



Universidad
de Navarra

TESIS DOCTORAL

EL USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN
DEL INGLÉS A ADULTOS EN LA MODALIDAD *BLENDED LEARNING*.

APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL NIVEL C1 DEL MCER

Marcelino Arrosagaray Auzqui

Pamplona, 2013



Universidad
de Navarra

TESIS DOCTORAL

EL USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN
DEL INGLÉS A ADULTOS EN LA MODALIDAD *BLENDED LEARNING*.
APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL NIVEL C1 DEL MCER

Marcelino Arrosagaray Auzqui

Realizada bajo la codirección de los Doctores

Dra. Ruth Breeze

Dr. Angel Sobrino Morrás

Pamplona, 2013

AGRADECIMIENTOS

Al acabar este trabajo deseo recordar con sincera gratitud a quienes han colaborado de alguna manera en su realización, bien con su participación directa, su ánimo constante o su confianza sin límites. Vaya por delante mi disculpa si no menciono a todos.

A mis alumnos, actuales y pasados, por haberme ayudado a crecer como profesional y persona. Sin vosotros, este trabajo no habría sido posible.

A los maestros y profesores que he tenido a lo largo de la vida. A Sor Inés, mi excelente primera profesora en Valcarlos. A Timothy Bozman, quien me contagió su pasión por la pronunciación inglesa en la Universidad de Zaragoza.

A las instituciones en las que he trabajado, por su comprensión y ayuda. A José Luis Martín Nogales, Director del Centro Asociado de la UNED en Pamplona, por facilitar esta investigación. A Maite Casero Leal, Directora de la Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona, por posibilitarme el acceso a fuentes necesarias desde el inicio.

A los codirectores de esta tesis doctoral, los Doctores Ruth Breeze y Angel Sobrino, que me han guiado siempre con exquisita disposición y cálido aprecio.

A Guillermo López y a Don Ricardo Rovira, a quienes tanto debo por su escucha e impagable aliento en el trayecto de esta tesis.

A mis aitas, Juan Pedro y Margarita, por su ejemplo de continuo trabajo y esfuerzo ante la adversidad.

Agradecimientos

Finalmente, a mi familia, Mercedes, Pablo, Daniel y Merceditas, que ha ido creciendo durante el transcurso de este intenso trabajo, a los que prometo ir devolviendo el tiempo que les he quitado.

A todos, ahora y siempre, gracias.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS.....	13
ÍNDICE DE GRÁFICOS	23
ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS	25
INTRODUCCIÓN	27
CAPÍTULO 1. EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS.	37
1.1. Introducción.....	37
1.2. El estudio de la pronunciación como disciplina lingüística.....	37
1.3. El aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera.....	40
1.4. Tendencias metodológicas en la enseñanza de la pronunciación.....	42
1.4.1. El método de gramática-traducción.....	45
1.4.2. El Método Directo.....	45
1.4.3. El método audiolingual u oral.....	46
1.4.4. El método cognitivo.....	47
1.4.5. The Silent Way.....	47
1.4.6. Otros métodos.....	47
1.5. El enfoque comunicativo y la enseñanza de la pronunciación.....	48
1.5.1. Aspectos relacionados con el alumno.....	50
1.5.1.1. La edad.....	51
1.5.1.2. La aptitud.....	52
1.5.1.3. La actitud.....	53
1.5.2. Variedad del inglés: Qué modelo fonológico enseñar.....	55
1.5.3. La incorporación de la pronunciación al currículo: Tipo de instrucción.....	60
1.6. Situación actual en la enseñanza de la pronunciación.....	65

1.7. Análisis del estado de la cuestión. Estudio diagnóstico.	68
1.7.1. Objetivos.	68
1.7.2. Metodología.	69
1.7.3. Participantes.	70
1.7.4. Instrumento de medida: Tabla de evaluación de la pronunciación inglesa- “English pronunciation assessment file”.....	70
1.7.5. Resultados.....	73
1.7.5.1. Análisis del tratamiento de la pronunciación en los libros de texto.....	73
1.7.5.2. Rendimiento de los alumnos en la prueba oral de B2.....	76
1.8. Conclusiones: Fundamentos lingüístico-metodológicos.....	80
 CAPÍTULO 2. EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS.	 83
2.1. Introducción.....	83
2.2. Aspectos generales sobre la evolución de las TIC.	84
2.3. El uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras.	90
2.4. El uso de las TIC para la enseñanza de la pronunciación del inglés. Principales aportaciones.....	94
2.4.1. Tecnología para la identificación y la producción del habla.....	96
2.4.2. Tecnología para la ejercitación y la tutorización fonéticas.	100
2.4.3. Tecnología para la edición del habla y la generación de entornos de comunicación.	103
2.5. Catálogo de herramientas TIC para la enseñanza de la pronunciación.....	105
2.6. La modalidad “Blended Learning”: Origen y aportaciones.....	113
2.7. Los entornos virtuales de aprendizaje para la enseñanza de lenguas extranjeras: Diseño y componentes.	119
2.7.1. Aspectos organizativos.....	121
2.7.2. Aspectos didácticos.....	121

2.7.3. Aspectos tecnológicos.....	122
2.8. Conclusiones: Balance pedagógico.....	123
CAPÍTULO 3. PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS A ADULTOS MEDIANTE EL USO DE LAS TIC.....	
3.1. Introducción.....	127
3.2. Estado de la cuestión: revisión de propuestas y justificación en su contexto.	128
3.2.1. Investigación precedente sobre CAPT (Computer Aided Pronunciation Training).....	128
3.2.2. En el contexto del MCER.....	140
3.2.3. En el contexto de la enseñanza de adultos.....	143
3.3. Objetivos.....	146
3.4. Diseño metodológico.....	146
3.4.1. Fase 1: Familiarización.....	147
3.4.1.1. Actividades.....	147
3.4.1.2. Contenidos.....	150
3.4.2. Fase 2: Práctica comunicativa estructurada.....	153
3.4.3. Fase 3: Práctica comunicativa libre.....	157
3.5. Evaluación.....	162
3.5.1. Actividad 1: Listen and repeat.....	164
3.5.2. Actividad 2: Tea or coffee.....	166
3.5.3. Actividad 3: Interaction through Skype.....	168
CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS A ADULTOS MEDIANTE EL USO DE LAS TIC..	
4.1. Introducción.....	171
4.2. Objetivos de la investigación.....	171
4.3. Metodología.....	172
4.4. Participantes.....	176

4.5. Instrumentos de medida.....	178
4.5.1. Cuestionario de información general sobre los alumnos-“Personal Information Survey”.....	178
4.5.2. Prueba de recepción fonética-Reception test.....	179
4.5.3. Prueba de producción fonética-Production test.....	180
4.5.4. Cuestionario de actitudes sobre la pronunciación-Pronunciation Attitude Inventory.....	181
4.5.5. Cuestionario sobre aprendizaje autónomo y la clase.....	182
4.5.6. Cuestionario de satisfacción de los alumnos.....	184
4.6. Resultados.....	186
4.6.1. Factores personales del alumno.....	187
4.6.1.1. About English (I).....	188
4.6.1.2. About English (II).....	190
4.6.1.3. Actitudes sobre la pronunciación del inglés.....	193
4.6.1.3.1. Resultados del pretest.....	194
4.6.1.3.2. Resultados del posttest.....	195
4.6.1.3.3. Comparaciones intra-sujeto.....	196
4.6.1.3.4. Síntesis.....	198
4.6.2. La capacidad de discriminación de los fonemas ingleses.....	199
4.6.2.1. Resultados del pretest.....	200
4.6.2.2. Resultados del posttest.....	205
4.6.2.3. Comparaciones intra-sujeto.....	210
4.6.2.4. Resultados del rendimiento en las actividades.....	213
4.6.2.5. Síntesis.....	217
4.6.3. El dominio de aspectos prosódicos de la pronunciación: la acentuación de las palabras (word stress), la relajación de formas débiles (weakening) y la distribución del acento oracional (tonicity).....	218
4.6.3.1. Resultados del pretest.....	219
4.6.3.2. Resultados del posttest.....	222
4.6.3.3. Comparaciones intra-sujeto.....	227

4.6.3.4. Síntesis.	230
4.6.4. El grado de familiarización con los contenidos fonológicos: Percepciones y logros de los alumnos.....	231
4.6.4.1. Percepciones de los alumnos.	231
4.6.4.2. Repercusión práctica de la familiarización con los contenidos fonológicos: la transcripción fonética.	237
4.6.5. El trabajo autónomo y la clase. Visiones del alumno y del profesor.	241
4.6.5.1. Aprendizaje autónomo y la clase.....	242
4.6.5.2. La implicación y el grado de participación de los alumnos.	247
4.6.5.3. Síntesis.	252
4.6.6. El grado de satisfacción con la práctica de pronunciación. Visiones del alumno y del profesor.	252
4.6.6.1. Análisis de las valoraciones de los alumnos.....	253
4.6.6.2. Análisis de las valoraciones del profesor.....	259
4.6.6.3. Síntesis.	262
4.7. Evaluación de la intervención didáctica: Discusión.....	263
4.7.1. La idoneidad de la intervención.	263
4.7.2. La mejora de la pronunciación y de la capacidad comunicativa del alumno.	265
4.7.3. La concienciación e implicación individual del alumno en la mejora de su propia pronunciación.	266
4.7.4. La promoción del trabajo del alumno en la mejora de la pronunciación fuera del aula.....	269
4.7.5. Integración del programa pedagógico en la práctica regular del aula en el futuro: Lecciones aprendidas y nuevos interrogantes.....	271
4.7.5.1. Sobre la apertura del programa a todo el alumnado.....	271
4.7.5.2. Sobre el interés y la implicación del alumnado.	272
4.7.5.3. Sobre el diseño del programa.	273
4.7.5.4. Sobre la elección de la herramienta tecnológica.....	276
4.7.6. Síntesis.	278
4.8. Futuras investigaciones.	278

CONCLUSIONES.....	281
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	287
ANEXO I.....	315
ANEXO II	317
ANEXO III	333
ANEXO IV.....	339
ANEXO V	343
ANEXO VI.....	347
ANEXO VII.....	355
ANEXO VIII	359
ANEXO IX	361
ANEXO X.....	363
ANEXO XI	367
ANEXO XII.....	377
ANEXO XIII	393
ANEXO XIV	399
ANEXO XV.....	403
ANEXO XVI	413

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estudio diagnóstico. Test de fiabilidad Kappa: Resultados	71
Tabla 2. Estudio diagnóstico. Rendimiento en la prueba oral de B2. Alumnos oficiales (N=39)	76
Tabla 3. Estudio diagnóstico. Rendimiento en la prueba oral de B2. Alumnos libres (N=56)	76
Tabla 4. Estudio diagnóstico. Rendimiento en la prueba oral de B2. Todos los alumnos (N=95)	77
Tabla 5. Estudio diagnóstico. Resultados de pronunciación: <i>Articulación de sonidos- Articulation of sounds</i>	78
Tabla 6. Estudio diagnóstico. Resultados de pronunciación: <i>Acentuación de palabras-Word stress</i>	78
Tabla 7. Estudio diagnóstico. Resultados de pronunciación: <i>Formas relajadas-Weak forms</i>	78
Tabla 8. Estudio diagnóstico. Resultados de pronunciación: <i>Acento oracional y entonación -Sentence stress and intonation</i>	79
Tabla 9. Los periodos de CALL	90
Tabla 10. Tecnología para la identificación y producción del habla	107
Tabla 11. La tecnología para la tutorización y ejercitación fonéticas	108
Tabla 12. Tecnología para la edición del habla y la generación de entornos de comunicación	111
Tabla 13. Marco de White (2003) traducido	114
Tabla 14. Dominio de la Pronunciación según el MCER	142
Tabla 15. Calendario de aplicación del programa de enseñanza de la pronunciación	147
Tabla 16. Diagrama de actividades	148
Tabla 17. Bloque 1 / Chapter 1: Vocales / Vowels	152
Tabla 18. Bloque 2 / Chapter 2: Consonantes / Consonants	152
Tabla 19. Bloque 3 / Chapter 3: El acento y el ritmo / Stress and rhythm	152

Tabla 20. Tareas 1 y 2. Partes A y B.....	155
Tabla 21. Fase 2: Práctica comunicativa estructurada (Actividad 1/Parte B)	164
Tabla 22. Fase 2: Práctica comunicativa estructurada (Actividad 2/Parte B)	166
Tabla 23. Fase 3: Práctica comunicativa libre (Listado de palabras)	168
Tabla 24. Edad de inicio de aprendizaje del inglés	188
Tabla 25. Tiempo dedicado al aprendizaje de inglés (en años).....	188
Tabla 26. Lugar donde han estudiado el inglés	188
Tabla 27. Tiempo transcurrido desde la última vez que retomaron el aprendizaje del inglés (en años)	189
Tabla 28. Tiempo de residencia en un país de habla inglesa (en meses)	189
Tabla 29. Autoevaluación de las destrezas lingüísticas y la pronunciación de los alumnos	190
Tabla 30. Instrucción formal en pronunciación	190
Tabla 31. Uso que realizan los alumnos del idioma	191
Tabla 32. Tiempo que utilizan el idioma diariamente (en minutos)	191
Tabla 33. Motivación para estudiar inglés en ese momento	191
Tabla 34. Motivación para estudiar en la UNED durante el curso 2012-13	192
Tabla 35. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados del pretest	194
Tabla 36. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados significativos del pretest	194
Tabla 37. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados del posttest.	195
Tabla 38. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados significativos del posttest	196
Tabla 39. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados del posttest. Comparaciones intra-sujeto (Grupo experimental). Resultados significativos	196

Tabla 40. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados del posttest. Comparaciones intra-sujeto (Grupo experimental). Resultados no significativos	197
Tabla 41. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados del posttest. Comparaciones intra-sujeto (Grupo de control). Resultados significativos	197
Tabla 42. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados del posttest. Comparaciones intra-sujeto (Grupo de control). Resultados no significativos	198
Tabla 43. Clasificación de ítems de las pruebas de recepción y producción fonéticas. Discriminación de fonemas	199
Tabla 44. Discriminación de fonemas en la comprensión oral: Resultados del pretest	200
Tabla 45. Discriminación de fonemas en la comprensión oral: Resultados destacables del pretest	201
Tabla 46. Discriminación de fonemas vocálicos en la comprensión oral: Resultados del pretest. Pares con menor índice de reconocimiento.	201
Tabla 47. Discriminación de fonemas consonánticos en la comprensión oral: Resultados del pretest. Pares con menor índice de reconocimiento.	202
Tabla 48. Discriminación de fonemas consonánticos en la comprensión oral (ítem 2): Resultados del pretest. Pares con menor índice de reconocimiento	202
Tabla 49. Discriminación de fonemas vocálicos en contexto en la comprensión oral (ítem 3, parte 1): Resultados del pretest. Pares con menor índice de reconocimiento	203
Tabla 50. Discriminación de fonemas consonánticos en contexto en la comprensión oral (ítem 3, parte 2): Resultados del pretest. Pares con menor índice de reconocimiento	204
Tabla 51. Discriminación de fonemas en la expresión oral (ítem 1): Resultados del pretest	204

Tabla 52. Discriminación de fonemas en la expresión oral (ítem 1): Resultados del pretest. Pares con menor índice de discriminación	204
Tabla 53. Discriminación de fonemas en la comprensión oral: Resultados del posttest	205
Tabla 54. Comparación de la discriminación de fonemas en la comprensión oral: Resultados del pretest y del posttest	206
Tabla 55. Comparación de la discriminación de fonemas en la comprensión oral: Resultados del pretest y del posttest. Resultados significativos	206
Tabla 56. Discriminación de fonemas vocálicos en la comprensión oral: Resultados del posttest. Pares con menor índice de reconocimiento.	207
Tabla 57. Discriminación de fonemas consonánticos en la comprensión oral: Resultados del posttest. Pares con menor índice de reconocimiento	207
Tabla 58. Discriminación de fonemas consonánticos en la comprensión oral (ítem 2): Resultados del posttest. Pares con menor índice de reconocimiento	208
Tabla 59. Discriminación de fonemas vocálicos en contexto en la comprensión oral (ítem 3, parte 1): Resultados del posttest. Pares con menor índice de reconocimiento	208
Tabla 60. Discriminación de fonemas consonánticos en contexto en la comprensión oral (ítem 3, parte 2): Resultados del posttest. Pares con menor índice de reconocimiento	209
Tabla 61. Discriminación de fonemas en la expresión oral (ítem 1): Resultados del posttest	209
Tabla 62. Comparación de la discriminación de fonemas en la expresión oral: Resultados del pretest y del posttest	210

Tabla 63. Discriminación de fonemas en la expresión oral (ítem 1): Resultados del posttest. Pares con menor índice de discriminación.	210
Tabla 64. Discriminación de fonemas en la comprensión oral. Comparación intra-sujeto (Grupo experimental)	211
Tabla 65. Discriminación de fonemas en la expresión oral. Comparación intra-sujeto (Grupo experimental). Resultados significativos	211
Tabla 66. Discriminación de fonemas en la comprensión oral. Comparación intra-sujeto (Grupo de control)	212
Tabla 67. Discriminación de fonemas en la expresión oral. Comparación intra-sujeto (Grupo de control). Resultados significativos	212
Tabla 68. Actividad 1: Listen and repeat. Resultados individuales	213
Tabla 69. Actividad 1: Listen and repeat. Resultados globales	214
Tabla 70. Actividad 1: Listen and repeat. Relación de errores globales	214
Tabla 71. Actividad 1: Listen and repeat. Relación de errores globales no corregidos por el alumno	214
Tabla 72. Actividad 2: Tea or coffee. Resultados individuales	215
Tabla 73. Actividad 2: Tea or coffee. Resultados globales	215
Tabla 74. Actividad 2: Tea or coffee. Relación de errores globales.	216
Tabla 75. Actividad 3: Interaction through skype. Resultados individuales (incorporación de palabras al discurso espontáneo)	217
Tabla 76. Actividad 3: Interaction through skype. Resultados globales (incorporación de palabras al discurso espontáneo)	217
Tabla 77. Clasificación de ítems de las pruebas de recepción y la expresión oral. Aspectos prosódicos	219
Tabla 78. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Resultados del pretest.	219
Tabla 79. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Resultados destacables del pretest	219

Tabla 80. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Acentuación de las palabras (Word stress). Resultados destacables del pretest: Item 5.	220
Tabla 81. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Item 6. Acentuación de las palabras (Weakening). Resultados destacables del pretest.	220
Tabla 82. Aspectos prosódicos en la expresión oral: Resultados del pretest	221
Tabla 83. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Acentuación de las palabras (Word stress). Resultados destacables del pretest: Item 2	221
Tabla 84. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Acentuación de las palabras (Accent placement and new information). Resultados destacables del pretest: Item 4	222
Tabla 85. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Resultados del posttest	222
Tabla 86. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Resultados destacables del posttest	223
Tabla 87. Aspectos prosódicos en la expresión oral: Resultados del posttest	223
Tabla 88. Comparación del rendimiento en los aspectos prosódicos en la comprensión oral: Resultados del pretest y del posttest.	224
Tabla 89. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Acentuación de las palabras (Word stress). Resultados destacables del posttest: Item 5	225
Tabla 90. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Item 6. Acentuación de las palabras (Weakening). Resultados destacables del posttest.	225
Tabla 91. Comparación del rendimiento en los aspectos prosódicos en la expresión oral: Resultados del pretest y del posttest.....	226

Tabla 92. Aspectos prosódicos en la expresión oral: Acentuación de las palabras (Word stress). Resultados destacables del posttest: Item 2	226
Tabla 93. Aspectos prosódicos en la expresión oral: Acentuación de las palabras (Accent placement and new information). Resultados destacables del posttest: Item 4	227
Tabla 94. Rendimiento en aspectos prosódicos en la comprensión oral. Comparación intra-sujeto (Grupo experimental)	228
Tabla 95. Rendimiento en aspectos prosódicos en la expresión oral. Comparación intra-sujeto (Grupo experimental)	228
Tabla 96. Rendimiento en aspectos prosódicos en la comprensión oral. Comparación intra-sujeto (Grupo de control)	229
Tabla 97. Rendimiento en aspectos prosódicos en la expresión oral. Comparación intra-sujeto (Grupo de control)	230
Tabla 98. Escala de valoración para la autoevaluación	232
Tabla 99. Autoevaluación del grado de destrezas alcanzadas: Fonemas vocálicos	233
Tabla 100. Autoevaluación del grado de destrezas alcanzadas: Fonemas consonánticos	233
Tabla 101. Autoevaluación del grado de destrezas alcanzadas: Acento y ritmo.	234
Tabla 102. Autoevaluación del grado de conocimientos fonológicos desarrollados: Fonemas vocálicos	235
Tabla 103. Autoevaluación del grado de conocimientos fonológicos desarrollados: Fonemas consonánticos.	235
Tabla 104. Autoevaluación del grado de conocimientos fonológicos desarrollados: Aspectos prosódicos: acento y ritmo.....	236
Tabla 105. Prueba de expresión oral: Item 5- Lectura del texto 1. Resultados del pretest.	237
Tabla 106. Prueba de expresión oral: Item 5- Lectura del texto 2. Resultados del pretest.	238

Tabla 107. Prueba de expresión oral: Item 5- Lectura del texto 1. Resultados del posttest	238
Tabla 108. Prueba de expresión oral: Item 5- Lectura del texto 2. Resultados del posttest	239
Tabla 109. Prueba de expresión oral: Item 5- Lectura del texto 1. Comparación de resultados del pretest y del posttest	239
Tabla 110. Prueba de expresión oral: Item 5- Lectura del texto 2. Comparación de resultados del pretest y del posttest	240
Tabla 111. Cuestionario “Aprendizaje autónomo y la clase”. Resultado del pretest	242
Tabla 112. Cuestionario “Aprendizaje autónomo y la clase”. Resultado del posttest	243
Tabla 113. Cuestionario “Aprendizaje autónomo y la clase”. Comparación intra-sujeto. Grupo Experimental	244
Tabla 114. Cuestionario “Aprendizaje autónomo y la clase”. Item final: ¿Cómo te gusta aprender? Respuestas del grupo Experimental	245
Tabla 115. Cuestionario “Aprendizaje autónomo y la clase”. Comparación intra-sujeto. Grupo de control	246
Tabla 116. Cuestionario “Aprendizaje autónomo y la clase”. Item final: ¿Cómo te gusta aprender? Respuestas del grupo de control	247
Tabla 117. Cuestionario de autoevaluación. Actitudes (“Me he comprometido a...”). Fonemas vocálicos	248
Tabla 118. Cuestionario de autoevaluación. Actitudes (“Me he comprometido a...”). Fonemas consonánticos	248
Tabla 119. Cuestionario de autoevaluación. Actitudes (“Me he comprometido a...”). Acento y ritmo	249
Tabla 120. Fase I. Actividades de familiarización. Resultados por debajo de la media (86,01%)	251

