

F: Fanny

E: Edmund

(Fanny is watering geraniums, surrounded by books, plants, and pictures. There's a knock on the door. Edmund enters.)

E: Here you are. I want **your opinion**.

F: (Surprised and pleased) My **opinion**?

E: I **haven't** been in the old school room **for** years. I **admire your little establishment** exceedingly, though it's a bit chilly.

F: You want my **opinion**?

E: **Your advice**. A scene **painter's** been hired **from London**, **the** housemaids **are at** work on costumes, the noise is out, **and** Tom's **ridden** off this morning in quest of anybody who **can** be **persuaded** to **act the part** of Anhalt. I believe it **must** be prevented. Do you **agree**?

F: **But** what **can** be **done**? He's so determined. If he continues to urge me to take **the part of the Cottager's Wife**, what should I do?

E: Oh, Mrs. **Grant** will be sure to take it.

F: **But** do you think I'm wrong to refuse what **was** so warmly **asked**?

E: No, of course not, **Fanny**. You **must** be true **to your opinion**.

F: You're right, **cousin**.

E: **But I must** take **the part of Anhalt**.

F: What?

E: It's not **at** all what I like, **but** Miss Crawford shares all **her** scenes with him. **Imagine the familiarity**, the **intimacy** which a **rehearsal must** tend **to** create. **Maddox** or **some other stranger** would be **authorised to come at** all hours – be placed on a footing which would do **away** all restraints. Put yourself in Miss Crawford's place.

F: You urge me **to** be true **to my opinion**, **but** you'll change yours **for her** sake.

E: **Her** feelings ought **to** be respected. **Does** it not strike you so?

F: I'm sorry **for** Miss Crawford. **But** I'm more sorry **to** see you do what you'd resolved **against**, and what you know will be **disagreeable to** my **uncle**, **absent** as he is, and in **some degree of constant danger**. It'll be **such a triumph to** the **others**.

E: They'll not **have much** cause **of** triumph when they see how **infamously** I **act**. **And** if I **can** be **the means of** restraining **the publicity of the** business, I'll be well repaid. **But** still I **haven't** your **approbation**. Please give it **to** me, **Fanny**. I'm not **comfortable** without it.

F: Oh, **cousin!**

E: If **you're against** me, I ought **to distrust** myself... **And** yet... I thought you'd **have entered** more into Miss Crawford's feelings.

F: No doubt she'll be very **glad**. It **must** be a great relief **to her**.

E: She **never appeared** more **amiable than** in **her behaviour to** you last night. It gave **her a** very strong claim on my goodwill

F: She **was** very kind, indeed.

E: Then I'll not **interrupt** you any **longer**. You want to be reading. **But** don't stay here **to** be cold.

/ɑ:/: are, part, asked, last.

/æ/: haven't, establishment, at, and, act, Grant, Fanny, imagine, familiarity, Maddox, does, absent, have, approbation, glad.

/ʌ/: London, must, but, done, cousin, some, other, come, does, uncle, such, triumph, much, publicity, comfortable, distrust, interrupt.

/ə/: opinion, for, admire, your little, advice, a, painter, from, ridden, can, persuaded, agree, the, Cottager, was, of, Anhalt, her, intimacy, rehearsal, stranger, authorized, against, to, constant, danger, infamously, entered, never, appeared, amiable, than, behaviour, longer.

5. MANSFIELD PARK by Jane Austen

E: Edmund

F: Fanny

M: Mary

M: Oh, we **can recover**. Here is my **proposal**, we **must persuade** Henry **to marry** **Mariah**. **After a respectable** period, **Edmund and** I will **accept** **Mariah and** Henry into our

acquaintances and household. Then **the rest of you, after an appropriate period of distance,** will decide **to properly support them as well and the Bertrams** , being people of **respectability, as they are,** she may **recover her** footing in **society to a certain degree.** In **some circles,** we know she **would never be admitted, but** with good **dinners and large parties** some people will like **her acquaintance.**

F: **Such a developed strategy.** And how would a poor **clergyman afford** these good **dinners and large parties?** **Chance** is not always **unkind.**

M: If Tom is not **able to recover, Edmund** will be the heir **and** wealth **and** consequence could fall into **hands** no more deserving. I **understand you** think I should not say **such** things, **but one must** prepare **oneself for** every **eventuality** which is **the mark of an** evolved individual.