Tabla 121. Cuestionario de satisfacción. Dimensión A: Aspectos relacionados con el profesor-tutor online	254
Tabla 122. Cuestionario de satisfacción. Dimensión B: Aspectos relacionados con los contenidos y actividades ejercitados	254
Tabla 123. Cuestionario de satisfacción. Dimensión E: Aspectos relacionados con la práctica de pronunciación	255

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Contexto atecnológico.....	88
Gráfico 2. Contexto protecnológico.....	89
Gráfico 3. Descripción esquemática del <i>B-Learning</i>	117
Gráfico 4. Uso de herramientas de comunicación y de materiales en acciones de <i>B-Learning</i>	118
Gráfico 5. Elementos de un Entorno Virtual de Aprendizaje.	120
Gráfico 6. Vídeo explicativo sobre fonemas ingleses.	149
Gráfico 7. Menú de actividades de comprensión oral.	149
Gráfico 8. Ejercicio de autoevaluación.	150
Gráfico 9. <i>Listen and repeat: Task 1 / Part 1</i>	154
Gráfico 10. <i>Listen and repeat: Task 1 / Part 2</i>	155
Gráfico 11. <i>Task 2: Sea or mountain</i>	155
Gráfico 12. <i>Task 2: Tea or coffee</i>	156
Gráfico 13. <i>Task 2: A bird in the hand or two in the bush</i>	156
Gráfico 14. Actividad 3: Práctica comunicativa libre (Topic 1).	158
Gráfico 15. Actividad 3: Práctica comunicativa libre (Topic 2).	158
Gráfico 16. Actividad 3: Práctica comunicativa libre (Topic 3).	159
Gráfico 17. Actividad 3: Práctica comunicativa libre (Topic 4).	159
Gráfico 18. Envío de tarea a los alumnos.	161
Gráfico 19. Fase 2/Tarea 1: Observaciones del profesor.	166
Gráfico 20. Fase 2/Tarea 1: Revisión y corrección del alumno.	166
Gráfico 21. Fase 2/Tarea 2: Ficha de evaluación.	168
Gráfico 22. Fase 2/Tarea 2: Revisión y corrección del alumno.	168
Gráfico 23. Ciclo de nuestra investigación-acción.	174

ÍNDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AELC	Asociación Europea de Libre Comercio
ARAL	Annual Review of Applied Linguistics
ASR	Automatic Speech Recognition
CAE	Certificate in Advanced English
CALICO	Computer Assisted Language Instruction Consortium
CALL	Computer Assisted Language Learning
CAPT	Computer Assisted Pronunciation Training
CLEAR	The Center for Language Education and Research
CMC	Computer Mediated Communication
CSCCL	Computer Supported Collaborative Learning
CUID	Centro Universitario de Idiomas a Distancia
EFL	English as a Foreign Language
EIL	English as an International Language
ELF	English as a Lingua Franca
ELT	English Language Teaching Journal
ENL	English as a Native Language
EOIP	Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona
ESL	English as a Second Language
EVA	Entorno Virtual de Aprendizaje
FFI	Form-Focused Instruction
GA	General American
HEI	Higher Education Institutions
IATEFL	International Association of Teachers of English as a Foreign Language
IPA	International Phonetic Association
ISLE	Interactive Spoken Language Education
L1	Primera Lengua o Lengua Materna
L2	Segunda Lengua o Lengua Extranjera
LFC	Lingua Franca Core
LMS	Learning Management System

Índice de abreviaturas y siglas

MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NFLRC	National Foreign Language Resource Center
PronSIG	Pronunciation Special Interest Group
RP	Received Pronunciation
SE	Standard Error
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TESOL	Teachers of English to Speakers of Other Languages
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UE	Unión Europea
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UOC	Universitat Oberta de Catalunya
VLE	Virtual Learning Environment

“Los sistemas educativos tradicionales deben transformarse para ser mucho más abiertos y flexibles, de modo que los alumnos puedan tener currículos de aprendizaje individuales adaptados a sus necesidades e intereses y disfrutar auténticamente de la igualdad de oportunidades en cualquier etapa de sus vidas”¹.

INTRODUCCIÓN

“It is never too late to learn”. *“Nunca es demasiado tarde para aprender”*. Así se titula la Comunicación Oficial de la Comisión Europea de 2006 (COM 23.10.2006) que, como ya hiciera en 2001, resalta de nuevo la importancia del aprendizaje permanente no sólo para la competitividad y la empleabilidad, sino también para la inclusión social, la ciudadanía activa, el desarrollo y el bienestar personal.

Con posterioridad, el Consejo Europeo ha instado a los estados miembros a la cooperación para aumentar la participación de los adultos -población comprendida entre los 25 y los 64 años- en el aprendizaje permanente (2009/C 119/02). El objetivo es conseguir una participación del 15% para el año 2020, en el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020).

¹Comunicación de la Comisión Europea (2001): *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*.

El aprendizaje de adultos es un componente fundamental del aprendizaje permanente. Por aprendizaje de adultos las mencionadas comunicaciones europeas entienden toda forma de aprendizaje realizado por los adultos después de la educación y la formación iniciales, independientemente de lo lejos que se haya llegado en este proceso, incluida la educación terciaria.

El aprender no se relaciona ya exclusivamente con un momento, la educación obligatoria y la formación básica, ni con un lugar, la escuela o la universidad. Es más bien una actitud.

En su apelación, la Comisión Europea reclama fundamentalmente la transformación del sistema educativo para adaptarse a nuevos escenarios de aprendizaje como el referido de los adultos. El interés de esta tesis doctoral surge precisamente de mi deseo y compromiso personal de evolucionar como profesor y contribuir al cambio aludido. Reconozco que asumo este objetivo como el resultado natural de mi trayectoria como profesor y formador durante las dos últimas décadas, con la intención e ilusión de poder culminar mis estudios de doctorado y poder continuar la labor investigadora iniciada, una vez alcanzada esta meta intermedia.

En este tiempo, he podido ejercer en diferentes etapas educativas (Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional), hasta llegar a la Escuela Oficial de Idiomas, donde soy profesor titular, y el Centro Asociado de la UNED en Pamplona, donde soy profesor del nivel C1 y coordinador de inglés en el Centro Universitario de Idiomas a Distancia (CUID). Además, mi responsabilidad actual, como Director del Servicio de Idiomas y Enseñanzas Artísticas del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, me otorga una posición privilegiada y a la vez comprometida que alimenta la consecución del reto mencionado.

En la actualidad, dos elementos clave para propiciar la inclusión social y el avance personal del individuo son el manejo del inglés y el de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estos dos ámbitos aparecen conectados: podríamos incluso llegar a plantear si la tecnología es para el adulto una herramienta para aprender el idioma, o si por el contrario el idioma constituye un medio para

poder acceder a la tecnología y extraer de ella un mejor rendimiento en términos de aprendizaje.

Abordaré el idioma en primer lugar. La posición hegemónica del inglés en el mundo resulta indiscutible. Ocupa el tercer lugar, después del mandarín y el español, atendiendo al número de hablantes de una lengua como lengua materna o primera lengua. Ahora bien, si incluimos los que la hablan como segunda lengua, el inglés ocupa un lugar preferente con una población total estimada que supera los mil millones de hablantes. Esta realidad obedece a la confluencia de factores políticos, socioeconómicos, tecnológicos y culturales. El inglés está presente de múltiples maneras en nuestro entorno: sintonizamos la CNN o la BBC a golpe de zapping, estamos sindicados a podcasts diversos, escuchamos mensajes publicitarios como “el Autoinglés” y “El inglés en mil palabras” de manera constante, lo utilizamos en nuestros puestos de trabajo, en conversaciones con colegas en el extranjero, con turistas en la calle, y en un largo etcétera de actividades diarias.

De forma generalizada, estamos motivados e impulsados a aprender el idioma. Además, como hablantes, somos conscientes de que la pronunciación es ese envoltorio externo que presenta y revela nuestro dominio del idioma ante los demás al establecer una comunicación oral, que en la actualidad también se realiza de forma creciente a distancia mediante el uso de la tecnología.

El contexto de aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera en el presente se caracteriza por un contacto cada vez más temprano de los alumnos con el idioma y la promoción de experiencias didácticas que fomentan su uso como lengua vehicular para aprender otros contenidos y materias. La población adulta, que hasta cierto punto no se ha beneficiado de estos planes y programas educativos recientes, también muestra interés por aprender y mejorar el dominio del inglés como lengua extranjera, incluso años después de haber concluido su formación. Podemos decir que la enseñanza y aprendizaje del inglés se prolonga y se diversifica, en un contexto más amplio y más variado. Este nuevo marco en el que se aprende y enseña genera un interés renovado por buscar procedimientos y fórmulas didácticas

que perfeccionen el dominio de la lengua y los fines comunicativos a los que se destina.

La elección de la población adulta y del nivel C1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER de ahora en adelante)* como contexto específico de aplicación de mi investigación, puede justificarse desde estas tres perspectivas: social, legal y pedagógica.

A nivel social, existe un interés creciente por el aprendizaje del inglés entre la población adulta, como se observa en la demanda existente en diversas instituciones educativas de nuestra comunidad autónoma en la actualidad. Los alumnos provienen de entornos diversos: educación superior universitaria, bachillerato, amas de casa, y trabajadores en general. Las motivaciones para aprender este idioma son también variadas: la búsqueda de empleo o la promoción laboral, la comunicación con otros hablantes en sus viajes, la obtención de un certificado con reconocimiento en sus propios estudios, etcétera. La actual coyuntura socio-económica, con la generación del *baby-boom* llegando al retiro y una población activa que decrece por falta de oportunidades laborales, contribuye a acentuar ese interés por el aprendizaje del idioma.

En una escala más amplia, resulta evidente que el dominio del idioma capacita al hablante para establecer relaciones interpersonales y conocer mejor las culturas. El idioma se ha convertido en una herramienta clave en la construcción de la identidad personal y comunitaria, y además posibilita el acceso a la cooperación cultural, económica y científica.

Las bases legales o principios que rigen este proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma en los niveles educativos oficiales están recogidas en los diferentes niveles estatutarios en los que la enseñanza de idiomas se halla inscrita: el Diseño Curricular Base, definido por el ministerio central y la consejería de la comunidad, el Proyecto Educativo del Centro, definido por cada centro educativo en particular, y la Programación Didáctica, como último grado de concreción y de aplicación directa en el aula, definida por el conjunto de profesores que imparten un

nivel determinado. La enseñanza de adultos como colectivo específico no está dotada de un currículo definido, consolidado y común a nivel nacional.

A su vez, la aparición del MCER hace ya más de una década, y su desarrollo de las escalas descriptivas de los diferentes niveles lingüísticos, sigue generando la reflexión del docente sobre las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes, con la finalidad de orientar el esfuerzo docente a la acción.

En el plano pedagógico, el profesor se ve forzado a adaptar su enseñanza a un alumno ficticio medio, que no refleja necesariamente la idiosincrasia de cada una de esas procedencias sociales ni motivaciones de aprendizaje. Además, el propio aprendizaje de una lengua debe generar capacidades para poder seguir aprendiendo esa lengua en un futuro, bien de forma autónoma o guiada, como proponen el Consejo de Europa y el MCER.

Por otro lado, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han evolucionado muy deprisa en la última década y su integración en la educación está posibilitando nuevas formas de aprendizaje dentro y fuera del aula. Los planes educativos promovidos por las últimas leyes implementadas en España consideran al profesor un agente más que debe integrar nuevos enfoques, medios y materiales educativos. En este sentido, la fuerte irrupción de las TIC ha supuesto un fenómeno sin precedentes en la concepción de la labor docente.

Sin embargo, al analizar el papel de estas tecnologías, podemos encontrarnos con decisiones o proyectos institucionales promovidos por los gobiernos, entidades locales o el propio centro educativo, que en lugar de aportar soluciones educativas a problemas que ya existen, crean otros nuevos; o con material comercial que no responde ni en contenidos ni en procedimientos a los demandados por el profesor. Por este motivo, el profesor está obligado a comprobar personalmente la efectividad de estos nuevos medios si realmente quiere extraer un fruto educativo de su uso en el aula. Sólo de esta manera estará la práctica del aula coherentemente fundamentada y se moderarán las expectativas del profesor.

Por ello, en esta tesis doctoral pretendo profundizar y reflexionar sobre la integración de las TIC en un escenario concreto: la enseñanza de la pronunciación inglesa a adultos.

En un estudio piloto de mi programa de doctorado², realizado con dos grupos de 30 estudiantes de 1º de Bachillerato, me propuse identificar los segmentos, fonemas y grupos de fonemas ingleses, que ofrecían mayor dificultad de reconocimiento. Tras identificarlos resultó curioso observar el alto porcentaje de acierto, 89,11% de las vocales y 85,72% de las consonantes. En este caso, el estudio, aunque limitado, sirvió para concretar los aspectos de pronunciación sobre los que incidir y medir posteriormente el grado de mejora alcanzado, que también se produjo. Sin percibirlo yo totalmente en aquel momento, serviría también para alimentar mi inquietud en aspectos relacionados con la pronunciación de mis alumnos.

Dado lo costoso del proceso, la mayor parte de la intervención didáctica que se realiza en el presente está basada en impresiones más que en datos. La mejoría de los alumnos en materia de pronunciación parece por lo tanto depender de la buena intuición del profesor. Esta falta de criterio científico puede acarrear una falta de criterio metodológico. Incluso puede generar en el alumno una actitud de rechazo hacia la pronunciación por una falta de oportunidad no generada en el aula previamente. Como consecuencia, la necesidad de ejercitar y mejorar la pronunciación podría surgir como reacción a una pronunciación defectuosa y a una sensación de estancamiento.

Por otra parte, en lo que respecta a la comunicación oral y la enseñanza de la pronunciación, el acceso a internet constituye una fuente inagotable de información en soporte multimedia. En la Red existen grabaciones visuales y sonoras con un contenido valioso desde el punto de vista cultural, además de información auténtica, que se ofrece en tiempo real. Internet y su segunda generación, la web 2.0, ofrece la

²“Proyecto de evaluación rápida cuantitativa y cualitativa. La fonética: su enseñanza, aprendizaje y evaluación”. Trabajo de investigación, UNED, ref. Prof. José Hernández Huerta.

posibilidad de crear proyectos, tanto en la clase como fuera de ella, generando nuevas formas de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje, y nuevos contextos de colaboración entre el profesor y los alumnos. Durante la realización de estos proyectos, los estudiantes pueden interactuar entre ellos y con el profesor, pero también pueden establecer una comunicación real —en el llamado “mundo virtual”!— con hablantes nativos y no nativos de cualquier parte del mundo. Esto ofrece múltiples posibilidades que deseamos abordar y sondear en la presente tesis doctoral.

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, el objetivo último de esta tesis es el de reflexionar como profesor en la búsqueda de formas más efectivas de enseñar la pronunciación inglesa a alumnos adultos en el nivel C1 del MCER.

Este objetivo general puede desglosarse en los siguientes objetivos específicos:

- I. Sugerir vías en las que las TIC pueden llegar a ser efectivas en el aprendizaje y la enseñanza sistematizada de la pronunciación inglesa dentro y fuera del aula bajo el formato de aprendizaje combinado o *blended learning*.
- II. Generar en los alumnos una visión lo más completa posible del proceso de aprendizaje de la pronunciación mediante la sistematización de contenidos y actividades orientados al conocimiento de esos procesos.
- III. Evaluar el programa propuesto mediante una metodología de investigación-acción que tenga en cuenta los resultados cuantitativos y cualitativos generados.
- IV. Conocer el grado de satisfacción de los alumnos sobre la práctica de la pronunciación propuesta.

La exposición de las investigaciones realizadas en esta tesis doctoral se desarrolla en cuatro capítulos. Tras esta parte inicial, en la que se exponen la introducción, los objetivos y la estructura de esta tesis, siguen los capítulos de base teórica que fundamentan nuestro trabajo (capítulos 1 y 2).

En el capítulo 1, se analiza el papel que ha tenido la pronunciación en la enseñanza del inglés con una perspectiva histórica en los diferentes métodos y enfoques que se han sucedido hasta hoy en día. Asimismo, se presenta un diagnóstico de la situación actual que justifica los criterios empleados para la selección de los aspectos de pronunciación sobre los que incidir en el tratamiento didáctico posterior. Por una parte, he seleccionado tres libros de texto del nivel inmediatamente anterior (B2) editados por diferentes editoriales y representativos de los utilizados en el aula de manera convencional, con el fin de elaborar una relación taxonómica de los contenidos y las actividades de pronunciación que en ellos se trabajan. Asimismo, he analizado una serie de grabaciones de exámenes orales correspondientes a cien alumnos de nivel B2 en una convocatoria anterior (junio 2010), que han podido superar la convocatoria o no, y que por lo tanto refleja el grado de aprendizaje alcanzado hasta ese momento. De esas dos relaciones se han extraído los contenidos a trabajar en el siguiente nivel, C1, y las actividades que he diseñado y aplicado en la fase experimental de la tesis doctoral.

En el capítulo 2 se analiza el papel de las TIC en la enseñanza de la pronunciación inglesa. Se define también la perspectiva pedagógica que justifica el uso de la tecnología en el programa de intervención didáctica que llevamos a cabo en la fase empírica y experimental de esta tesis doctoral.

El capítulo 3 se nutre de los planteamientos de los dos capítulos anteriores y aplica la metodología que hemos elegido, *investigación-acción*, que divide el proceso investigador en tres fases: planificación, implementación y evaluación. En el presente capítulo describimos las dos primeras y dejamos la evaluación para el capítulo posterior. Así, siguiendo la línea propuesta desde la investigación-acción, recogemos en este capítulo la identificación de los objetivos de la intervención, la planificación del diseño y la descripción detallada del tratamiento pedagógico aplicado. Dicho tratamiento consiste en una práctica combinada o de *blended learning* para la ejercitación de la pronunciación dentro y fuera del aula, elaborado integrando las consideraciones planteadas en los capítulos anteriores.

En el capítulo 4 se evalúa el programa pedagógico propuesto. Se describe el método de investigación empleado, *investigación-acción*, y se realiza un análisis minucioso de los resultados. En esta tesis hemos querido compaginar métodos cuantitativos y cualitativos para reforzar la validez de nuestras conclusiones y otorgar mayor fiabilidad a las mismas. El objetivo de la comparación es realizar un doble análisis: Por un lado, medir el grado de mejora cuantitativa observado por los dos grupos de alumnos, mediante la comparación de los resultados obtenidos por los alumnos en sendas pruebas que se han administrado al principio y al final de la experiencia, y por otro, realizar un análisis cualitativo de las percepciones y actitudes de los alumnos y el profesor participante sobre la manera en que se ejercita el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación, mediante la respuesta a cuestionarios y las observaciones directas realizadas. En primer lugar, ofrecemos un análisis estadístico descriptivo de los datos cuantitativos, que nos permiten conocer cómo han evolucionado los sujetos tras la aplicación del tratamiento pedagógico propuesto. Posteriormente, se interpretan los datos cualitativos y se procede a la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos para así aportar una mayor validez al experimento. Para concluir este capítulo, enunciaremos las posibles líneas de investigación que se sugieren para un eventual estudio posterior de los temas señalados.

Finalmente, se presentan las conclusiones del trabajo. Posteriormente, incluimos la bibliografía consultada y los anexos con diversos documentos generados en la investigación.

CAPÍTULO 1. EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS.

1.1. Introducción.

En este capítulo realizaré una aproximación al origen del interés en el sonido como componente relevante de la lengua y a los esfuerzos que se han producido para incluir la pronunciación en la enseñanza y aprendizaje del inglés hasta llegar a la realidad de hoy en día.

Tras el análisis teórico, realizaré un diagnóstico de la pronunciación de los alumnos adultos en el momento de acceder al nivel C1 del MCER, el contexto de nuestra investigación.

De esta manera, pretendemos construir el enfoque lingüístico-metodológico sobre el que fundamentaré la intervención didáctica posterior. Estos fundamentos se expondrán a modo de conclusión al final de este capítulo.

1.2. El estudio de la pronunciación como disciplina lingüística.

La aparición de la fonética como disciplina lingüística que estudia el comportamiento de los fonemas o sonidos de una lengua es un fenómeno relativamente reciente. Se inscribe en el tratamiento sincrónico que recibe la lengua en el siglo XX, y en la elevación a la categoría de ciencia del estudio sobre la articulación del lenguaje, en clara contraposición con el estudio predominante de siglos anteriores, centrado en el análisis de la lengua de forma evolutiva y diacrónica.

Surgen a principios del siglo XVIII los primeros intentos por instaurar una academia que regule la lengua inglesa, como la de Jonathan Swift y su *“Proposal for Correcting, Improving and Ascertaining the English Tongue”*, en la que reclama un esfuerzo para regular la ortografía en relación con la fonética (1712:22): *“Another cause which hath contributed not a little to the maiming of our Language, is a foolish Opinion, advanced of late Years, that we ought to spell exactly as we speak”*.

En 1755 el diccionario de Samuel Johnson, *“Dictionary of the English Language”*, con una visión más conservadora que la de Swift, alude a la importancia de la pronunciación y a su falta de sistematización. En el prefacio del primer volumen de su diccionario (1755:7) podemos leer,

“As language was at its beginning merely oral, all words of necessary or common use were spoken before they were written; and while they were unfixed by any visible signs, must have been spoken with great diversity, as we now observe those who cannot read to catch sounds imperfectly, and utter them negligently”.

Posteriormente, la influencia del movimiento educativo reformista, a su vez reflejo del movimiento social predominante a finales del siglo XIX en Estados Unidos, *The Reform Movement*, originó la concepción de la escuela como entorno creativo donde los profesores proyectasen la expresión como capacidad del alumno, en palabras de Berube (1994:14), *“drawing out of the child’s inner capacities for self-expression”*. Esto conllevó el interés por priorizar el uso oral de la lengua sobre el escrito.

En este contexto, se producen hechos más definitivos en la consolidación de la fonética como disciplina lingüística en el tratamiento del lenguaje oral en el aula. Entre éstos cabe destacar el avance de la teoría del fonema debido a los lingüistas Jan Baudouin de Courtenay y Ferdinand de

Saussure. Este último redefine completamente el objetivo de la lingüística mediante sus aportaciones fundamentales: la distinción entre *el estudio diacrónico* o histórico de la lengua y *el sincrónico*, descriptivo del estado actual; la distinción entre “*langue*” o lengua como competencia o conocimiento lingüístico, de “*parole*” o habla como fenómeno real; y el estudio de la lengua como sistema de elementos léxicos, gramaticales y fonológicos interrelacionados.