Sir Thomas: No, no

M: What I **advise** is **that you** Sir **Thomas** do not **injure** your own cause by **interference.** Let things take **their** course. **That, I understand,** may be a **difficult** thing, **but** although Tom, bless his **heart,** may not be strong **enough for** this world, **the rest of us must** be. I speak merely **of** what **must** be **done,** not what I feel.

F: You may wish **to reconsider your eagerness for** Tom's death.

M: **And** you may wish **to reconsider** thinly - veiled **anger towards** me, **Fanny Price.** If you'd **accepted** my **brother,** as you ought, you might now **have** been on **the point of marriage, and** Henry would not be on terms with Mrs. **Rushworth.** It would **have** all ended in a **regular standing flirtation** in the early meetings **at Sotherton and Everingham.** It could all be **construed as your** fault.

E: **Your startling adaptability to** my **brother's possible** demise sends a chill through my **heart.** A chill. **You are** cheerfully **planning parties** with his **money.** You shush my **father** like a dog **at your** table. You **attack Fanny for** following **her own infallible internal** guide **about matters of the heart.** All this **has** most **grievously convinced** me **that the person** I've been to **apt to dwell on for** many months **past has** been a **creature of** my own **imagination.** Not you, Miss Crawford. **You are a stranger to** me. I do not know you, **and** I'm sorry **to say I have** no wish to.

/ɑ:/: after, large, parties, chance, mark, heart, startling, father, past.

/æ/: can, marry, and, accept, Bertrams, strategy, hands, understand, eventuality, that, anger, Fanny, have, marriage, standing, Everingham, adaptability, planning, attack, infallible, matters, apt, imagination.

/ʌ/: must, recover, but, some, such, unkind, one, oneself, understand, enough, done, brother, Rushworth, money.

/ə/: recover, proposal, persuade, to, Mariah, a respectable, Edmund, acquaintances, the, of you, an appropriate, distance, to properly, support, them, respectability, as, society, certain, circles, would, never, admitted, dinners, developed, clergyman, afford, Thomas, interference, difficult, reconsider, eagerness, towards, regular, flirtation, Sotherton, possible, internal, about, grievously, convinced, person, creature, stranger.

Anexo 5

En este Anexo se incluyen ejemplos de las hojas de valoración utilizadas por los jueces para el análisis auditivo de los datos.

5.1 Hoja valoración tarea 1

JUEZ:

1	X
2	
3	
4	

PARTICIPANTE: _____

Marca con una cruz si el sonido escuchado es un acierto. En caso de ser un error, indica el sonido vocálico escuchado.

		ACIERTO	ERROR/SONIDO VOCÁLICO PRONUNCIADO
after	/ɑ:ftə/	X	
answer	/'ɑ:nsə/		/a/
arms	/ɑ:mz/	X	
army	/'ɑ:mɪ/	X	
aunt	/ɑ:nt/	X	
car	/kɑ:/		/a/
carton	/'kɑ:tən/	X	
class	/kla:s/		/a/
far	/fɑ:/	X	
farm	/fɑ:m/		/a/
fast	/fɑ:st/	X	
grant	/gra:nt/		/a/
heart	/hɑ:t/	X	
jar	/dʒɑ:/		/a/
laugh	/lɑ:f/	X	
margarine	/mɑ:dʒə'ri:n/		/a/
mark	/mɑ:k/	X	