En 1886 se fundó la Asociación Fonética Internacional (*International Phonetic Association, IPA*) que creó un alfabeto fonético vigente actualmente en diccionarios y libros de texto, “*still the universal acknowledged system of phonetic transcription*” (Setter y Jenkins, 2005:1). Esta labor se debe fundamentalmente a Sweet y Jones. Al último se le asocia con la creación del primer Departamento de Fonética a principios del siglo XX (*The Department of Phonetics, University College, London*), que él mismo dirigiría hasta 1949.

La sucesión de diferentes aportaciones de lingüistas, filósofos y psicólogos a lo largo del siglo XX fue otorgando mayor protagonismo al sonido como componente esencial de la lengua. Gran parte de estos lingüistas eran a su vez antropólogos, y por lo tanto estaban interesados en la observación del comportamiento humano en su conjunto. Estos hechos generaron una orientación lingüística basada en el habla como uso del lenguaje, y más concretamente en los sonidos como realidad lingüística más tangible.

Este análisis experimental del comportamiento humano en su relación con el lenguaje marcó la línea de estudio predominante en la primera parte del siglo XX. De este modo, surge un interés por el estudio formal de la lengua como estructura y la lingüística estructural o el estructuralismo. El sustrato psicológico en el que se basa, formula el uso exclusivo de procedimientos experimentales basados en la observación de la conducta de los hablantes de la

lengua, dando lugar al conductismo. A estos dos fenómenos se debe fundamentalmente la aparición de la fonética, como disciplina lingüística que estudia las propiedades físicas de los sonidos, y la fonología, que engloba las reglas que gobiernan a los sonidos y las relaciones que entre ellos existen.

El posterior interés por incluir a los sonidos en el estudio de la lengua se ha mantenido en el tiempo, como lo atestiguan dos referencias obligadas en el campo que nos ocupa. *“Phonetic and phonemic analysis should occupy an important place in the study of any language”*, resalta Gimson en su prestigioso manual de pronunciación inglesa (1989-4). También Navarro Tomás (1985-22:4) alude al mismo interés al presentar su manual de pronunciación española como *“descripción sencilla y breve de un aspecto poco conocido en la naturaleza de la lengua española”*.

1.3. El aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera.

Este interés reciente en el estudio de los sonidos de la lengua ha estado sujeto a variaciones de énfasis y propósito hasta considerar la pronunciación finalmente como un componente más en la enseñanza de la lengua inglesa hoy en día. Así lo corroboran Celce-Murcia et al. (2010:5) en la revisión que realizan sobre la importancia de la pronunciación en los diferentes métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje que se han sucedido a lo largo del último siglo, cuando señalan que *“the language-teaching profession has changed positions many times with respect to the teaching of pronunciation.”*

En efecto, la fonética ha recibido desigual atención en el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera: *“It seems clear that pronunciation deserves neither fate, either to be unfairly elevated to the central skill in language learning or banished to irrelevance. To a large extent pronunciation’s importance has always been determined by ideology and intuition rather than research”*. Levis (2005:369). Estas palabras ponen de relieve un doble hecho: por un lado, el sorprendente contraste del valor consignado a la pronunciación en la metodología de enseñanza del inglés en diferentes momentos, y la escasa literatura investigadora existente sobre su enseñanza, por otro.

La pronunciación inglesa, aunque relegada a un segundo plano en la enseñanza, ha estado cada vez más presente en el aula. Con la finalidad de analizar esta realidad en detalle, intentaré en las siguientes líneas describir el tratamiento evolutivo y comparado que ha recibido la pronunciación en la enseñanza-aprendizaje del inglés, definir el tipo de avance producido y los hallazgos fundamentales que se han dado, para concluir con las debilidades o retos pendientes de ser resueltos en los próximos tiempos.

Con esta finalidad he realizado una revisión bibliográfica de los tres campos que abarca nuestra investigación: la teoría lingüística, la práctica pedagógica y la investigación en el campo del aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas. En esta revisión he prestado una atención especial a la revista científica como elemento sustantivo, que no exclusivo, de análisis. La considero un buen exponente de integración de los tres campos mencionados. Entre las revistas científicas o *journals* representativos de nuestro ámbito de interés que hemos analizado se encuentran los siguientes: *TESOL Quarterly*, revista de la asociación internacional *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*, *English Language Teaching Journal (ELT)* de la Universidad de Oxford, *ARAL (Annual Review of Applied linguistics)*, *Computers & Education*,

CALICO Journal, revista de la asociación *CALICO (Computer Assisted Language Instruction Consortium)*, y *Language Learning and Technology*, publicación promovida por las universidades de Hawai (the National Foreign Language Resource Center, NFLRC) y Michigan (the Center for Language Education and Research, CLEAR). El orden de mención de estas publicaciones científicas obedece simplemente al orden en que he elaborado la revisión y a cuestiones prácticas de acceso a este material.

Como sugiere Michael Vaughan-Rees (2006:26), reconocido fonetista y fundador de *PronSIG (Pronunciation Special Interest Group)* en la organización *LATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language)*, hoy en día los profesores “*are looking back and moving forward*”. Es decir, acumulamos experiencia e intentamos avanzar en la búsqueda de nuevas formas de enseñar a pronunciar a nuestros alumnos.

1.4. Tendencias metodológicas en la enseñanza de la pronunciación.

En este punto, analizaré las diferencias tendencias metodológicas que se han sucedido en la enseñanza de lenguas extranjeras y el tratamiento que ha recibido la pronunciación en cada una de ellas.

Previamente, a mi juicio, resulta necesario realizar una consideración: la evolución que ha experimentado el propio concepto de “*método*” hacia el de “*enfoque*” al hablar de tendencias metodológicas (Alcaraz, 1992). Por “*método*”, este autor entiende una forma concreta de enseñar, en la que se especifican los principios lingüísticos, pedagógicos y didácticos que incluye ese planteamiento de la enseñanza. Entre los métodos más extendidos en la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos citar *los métodos de gramática-traducción, directo y audiolingüal*.

Como reacción a estos planteamientos surgió el concepto de “*enfoque*” en la década de los 80. Por “*enfoque*”, el autor entiende un planteamiento de la enseñanza de segundas lenguas que permite más de una única forma de hacer. Por lo tanto, se trata de una concepción más abierta que da lugar a más de un tipo de programas educativos, que comparten peculiaridades básicas comunes del enfoque en el que se originan.

Como Coste (1983) publica en un informe para el Consejo de Europa, con relación al estado de los planteamientos metodológicos existentes en el momento, “*If useful general principles do emerge, it will be an evolutionary process based on the steady accumulation of empirical evidence*”. Como podemos observar en su propuesta, la pluralidad, yuxtaposición y aplicabilidad de los métodos rompen con la rigidez anterior.

En este sentido, la insatisfacción producida por la aplicación de esos métodos tradicionales originó movimientos de investigación, con el propósito de profundizar en la naturaleza del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Se originó de este modo, un intento por sensibilizar al profesorado hacia las relaciones humanas dentro del aula, también denominado curriculum oculto. Se comienza a considerar la lengua fundamentalmente como instrumento de comunicación. En este contexto surge el concepto de *competencia comunicativa*, acuñado por Hymes en 1972 por primera vez, en claro contraste con el de competencia lingüística acuñado por Chomsky con anterioridad (1957), y *el enfoque comunicativo*.

Por otro lado, Celce-Murcia et al. (2010) se refieren a dos tipos de tendencias en la enseñanza de la pronunciación en el campo de la enseñanza de lenguas modernas: “*Intuitive-Imitative Approaches*” y “*Analytic-Linguistic Approaches*”.

El *enfoque intuitivo-imitativo* se basa en la capacidad del alumno para percibir e imitar los sonidos y ritmos de la lengua de aprendizaje sin la ayuda de ningún tipo de información explícita. Presupone la necesidad de un buen modelo a imitar, requisito éste que ha sido posibilitado en gran medida por la aparición de medios tecnológicos que posibiliten la grabación, la audición mecánica y la experimentación con las grabaciones y audiciones en el laboratorio de idiomas, y más recientemente mediante el video, el CD-ROM y el DVD.

Este enfoque está basado en la consideración del aprendizaje como proceso conductista, que promueve la imitación, la práctica repetitiva y el refuerzo como procedimientos básicos en el aula, a imitación del modo en el que un niño adquiere su lengua materna de forma natural, como simple adquisición de hábitos (Brooks, 1960; Lado, 1964).

A su vez, el *enfoque lingüístico-analítico* complementa los recursos del aula con la información explícita y herramientas como el alfabeto fonético, las descripciones articulatorias y el análisis contrastivo entre las lenguas. La atención del alumno se dirige de forma explícita sobre aspectos concretos de los sonidos y aspectos fónicos de la lengua que se aprende.

Este segundo enfoque está basado en la consideración del aprendizaje como proceso cognitivo, mediante el cual el lenguaje se va construyendo en estadios de complejidad creciente. La adquisición de la lengua es un proceso creativo de construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades, que no se produce por una capacidad innata del sujeto. En síntesis, el aprendizaje consiste en percibir y reconocer información nueva (Schmidt, 1990; Segalowitz, 2003), valorar su importancia respecto a los conocimientos previos, incorporarla en una estructura de conocimiento, y posteriormente, modificarla y reajustarla hasta automatizar el proceso y convertir conocimiento

declarativo en destreza procedimental mediante la práctica (Anderson, 1995; Dekeyser, 1998). En este proceso la interacción con otros hablantes juega un papel importante: “*Learning from inside and out*” (Ellis, 1995; Gass, 2003; Lightbown y Spada, 2006; Long, 1996; Pica, 1994).

En los siguientes apartados describiré los métodos y el tratamiento que la pronunciación recibe en cada uno de ellos de forma específica.

1.4.1. El método de gramática-traducción.

Se originó en la escuela alemana de lingüística a finales del siglo XVIII (Seidenstücker, Plötz, Ollendor y Meidinger) y se desarrolló con el fin de aprender una lengua extranjera como instrumento para poder leer las obras literarias clásicas producidas en la lengua, o simplemente como disciplina que favorece el desarrollo intelectual a través del estudio de la gramática. El objetivo que persigue es la adquisición de la competencia lingüística mediante el conocimiento absoluto de la lengua que se aprende.

Los contenidos que trabaja se reducen a la gramática y las reglas que la gobiernan, que se trabajan de forma deductiva. El vocabulario proviene de los textos y se almacena en listas inconexas de palabras. El procedimiento más utilizado es el de la traducción directa e indirecta. La lectura y la escritura son las actividades fundamentales, por lo que la pronunciación no se enseña.

1.4.2. El Método Directo.

Este método se fundamenta en el uso exclusivo de la lengua de aprendizaje, y por lo tanto preconiza de algún modo el monolingüismo, y la teoría psicológica del asociacionismo entre la forma y el significado. El método

“*Total Physical Response*” de Asher (1974) y el Método Natural de Krashen y Terrell (1983), son exponentes de esta metodología.

La pronunciación es muy importante y se enseña explícitamente desde el comienzo mediante la imitación de un modelo: el profesor o la grabación. El alumno escucha primero para después imitar de forma intuitiva con la mayor precisión posible o “*accuracy of pronunciation*”, que se convierte en un objetivo prioritario, como recoge Morley (1991:484). Este método tendió a olvidar el contexto peculiar del aula y además acentuaba la necesidad de un profesorado exclusivamente nativo.

1.4.3. El método audiolingual u oral.

Este método está basado en una serie de nuevos planteamientos de la investigación lingüística y psicológica del aprendizaje, que tienen lugar durante los años treinta y cincuenta, principalmente, en los Estados Unidos. Está claramente influenciado por el estructuralismo lingüístico y la teoría de descripción de la lengua de Bloomfield (1933), por la que ya no se considera como punto de partida del análisis de la lengua el sistema de reglas de una lengua determinada, como lo fue el latín, por ejemplo, sino que cualquier lengua puede aunar un conjunto de estructuras características propias y puede ser descrita a partir de ellas. La base de este método es el análisis de la lengua hablada y el procedimiento es descriptivo e inductivo.

Al igual que en el Método Directo, la pronunciación se enseña desde el principio mediante la imitación de un modelo proporcionado por el profesor o la grabación. Sin embargo, el profesor complementa su acción con recursos visuales y recurre al contraste de sonidos mediante las oposiciones mínimas o “*minimal-pair drills*” para estimular la comprensión y expresión orales del alumno. Los laboratorios de idiomas proliferaron con este método.

1.4.4. *El método cognitivo.*

La corriente de la gramática transformacional-generativa de Chomsky (*“Syntactic structures”*, 1957) presenta la lengua como un conjunto de reglas que se aprenden a través de su conocimiento deductivo y no a través del hábito. Esta visión de la lengua relega la pronunciación a un segundo plano, pues la pronunciación nativa se considera inalcanzable (Scovel 1969), y otorga mayor relevancia a la gramática y el vocabulario.

1.4.5. *The Silent Way.*

Desarrollado por Gattegno (1972), este método recupera la enseñanza de la pronunciación desde el principio de la enseñanza de una lengua extranjera. Como su propio nombre indica, se propone la participación silenciosa del profesor, en lugar de explicaciones articulatorias más complejas. Este recurre a gestos y otros recursos visuales y auditivos como los colores (*the sound-colour chart, the Fidel Wall charts and cuisenaire rods*) para ejemplificar y explicar diferentes aspectos de la pronunciación.

1.4.6. *Otros métodos.*

Todavía surgieron otros métodos como *Community Language Learning*, elaborado por Curran (1976), y el método conocido como *Suggestopaedia*, debido al psiquiatra búlgaro Lozanov (1978).

Las siguientes décadas, 1970, 1980 y posteriores, fueron testigo de la aparición del enfoque comunicativo y se caracterizaron por una insatisfacción creciente con el enfoque tradicional predominante en la primera parte del siglo. Dada la importancia que en la actualidad tienen los programas de enseñanza basados en este enfoque, debido a la adecuación entre éstos y los principios y orientaciones metodológicas que incluyen las últimas leyes educativas, dedicaré un apartado especial al análisis de su validez hoy en día.

1.5. El enfoque comunicativo y la enseñanza de la pronunciación.

En el enfoque comunicativo los objetivos de aprendizaje se reducen básicamente a la comunicación entre hablantes de una misma lengua extranjera en situaciones de la vida diaria y sobre temas de interés general.

La lengua sigue siendo en este tipo de programas el eje central, pero el hecho de considerarla vehículo social, permite que el papel del alumno sea cada vez más relevante. Este enfoque origina la aparición de programas educativos que han sido denominados funcionales porque incorporan el valor o función social al uso de la lengua.

La pronunciación se convierte en este enfoque en un componente renovado y más extenso que afecta a la expresión oral y la comunicación: *“The traditional phonemic-based view of pronunciation is contrasted with a broader, discourse-based view comprising segmental, voice setting and prosodic features”* (Pennington y Richards, 1986:207).

Al incorporar el valor comunicativo de la lengua, se incorporan al estudio de la pronunciación los aspectos prosódicos o suprasegmentales, como el acento, el tono y la entonación. *“A fundamental failing is that some of the initial pronunciation manuals treated vowels and consonants as if they lived in isolation (...) whereas learners, when they encounter spoken language outside the classroom, experience it as a stream”* (Vaughan-Rees, 2006:26). Este hecho coincide con la producción de una mayor literatura metodológica sobre cómo enseñar pronunciación: con juegos, canciones, jazz-chanting, etcétera.

Otro tipo de programas que este enfoque comunicativo genera son los programas procesuales basados en tareas, o *Task Based Approach*, en los que la comunicación se presenta como un sistema unificado, y el aprendizaje de la lengua extranjera se identifica con la resolución de problemas o tareas a través de la negociación entre lo que se sabe y lo nuevo. De este modo el alumno actualiza la competencia que ya posee y aprende a comunicarse comunicándose. Por este motivo, se rompe la dicotomía existente entre contenido y metodología. El contenido incluye cómo debe acometerse la comunicación.

En síntesis, el enfoque comunicativo constituye un nuevo marco metodológico que genera nuevas orientaciones pedagógicas:

1. Presenta un modelo lingüístico que tiene en cuenta factores extralingüísticos que también intervienen en el aprendizaje de una lengua.
2. El contenido de este tipo de programas lo constituye el propio proceso de aprendizaje. "*Learners don't necessarily learn what teachers teach, but what they are ready to learn*"³ (Skehan, 1998). Esto es, todo el proceso de enseñanza se debe adaptar al aprendizaje que el alumno experimenta. Los contenidos se revisan cíclicamente y su selección y secuenciación se realiza en función del grado de competencia comunicativa que va adquiriendo el alumno.
3. El profesor y el alumno comparten responsabilidades. El profesor no puede ya conformarse con que el alumno entienda, sino que necesita que éste experimente. Este enfoque contribuye a reconciliar dos términos tradicionalmente opuestos: la teoría y la práctica.
4. Las capacidades cuyo desarrollo favorece este enfoque, y que englobamos dentro de la competencia comunicativa incluyen la comprensión, la

³"*Using tasks in foreign language instruction: Theory and Practice*" (Skehan, 1998), conferencia en el congreso TESOL-Spain en Bilbao.

expresión y la negociación o adaptación del significado de forma oral y escrita.

5. Posibilitan la personalización de la enseñanza, la creación de canales adecuados de atención y la generación de oportunidades constantes al alumno para que progrese en su aprendizaje: *"In language learning an alternative means, instead of controlling input consists in controlling intake (not restricting the amount of language, but restricting the amount of attention to what the student is exposed too, instead)"* (Widdowson, 1978:161).

En definitiva, se produce un desplazamiento del interés de la lengua como producto de enseñanza hacia el alumno y el proceso de aprendizaje que éste experimenta. De este modo, “el contexto en el que se aprende” ha adquirido una importancia prioritaria en el campo de la lingüística aplicada.

Este hecho genera a su vez diversos interrogantes. Supone una nueva conceptualización de la fonética. Ahora, se deben tener en cuenta los factores que influyen en el aprendizaje de la pronunciación en un contexto determinado. Por un lado, se deben analizar (i) *aspectos relacionados con el alumno*, como la edad de aprendizaje, diferencias individuales en la calidad de la pronunciación, o la actitud frente al idioma, por otro (ii) *aspectos relacionados con el modelo de pronunciación a enseñar*, dado el carácter internacional creciente del uso del idioma con un fin comunicativo, y finalmente (iii) *cómo enseñarlo* y el tipo de instrucción que se genera. En los siguientes apartados abordaré estas cuestiones.

1.5.1. Aspectos relacionados con el alumno.

La pronunciación, más que cualquier otro aspecto del lenguaje, parece estar sujeta a múltiples factores personales que condicionan su aprendizaje. Existen diferencias entre los alumnos que sugieren la existencia de ciertas

variables que contribuyen a aprender con éxito (Lightbown y Spada, 2006; Naiman et al., 1995). No obstante, estos autores mencionan la dificultad de establecer una correlación directa entre cada factor y su incidencia en el aprendizaje.

1.5.1.1. La edad.

La edad del alumno supone un aspecto biológico que condiciona el aprendizaje de la pronunciación (Lenneberg, 1967). El autor defiende un período crítico para la adquisición del lenguaje que finaliza junto con la pubertad debido a la consolidación de la lateralización hemisférica y de la plasticidad cerebral. Según esto, podríamos deducir que el adulto es menos “apto” que el niño para aprender una segunda lengua. Tal afirmación presupone un supuesto declive en la habilidad para la adquisición lingüística asociado con la madurez. Varias investigaciones (Asher y Garcia, 1969; Tarone, 1976) refuerzan esta teoría con diversos estudios experimentales, al demostrar que la habilidad para adquirir una pronunciación en la segunda lengua, similar a la de un nativo, era inversamente proporcional a la edad de llegada al país. La pronunciación más cercana a la nativa se observó en los sujetos que habían emigrado a una edad más temprana.

Krashen et al. (1982) comparan la adquisición de una lengua extranjera por niños y adultos y concluyen que estos últimos son más rápidos en las primeras etapas de adquisición y que los niños de mayor edad también son más rápidos que los de menor edad, pero que, a la larga, mientras menor sea la edad, mejores serán los logros. Al distinguir entre velocidad (*rate*) y logros finales (*attainment*), los autores mencionados resuelven las aparentes contradicciones que se daban en varios estudios y que comenzaban a cuestionar la popular hipótesis de la “sensibilidad temprana”. Por lo tanto, se

prefiere hablar de un periodo sensible, en lugar de crítico, para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Investigaciones posteriores apoyan este planteamiento y señalan que ni los alumnos más jóvenes adquieren siempre una mejor pronunciación (Syngleton y Ryan, 2004), ni que la pronunciación que se adquiere antes del periodo crítico sea siempre más similar a la del hablante nativo (“*accent free*”), y menos (“*accented*”) después de ese periodo (Piske et al., 2001).

La edad parece por lo tanto ser un obstáculo pero no una barrera infranqueable, lo que supone un estímulo para el esfuerzo de profesores y alumnos.

1.5.1.2. *La aptitud.*

Este factor hace referencia a la habilidad del alumno para adquirir una L2 en general. La idea de que hay personas “*con mejor oído*” para percibir las cualidades fonológicas de una L2 y con mejor capacidad de imitación no se defiende de forma concluyente en la investigación existente. Ellis (1994) considera que sí existe una habilidad operativa que posibilita la adquisición de la pronunciación: la memoria a corto plazo para imitar secuencias sin sentido en la L2. La aptitud se considera una variable compleja constituida por varias habilidades (Carroll y Sapon, 1959; Skehan, 1989). Ambos estudios identifican la “*habilidad para la codificación fonológica*”, referida a la capacidad auditiva y la habilidad para discriminar los sonidos nuevos y clasificarlos, como uno de esos componentes.

Otras investigaciones (Kenworthy, 1990) señalan que de entre los factores que influyen en el aprendizaje, el docente no puede modificar la edad ni la habilidad fonética de sus alumnos, y tan sólo puede incrementar su exposición a la lengua hasta cierto punto, aunque sí puede influir

indirectamente en la actitud, la motivación y preocupación de sus alumnos por una buena pronunciación para facilitar la comunicación.

1.5.1.3. *La actitud.*

La actitud o motivación del alumno se considera un factor importante en el aprendizaje de una L2, y más específicamente del inglés como lengua extranjera (García Laborda, 2000; Tragant y Muñoz, 2000). Las diferencias en el nivel de producción oral parecen estar causadas por factores como la cantidad y la calidad de la lengua que reciben, factores de motivación y afectivos, así como por factores sociales (Flege, 1987, 1991).

La actitud favorable hacia la lengua y la cultura que la utiliza puede determinar el esfuerzo del alumno para mejorar su uso de la lengua y sus logros. En este sentido, se describen dos tipos de motivación: motivación *instrumental* -en función de los objetivos prácticos del alumno- e *integradora* -en función del crecimiento personal y enriquecimiento cultural del alumno- (Gardner y Lambert, 1972).

Sin embargo, la correlación existente entre la motivación y la adquisición fónica no parece ser concluyente (Lightbown y Spada, 2006), pues se ha de distinguir entre el deseo o predisposición del alumno a interactuar y la oportunidad de uso que se genera en un contexto de aprendizaje determinado. Además, las autoras resaltan el carácter dinámico de la motivación, que puede cambiar dependiendo del momento y del contexto de aprendizaje.

En este sentido, Dörnyei (2001) realiza un tratamiento procesual de la motivación y distingue entre "*choice motivation*" —o motivación inicial en el momento de asumir los objetivos de aprendizaje-, "*executive motivation*" —o estrategias didácticas que se desarrollan para su mantenimiento en el aprendizaje- y "*motivation retrospection*" —o satisfacción que se experimenta al

analizar la experiencia de aprendizaje vivida. Este planteamiento implica la interacción de esta variable con otras variables dependientes del contexto de aprendizaje, lo que enriquece el análisis y a la vez lo complica si la intención de la investigación es medir la incidencia de la motivación como factor aislado.

1.5.1.4. Síntesis.

En este punto, creemos conveniente realizar varias consideraciones: (i) las evidencias sobre la importancia de los aspectos relacionados con el alumno no parecen ser incontrovertibles; (ii) este hecho estimula la inquietud e interés del profesor por superar obstáculos, generar nuevas oportunidades de aprendizaje y analizar sus repercusiones pedagógicas; (iii) nuestro interés principal en esta tesis doctoral no reside en realizar un análisis comparativo de los niveles de pronunciación que se adquieren en función de la edad de inicio del aprendizaje; y (iv) pretendemos analizar la posibilidad real de mejorar la pronunciación que el alumno pueda experimentar siendo adulto en un contexto de aprendizaje específico e innovador, y medir su impacto en las capacidades y actitudes del alumno y del profesor. En esta línea Gilajkjani (2011:8) realiza una revisión crítica basada en una extensa bibliografía y señala: *“Teachers can actively encourage the students’ actual production, build pronunciation awareness and practice through classes gradually building skills in listening and speaking in both formal and informal situations”*.

1.5.2. Variedad del inglés: *Qué modelo fonológico enseñar.*

En la actualidad, el inglés se emplea con un carácter internacional creciente. La difusión del idioma se ha debido a diferentes motivos: la posición geopolítica de los países en los que se habla en la historia reciente, y el carácter sencillo, sintético e icónico de la lengua, que facilita su aprendizaje a los hablantes de otras lenguas. La extensión del imperio británico y la hegemonía económica y militar de los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial fueron los artífices iniciales del reconocimiento y prestigio del inglés en el mundo. Posteriormente, el inglés se ha convertido de facto en la lengua de la ciencia, la tecnología, y en la más usada en internet, adquiriendo una funcionalidad sin precedentes.

El aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación inglesa han estado tradicionalmente ligados a la figura del hablante nativo, llegándose a establecer la imitación de su pronunciación como el único objetivo en su enseñanza. Durante el último siglo, los modelos tradicionales de pronunciación considerados como la norma a imitar han sido el denominado *Received Pronunciation (RP)*, usado aproximadamente por el 3% de la población culta británica (Crystal, 2003), y el *General American (GA)* identificado como el acento estándar norteamericano. De algún modo, este hecho presuponía la noción de un inglés estándar o modelo a enseñar.

Con la aportación de Kachru (1984), que analiza la nueva extensión demográfica del inglés y acuña el término "*World Englishes*", se rompe con la dicotomía entre hablantes nativos y no nativos. Describe la extensión del inglés en términos de tres círculos concéntricos (*inner, outer and expanding circles*) que representan, en sus palabras, "*the types of spread, the patterns of acquisition and the functional domains in which English is used across cultures and languages*" (Kachru,

1984:12). En cada uno de esos círculos se inscriben diferentes países, en función, como reflejan sus palabras, del desarrollo y ámbito de uso de la lengua.

A su vez, otros autores proponen un modelo de variedad del idioma basado en el concepto de competencia comunicativa del hablante, señalando que *“after all, it is not countries but people who speak languages”* (Rajadurai, 2005:127). Esta propuesta prioriza la competencia en la lengua, aunque reconoce el carácter internacional del inglés como consecuencia de la globalización y el uso *“glocal”* (global y a la vez local del idioma).

Asimismo, se señala la existencia de un nivel umbral a partir del cual la comunicación no es posible si el hablante no respeta la pronunciación de la lengua (Hinofotis y Bailey, 1980). Se prioriza la “aceptabilidad” o nivel mínimo de corrección mientras no se afecte la comunicación sobre la “precisión”, la “exactitud”, la “actuación óptima” en lo que respecta a la pronunciación: *“Intelligible pronunciation is an essential component of communicative competence”* (Morley, 1991:488).

Esfuerzos posteriores se centraron en definir este parámetro (*“intelligible pronunciation”*) y la forma en que se puede materializar como objetivo de enseñanza-aprendizaje. Munro y Derwing (1995) establecen una triple diferenciación entre *“intelligibility”* (capacidad para transcribir el mensaje en la comunicación), *“comprehensibility”* (capacidad para comprender el mensaje en la comunicación) y *“accentedness”* (grado de identificación de un acento o variedad de pronunciación asociada con un grupo o precedencia). Otros autores (Brown, 1991; Smith y Nelson, 1985) resaltan que, en todo caso, la inteligibilidad de la pronunciación de un hablante también depende de su interlocutor y del contexto.

Se estima que la población angloparlante se sitúa entre los 1.000 y 1.500 millones (Walker, 2010), de los cuales alrededor de 400 lo hablan como lengua

nativa (*ENL, English as a Native Language*) en el Reino Unido, Irlanda, Estados Unidos, Australia, Canadá, Nueva Zelanda, el Caribe y Sudáfrica (*Inner Circle*). 430 millones lo hablan como segunda lengua (*ESL, English as a Second Language*) en India, Pakistán, Malasia, Singapur, Kenia, Tanzania y Nigeria (*Outer circle*), y aproximadamente 750 millones lo hablan con carácter creciente (*Expanding circle*) como lengua extranjera (*EFL, English as a Foreign Language*) o lengua franca (*ELF, English as a Lingua Franca*) en muchos más países.

La existencia de diferentes contextos en el uso del inglés, como segunda lengua, como lengua extranjera, y como lengua internacional o franca ocasiona una priorización cambiante de la inteligibilidad en la comunicación: la comunicación entre hablantes nativos de todas las variedades del inglés (Jenner, 1989), entre los aprendices principiantes de la lengua, de modo que se evite la fosilización (Gilbert, 2001, 2006), entre hablantes no nativos de la lengua (Jenkins, 2000, 2006), o entre hablantes nativos y no nativos de la lengua (Zielinski, 2008).

La pronunciación constituye un factor determinante para posibilitar la inteligibilidad y la comprensión en contextos en los que el inglés se emplea como *Lingua Franca* (Jenkins, 2000, 2007). La autora, en su *Proposal of LFC, Lingua Franca Core (2000)*, defiende que los profesores deberíamos concentrar el núcleo productivo de la pronunciación en el aula en los elementos con mayor influencia en la comprensión. Entre éstos se encontrarían determinados segmentos, el uso del fonema /t/ intervocálico, la aspiración después de las consonantes oclusivas, el efecto diferencial sordo-sonoro sobre la longitud de la vocal precedente, la no simplificación de grupos consonánticos, el mantenimiento de contrastes de longitud en las vocales, y la correcta distribución del acento oracional (*nuclear stress placement*).

En definitiva, la existencia de varios modelos de inglés generó nuevos interrogantes en la enseñanza de la pronunciación durante la última parte del siglo XX. Se replantea la figura del hablante nativo como único modelo a imitar y la existencia de una única norma, y se valora la importancia del acento y la variedad dialectal del inglés, fundamentalmente. La convergencia de los hablantes, nativos o no, y su capacidad para entenderse y comunicarse se formula como un nuevo objetivo de enseñanza-aprendizaje. *“We speak a Southern British accent, but when we listen, we listen to a variety of accents. After all, listening comprehension breaks down not only when learners hear unfamiliar words, but when they simply fail to recognize familiar words embedded in the stream of speech”* (Vaughan-Rees, 2006:27).

En este sentido, un enfoque más práctico (Wells, 2005) propone la conciliación de ambos aspectos en el tratamiento de la pronunciación: la norma y la variedad. El autor defiende que no parece muy realista y conveniente plantear la elección de un uso (*EFL* o *EIL*) sobre el otro, pues los alumnos pueden necesitar enfrentarse a ambas situaciones comunicativas, con hablantes nativos y no nativos de la lengua. El autor propone la consecución de un modelo nativo de pronunciación con las siguientes prioridades: *“To concentrate on the matters that most impede intelligibility, while encouraging fluency and confidence; not to neglect the need to interact with NSs -arguably, we also need to educate the NSs-; to exploit the findings of contrastive analysis to help pinpoint likely areas of difficulty”* (Wells, 2005:10).

Otro enfoque recomienda la selección del modelo de inglés en función del contexto: *“The choice of a given pronunciation model for EFL teaching/ learning will always be context-dependent”* (Mompeán, 2008). El autor defiende (i) la consideración del modelo elegido como “referente” y “no como modelo óptimo”, y su justificación a los alumnos, (ii) la necesidad de establecer los objetivos de aprendizaje de forma explícita, en función de las necesidades del

contexto de aprendizaje; (iii) la conveniencia de hacer referencia a otros modelos de interés de los alumnos; y (iv) la priorización de aspectos que contribuyan a una mayor inteligibilidad y a una mayor seguridad en el alumno al usar la lengua.

Finalmente, el autor señala una serie de criterios que condicionan el modelo que el profesor enseña: (i) *comunicativos*: a pesar de que los modelos tradicionales (RP y GA por ejemplo) son hablados por una población reducida, son ampliamente reconocidos y comprendidos; (ii) *geográfico-culturales*: la proximidad o afinidad entre el alumno y el territorio en el que se habla el idioma, o las preferencias y la formación del profesor; (iii) *de política lingüística*: los currículos a veces se refieren a la pronunciación inglesa en general, como si la variedad de acentos no existiese; (iv) *psicológicos*: el prestigio asociado a algunas variedades (RP, GA) con respecto a las variedades más locales; (v) *pedagógicos*: la disponibilidad de materiales que contienen el modelo de acento pretendido y el acceso a ellos; y (vi) *lingüístico-fonéticos*: como la carga funcional de ciertos aspectos en cada acento (número y frecuencia de pares mínimos, fonemas y combinaciones, etc.) o el grado de equivalencia entre la L1 y la L2, que pueden favorecer o dificultar la enseñanza y el aprendizaje.

Por lo tanto, dada la expansión del inglés en el mundo se generan distintos usos de la lengua que aconsejan un enfoque diferente de la pronunciación: “*changing roles and changing goals*” (Walker, 2010). En definitiva, creemos que ese enfoque en la práctica debe consistir en la elección justificada del modelo, entendido como “referente”, de pronunciación a enseñar, sin renunciar a la consecución de un nivel aceptable de competencia comunicativa requerida por el contexto de aprendizaje del alumno.

1.5.3. La incorporación de la pronunciación al currículo: Tipo de instrucción.

Como hemos analizado, el tratamiento de la pronunciación es una cuestión compleja, tanto por los factores que condicionan su aprendizaje, como por la concreción y secuenciación de los elementos a enseñar.

Por otro lado, parece existir una relación proporcionalmente inversa entre el dominio de ciertos aspectos de la pronunciación y su influencia en la comunicación. El reconocimiento de los segmentos de la lengua, vocales y consonantes, ofrece menor dificultad, y por lo tanto es más fácil de enseñar, pero su discriminación tiene menor repercusión práctica en la comunicación que el de los aspectos suprasegmentales o prosódicos, la entonación y el acento fundamentalmente, más difíciles de reconocer y también de enseñar (Anderson-Hsieh, 1992; Boyle, 1987; Brazil, 1997; Dalton & Seidlhofer, 1994; Lázaro, 2011; Derwing & Munro, 2005; Pennington & Richards, 1986).

Hasta hace relativamente poco tiempo, los libros de texto no incluían la enseñanza de la pronunciación como apartado específico. Se asumía de modo general que los profesores podían resolver problemas de pronunciación en el aula sobre la marcha. Y, como poco, este hecho resultaba toda una presunción, pues la competencia lingüística no conlleva necesariamente la pedagógica (Dalton y Seidhofer, 1994).

Investigaciones más recientes se plantean si la pronunciación de una segunda lengua se puede enseñar explícitamente y en qué grado: “*Can pronunciation be taught?*” (Barrera, 2004). El autor plantea y analiza una realidad aparentemente contradictoria: los alumnos consideran la pronunciación del inglés como lengua extranjera importante, y sin embargo los profesores le otorgan un valor más secundario, muchas veces por la dificultad de enseñanza

que conlleva. Citando a Pica (1994:73), el autor enfatiza, *“For the time being, precise pronunciation may be an unrealistic goal for teachers to set for their students and in their teaching”*.

El autor realiza una revisión de 25 experiencias prácticas destinadas a la enseñanza de la pronunciación y aporta las siguientes conclusiones:

1. La instrucción de la pronunciación del inglés contribuye a transformar las actitudes de los alumnos.
2. El tipo de instrucción es un factor determinante en su enseñanza, subrayando la conveniencia de instruir a los alumnos en los elementos prosódicos de la pronunciación. Su repercusión en la mejoría de la pronunciación es más probable.
3. Las necesidades de los alumnos pueden llegar a ser un elemento más determinante en la mejora de la pronunciación que los factores actitudinales, como lo es la motivación.
4. Existen técnicas específicas para su enseñanza. La pronunciación no se adquiere sin más esfuerzo. Menciona experiencias basadas en articulación silenciosa (o *silent articulation*) desarrollada por Catford and Pisoni (1970) y Matthews (1997), y en prácticas tradicionales de laboratorio implementadas por Cenoz y García Lecumberri (1996, 1997). Sin embargo, Barrera añade que la idea de que la pronunciación “se adquiere” en contextos de aprendizaje potencialmente efectivos (*“input-rich environments”*) promovidos por enfoques y fines comunicativos, no se refrenda en las prácticas analizadas.
5. Para concluir, el autor señala que los profesores deben valorar la participación del alumno en procesos reales de comunicación en los que éste interactúe con hablantes nativos de la lengua extranjera.

En este punto, se podrían plantear dos cuestiones: la incidencia demostrada de diversas variables en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la pronunciación (el método o enfoque escogido, la motivación de los alumnos y las necesidades de aprendizaje de éstos, de entre los mencionados en el estudio anterior), y la dificultad de demostrar y cuantificar con investigaciones la idoneidad de enfoques comunicativos, que sí se aconsejan y valoran como potencialmente efectivos. La dificultad parece residir en adaptar la enseñanza o aprendizaje de la pronunciación al proceso real de comunicación.

El tratamiento sistemático de la pronunciación así concebida y su inclusión en el currículo bajo el enfoque comunicativo predominante generó un gran reto aún sin resolver. Como también sugiere Morley (1998:23), este planteamiento debería perseguir objetivos específicos:

“ESL programs should start by establishing long range oral communication goals and objectives that help identify pronunciation needs as well as speech functions and the contexts in which they might occur. These goals and objectives should be realistic, aiming for “functional intelligibility” (ability to make oneself relatively easily understood), “functional communicability” (ability to meet the communication needs one faces), and “enhanced confidence in use”, and they should be the result of a careful analysis and description of the learners’ needs”.

Celce-Murcia et al. (1996, 2010) proponen un marco comunicativo-cognitivo integrado en función de las necesidades de aprendizaje del alumno, las prioridades pedagógicas y la preparación del profesorado para la enseñanza de la pronunciación. Este modelo debería combinar: (i) la descripción y el análisis del elemento de la pronunciación a tratar, con la finalidad de contribuir a una mayor concienciación y conocimiento del alumno; (ii) actividades de discriminación auditiva que favorezcan el reconocimiento del aspecto trabajado; (iii) producción controlada del alumno con evaluación, con la

finalidad de reforzar al alumno; (iv) producción guiada con evaluación, que permita monitorizar el uso que el alumno hace del aspecto trabajado; y (v) práctica comunicativa con evaluación, que posibilite la reflexión del alumno sobre aspectos a mejorar.

A su vez, Burns y Seidlhofer (2010) también defienden la enseñanza de la pronunciación basada en el discurso, es decir, en el uso real que el alumno realiza en situaciones comunicativas. Las autoras defienden el uso de procedimientos didácticos basados en las necesidades del alumno y en otras variables, como el objetivo o finalidad del aprendizaje, la edad y el contexto. Defienden que la competencia fonológica del alumno se puede diagnosticar y evaluar con facilidad, y proponen fomentar la capacidad perceptiva del alumno, mediante actividades mecánicas y analíticas, con anterioridad a la productiva, a través de tareas comunicativas.

Entre los procedimientos que estas autoras sugieren se encuentran: (i) la discusión explícita sobre aspectos de pronunciación, (ii) la familiarización con el alfabeto y la notación fonéticos, (iv) la enunciación de reglas de pronunciación, (v) el contraste entre L1 y L2 en aspectos de pronunciación, (vi) el análisis sobre el uso de fonemas en el discurso, y (vii) la consulta de la pronunciación de nuevos términos en el diccionario. Además, sugieren la idoneidad específica de este planteamiento en el caso de los alumnos adultos: *“Many learners, in particular more mature ones, welcome some overt explanation and analysis”* (Burns y Seidlhofer, 2010:230).

Por lo tanto, la labor del docente parece consistir en orientar la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de forma natural hacia el uso real de la lengua en situaciones comunicativas sin desmerecer la efectividad de la metodología tradicional: *“To make practice as authentic as possible, to motivate and facilitate the transfer from classroom practice to natural communication”* (Hewings, 2006:10).

La reducida experimentación e investigación existente en cómo orientar la enseñanza de la pronunciación con fines comunicativos traslada un reto muy grande al docente (Derwing y Munro, 2005), cuyo perfil adecuado exige conocimientos sobre fonética articuladora, teorías de adquisición fonológica, y el manejo de técnicas y procedimientos de aula.

Al elaborar un balance de los 25 primeros años de TESOL, Kumaravadivelu (2006:75-76) reconoce una evolución en la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

“We have moved from a state of awareness toward a state of awakening. (...) What is not clear is how this awakening has actually changed the practice of everyday teaching and teacher preparation. Admirable intentions need to be translated into attainable goals, which need to be supported by actionable plans”.

Sin embargo, de sus palabras también se desprende el desfase existente entre la teoría lingüística, consciente de la complejidad de fenómenos que la lengua comprende, y la práctica pedagógica y didáctica, que debe plantearse objetivos realistas y debe apoyarse en planes de acción específicos con resultados positivos, que podríamos definir como “buenas prácticas”.

En este sentido, el modelo de enseñanza de la pronunciación basado en una interacción dinámica y sensible al contexto entre los aspectos segmentales y prosódicos no parece fácil de plantearse y conseguirse en la práctica: *“There is not likely to be a one-to-one relationship between teaching and learning”* (Pennington y Richards, 1986:218). Nuestro propósito en esta tesis doctoral es explorar la poco probable relación de causalidad que parece deducirse de estas palabras.

1.6. Situación actual en la enseñanza de la pronunciación.

Hoy en día, en la práctica se sigue fomentando el énfasis tradicional en el fonema como la unidad mínima de análisis en la pronunciación. Se produce un rechazo y olvido de la fonética ante la poca claridad existente y la complejidad que conlleva su enseñanza (Derwing 2010, Levis y LeVelle 2010). Se aprecia cierto alejamiento del enfoque explícito de la pronunciación para caminar hacia un tratamiento del rendimiento fonético integrado dentro de una dimensión mucho más implícita de idioma a través de cierta variedad de situaciones comunicativas (Quijada y Madrid, 1999).

En el contexto específico de la enseñanza de adultos, la pronunciación parece no abordarse de forma sistemática como norma (Levis, 2005; Schaetzel y Low, 2009). A ello se le debe añadir la falta de formación del profesorado (Derwing y Munro, 2005), lo que conlleva a su incapacidad de detección y tratamiento de los problemas de pronunciación de sus alumnos, y por consiguiente, una falta de sistematicidad en el tratamiento de la pronunciación en el aula. Como consecuencia del tipo de formación recibida, la práctica en el aula queda restringida y necesita de la investigación para reforzarse.

En este sentido, la innovación metodológica en la enseñanza aparece como un tipo de intervención social que no puede quizás ser exhaustivamente controlada o cuantificada, pero que sin duda puede y debe ser promovida por el profesor. La investigación entendida como aproximación pegada al terreno y circunscrita a un contexto de aplicación muy específico tiene pleno sentido. Esta contribuirá a definir y justificar el tipo de intervención docente necesaria en ese momento: *“There is currently a dearth of reliable research-based information about*

what works and what doesn't in pronunciation teaching. (...) Teachers are in a position to provide essential information to linguistics" (Fraser, 2000:5).

En esta evolución conceptual y metodológica de la lengua que hemos analizado a lo largo de este capítulo, la pronunciación ha pasado de ser considerada como *"a principled theoretically-founded discipline"* (Seidlhofer, 2001; recogido por Setter, 2008:447), a alcanzar una mayoría de edad plena y adquirir un nuevo protagonismo didáctico: *"To reemerge as a more flexible and more relevant language phenomenon, able to adapt to its context of use and to relate in both teaching and research to other linguistic areas"* (Jenkins, 2004:120).

Con el análisis realizado hasta ahora, y basándonos en el análisis de tendencias metodológicas sugerido por Celce-Murcia et al. (2010), mencionado al comienzo de este capítulo, podemos describir el camino realizado en la enseñanza de la pronunciación como evolución de un enfoque intuitivo-imitativo hacia otro más analítico-lingüístico, en el que los recursos y estrategias metodológicas se suceden en busca de una mayor efectividad en la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación.

A modo de resumen podríamos resaltar varias evidencias:

- I. Los efectos beneficiosos de la enseñanza de la pronunciación.
- II. La escasa implantación de su enseñanza en el aula (Barrera Pardo, 2004; Brown, 1991; Samuda, 1993; Walker, 1999). Se pone de relieve su subordinación a la habilidad comunicativa y a la destreza oral en general. Sin embargo, se dedica poco tiempo a la ejercitación de esta destreza en el aula, y la lengua extranjera no se utiliza en el aula de forma habitual entre los alumnos y los profesores, como declara el estudio *Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe (2012)* de Eurydice⁴.