pass	/pɑ:s/		/a/
park	/pɑ:k/	X	
scarf	/ska:f/	X	
advanced	/əd'vɑ:nst/		/a/
alarm	/ə'la:m/	X	
argument	/'ɑ:gjumənt/		/a/
bargain	/'bɑ:ɡɪn/	X	
barley	/'bɑ:li/		/a/
branch	/brɑ:ntʃ/		/a/
calf	/'kɑ:f/		/a/
carpet	/'kɑ:pɪt/		/a/
cartoon	/kɑ:'tu:n/		/a/
castle	/'kɑ:səl/	X	
dark	/dɑ:k/	X	
darling	/'dɑ:lɪŋ/		/a/
farther	/fɑ:ðə/	X	
forecast	/'fɔ: ,kɑ:st/		/a/
gardener	/'gɑ:dnə/	X	
garlic	/'gɑ:lɪk/	X	
garnish	/'gɑ:nɪʃ/		/a/
harbour	/'hɑ:bə/	X	
harmful	/'hɑ:mfʊl/		/a/
harp	/hɑ:p/	X	
harvest	/'hɑ:vɪst/		/a/
jargon	/'dʒɑ:gən/		/a/
karting	/'kɑ:tɪŋ/		/a/
lard	/lɑ:d/	X	
lark	/lɑ:k/	X	
largely	/'lɑ:dʒli/		/a/

lastly	/'lɑ:stli/		/a/
marble	/'mɑ:bəl/	X	
march	/mɑ:tʃ/	X	
market	/'mɑ:kɪt/	X	
palmer	/'pɑ:mə/		/a/
partner	/'pɑ:tənə/		/a/
party	/'pɑ:ti/		
sardine	/'sɑ:di:n/	X	/a/
spark	/spɑ:k/	X	
staff	/stɑ:f/		/a/
tarmac	/'tɑ:mæk/		/a/
tart	/tɑ:t/	X	
yarn	/jɑ:n/		/a/
yard	/jɑ:d/	X	

5.2 Hoja valoración tarea 2

JUEZ

1	
2	
3	X
4	

PARTICIPANTE: _____

Valora la producción del sonido /ʌ / de acuerdo con la puntuación de la tabla.

		PRONUNCIACIÓN
4	Excelente	Muy buena con acento L1
3	Buena	Buena con casi acento L1
2	Suficiente	Aceptable y comprensible
1	Insuficiente	Confusa. Difícil de captar
0	Deficiente	Muy confusa. Incomprensible

begun	/bɪˈɡʌn/	1
blush	/blʌʃ/	0
buses	/'bʌsɪz/	2
buttonhole	/'bʌtnəʊl/	1
come	/kʌm/	1
courage	/'kʌrɪdʒ/	1
cup	/kʌp/	2
honeymoon	/'hʌni,mu:n/	1
humble	/'hʌmbəl/	2
hundred	/'hʌndrəd/	3
hungry	/'hʌŋɡrɪ/	3
impulse	/'ɪmpʌls/	0
income	/'ɪnkʌm/	2
jump	/dʒʌmp/	4
love	/lʌv/	3

much	/mʌtʃ/	2
number	/'nʌmbə/	3
run	/rʌn/	3
slumber	/'slʌmbə/	1
study	/'stʌdɪ/	3
another	/ə'nʌðə/	1
blood	/blʌd/	2
blunt	/blʌnt/	0
brush	/brʌʃ/	3
budget	/'bʌdʒɪt/	3
butter	/'bʌtə/	3
cum	/kʌm/	0
cupcake	/'kʌpkɛɪk/	3
cutlery	/'kʌtləri/	1
drugs	/drʌgz/	3
drums	/drʌmz/	2
flood	/flʌd/	1
glove	/glʌv/	1
lungs	/lʌŋz/	2
mud	/mʌd/	2
nuts	/nʌts/	3
plus	/plʌs/	0
punishment	/'pʌnɪʃmənt/	0
rub	/rʌb/	2
rush	/rʌʃ/	1
shut	/ʃʌt/	2
subject	/'sʌbdʒɪkt/	3
suck	/sʌk/	3
sun	/sʌn/	3

sunshine	/'sʌŋʃaɪn/	3
truck	/trʌk/	2
trumpet	/'trʌmpɪt/	2
tuck	/tʌk/	0
unable	/ʌn'aɪbəl/	3
unfading	/ʌn'feɪdɪŋ/	3
until	/ʌn'tɪl/	3
upset	/'ʌpset/	3
usher	/'ʌʃə/	0
utmost	/'ʌtməʊst/	1
utter	/'ʌtə/	0
vulpine	/'vʌlpaɪn/	2
vulture	/'vʌltʃə/	2
young	/jʌŋ/	4
yucky	/'jʌki/	3
yuppie	/'jʌpi/	0