⁴La **Red Eurydice** analiza y ofrece información sobre los sistemas y políticas educativas en Europa. La componen 38 unidades nacionales con base en los 34 países participantes en el

- III. Una falta de adecuación en la aplicación de los resultados de investigación: *“Pedagogy is rather slower to adapt with respect to innovations relating to pronunciation than those relating to other linguistic levels”* (Jenkins, 2004:110).
- IV. Su enseñanza está fundamentalmente enfocada hacia la explicación y comprensión de fenómenos relativos a la pronunciación, pero escasamente enfocada hacia la mejora en la pronunciación real de los alumnos: *“Se enseña sobre pronunciación y no a pronunciar mejor”* (Lazaro, 2011).

El siguiente paso será avanzar hacia un enfoque que se podría denominar reflexivo-proactivo, basado en la práctica crítica y en la selección de estrategias metodológicas que se demuestran útiles en el plano individual del alumno a partir de su efectividad probada en el aula.

Entre los retos a alcanzar podríamos enumerar los siguientes:

- I. La integración del componente de la pronunciación en el currículo de forma coherente y justificada (Morley, 1998).
- II. Un enfoque real sobre aspectos prosódicos de la pronunciación. En la práctica esto no ocurre: *“Many teachers continue with a limited conception of the role of explicit phonological instruction in the language classroom”*(Bray, 1995:3).
- III. La investigación basada en la experimentación en el aula.
- IV. La provisión de materiales didácticos de utilidad para profesores y alumnos. La mayor parte de la bibliografía existente en la actualidad,

programa de Aprendizaje a lo largo de la vida de la UE (Estados Miembros de la UE, países de la AELC, Croacia, Serbia y Turquía). Su coordinación y gestión corre a cargo de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE, con sede en Bruselas, que elabora la versión preliminar de sus publicaciones y bases de datos.

consiste en manuales descriptivos sobre los sonidos y su pronunciación, y están relegados a la enseñanza especializada.

En definitiva, se ha de producir una incorporación progresiva de aspectos relacionados con la pronunciación en la práctica didáctica regular en el aula.

1.7. Análisis del estado de la cuestión. Estudio diagnóstico.

Con la finalidad de poder abordar y asumir objetivos realistas, hemos considerado oportuno llevar a cabo un estudio práctico al inicio de nuestra investigación. Este estudio pretende ser una exploración del estado de la cuestión y una justificación necesaria de la intervención que propongo en la fase práctica de la investigación.

1.7.1. Objetivos.

Varios aspectos que pueden condicionar el tratamiento de la pronunciación en el aula en la actualidad son la falta de criterios pedagógicos claros en los libros de texto, y la práctica esporádica y poco sistemática que posibilitan, y el reducido espacio para el análisis de la producción real del alumno en el aula (Griffiths, 2011)⁵. A nuestro juicio, el autor refleja de forma acertada algunos de los factores por los que la pronunciación inglesa se relega a un segundo plano, si es que no se olvida totalmente.

⁵ Editor de “*Teaching English*”, proyecto de colaboración entre el British Council y BBC. <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/integrating-pronunciation-classroom-activities>. (Disponible el 8/4/2013)

A modo de evaluación inicial, intentamos conocer el estado en el que nuestros alumnos acceden al nivel C1 del MCER, por lo que mediremos el tratamiento de la pronunciación en los libros de texto del nivel inmediatamente inferior (B2), y el rendimiento de los alumnos en la prueba oral de este nivel.

Podemos desglosar este objetivo general en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el tratamiento de la pronunciación inglesa en los libros de texto del nivel B2 (*Upper-Intermediate*).
2. Elaborar una relación taxonómica de la tipología de actividades que los libros de texto contienen.
3. Conocer el rendimiento del alumno en cuatro parámetros concretos de la pronunciación
4. Identificar las áreas más débiles de rendimiento en cada uno de esos parámetros, con el objeto de orientar la práctica didáctica propuesta en esta tesis doctoral a su ejercitación y refuerzo.

1.7.2. Metodología.

Con la finalidad de poder abordar los objetivos descritos, he seleccionado tres métodos representativos de los utilizados por estos alumnos en el nivel B2 del MCER: *Inside Out (Upper-Intermediate Level)* de la editorial Macmillan, *Total English (Upper-intermediate Level)* de la editorial Longman, y *New English File (Upper-Intermediate Level)* de la editorial Oxford.

Asimismo, he seleccionado una muestra de pruebas orales del nivel B2. En este sentido, debemos aclarar que no se diferencia si los alumnos

seleccionados consiguieron superar la prueba de la destreza de expresión oral o no en dicha convocatoria, puesto que es necesario superar otras tres destrezas para proceder al siguiente nivel, y no poder constatar este extremo en ese momento. Además, los alumnos contaban con la convocatoria de septiembre, por la que podrían acceder al nivel superior C1 a través de la misma.

La estructura específica de la prueba consistió en un monólogo o exposición individual, con una duración aproximada de entre 3 y 4 minutos, y en un diálogo o interacción posterior con otro candidato o examinando, con una duración de entre 6 y 8 minutos. Tanto la duración, como los soportes y el protocolo de administración de la prueba responden a las especificaciones oficiales de la prueba reguladas mediante normativa educativa y conocida por los alumnos con anterioridad.

1.7.3. Participantes.

Con este objetivo, se seleccionaron 50 grabaciones de exámenes B2 realizados en la EOIP, Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona, en junio de 2010, inicialmente correspondientes a 100 alumnos, 40 oficiales y 60 libres, porcentaje que responde a la realidad de matrícula en ese nivel. Finalmente, fueron analizados 95 por cuestiones técnicas de la grabación.

1.7.4. Instrumento de medida: Tabla de evaluación de la pronunciación inglesa- “English pronunciation assesment file”.

El procedimiento de análisis y evaluación de esas grabaciones fue el siguiente: se estableció una plantilla o “*rubric*” de evaluación con los

parámetros a evaluar (Anexo I). Estos parámetros fueron tomados del informe ISLE (*Interactive Spoken Language Education*) 1999 del Consejo de Europa⁶, que sugiere unas posibles áreas de investigación en materia de pronunciación. Posteriormente, dos examinadores, uno nativo (mi directora de tesis) y otro no (yo mismo) evaluamos el 10% de las grabaciones y contrastamos nuestras observaciones iniciales para unificar criterios.

Los resultados de las evaluaciones se sometieron a un test de fiabilidad *Kappa* realizado en línea, cuyos resultados arrojaron un alto índice de fiabilidad, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1. Test de fiabilidad Kappa: Resultados

Number of observed agreements: 73 (93.59% of the observations) Number of agreements expected by chance: 26.4 (33.86% of the observations)
Kappa= 0.903 SE of kappa = 0.042 95% confidence interval: From 0.821 to 0.985 The strength of agreement is considered to be 'very good'.

Esta tabla o parrilla de evaluación describe los parámetros de la pronunciación evaluados y aplicados a las grabaciones. Los parámetros seleccionados son “*Articulation of sounds*”, “*Word stress*”, “*Weak forms*” y “*Sentence stress and intonation*”. La selección de estos parámetros obedece a la intención de incluir aspectos segmentales y aspectos prosódicos en la evaluación. Asimismo, se pretende medir el grado de corrección y de fluidez en la pronunciación, exigibles en la prueba para superar el nivel B2.

⁶ ISLE Project: <http://icame.uib.no/ij27/isle-corpus.pdf>. (Disponible el 8/5/2013)

Se trata de una observación más exhaustiva de la pronunciación de los alumnos que la realizada en el momento real de la prueba, momento en el que los profesores evaluadores necesitan también medir el rendimiento oral del alumno en otros aspectos de la lengua: la gramática, el empleo del léxico, la coherencia y la cohesión del discurso, fundamentalmente.

“*Articulation of sounds*”, o articulación de sonidos, hace referencia a la correcta pronunciación de los sonidos. En el caso de los sonidos vocálicos, se presta atención a la calidad y la cantidad de las vocales, como parámetros que las definen. En el caso de los sonidos consonánticos, la corrección se basa en la corrección en el punto y el modo de articulación, así como en la aparición de la sonoridad, si la hubiere.

“*Word stress*”, o acentuación de las palabras, hace referencia a la correcta distribución del acento dentro de la palabra.

“*Weak forms*”, o formas débiles, hace referencia al debilitamiento o relajación de ciertos sonidos en secuencias fonéticas específicas, como aspecto relevante del habla secuenciada, también denominado “*Connected speech*”. Su correcta aplicación contribuye a dotar de mayor fluidez al discurso y denota un mayor grado de maestría en el dominio y uso del idioma. Su aplicación genera la sustitución de diferentes fonemas vocálicos por el fonema /ə/ o “*schwa*”, el más frecuente en inglés (10,64%) y que ofrece problemas generalmente a los hispanohablantes, como señalan Finch y Ortiz (1982).

“*Sentence stress and intonation*”, o acento oracional y entonación, hace referencia a tres aspectos: *Tonality, or the number of intonation units into which a speech chunk is divided*, o las pausas que se establecen al hablar; *tonicity, or the distribution of accents*, o la prominencia que se le da a ciertas palabras por la relevancia que su significado encierra en el discurso; y *tone, or the kinds of accents (tone inventory)*, o la entonación que se da al discurso en función de la actitud o

sentimiento que se expresa, y se limita a un inventario definido (Halliday, 1967; Tench, 1996).

Se ha evaluado cada parámetro con una escala sencilla de 1 a 4 que permite una evaluación rápida y a la vez rigurosa. La escala muestra un grado de dominio ascendente, considerándose el valor 2 como grado de dominio aceptable que posibilita la comunicación sin mayores problemas.

1.7.5. Resultados.

1.7.5.1. Análisis del tratamiento de la pronunciación en los libros de texto.

Tras realizar un análisis detallado de las actividades que los tres métodos analizados proponen para la ejercitación de la pronunciación, cabe realizar las siguientes consideraciones:

1. Se produce un tratamiento diverso dependiendo del libro de texto empleado (Anexo II). Se observan varias tendencias:
 - a. El tratamiento sistemático específico de la pronunciación en todas las unidades, con alta frecuencia entre la tipología de actividades empleadas en general (*New English File*).
 - b. El tratamiento sistemático integrado o adaptado al resto de contenidos trabajados en cada unidad (*Inside Out*). Se practican aquellos elementos necesarios para el refuerzo del resto de contenidos gramaticales o léxicos fundamentalmente.
 - c. El tratamiento muy esporádico de aspectos relacionados con la pronunciación dentro del libro de texto (*Total English*). Llama la atención que la práctica globalidad de actividades encaminadas a practicar la pronunciación están incluidas en el libro de ejercicios o

“workbook”. Podría deducirse que su práctica queda relegada al plano personal del trabajo individual del alumno, sin recibir atención colectiva en el aula de forma más o menos sistemática.

2. Los contenidos o aspectos concretos de la pronunciación que se ejercitan varían considerablemente. Se observan dos tendencias: la práctica exhaustiva (aspectos segmentales y prosódicos), y el énfasis en aspectos prosódicos fundamentalmente. La arbitrariedad en la selección de contenidos es evidente, a diferencia del consenso existente en el tratamiento de otras áreas lingüísticas como la gramática y el léxico. Asimismo, no se observa una secuencia clara y paralela de ejercitación de los contenidos en los diferentes libros de texto, ni sistematicidad alguna en la revisión de contenidos dentro de un mismo libro de texto. Más bien, su tratamiento es longitudinal en el tiempo sin producirse ciclos repetitivos ni revisiones que agrupen los contenidos de forma progresiva, a diferencia de lo que ocurre en las otras áreas de la lengua antes mencionadas.
3. Las actividades están destinadas exclusivamente a la ejercitación de la pronunciación, y no abarcan la explicación y/o comprensión de procesos articulatorios, interpretación de gráficos o la reflexión sobre la propia comprensión y/o producción del alumno. Si estas cuestiones surgen en el aula, el profesor las debe afrontar de forma intuitiva sobre la marcha, o debe complementar estos aspectos con material adicional al del libro de texto.
4. El tipo de actividades empleadas para su ejercitación incluye un amplio repertorio. Algunas de ellas resaltan por la frecuencia con la que se emplean en el correspondiente libro de texto (superior al 20%): *“listen and*

repeat”, *practise saying*”, *listen and check*” y *underline the stressed syllable*”. Las actividades combinan tanto la comprensión como la producción, y promueven el trabajo en equipo con otro compañero o compañera de clase, en su mayor parte. Cada actividad ofrece una muestra reducida para la práctica (cuatro o cinco enunciados generalmente).

5. Por lo tanto, el tipo de interacción que se produce en el aula es fundamentalmente el de alumno-alumno para la resolución de las actividades. El modo en el que se integra el trabajo del alumno y la revisión con el conjunto de la clase queda a discreción del profesor. Una segunda audición, en algunos casos, sirve para aclarar dudas aún existentes. Si no fuera suficiente, el criterio del profesor serviría para resolver las dudas. Un segundo tipo de interacción promovido por estas actividades es el del alumno con el audio, si está ejercitando las actividades de forma individual en el libro de ejercicios, destinado en gran medida a la práctica y refuerzo personales. El es quien toma la decisión de cómo integrar y secuenciar las actividades, así como la frecuencia con que desea realizarlas y escucharlas.
6. Resulta evidente que el grado de control que el profesor puede ejercer sobre la comprensión y producción de todos los alumnos es reducido o parcial, en el mejor de los casos, si se desea evitar las repeticiones excesivas y la inversión de mayor tiempo del planificado a priori. Por ello, resulta muy difícil elaborar diagnósticos colectivos e individuales del grado de rendimiento de los alumnos para poder actuar sobre ellos. Por este motivo, no simplemente resulta difícil poder conocer las causas de tal rendimiento, sino que no se puede plantear el poder establecer relación de causalidad alguna. De ahí, que el profesor actúe por impresiones.

7. En definitiva, podemos concluir que los tres libros de texto confían en una ejercitación no sistemática de la pronunciación. Al contrario, se produce una revisión arbitraria y parcial de contenidos con una frecuencia determinada, y bajo un formato de actividad que mantiene ocupado al alumno y compromete al profesor. De este modo resulta muy difícil calibrar, moderar y modular las expectativas de aprendizaje del alumno en la pronunciación, sometiéndola a un continuo estático y poco enriquecedor para ambos, el alumno y el profesor.

1.7.5.2. Rendimiento de los alumnos en la prueba oral de B2.

Abordaré el primer objetivo de este parámetro en primer lugar: conocer el rendimiento de los alumnos en los aspectos de la pronunciación descritos (Anexo III). En las siguientes tablas se muestran los datos de forma detallada.

Tabla 2. Rendimiento en la prueba oral de B2. Alumnos oficiales (N=39)

Parámetro	Monólogo		Interacción		Total (M+I)	
	Media	Moda	Media	Moda	Media	Moda
Articulation of sounds	2,13	2	2,23	2	2,18	2
Word stress	2,49	2	2,51	3	2,50	3
Weak forms	1,90	2	1,92	2	1,91	2
Sentence stress and intonation	1,41	1	1,41	1	1,41	1
Total	1,98	2	2,02	2	2,00	2

Tabla 3. Rendimiento en la prueba oral de B2. Alumnos libres (N=56)

Parámetro	Monólogo		Interacción		Total (M+I)	
	Media	Moda	Media	Moda	Media	Moda
Articulation of sounds	2,13	2	1,98	2	2,05	2
Word stress	2,30	2	2,27	2	2,29	2
Weak forms	2,11	2	2,09	2	2,10	2
Sentence stress and intonation	1,80	2	1,77	2	1,79	2
Total	2,08	2	2,03	2	2,06	2

Tabla 4. Rendimiento en la prueba oral de B2. Todos los alumnos (N=95)

Parámetro	Monólogo		Interacción		Total (M+I)	
	Media	Moda	Media	Moda	Media	Moda
Articulation of sounds	2,13	2	2,08	2	2,11	2
Word stress	2,38	2	2,37	2	2,37	2
Weak forms	2,02	2	2,02	2	2,02	2
Sentence stress and intonation	1,64	2	1,62	2	1,63	2
Total	2,04	2	2,02	2	2,03	2

Como se puede observar, el grado de rendimiento alcanzado por lo alumnos en general, incluyendo el monólogo y la interacción, es aceptable (2,03). Los parámetros *Word stress* (2,37) y *Articulation of sounds* (2,11) destacan con mejores resultados sobre los otros dos aspectos evaluados: *Weak forms* (2,02) y *Sentence stress amd intonation* (1,63). Por lo tanto, el dominio de los aspectos segmentales fundamentalmente es mejor que el de los aspectos prosódicos en ambos grupos.

En general, los resultados obtenidos por los alumnos de modalidad libre son ligeramente superiores (2,06) a los obtenidos por los alumnos de modalidad oficial (2,00). Asimismo, los alumnos muestran resultados similares o ligeramente mejores en el monólogo (2,04) que en la interacción (2,02). En todo caso, los datos analizados arrojan un rendimiento bastante parecido entre ambos grupos de candidatos o examinandos en general.

Analicemos ahora los resultados por parámetros de pronunciación evaluados con el objetivo de detectar posibles áreas de mejora. Hemos seleccionado aquellos errores o debilidades que han sido recurrentes y al menos se han detectado en 10 ocasiones, contabilizándose un máximo de dos veces por alumno en caso de reincidencia. En este sentido debemos reflejar los siguientes:

Tabla 5. Resultados de pronunciación:
Articulación de sonidos-Articulation of sounds

	Aspecto	Ejemplo	Oficiales	%	Libres	%	Total
1	/ɒ/ en lugar de /ʌ/	<u>o</u> ther	23	35,38	42	64,61	65
2	/ed/ no pronunciado	obsessed <u>e</u> d	20	55,55	16	44,44	36
3	/ʊ/ en lugar de /ʌ/	s <u>u</u> pport	9	33,3	18	66,6	27
4	/e/ en lugar de /ɪ/	ex <u>e</u> rience	11	57,89	8	42,11	19
5	/t/ no aspirada	<u>t</u> ime	3	14,29	18	85,71	21
6	/ʊ/ en lugar de /jʊ/	s <u>i</u> tu <u>a</u> tion	7	33,3	14	66,6	21

Tabla 6. Resultados de pronunciación:
Acentuación de palabras-Word stress

	Aspecto	Ejemplo	Oficiales	%	Libres	%	Total
1	Desplazar acento en palabra polisilábica	com <u>fo</u> rtable	21	33,87	41	66,13	62
2	Acentuación por traducción directa	int <u>er</u> net	10	29,41	24	70,59	34
3	Desplazar acento en palabras compuestas	country <u>si</u> de	9	37,5	15	62,5	24
4	Desplazar acento a sílaba precedente	<u>e</u> xam	5	31,25	11	68,75	16

Tabla 7. Resultados de pronunciación:
Formas relajadas-Weak forms

	Aspecto	Ejemplo	Oficiales	%	Libres	%	Total
1	Pronunciación de /er/ final en lugar de /ə/	bet <u>ter</u>	65	44,22	82	55,78	147
2	"vocal+r" en lugar de alargar vocal	s <u>po</u> rts	13	22,81	44	77,19	57
3	"to" pronunciado /tʊ/	<u>to</u>	21	80,77	5	19,23	26
4	"-le" pronunciado /el/ en lugar de /əl/	bot <u>tl</u> e	17	65,38	9	34,62	26
5	No relajación en palabras funcionales	<u>for</u> , <u>was</u> , <u>the</u>	6	33,3	12	66,6	18

Tabla 8. Resultados de pronunciación:
Acento oracional y entonación-Sentence stress and intonation

Tendencia	
1	Se producen interrupciones inesperadas por no saber qué decir o qué idea aportar, o por no conocer el término que se desea expresar. Son silencios que no terminan o llevan a repeticiones.
2	Otras interrupciones inesperadas se dedican a planificar y replantear la idea. Pueden llevar a proseguir de forma más pausada, o a parafrasear la misma idea.
3	La falta de emotividad en el discurso lleva a producir esquemas de acentuación paralelos (por ejemplo, acentuando siempre la última palabra antes de cada pausa).

En este apartado, hemos destacado varias tendencias observadas tras valorar este parámetro en su globalidad en función de la fluidez del discurso, el número y tipo de interrupciones, y el significado o sentimiento que se transmite.

De las observaciones realizadas, hemos extraído las siguientes consideraciones:

1. Analizar grabaciones no es el modo real de evaluar a los alumnos en un examen, a no ser que existan dudas o disensiones entre los miembros de un tribunal y se necesite volver a escuchar la grabación. Analizar la grabación permite una observación más tranquila y reflexiva, así como una medición muy orientada.
2. Aun siendo productiva la observación extraída de dicha evaluación, por el grado de conocimiento del rendimiento de los alumnos en materia de pronunciación, somos conscientes de que sería deseable transmitir esa información al alumno para contribuir a una mayor sensibilización e implicación de éste en la mejora de su propia pronunciación del inglés. El propio contexto del examen no lo permite.
3. Al elaborar una comparación de resultados entre los alumnos oficiales y libres por cada parámetro, se observa que existen tendencias similares en los errores más frecuentes en cada parámetro.

4. Consideramos que la observación realizada nos ha permitido orientar de forma realista el tratamiento que se ha aplicado posteriormente en nuestra intervención.

1.8. Conclusiones: Fundamentos lingüístico-metodológicos.

A partir de lo expuesto en el presente capítulo, sintetizamos a continuación los principios que a nuestro juicio deben regir la enseñanza de la pronunciación inglesa a alumnos adultos. Estos principios fundamentarán la intervención didáctica que se propone en la parte práctica de esta tesis doctoral:

1. Creemos en una enseñanza y aprendizaje explícitos de la pronunciación, puesto que esta no se adquiere sin más esfuerzo (Barrera, 2004). Por lo tanto, la pronunciación debería estar presente en la práctica regular del aula. Su tratamiento debería incluir la comprensión y la producción de los aspectos seleccionados (Celce-Murcia et al., 2010). Creemos que se debería dedicar tiempo a la familiarización o interpretación y análisis del input recibido, a su producción y la necesidad de que el alumno exprese en primera persona, y a la interacción con otros hablantes, pues se pretende que el alumno interprete, exprese y negocie el significado mediante el uso real de la lengua en situaciones comunicativas.

Inicialmente, el alumno debería familiarizarse con los aspectos que la pronunciación comprende para poder asumir objetivos de mejora personal y valorar el aprendizaje que experimenta (Brown, 2012). Creemos que esa familiarización debería realizarse de forma que se estimule la comprensión más completa posible: incluyendo explicaciones adaptadas a su nivel de

conocimiento, proponiendo modelos de referencia que poder imitar, posibilitando la reflexión y la evaluación rápida de su propia producción sobre los aspectos trabajados, fomentando la progresión y la mejora de forma asequible, facilitando la revisión de los contenidos y la iniciativa individual del alumno.

2. La pronunciación debería estar subordinada a la capacidad comunicativa del alumno. Defendemos la incorporación de la enseñanza formal de aspectos de la lengua (*Form-focused instruction, FFI*) con un enfoque comunicativo (Doughty y Williams, 1998; Ellis, 2002; Simard y Jean, 2011). Este hecho supone un reto que no está exento de dificultades en al ámbito específico de la enseñanza de la pronunciación, sobre todo en la adaptación metodológica necesaria para orientar la enseñanza de la pronunciación de forma natural e integrada hacia el uso real de la lengua en situaciones comunicativas. La práctica del aula se debería adaptar al aprendizaje que el alumno experimenta (Skehan, 1998). Los contenidos se deberían revisar cíclicamente en función de la dificultad de las tareas comunicativas que afronte y del grado de competencia que vaya adquiriendo el alumno.
3. La enseñanza de la pronunciación debería adaptarse a las necesidades del alumno. Se debería promover la interacción en el aula de forma que se posibilite la comprensión, la expresión y la reelaboración de la expresión a través de la retroalimentación o “feedback” correctivo y así posibilitar la negociación y el uso situacional de la lengua que va adquiriendo: *“The best tool we can provide our students is teaching them how to elicit feedback on their pronunciation from their environment and then how to make constructive use of this feedback”* (Celce-Murcia et al., 2010:332).

Creemos que esto contribuirá a aumentar la capacidad analítica del alumno, a analizar sus propios errores y reconocer los de sus interlocutores con la finalidad de poder utilizar la lengua de forma consciente y comunicarse de forma efectiva.

CAPÍTULO 2. EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS.

2.1. Introducción.

En este capítulo, exploramos el uso educativo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación inglesa en el campo de las lenguas extranjeras.

Analizamos inicialmente la integración de las TIC en el aula y las repercusiones pedagógicas generadas. Posteriormente, centramos el análisis en el uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en general, y en la enseñanza de la pronunciación inglesa en particular. En este punto, aportamos un catálogo de herramientas TIC para la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación inglesa que consideramos de utilidad. A continuación, abordamos el formato escogido para nuestro estudio práctico: la modalidad de aprendizaje *blended learning*.

Concluimos el capítulo con un balance pedagógico sobre la integración de las TIC en la enseñanza de la pronunciación inglesa, que justifica el enfoque seleccionado para nuestra intervención práctica.

2.2. Aspectos generales sobre la evolución de las TIC.

Las TIC han evolucionado muy deprisa en las últimas décadas. Esta evolución ha sido descrita como transición generacional en la naturaleza de la tecnología desarrollada: de los sistemas de correspondencia, a los sistemas multimedia y los sistemas online, mencionados en orden cronológico.

La evolución de la tecnología puede llegar a ser en parte predecible (Lafford y Lafford, 2005; White, 2003). No tanto los usos que de ella se extraigan en términos de aprendizaje, que estarán tan condicionados por los usos sociales y fuerzas económicas que los impulsen, como también por los esfuerzos de investigación e innovación que se lleven a cabo.

El uso que el profesor extrae de la tecnología en ocasiones coincide más con lo que “se puede hacer”, por su carácter novedoso y fascinante, que con lo que “se debe hacer”, y éste es un riesgo (Ruschoff, 1992; Widdowson, 1992). Se puede caer en un determinismo metodológico provocado en ocasiones por la rapidez con la que avanza la tecnología, la escasa experimentación con ella ejercida y el consiguiente escaso criterio pedagógico generado. Su uso puede por lo tanto resultar efímero, descontextualizado y poco diversificado.

Casi dos décadas después de las palabras de Ruschoff y Widdowson sobre el posible “efecto asombro” de la tecnología, podemos analizar algunos datos sobre su desarrollo y su integración con fines educativos, que son de interés para el análisis que propongo.

Por un lado, el avance de la tecnología y el interés creciente por aprender el idioma no conllevan necesariamente una mayor diversificación de usos en el aula. Al analizar el uso de las TIC con un fin educativo en el estado norteamericano de New York entre los años 1996 y 2003, Flowerdew y Levis

(2006:439) señalan: *“Teachers are using computers for narrower purposes than in earlier more experimental times. Teachers may be doing less experimenting.”*

Por otro lado, en Europa existe un interés general en promover la integración de la tecnología en el aula, y a la vez una explotación mejorable de estos medios. Así lo recoge Eurydice en su informe de 2011 *“Cifras clave sobre aprendizaje e innovación a través de las TIC en los centros escolares de Europa”*, que pone de relieve el grado real de integración de las TIC en la enseñanza europea en general a través de las siguientes conclusiones:

1. Los ordenadores e Internet son cada vez más accesibles, pero el uso del ordenador en casa para realizar trabajos escolares todavía es bastante bajo.
2. Desde la administración educativa se promociona el uso de las TIC como herramienta de enseñanza-aprendizaje, pero siguen sin ponerse en práctica.
3. No existe gran disparidad entre los centros en relación con su equipamiento TIC, pero la falta de programas adecuados para el aprendizaje y de personal de apoyo todavía afectan al alumnado.
4. En Europa se promueven una serie de métodos docentes innovadores basados en el aprendizaje activo y experimental.
5. El profesorado adquiere destrezas docentes en las TIC en su formación inicial aunque pocos continúan formándose en este campo.

Entre las causas que el citado informe menciona se encuentran la limitación del uso de las TIC al entorno físico del aula, la inexistencia de programas educativos adecuados, y la escasez de planes de formación y actualización del profesorado en el uso de las TIC.

Otras de las causas que quizás expliquen la relativa baja frecuencia de adopción de la tecnología en la escuela tiene que ver con la falta de una

estrategia institucional (Cabero, 2006), o con la imposibilidad de integrarla de forma compatible y consistente con los actuales modelos y métodos de enseñanza (Pedró, 2010).

Según esto, se percibe la necesidad de complementar esfuerzos, pues el proceso de integrar la tecnología en el aula genera múltiples repercusiones. El docente necesita familiarizarse técnicamente con la tecnología y saber cómo funciona en el aula. El centro educativo debe favorecer la innovación metodológica, si esta es efectiva en términos de aprendizaje, y dotar al profesorado y al alumnado de equipamientos necesarios. La administración educativa también debe promover la máxima calidad educativa mediante las normas que elabora, los medios que destina a la formación del profesorado y el reconocimiento de buenas prácticas. Por este motivo, defendemos una integración de la tecnología que complemente la acción educativa, sólidamente fundamentada en la práctica, y una acción educativa que permanezca sensible al desarrollo tecnológico, de forma que incorpore las nuevas aportaciones. Compartimos la visión dinámica y crítica de la integración de la tecnología, concebida como *“socially constructed process in action”* (Feenberg, 2008; Hinkelman y Gruba, 2012).

El contexto en el que la tecnología se usa constituye un elemento esencial en el análisis de su efectividad como herramienta educativa (Flowerdew y Levis, 2006; Warschauer, 2002). Diferentes modos de provisión educativa, presencial o a distancia, no ofrecen *per se* diferentes resultados en términos de enseñanza-aprendizaje (Albrecht, 2006; Dziuban et al., 2004). Por ello, parece necesario investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera en el aula un contexto determinado. Se percibe una necesidad de una investigación contextualizada con amplio respaldo de programas institucionales (Hinkelman y Gruba, 2012; Kern y Warschauer, 2000; Levy y Stockwell, 2006).

Como profesores, además de incorporar esa tecnología en el aula, debemos adquirir criterio sobre el uso ejercido y la mejora educativa deseada. Además del hardware y el software, se necesita un “*humanware*”, o cuerpo de expertos con el conocimiento, la destreza y la actitud adecuados para innovar, adaptar y aplicar la tecnología en función del contexto (Warschauer, 2002). De alguna manera, los profesores debemos ser también aprendices, pues integrar la tecnología en el aula supone aprender a usar herramientas y manejar procesos.

A modo de síntesis, podemos decir que la tecnología ha avanzado en las siguientes líneas fundamentalmente: (i) la convergencia de la funcionalidad de diferentes dispositivos tecnológicos, y (ii) nuestra mayor dependencia de estos dispositivos (Kern, 2006). Además, nos atrevemos a añadir una tercera línea: (iii) el desarrollo del propio concepto de utilidad en la aplicación de la tecnología. Se ha producido una evolución de *las aplicaciones útiles* al *aprendizaje útil en el entorno de un ordenador o dispositivo móvil*.

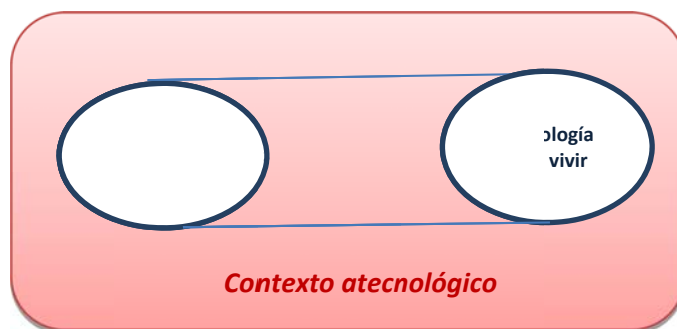
Esta evolución tecnológica ha generado un uso más individualizado de las TIC. Como recoge Salaberry (1996:5-6) y compartimos: “*This revolution does not come about because of the nature of the technological medium per se, but because of the type of learning that it promotes: a learner-centered interactive approach.*” Debemos subrayar que la evolución descrita se considera un avance debido a que posibilita, aunque no lo garantiza, un cambio cualitativo importante en la enseñanza: un enfoque centrado en el alumno. En otras palabras, la propia evolución o innovación tecnológica no implica necesariamente una mejora educativa o una innovación didáctica.

En cuanto al esfuerzo integrador que el profesor realiza para integrar la tecnología, podemos encontrarnos ante un doble escenario: (i) un contexto “*atecnológico*”, aquel que por desconocimiento o acomodamiento no muestra ningún interés en introducir las TIC en su didáctica; y (ii) un contexto

“*protecnológico*”, interesado en incorporar la tecnología en el aula, en su docencia y en manos del alumnado (Pedró, 2010).

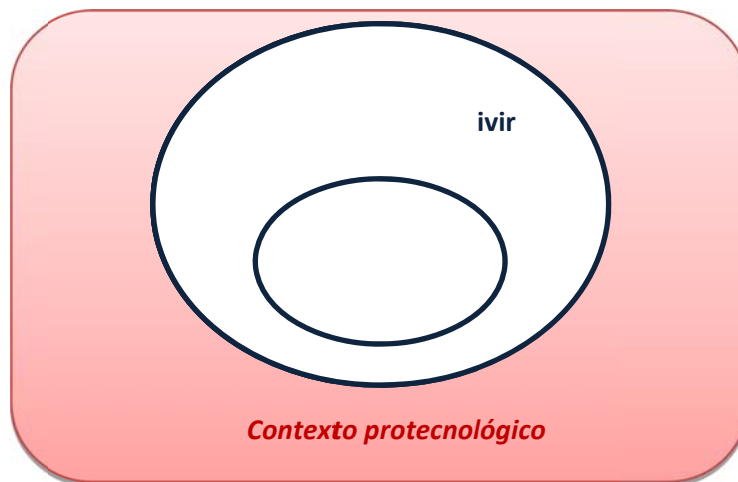
Este hecho genera la necesidad de revisar el propio concepto de integración de la tecnología en el aula. En el contexto *atecnológico* el conjunto de tecnologías disponibles para usos sociales (la tecnología para vivir) y el conjunto de tecnologías usadas en los espacios educativos (tecnología para aprender) constituyen espacios independientes. La escuela, en este esquema, constituye un contexto aparte.

Gráfico 1. Contexto atecnológico (A partir de Pedró, 2010)



En el contexto *protecnológico* se produce una inmersión global del individuo en un mundo tecnologizado. Las tecnologías disponibles para fines sociales superan ampliamente a las que usamos en los espacios de aprendizaje. La tecnología llega a ser “*transparente*”, con grandes repercusiones en la educación y en las metodologías didácticas (Bax, 2003). La escuela se halla ahora inmersa en el contexto, como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Contexto protecnológico (A partir de Pedró, 2010)



Pedró (2010) acuña tres términos que reflejan las actitudes por él mismo descritas: (i) la del “*pesimismo pedagógico*” que no reconoce ningún potencial pedagógico de las TIC en el aula; (ii) la del “*evangelismo tecnológico*” que deposita toda la confianza en la tecnología como revulsivo del cambio de paradigma pedagógico; y (iii) la del “*realismo posibilista*” que se basa en una integración tecnológica encaminada a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Nuestra investigación intenta adoptar la tercera perspectiva con la prudencia necesaria. La prudencia que debe surgir de la experimentación en el aula y del análisis crítico de las oportunidades generadas, tanto para el alumno como para el profesor.

2.3. El uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, las repercusiones pedagógicas generadas son evidentes. Warschauer (2004:11) diferencia tres tipos de aprendizaje de lenguas basados en el ordenador (*CALL, Computer-Assisted Language Learning*) y describe la concepción pedagógica subyacente en cada uno de ellos.

Tabla 9. Los periodos de CALL
(Traducido y basado en Kern & Warschauer, 2000;
Warschauer, 1996; Warschauer, 2000)

Los tres periodos de CALL			
Periodo	1970s-1980s: CALL Estructural	1980s-1990s: CALL Comunicativo	Siglo XXI: CALL Integrativo
Tecnología	El ordenador servidor	PCs	Multimedia e Internet
Metodología de enseñanza del inglés	Gramática-Traducción y Audio-Lingual	Enfoque comunicativo	Basada en contenidos y fines específicos
Concepto de lengua	Estructural (sistema formal)	Cognitivo (sistema construido mentalmente)	Socio-cognitivo (Desarrollado en la interacción social)
Uso principal del ordenador	Ejercitación y práctica	Práctica comunicativa	Discurso auténtico
Objetivo fundamental	Precisión	Fluidez	Acción

A los usos iniciales de la tecnología en este campo como instructor y herramienta –*tutor and tool*–, les ha sucedido otro como medio o entorno de enseñanza-aprendizaje –*medium*– (Kern, 2006).

En un inicio, la tecnología facilitó la instrucción como transmisión de información, “*a one-way instructional delivery method, including mail, radio, and television*” (Vernadakis et al., 2012:1). Existe en los métodos de esta época un interés por el estudio formal de la lengua como estructura, que promueve el uso exclusivo de procedimientos experimentales basados en la observación de la conducta de los hablantes de la lengua. La práctica predominante en el aula se basa en la práctica repetitiva *drill and practice* conducente al dominio de una determinada estructura lingüística. La precisión en el uso de la lengua (“*accuracy*”) supone el objetivo a alcanzar.

Posteriormente, como herramienta el ordenador proporcionó un rápido acceso a materiales escritos, orales o visuales relevantes para la lengua y culturas objeto de estudio, basados en el uso del ordenador o de Internet. El enfoque comunicativo predominante en la época resalta el papel de la interacción por su contribución al desarrollo de la lengua como sistema cognitivo mental interno del alumno. Esta teoría interaccionista asume que el aprendizaje de la lengua se produce en el curso de la interacción, que posibilita la comprensión, promueve la expresión, y la reelaboración de la expresión a través de la retroalimentación o “*feedback*” correctivo (Ariza y Hancock, 2003; Chapelle, 1997). En este paradigma de CALL la fluidez en el uso de la lengua es el principal objetivo.

El uso de la tecnología con un fin comunicativo (*Computer-Mediated Communication -CMC- technology*) se ha incrementado significativamente en la enseñanza de lenguas (Lafford y Lafford, 2005). Estos autores revisan una extensa bibliografía y defienden que la interacción basada en el ordenador genera la negociación del significado o “*negotiation of meaning*”, clave en el

proceso de adquisición de una segunda lengua (Varonis y Gass, 1985). La negociación de significado, parte integral en la interacción que tiene lugar tanto en la comunicación sincrónica como en la asincrónica mediante el ordenador, resulta beneficiosa para la construcción de aprendizaje (Blake, 2011; Smith, 2009). Esa potencialidad se ha observado tanto en la interacción generada entre los alumnos que comparten la ejecución de una tarea dentro de la misma clase usando la tecnología (Lee, 2007; Oskoz, 2009), como en la interacción ofrecida por tecnología con video que permite la comunicación sincrónica entre alumnos que se encuentran a distancia (Yanguas, 2010).

Finalmente, el ordenador y el desarrollo de los sistemas multimedia facilitan la comunicación interpersonal, el aprendizaje a distancia, la participación comunitaria y la formación de la propia identidad. En la actualidad, a través de la segunda generación de internet, conocida como *web 2.0*, los usuarios pueden generar, compartir contenidos e interactuar entre ellos. Es por ello que la tecnología puede denominarse de modo general “tecnologías de la información y la comunicación”. La edición de materiales para ser compartidos en Internet supone una aportación significativa para el aprendiz. En este sentido debemos interpretar el término “*acción*”, o “*agency*” que utiliza Warschauer, y que ha sido definido por otros autores como “*the satisfying power to take meaningful action and see the results of our decisions and choices*” (Murray, 1997:126), y “*the power to construct a representation of reality, a writing of history, and to ‘impose reception of it’ by others*” (Kramsch et al., 2000: 97).

Este paradigma aplica el principio socio-cognitivo de aprendizaje de lenguas. Esta teoría (Ellis, 1999; Lightbown y Spada, 1999; Vygotsky, 1978) defiende que los alumnos mejoran su competencia en la lengua mediante la interacción con otros hablantes, especialmente con hablantes con un nivel más avanzado en la lengua: “*Scaffolding structures such as modeling, repetition, and linguistic simplification used by more proficient speakers are believed to provide support to learners,*

thus enabling them to function within their zones of proximal development” (Ariza y Hancock, 2003:3).

En este paradigma de CALL el aprendizaje se concibe como participación en una comunidad de usuarios y no como simple interacción o comunicación encaminada a la práctica. Las TIC constituyen el medio que posibilita esa construcción del aprendizaje mediante discusiones, la resolución de tareas y el trabajo colaborativo fundamentalmente. Las TIC se convierten en “artefactos culturales” que posibilitan el intercambio social entre los individuos y que actúan como eslabones entre lo personal e individual y lo social y colectivo, y como agentes mediadores de aprendizaje (Sotomayor, 2010). De ahí que podamos hablar de Aprendizaje Colaborativo Mediado (Koschman, 1996), o *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*.

Se produce una evolución en el tipo de aprendizaje que se genera, no debido ya a procesos cognitivos que el aprendiz realiza de manera aislada, sino a conocimiento que se genera a partir de la propia interacción o experiencia social (Belz y Thorne, 2006; Lomicka, 2006). Además, parece necesario establecer una distinción entre el *aprendizaje cooperativo* y el *colaborativo* (Panitz, 2001; recogido por Sotomayor, 2010). En el aprendizaje cooperativo el profesor diseña y mantiene el control sobre la estructura de la interacción y los objetivos a alcanzar, mientras que en el segundo, el colaborativo, son los alumnos quienes diseñan la estructura de sus interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones. El aprendizaje colaborativo se produce entre pares y se comparte, mientras que el cooperativo se centra en la interacción entre profesor y el alumno.

Los avances tecnológicos que se produzcan en el futuro, basados en la nube o “*cloud-based computing*”, el aprendizaje móvil o “*mobile learning*”, los libros de texto digitales, la transferencia continua de imagen de alta resolución o “*high-quality streaming video*”, por ejemplo, generarán posibles nuevos y

diferentes usos de las TIC en el aula, nuevas hegemonías y paradigmas. Mencionamos dos previsiones recientes sobre este aspecto recogidas en el informe *The Pew Internet and American Life Project*⁷ en su informe anual de 2012: el auge del uso de la tecnología fuera del aula y la generación de un espacio independiente de aprendizaje (Punnett, 2012), o el desarrollo de las redes sociales y su integración en la educación (Hapgood, 2012).

2.4. El uso de las TIC para la enseñanza de la pronunciación del inglés. Principales aportaciones.

Una de las principales preocupaciones del profesorado en la enseñanza de lenguas extranjeras es potenciar al máximo la interacción de los alumnos en el idioma dentro y fuera del aula, sobre todo en contextos en los que los alumnos interactúan poco en la lengua de aprendizaje fuera del aula, principalmente por tener una lengua materna (L1) diferente.

En el ámbito de la comunicación en general se ha observado una tendencia hacia la “conversacionalización” del discurso escrito (Beauvois, 1997; Payne y Whitney, 2002), confirmada a través de la frecuencia de algunos elementos conversacionales en la comunicación textual generada mediante Internet, como por ejemplo el uso de pronombres personales y verbos modales (Danet, 2002; Posteguillo, 2003; Yus, 2001) o el uso de conectores (como “*because*”) especialmente en los foros de debate (Biber et al., 2002).

En la comunicación oral, las TIC han posibilitado de forma significativa la interacción y la promoción de las destrezas lingüísticas orales, la comprensión y la expresión, entre las que la pronunciación juega un papel

⁷<http://pewinternet.org/Reports/2012/Future-of-Higher-Education/Overview.aspx>

(Disponible el 8/4/2013)

clave (Godwin-Jones, 2009; Setter y Jenkins, 2005). Entre los aspectos estudiados podemos sintetizar los siguientes: el potencial comunicativo de la combinación de materiales tradicionales del aula con la tecnología, la incorporación del corpus oral facilitado por la tecnología en el diseño de materiales didácticos, el uso de la tecnología para la evaluación de las destrezas orales, y el interés en el uso de la tecnología con fines comunicativos en programas de formación de profesorado (Chapelle, 2010).

Al analizar la efectividad de la tecnología en la interacción oral, se ha observado que los alumnos que comparten la L1 utilizan la lengua de aprendizaje L2 más frecuentemente en la comunicación generada por el ordenador que en el aula (Beauvois, 1997; Gonzalez-Lloret, 2003; Ozdener y Satar, 2008).

De forma específica, en la enseñanza de la pronunciación, el papel de la tecnología resulta determinante: *“Innovations in many fields contribute to pronunciation instruction, but none is perhaps so influential as the role of technology”* (Celce-Murcia et al., 2010:273). Las TIC posibilitan: (i) la individualización de contenidos y ritmos de aprendizaje, (ii) un entorno libre de presión para el alumno, (iii) la provisión de diferentes acentos y modelos nativos del idioma, y (iv) la investigación y revisión de prácticas docentes en busca de una mayor efectividad (Godwin-Jones, 2009; Neri et al., 2002, 2008).

En los siguientes apartados analizaré el uso realizado de la tecnología para el tratamiento específico de la pronunciación dentro de la enseñanza y aprendizaje del inglés. Con esta finalidad, distinguimos diversos usos de la tecnología en función de las aplicaciones desarrolladas y las aportaciones generadas. Somos conscientes de que estos usos no se suceden cronológicamente, sino que coexisten en el tiempo y pueden llegar a

complementarse en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación.