5.3 Hoja valoración tarea 3

JUEZ

1	
2	
3	X
4	
5	

PARTICIPANTE: _____

Escucha el siguiente fragmento y elige como pronuncia el participante X las grafías destacadas:

What **do** you know **of** my **heart**? What **do** you know **of** anything **but** **your** own suffering? **For** weeks, Marianne, I've **had** this pressing on me without being **at** liberty to speak **of** it to a single creature. It **was** forced **upon** me by the very person whose prior claims ruined all my hopes. I **have had** to endure **her** exultation **again and again** whilst knowing myself **to** be divided **from** Edward forever. Believe me, Marianne, **had** I not been bound **to** silence I could **have** produced proof **enough of a** broken heart even for **you!**

	/ɑ:/	/æ/	/ʌ/	/ə/	otros:(especificar)
do					/u/
you					/u/
of					/o/
heart	X				
do					/u/
you					/u/
of					/o/
but			X		
your					/u/
suffering			X		
for					/o/

had		X			
at		X			
liberty					/e/
to					/u/
of					/o/
single				X	
creature				X	
was					/o/
upon			X		
the					/e/
person					/o/
have		X			
had		X			
her					/e/
exultation					/o/
again					/e/
and					/a/
again					/e/
to					/u/
from					/o/
Edward	X				
forever				X	
had		X			
to					/u/
silence					/e/

have		X			
enough				X	
of					/o/
a					/a/
broken					/e/
heart	X				
even					/e/
for					/o/
you					/u/

Anexo 6

En este Anexo se presenta la encuesta que rellenaron los alumnos participantes en la propuesta metodológica en el último trimestre del curso antes de realizar las pruebas de certificación correspondientes.

NOMBRE: _____ GRUPO: _____

EDAD: Señale con una X

16 - 30	<input type="checkbox"/>
30 - 50	<input type="checkbox"/>
50 - 75	<input type="checkbox"/>

Por cada uno de los enunciados siguientes por favor marque con una X su respuesta teniendo en cuenta la siguiente escala:

- (1) totalmente en desacuerdo
- (2) en desacuerdo
- (3) parcialmente de acuerdo
- (4) en acuerdo
- (5) totalmente de acuerdo

PERSONALIDAD

1. No me gusta el trabajo individual en el aula.
2. Prefiero el trabajo en parejas o grupos en el aula.
3. Me gusta participar en las actividades orales de clase.
4. Me siento tranquilo cuando no entiendo lo que dice el profesor.
5. Me siento cómodo cuando el profesor me corrige.
6. No me siento avergonzado cuando cometo errores en inglés.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				

MOTIVACIÓN

1. Estudio en la EOI porque me gusta y me interesa aprender inglés.
2. Estudio en la EOI para mejorar mi currículo.
3. Tengo interés por aprender otros idiomas a parte del inglés.
4. Me interesa viajar a países de habla inglesa.
5. Los materiales utilizados aumentan mi interés por aprender.
6. Aparte del trabajo en clase leo y veo películas/series en inglés.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				

INCLUSIÓN EN EL AULA

1. Otros estudiantes interaccionan conmigo en inglés.
2. El profesor estimula e implica a los alumnos en el aprendizaje
3. El clima creado en el aula es distendido.
4. Las clases me permiten expresar mis opiniones y experiencias.
5. Tengo buena relación con mis compañeros de clase.
6. El profesor fomenta la participación de los alumnos.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				

ESTILO DE APRENDIZAJE

1. En clase me gusta aprender con textos, videos y música.
2. No me siento más cómodo cuando utilizamos el libro de texto.
3. Me gusta aprender conversando con el profesor y los compañeros.
4. Me gusta que el profesor deje que encuentre mis errores.
5. Prefiero hacer ejercicios de role play y dramatizaciones.
6. No me siento más a gusto haciendo ejercicios escritos.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				