2.4.1. Tecnología para la identificación y la producción del habla.

Los primeros usos del ordenador como herramienta para la enseñanza de la pronunciación inglesa se centraron en la identificación automática del habla, también referida como “*Automatic Speech Recognition (ASR)*”. Este uso de la tecnología se centra en la funcionalidad inherente de las TIC como “máquina” y las posibilidades técnicas que ofrece al usuario para poder visualizar su producción oral y observar el grado de semejanza entre su propia producción y el modelo propuesto. Aplicados a la pronunciación, esta tecnología permite detectar desviaciones en la producción del alumno, que pueden ser debidas a la articulación incorrecta de los fonemas o a una entonación deficiente, por ejemplo.

Los programas o aplicaciones que usan esta técnica de identificación y producción del habla siguen una estructura básica (Godwin-Jones, 2009): los alumnos escuchan un modelo de habla que después deben reproducir ellos mismos. Posteriormente, estos generalmente reciben una doble evaluación – auditiva y visual- de su producción. Los alumnos tienen entonces la posibilidad de repetir la secuencia en múltiples ocasiones o de avanzar hacia el siguiente paso descrito en la actividad. Algunas aplicaciones incluyen después secuencias comunicativas reales o simuladas que permiten la contextualización de la producción fonética.

Esta tecnología se aplicó inicialmente con una finalidad terapéutica: el tratamiento de problemas del lenguaje y su corrección hacia una fonación normal. *Visigames* y *Speech Viewer*, por ejemplo, son dos programas visualizadores del habla que, mediante simpáticos juegos —con jirafas,

chimpancés o ranas— persiguen este objetivo entre niños con problemas de lenguaje.

Dos programas representativos de este software son *Speco* y *Praat*. *Speco* —“*Speech corrector*”— es definido por sus creadores de la Universidad de Budapest como “*A multimedia multilingual teaching and training system for speech handicapped children*”⁸. *Praat*⁹ es un programa diseñado especialmente para hacer investigaciones en fonética. Es un programa de libre distribución, de código abierto, multiplataforma y gratuito. Fue desarrollado en la Universidad de Amsterdam a partir del año 1992. Se trata de un software de amplios propósitos: permite hacer análisis acústico, síntesis articulatoria, procesamiento estadístico de los datos, edición y manipulación de señales de audio, y un largo etcétera. Otra cualidad interesante es que el usuario puede crear sus propias rutinas e incluso añadirlas a los menús del programa. Por tratarse de un programa especializado, requiere un cierto adiestramiento y, obviamente, un cierto grado de especialización técnica.

Su funcionalidad en el aula se ha visto reducida por varias limitaciones. En este tipo de aplicaciones, la capacidad analítica y reflexiva recae sobre todo en el alumno, quien tiene la opción de repetir la producción hasta que, a su juicio, se aproxima más al modelo. El principal problema para el alumno reside en interpretar la información visual de forma autónoma, por la complejidad de los espectrogramas y los parámetros que definen las ondas de sonido. Hoy en día la visualización perdura en los programas existentes, si bien se guía la interpretación y el análisis del alumno de forma más perfeccionada.

Estas aplicaciones no funcionan como el oído humano, pues el ordenador no es capaz de reconocer acentos diferentes del modelo para el que está programado, con la consiguiente frustración del alumno (Coniam, 2002;

⁸<http://alpha.tmit.bme.hu/speech/speco/index.html>. (Disponible el 8/4/2013)

⁹<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. (Disponible el 8/4/2013)

Derwing et al., 2000). Por otro lado, el reconocimiento se puede efectuar sobre un léxico limitado dificultando el análisis del habla real en situaciones habituales de comunicación espontánea. Por lo tanto, proporcionan una evaluación limitada de la pronunciación individual del alumno, como señala el estudio ISLE (*“Interactive Spoken Language Education”*) de la Comunidad Europea, que analiza la integración del reconocimiento del habla mediante la tecnología en el aprendizaje de lenguas mediante el ordenador entre los adultos (Atwell et al., 1999).

El perfeccionamiento técnico y la humanización del reconocimiento automático del habla contribuyen a promover el valor comunicativo de la producción del alumno y la importancia del significado en la interacción generada entre el alumno y el ordenador. La inclusión de caracteres animados *“computer-mediated characters”* puede llegar a adoptar una doble finalidad: actuar como interlocutores (*“conversational partners”*) en la conversación, o ser profesores virtuales que instruyan en aspectos específicos, como podría ser la pronunciación (Engwall, 2012).

Como recoge este autor, este reconocimiento automático más sofisticado puede recrear diferentes situaciones comunicativas de modo lúdico: la elección del menú en un restaurante o la obtención de un billete en una estación (Morton y Jack, 2005), o el regateo en un mercado (Wik y Hjalmarsson, 2009). Sin embargo, cuando la comunicación falla porque la producción del alumno no es reconocible, éste debe analizar de forma autónoma las razones por las que la comunicación no es posible. Por ello, esta tecnología es más aconsejable para alumnos con un dominio avanzado del idioma que sean capaces de autocorregirse sin ayuda.

Como profesores o tutores virtuales, los caracteres animados pueden inducir la reflexión del alumno a través de la práctica guiada. El principal reto en este caso consiste en personalizar la instrucción, es decir, en proporcionar

la guía que el alumno precisa, e investigar si éste incorpora esa instrucción mediante una transferencia efectiva.

El desarrollo de los sistemas multimedia, también en formato CD-ROM, incorpora nuevos elementos al reconocimiento y al análisis del habla que posibilita la tecnología: la enseñanza de los elementos prosódicos (*“Protea textware”*, desarrollado en Australia) o el video como elemento que permite el análisis de situaciones comunicativas reales (*“Tell me more”* desarrollado por Auralog). No obstante, están generalmente descontextualizadas del uso real y espontáneo que el hablante hace de la lengua en la comunicación, a pesar del perfeccionamiento técnico en la recreación de situaciones comunicativas (Lafford, 2004).

Estos materiales multimedia persiguen la autonomía del alumno en la enseñanza de la pronunciación (Kaltenboeck, 2002). Por lo tanto, a pesar de sus limitaciones, el potencial educativo de esta tecnología es innegable como complemento a la acción desarrollada en el aula: *“an important teaching tool for the future, one which complements rather than supersedes written materials and classroom teachers”*, (Setter y Jenkins, 2005:11). Sus principales aportaciones son la concienciación del alumno sobre su propia pronunciación y la automatización de su evaluación, lo que parece liberar al profesor de esta ardua y absorbente tarea (Eshani y Knodt, 1998; Neri et al., 2002b, 2008). Sin embargo, esa evaluación debe ser pertinente y fácil de interpretar, criterios pedagógicos que este tipo de tecnología destinada a la identificación automática del habla no cumple *per se* (Neri et al., 2002a).

2.4.2. Tecnología para la ejercitación y la tutorización fonéticas.

Una segunda tipología que podemos establecer resalta el uso de las TIC como herramienta al servicio de la explotación didáctica que de ella extraen el alumno y el profesor. Distinguiremos dos tipos de usos: (i) la ejercitación o práctica fonética del alumno en diferentes aspectos de la pronunciación (la transcripción y familiarización con la notación fonética, la provisión de la pronunciación, la ejercitación temática y la práctica lúdica), y (ii) la tutorización sistematizada e incluso más técnica de los aspectos que la pronunciación comprende. Esta tecnología estuvo basada en un primer momento en materiales en soporte CD-ROM y a finales del siglo pasado en la incipiente web.

El desarrollo de los sistemas multimedia en formato CD-ROM incorpora precisamente estos dos aspectos a la ejercitación de la pronunciación: la práctica personalizada del alumno y la tutorización específica en aspectos concretos de la pronunciación, que promueven el trabajo individual y analítico en el aprendizaje. En este sentido, podemos mencionar los diccionarios en formato CD-ROM que acompañan a la versión en papel, como por ejemplo *The Daniel Jones' English Pronouncing Dictionary* o *The Longman Dictionary Pronunciation Coach*, y el software mencionado anteriormente “*Tell me more*”, desarrollado por Auralog.

En nuestros días, la instrucción online o basada en la web, bien de forma total o parcial, es cada vez más popular en la enseñanza superior (Goodfellow y Lamy, 2009; Meskill y Anthony, 2010). Por ejemplo, en Estados Unidos se observó un aumento anual medio del 19% entre 2002 y 2008 (Allen y Seaman, 2010). El medio estimula la implicación del alumno, quien dedica mayor tiempo al aprendizaje comparado con la instrucción presencial, como pone de manifiesto un estudio del departamento de

Educación estadounidense¹⁰: *“Online learning is much more conducive to the expansion of learning time than is face-to-face instruction”* (US Department of Education, 2009: p. xvii).

La citada aparición de Internet, o Internet 1.0, supuso la proliferación de recursos de aprendizaje compartidos de forma global, y propició el aprendizaje mediante la interacción individual del alumno con los contenidos y el contacto con otros usuarios: *“Following a cognitive view of language learning which held that learners develop language as an internal mental system primarily through interaction”* (Warschauer, 2004:12).

Entre las aportaciones de Internet se destacan la individualización del aprendizaje, el acceso a múltiples inputs o fuentes de materiales, incluida una exposición a un mayor número de acentos de la lengua extranjera, y la inmediatez de la evaluación, llegando a constituir un ámbito específico en CALL: *“Tutorial CALL”* (Blake, 2011).

El tratamiento de la pronunciación bajo este prisma permite enfocar su enseñanza hacia la concienciación del alumno sobre su propia pronunciación con fines comunicativos, huyendo del parámetro de la corrección exclusivamente.

La individualización del aprendizaje permite la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje y la interacción privada del alumno con el ordenador, reduciendo la presión del entorno del aula (Pérez, 2003; Roed, 2003; Warschauer, 1996).

Sin embargo, la exposición individual del alumno a estas fuentes reales puede llegar a ser problemática. El alumno accede a diferentes niveles de dificultad de la lengua, diversos aspectos lingüísticos con los que puede no

¹⁰U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Consultado en ERIC (ED505824).

estar familiarizado, llegando a poner en evidencia su incapacidad para determinar la fiabilidad de dichas fuentes. La explotación adecuada de estos materiales requiere la intervención del profesor quien debe adaptar el software a distintos fines educativos, evaluar su efectividad y revisar dicho software para optimizar sus efectos (Godwin-Jones, 2009). Este proceso se posibilita mediante herramientas de autor que el profesor tiene a su disposición en la propia web y que ayudan a personalizar la explotación que de ellos se haga (como por ejemplo *Quia software*¹¹ o *Hot Potatoes*¹², por mencionar algunas).

Mediante las herramientas de autor fundamentalmente se facilita la adaptación de la lengua para facilitar su aprendizaje mediante la provisión de varios aspectos: el uso contextualizado de la lengua, un vocabulario adaptado al nivel de conocimiento del alumno, un conocimiento adaptado a la cultura del alumno, una ambientación agradable, la manipulación de la velocidad del habla, la creación de un programa basado en contenidos no exclusivamente lingüísticos, y la incorporación de la autoevaluación.

En la práctica que promueve el software mencionado resulta de especial interés la posibilidad de que el alumno pueda grabar su propia producción y compararla con el modelo propuesto. Independientemente del modelo fonológico que el software promueva, *RP (Received Pronunciation)* o *GA (General American)*, la grabación favorece la reflexión del alumno sobre su propia pronunciación y permite medir su progresión en el tiempo. La información que se genera a raíz de un proceso de exposición a la lengua se considera esencial para el aprendizaje efectivo de la pronunciación inglesa mediante la tecnología (Eskenazi 1999; Ramírez-Verdugo, 2006).

¹¹<http://www.quia.com>. (Disponible el 8/4/2013).

¹²<http://www.hotpot.uvic.ca>. (Disponible el 8/4/2013).

2.4.3. Tecnología para la edición del habla y la generación de entornos de comunicación.

Esta tercera tipología resalta el uso de las TIC como “caja de herramientas compartida” o entorno que permite el diseño de material didáctico en función de las necesidades de enseñanza y aprendizaje en un contexto específico.

Con la aparición de la segunda generación de internet, la denominada *Web 2.0*, el aprendizaje se concibe como participación en una comunidad de usuarios y no como simple comunicación encaminada a la práctica. La interacción tiene una nueva finalidad social: la de permitir acceder a nuevas comunidades y nuevos tipos de discurso. Los usuarios pueden generar, compartir contenidos e interactuar entre ellos. Es por ello que la tecnología puede denominarse de modo general “tecnologías de la información y la comunicación”. Como ya hemos señalado en el apartado 2.3 de esta tesis doctoral, la tecnología se convierte en “artefacto cultural” que posibilita el intercambio social entre los individuos y actúa como eslabón entre lo personal e individual y lo social y colectivo, y como agente mediador de aprendizaje (Sotomayor, 2010). De ahí que podamos hablar de Aprendizaje Colaborativo Mediado (Koschman, 1996), o *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*.

En esta línea debemos mencionar *el podcasting* y *el videocasting*, o creación de “*podcast*” (*Portable-on-demand broadcast*, uno de los posible orígenes del término) o archivos multimedia de audio, y los “*vcast*,” “*vodcast*” o “*videocast*,” en formato video. La edición de materiales para ser compartidos en Internet supone una aportación significativa para el usuario. En este sentido debemos interpretar el término “*Agency*” (Warschauer, 2004).

El *podcasting* y *el videocasting* resultan más asequibles para el profesor y el alumno que la tecnología anterior, por la complejidad de manejo que esta

conllevaría: “*If we want to reach an ideal compromise between technology and demand, we will have to settle for something that is less ambitious, but that can guarantee correct feedback at least in the majority of the cases*” (McQuillan, 2006:9).

Otra aportación fundamental del *podcasting* y el *videocasting* hoy en día reside en que posibilitan un aprendizaje móvil (“*mobile learning*” o “*mlearning*”). Los archivos de audio y video son fácilmente manejables por el alumno y pueden integrarse en diferentes plataformas como páginas web, blogs, wikis o sistemas de gestión de contenidos. El acceso a ellos puede realizarse desde diferentes dispositivos más sofisticados existentes en la actualidad, como teléfonos móviles, iPods, mp3, mp4, tabletas, etcétera. Entre las prestaciones de este tipo de dispositivos podemos señalar las siguientes: (i) La elección del tipo de input deseado: Input de audio únicamente (especialmente útil para alumnos de niveles superiores –intermedio y avanzado- que entienden sin la necesidad de un refuerzo contextual), acompañado de video (que contribuye a aumentar la motivación, y la contextualización antes referida), y su combinación con el guión en forma de texto (llegando a facilitar su comprensión y fomentando su posible explotación posteriormente); (ii) marcadores de pistas -o *chapter/track-markers*- (que permiten un manejo ágil y rápido, así como escuchar en repetidas ocasiones); (iii) modo “*Quicktime*” (que permite aumentar o disminuir la velocidad del habla); y (iv) grabadora (posibilitando la grabación con fines de práctica o de evaluación personal).

No obstante, el *podcasting* y el *videocasting* no persiguen generalmente la ejercitación de la pronunciación de forma específica y prioritaria. Su uso en el aula no garantiza una mejora en la pronunciación del alumno a no ser que se practiquen aspectos concretos sobre la pronunciación de forma explícita y se complementen con otras actividades del aula (Ducate y Lomicka, 2009; Thorne y Payne, 2005).

El aprendizaje tradicional basado exclusivamente en el aula está dando paso a otro tipo de aprendizaje “*atemporal y aespacial*”, también denominado “*24/7 anywhere, anytime*” (Barrs, 2011), basado en el autoaprendizaje que posibilitan los dispositivos móviles. Por ejemplo, la última generación de teléfonos móviles, o “*smartphones*”, están dotados de avanzados sistemas operativos, de pantallas táctiles con una alta resolución de interfaz, y aplicaciones compatibles, que generan nuevas posibilidades de aprendizaje. Podemos destacar una de estas aplicaciones para el aprendizaje de la pronunciación: “*Sounds*”, desarrollado por Macmillan Education, que incluimos en una relación más detallada de herramientas TIC para la enseñanza de la pronunciación que presentamos a continuación.

2.5. Catálogo de herramientas TIC para la enseñanza de la pronunciación.

Incorporamos en este punto de la tesis doctoral una relación de herramientas prácticas para la enseñanza de la pronunciación en función de la triple tipología que hemos establecido en el apartado anterior: (i) *tecnología para la identificación y la producción del habla (tabla 10)*, que posibilita el análisis del habla producida por el alumno, (ii) *tecnología para la la ejercitación y tutorización fonéticas (tabla 11)*, que favorece el aprendizaje cognitivo a partir de la interacción y su análisis, y (iii) *tecnología para la edición del habla y la generación de entornos de comunicación (tabla 12)*, que promueve el rol agente del alumno y el aprendizaje colaborativo.

El catálogo que presentamos no ambiciona ser una relación exhaustiva, aunque sí esperamos que representativa, del software de interés para el profesorado en la enseñanza de la pronunciación. Es además el resultado de la

recopilación progresiva de diferentes materiales y recursos, algunos de los cuales he utilizado en el aula, que he realizado como profesor durante la última década aproximadamente. Han sido extraídos de diversas fuentes: diferentes foros de interés a los que he estado suscrito (la revista *Speak Out!*¹³ y el Newsletter de Russell Stannard¹⁴, fundamentalmente), la exploración personal *ad hoc* y la revisión bibliográfica realizada en esta tesis doctoral.

En su catalogación facilitamos diversa información: su denominación, una breve descripción, el enlace de internet para facilitar su consulta y acceso (todos ellos disponibles el 8/4/2013), así como aspectos sobre su funcionalidad.

Debemos aclarar que algunas de estas herramientas ofrecen una actividad múltiple y que las hemos clasificado atendiendo a su potencialidad principal.

¹³http://www.reading.ac.uk/epu/pronsig_newsletter.htm. (Disponible el 8/4/2013).

¹⁴<http://www.teachertrainingvideos.com/> (Disponible el 8/4/2013).

Tabla 10. Tecnología para la identificación y producción del habla.

Herramienta	Descripción y enlace	Principal utilidad
Anvil	Herramienta de video que permite la visualización de la producción oral y su tratamiento posterior. Puede ofrecer información a diversos niveles programados por el usuario. http://www.anvil-software.org/	Investigación
Audacity	Permite la grabación y edición del sonido. Es un software gratuito, de código abierto y multiplataforma. http://audacity.sourceforge.net/	Evaluación y edición de pruebas (profesorado)
Babel	Herramienta que permite animar gráficamente y reproducir acústicamente un texto. Fomenta la capacidad analítica del alumno. http://www.iarpa.gov/Programs/ia/Babel/babel.html	Desarrollo tecnológico
COLEA	Software para el análisis del habla. http://www.utd.edu/~loizou/speech/colea.htm	Investigación
Dragon Naturally speaking	Software de reconocimiento de la voz para el dictado. http://www.nuance.com/dragon/index.htm	Usuarios en general
Easyway	Sistema de reconocimiento de la voz de Google. Formato lúdico. http://easywaytest.com/	Usuarios en general
Hearsay (para la reducción del acento)	Proporciona práctica individualizada mediante el reconocimiento de habla (ASR) en entornos lúdicos. http://www.comdistec.com/features.shtm	Reducción del acento L1
Praat	Software libre para el análisis acústico. http://www.fon.hum.uva.nl/praat/	Investigación
SPECO	Sistema de enseñanza multilingüe para niños con problemas de habla. http://alpha.tmit.bme.hu/speech/speco/index.html	Tratamiento terapéutico
Speech viewer	Herramienta que reconoce el habla y visualiza la producción oral. Cuenta con soporte y asesoramiento adicional de expertos. http://www.speechviewer.com/	Tratamiento terapéutico y asesoramiento
Tell Me More	Tecnología de reconocimiento de voz y cursos de idiomas personalizados http://www.lexiconer.com/tell-me-more/auralog-tell-me-more.html Manual del usuario http://jefferson.lib.co.us/pdf/Auralog_troubleshooting.pdf	Enseñanza y aprendizaje
Visi-Pitch	Programa que permite el tratamiento clínico de patologías relacionados con el habla. http://www.kayelemetrics.com/index.php?option=com_product&controller=product&Itemid=3&cid%5B%5D=85&task=pro_details	Tratamiento terapéutico

Tabla 11. La tecnología para la ejercitación y tutorización fonéticas.

Tipología	Herramienta: Denominación y enlace	Descripción (Recomendación)	
Práctica fonética	Transcripción y familiarización con la notación fonética	Phonetizer http://www.phonetizer.com/	Práctica de transcripción directa (Nivel intermedio y avanzado)
		Símbolos fonéticos: Teclados y transcripción http://www.phon.ucl.ac.uk/resource/phonetics.php	Guía sobre recursos (Nivel avanzado)
		Text2Phonetics http://www.photransedit.com/Online/Text2Phonetics.aspx	Práctica de transcripción directa (Nivel intermedio y avanzado)
		WIKSpeak http://wikspeak.sourceforge.net	Práctica de transcripción directa y provisión de pronunciación (Nivel intermedio y avanzado)
		Transcripción fonética http://davidbrett.uniss.it/phonology/transcription%20exercises/index_of_transcription_exercises.htm	Práctica de transcripción directa y provisión de pronunciación (Nivel avanzado)
		Linguee http://www.linguee.es/espanol-ingles/search?source=auto&query=transcripci%F3n+fon%E9tica	Práctica de transcripción directa (Nivel intermedio y avanzado)
	Provisión de la pronunciación	Vocalizer5: to hear how words should be pronounced http://www.nuance.com/vocalizer5/flash/index.html	Pronunciación de palabras (Todos los niveles)
		Howjsay: to hear how words should be pronounced http://www.howjsay.com/index.php?word	Pronunciación de palabras (Todos los niveles)
		Online dictionaries www.wordreference.com http://www.merriam-webster.com/word-of-the-day/ http://www.thefreedictionary.com/ http://www.macmillandictionary.com/british-and-american-pronunciation.html http://dictionary.cambridge.org/dictionary/american-english/pronunciation	Pronunciación y transcripción: práctica analítica (Nivel intermedio y avanzado)
		Best English Dictionary Apps http://appadvice.com/appguides/show/english-dictionary-apps	Pronunciación, transcripción y grabación: práctica analítica (Nivel intermedio y avanzado)
English Pronunciation Practice http://www.manythings.org/e/pronunciation.html		Relación selectiva y descripción (Nivel intermedio y avanzado)	
English Phonetic Exercises http://www.agendaweb.org/phonetic.html		Relación selectiva y práctica (Nivel intermedio y avanzado)	




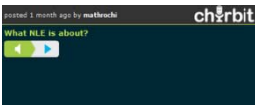



Ejercitación temática	Practice listening for naturally-spoken English http://www.manythings.org/ello/	Diálogos transcritos con audio (Nivel intermedio y avanzado)
	Introduction to IPA: Audio quizzes http://www.yorku.ca/earmstro/speech/dialects/aq.html	Práctica de refuerzo de la transcripción. Material complementario (Nivel avanzado)
	<i>Shiporsheep.com</i> English pronunciation practice with minimal pairs http://www.shiporsheep.com/	Discriminación fonética en pares mínimos. (Nivel intermedio y avanzado)
	BBC World Service: Learning English http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/p/ron/quiz/quiz1/	Práctica de refuerzo en tutorial. (Nivel intermedio y avanzado)
	Sounds of English http://www.soundsofenglish.org/activities/index.htm	Relación selectiva y práctica (Nivel intermedio y avanzado)
	English Pronunciation Podcast http://www.englishpronunciationpod.com/	Relación selectiva y descripción (Nivel intermedio y avanzado)
	Sounds Aplicación para la práctica de aspectos de pronunciación en inglés británico y americano. https://itunes.apple.com/gb/app/sounds-the-pronunciation-app/id428243918?mt=8	Aplicación para telefonía móvil.
Práctica lúdica	4you4free Free educational games on line http://languageartsgames.4you4free.com/letter_sounds.html	Relación selectiva y práctica (Todos los niveles)
	Phonetics Focus http://www.cambridgeenglishonline.com/Phonetics_Focus/	Relación extensa y práctica (Nivel avanzado)
	The English Club http://www.englishclub.com/esl-games/pronunciation/index.htm	Relación selectiva (homophones, rhymes and /-ed/) y práctica (Todos los niveles)
	Bingo cards http://print-bingo.com/print-bingo-cards.php	Relación de materiales para el profesor (Todos los niveles)
	Miscellanea http://www.slideshare.net/guest963c74e1/pronunciation-gamesfun-and-effective	Relación de materiales para el profesor (Todos los niveles)
	Useful suggestions for teachers http://edition.tefl.net/ideas/pronunciation/top-fun-pronunciation-games/	Relación de materiales para el profesor (Todos los niveles)

	English Pronunciation lesson plans http://esl.about.com/od/pronunciationlessonplans/Pronunciation_Lesson_Plans_for_English_Learners_at_All_Levels.htm	Relación de materiales para el profesor (Todos los niveles)
	English Pronunciation Resources for All http://www.kizphonics.com/	Relación extensa y práctica (Todos los niveles)
	Gengo Audio Flashcards Aplicación para la práctica lúdica de 20 tarjetas con sonido. https://itunes.apple.com/us/app/learn-free-british-english/id307876281?mt=8	Aplicación para telefonía móvil.
Tutoriales de pronunciación	BBC Learning English (Pronunciation tips) http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/sounds/index.shtml	Descripción básica del sistema fonológico inglés (Nivel intermedio y avanzado)
	fəˈnɛtiks (University of Iowa) http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/	Guía sistematizada sobre inglés Americano (GA) (Nivel avanzado)
	EnglishClub.com Pronunciation http://www.englishclub.com/pronunciation/index.htm	Práctica en aspectos segmentales y prosódicos (Nivel avanzado)
	Phonology http://www.universalteacher.org.uk/lang/phonology.htm#top	Guía técnica descriptiva (Nivel avanzado)
	Pronunciation training links http://www2.fs.u-bunkyo.ac.jp/~gilner/pron.html	Guía selectiva y práctica (Nivel avanzado)
	Professor John Wells home page http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/	Curriculum personal y material para el profesor (Nivel avanzado)
	PerfectPronunciation http://www.antimoon.com/perfectp/perfectp.htm	Programa para el aprendizaje autónomo (Nivel intermedio y avanzado)
	English Pronunciation/Listening http://international.ouc.bc.ca/pronunciation/	Guía selectiva y práctica (Nivel intermedio y avanzado)
	English Pronunciation course http://www.english-online.org.uk/pronounce/pronounce.htm	Guía selectiva y práctica (Nivel intermedio y avanzado)
	Phonetic flash http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/flash/flashin.htm	Guía técnica descriptiva (Nivel avanzado)
	The UCLA Phonetics Lab Archive http://archive.phonetics.ucla.edu/	Guía técnica descriptiva (Nivel avanzado)
The Speech Accent Archive http://accent.gmu.edu/	Guía técnica descriptiva (Nivel avanzado)	





Sounds familiar? Accents and dialects in English
<http://www.bl.uk/learning/langlit/sounds/index.html>

Guía técnica descriptiva
 (Nivel avanzado)

Tabla 12. Tecnología para la edición del habla y la generación de entornos de comunicación.

Herramienta	Descripción y enlace	Funcionalidad
	AudioBoo Software para la grabación de la voz online. http://audioboo.fm/	Con aplicación para telefonía móvil.
	Audiopal Software para la grabación de la voz online. http://www.audiopal.com/index.html	Grabación telefónica, TTS o micrófono o MP3. Integrable en la web.
	Brainshark Software para añadir voz a las presentaciones power point. http://www.brainshark.com/mybrainshark	Grabación telefónica, TTS o micrófono, MP3. Integrable en la web.
	Chirbit Software para la grabación de la voz online. http://www.chirbit.com/	Con aplicación para telefonía móvil. Integrable en la web y redes sociales.
	Cinch Software para la grabación de la voz que permite respuesta offline. http://cinchcast.com/	Comunicación y compartición de audio online.
	Eyejot Software para la grabación de voz y posterior envío vía mensaje electrónico (email). http://corp.eyejot.com/	Con aplicación para telefonía móvil.
	Fotobabble Software para la combinación de fotografías y la grabación de comentarios sobre ellas online. http://www.fotobabble.com/	Integrable en la web y redes sociales.

	<p>Voki Software para la creación de avatares con voz. http://www.voki.com/</p>	<p>Integrable en la web.</p>
	<p>mailVU Software para la grabación de voz y posterior envío vía mensaje electrónico (email). http://mailvu.com/</p>	<p>Comunicación asincrónica online.</p>
	<p>Odiogo Software para la transformación de sitios web en sonido que se puede descargar a demanda. http://www.odiogo.com/</p>	<p>Multiplataforma.</p>
	<p>Soundcloud Software para la combinaer audio y comentarios online sobre el audio. https://soundcloud.com/</p>	<p>Integrable en las redes sociales.</p>
	<p>Story Dice Aplicación para la creación de historias escritas u orales. https://itunes.apple.com/us/app/story-dice/id525351988?mt=8</p>	<p>Aplicación para telefonía móvil.</p>
	<p>Story Shout Aplicación para la creación de historias orales. https://itunes.apple.com/us/app/id443812216</p>	<p>Aplicación para telefonía móvil.</p>
	<p>Story Wheel Aplicación para la creación de historias orales. https://itunes.apple.com/app/id437068725</p>	<p>Aplicación para telefonía móvil.</p>
	<p>Storyrobe Aplicación para la creación de presentaciones con voz. https://itunes.apple.com/us/app/storyrobe/id337670615?mt=8</p>	<p>Aplicación para telefonía móvil.</p>
	<p>Tellagami Aplicación para la creación de historias orales. https://itunes.apple.com/us/app/tellagami/id572737805?mt=8</p>	<p>Aplicación para telefonía móvil.</p>
	<p>Vocaroo Software para la grabación de la voz online. http://vocaroo.com/</p>	<p>Integrable en la web.</p>

	<p>VoiceSMS Servicio de mensajes de voz. https://svms.mobi/</p>	<p>Comunicación asincrónica online.</p>
	<p>Voicethread Software para la grabación e interacción oral sobre imágenes, videos o documentos de texto. http://voicethread.com/</p>	<p>Comunicación asincrónica online.</p>
	<p>Voxopop Software para la grabación y compartición de archivos audio conversación asincrónicaonline. http://www.voxopop.com/</p>	<p>Comunicación asincrónica online.</p>
	<p>Wimba Voice Software para la grabación, edición, creación de foros de audio y envío de mensajes de audio. http://www.wimba.com/products/wimba_voice</p>	<p>Múltiples propósitos.</p>

2.6. La modalidad “Blended Learning”: Origen y aportaciones.

La confluencia de nuevas realidades sociales, como la creciente globalización, el interés por el aprendizaje permanente y la evolución tecnológica descrita, fundamentalmente, han generado nuevas oportunidades para impulsar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, tanto presencial como a distancia, ya existentes. Podemos decir que la tecnología ha posibilitado una transformación en los modelos tradicionales de enseñanza e instrucción y en la relación entre el profesor y el alumno (Graham y Robison, 2007).

White (2003:8) distingue diferentes contextos de aprendizaje de lenguas en función de la combinación de dos variables físicas implicadas en la educación: el tiempo y el espacio.

Tabla 13. Marco de White (2003) traducido

	Mismo tiempo	Diferente tiempo
Mismo espacio	MT-ME (Aprendizaje del aula, sesiones presenciales)	DT-ME (Centro de aprendizaje o de auto-aprendizaje)
Diferente espacio	MT-DE (Aprendizaje sincrónico a distancia)	DT-DE (Aprendizaje asincrónico a distancia)

Según esta clasificación, la educación presencial se concentra en el cuadrante superior, y la educación a distancia en el cuadrante inferior fundamentalmente, cuando el profesor y el alumno se encuentran generalmente en diferentes lugares. Constituyen de esta manera dos modelos bien diferenciados.

En la actualidad, el desarrollo de la tecnología posibilita la interacción entre los participantes en la educación, y la posibilidad de extender la interacción del aula fuera de ella, con las posibilidades que ello genera. Con esta funcionalidad de la tecnología, un modelo de educación en auge consiste en combinar y complementar metodologías presenciales con el trabajo del alumno desde la distancia, dando lugar a una modalidad semi-presencial de enseñanza-aprendizaje.

En su origen, el término *Blended Learning* ha llegado a designar distintos conceptos en función de la combinación de distintos elementos: (i) el aprendizaje tradicional y el online basado en la web, (ii) diferentes herramientas o software empleados en el e-learning o aprendizaje electrónico, y (iii) diferentes enfoques pedagógicos independientemente de la tecnología empleada, fundamentalmente (Oliver y Trigwell, 2005; Picciano, 2007; Poon et al., 2010).

Ni es un modelo totalmente presencial, ni un modelo exclusivamente a distancia. Aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras, Hinkelman y Gruba (2012:49) definen “*Blended Language Learning*”, como “*the combination of CALL classrooms and face-to-face classrooms within a single physical environment*”. En esta nueva modalidad se generan dos espacios de enseñanza y aprendizaje, el presencial y el virtual, que coexisten y se complementan de forma necesaria.

Una definición más pragmática está basada en el uso que se extraiga con una finalidad concreta: “*A good blend is a mix of study materials, work forms and learning activities that contribute to the realization of the objectives, which motivate and challenge the students to show the best of themselves*”. (Vandeput et al., 2011: 1.11).

Como señala Bartolomé (2004:7), “*la novedad del término no se corresponde con la tradición de las prácticas que encierra*”. El autor atribuye su aparición al relativo fracaso que el aprendizaje digital o “*e-learning*” precedente, a las dificultades que genera el modelo subyacente a ese tipo de aprendizaje, y a los defectos generados por un economicismo dominante en muchos proyectos, que promueven el uso de la tecnología para reducir costes, planteamiento también defendido por Cabero et al. (2001) y Pascual (2003).

El *e-Learning* (*Electronic Learning*) implica la difusión de contenidos por medios electrónicos como Internet, intranets, extranets, televisión interactiva, CD-ROMs, etcétera. Además, posibilita la creación de un ambiente interactivo online a través de estudios de casos, demostraciones, juegos de rol, simulaciones, difusión online de vídeos, tutorías personalizadas, grupos de discusión, trabajos en grupo, chats, email, tableros de anuncios, tutoriales, etc. En realidad, éste es ya un gran avance. No obstante, como recoge uno de los informes para el desarrollo social y económico a través de la cultura y las nuevas tecnologías, “*El futuro del eLearning: análisis del mercado y del contexto actual*

*del eLearning*¹⁵ de 2004, este tipo de aprendizaje genera algunos inconvenientes, como la falta de relación personal, la falta de calidad pedagógica y la escasa participación.

La integración de la tecnología en el aula de forma institucional inicialmente se basó en complementar los materiales del aula (Solé y Hopkins, 2007). Este es el caso de The Open University (UK), fundada en 1969, y la Universidad Oberta de Catalunya (UOC), fundada en 1994. No será hasta 2002 cuando la tecnología se utilice con un fin interactivo de comunicación, aunque todavía limitado a actividades de socialización y apoyo técnico (Hampel y Hauck, 2004).

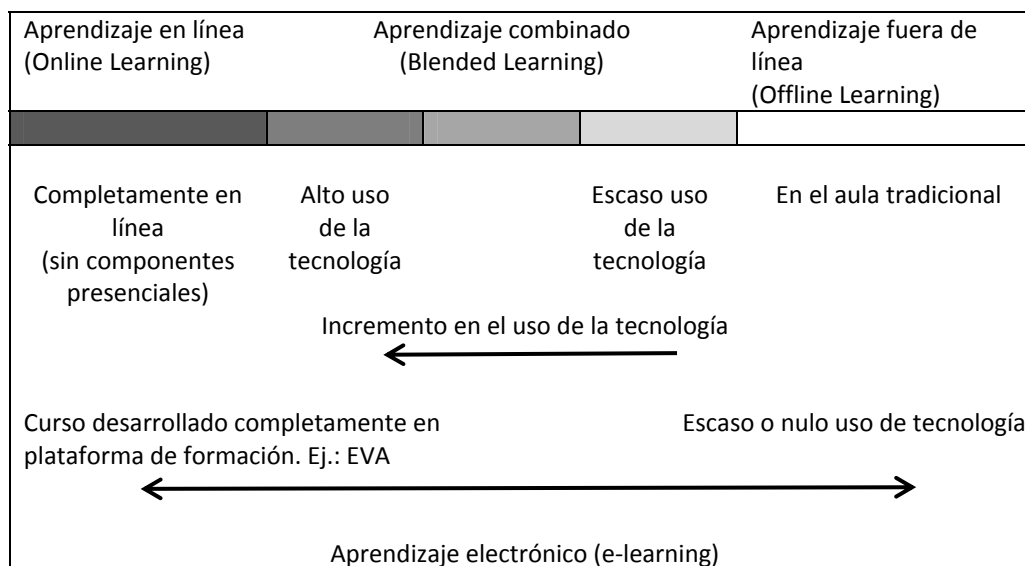
En el campo de la educación superior universitaria, el *blended learning* supone una nueva forma de distribución y recepción de contenidos (Orton-Johnson, 2009) y un complemento de los métodos de enseñanza tradicionales, de amplio arraigo en la universidad española aunque no se haya investigado en profundidad su efectividad en el aprendizaje experimentado por los alumnos (López-Perez et al., 2011). En todo caso, el *Blended Learning* posibilita la enseñanza “a medida” del alumno en la educación permanente: “*Especially lifelong learners can benefit from Blended Education in HEI-Higher Education Institutions-. Technology can not only facilitate access to education but has the potential to provide them with tailor made instruction*” (Blieck et al., 2012:1). En este sentido, según estos autores, el aprendizaje permanente o *Lifelong Learning* debería incluir el aprendizaje formal y el aprendizaje informal realizado en instituciones (diferenciados entre sí por la consecución o no de una titulación respectivamente), al igual que el aprendizaje espontáneo cotidiano que puede realizar el alumno de forma autónoma (Boeren y Nicaise, 2009; recogido por Blieck et al., 2012).

¹⁵ “*El futuro del eLearning: análisis del mercado y del contexto actual del eLearning*”, <http://www.fundacionsr.com/pdfs/elearning.pdf>. (Disponible el 8/4/2013).

De este modo, el modelo “*Blended Learning*” no parece surgir como un modelo de aprendizaje basado en una teoría específica de aprendizaje, sino en la aplicación de un pensamiento ecléctico y práctico tendente a mejorar modelos didácticos existentes. Fundamentalmente, se trata de un modelo que posibilita la combinación de la docencia directa presencial del aula con la actividad sincrónica y asincrónica de aprendizaje que se realiza en línea fuera del aula (Albrecht, 2006; Garrison y Kanuka, 2004; Graham, 2006; Goertler y Winke, 2008; Macdonald, 2008). De ahí también que este modelo se denomine “aprendizaje combinado”.

Cabero et al. (2009), citando a Mason y Rennie (2006:14), ubican el *blended learning* en un continuo entre el aprendizaje *online* y el *offline* y lo reflejan de esta manera gráfica:

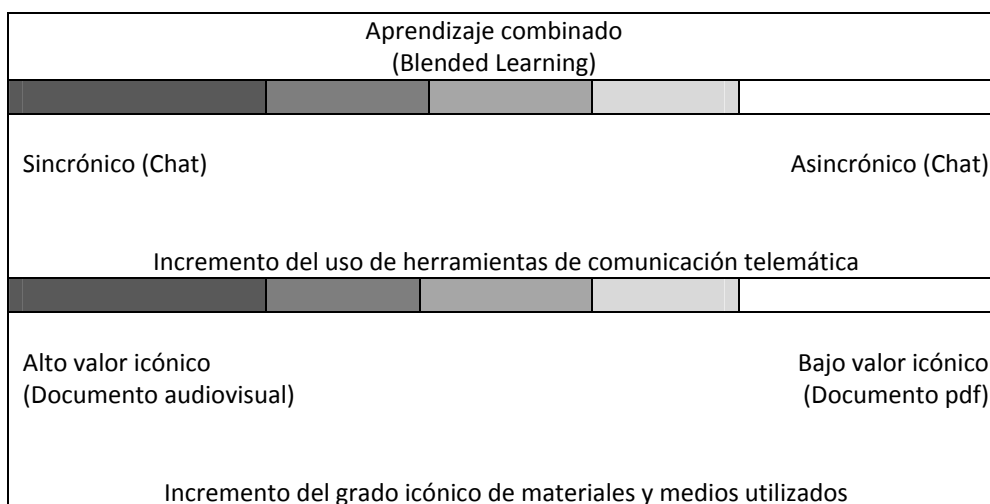
Gráfico 3. Descripción esquemática del B-Learning (Mason & Rennie, 2006: 14).
Traducido de Cabero et al (2009)



Además, los autores mencionados establecen una diferenciación en función de dos parámetros: (i) el tipo de comunicación que se establece con la

tecnología utilizada (sincrónica o asincrónica); y (ii) el carácter icónico de los materiales empleados. Lo reflejan así:

Gráfico 4. Uso de herramientas de comunicación y de materiales en acciones de B-Learning. Traducido de Cabero et al (2009)



Este tipo de aprendizaje puede llegar a adoptar diversos formatos en función de los fines para los que se aplique, el tipo de tecnología que se utilice, la forma en que ese uso se lleve cabo, y el carácter del curso o contexto en el que su uso se inscriba (Young, 2008).

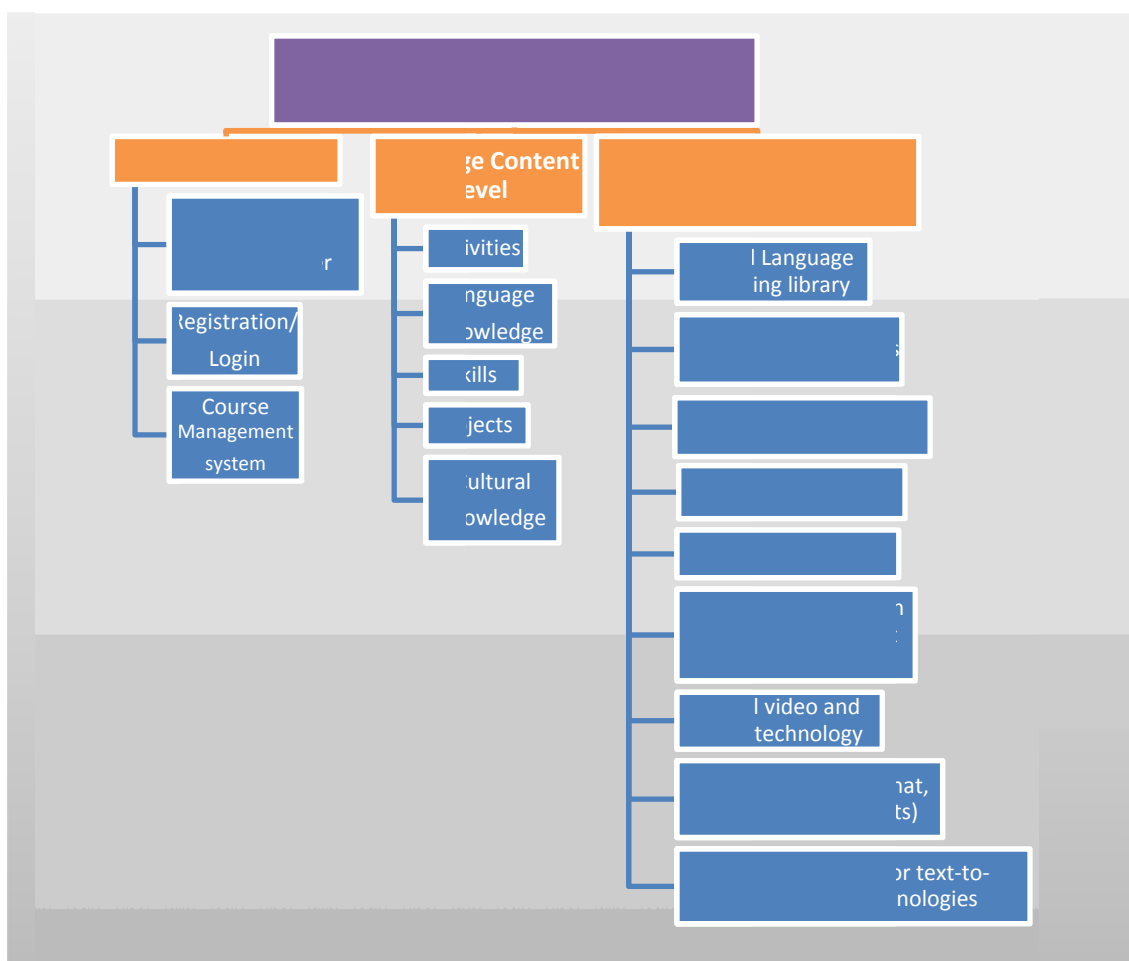
En este sentido, la modalidad “*Blended Learning*” posibilita una mayor flexibilidad en la integración de la tecnología, de modo que el docente puede combinar y complementar la docencia presencial con el trabajo del alumno con diferentes formatos y fines. Un trabajo que el alumno podrá ejercer de forma individual o coordinada con otros alumnos con los que convive en el aula y con el profesor. Se analiza qué objetivo de aprendizaje se pretende, qué teoría explica mejor ese proceso de aprendizaje y qué tecnología se adecua más a esa necesidad.

2.7. Los entornos virtuales de aprendizaje para la enseñanza de lenguas extranjeras: Diseño y componentes.

En general, un entorno de aprendizaje se presenta como un espacio donde es posible gestionar el conocimiento. Aunque excede las pretensiones de esta investigación, nos podemos aproximar al concepto de *gestión del conocimiento* desde su consideración como un proceso de integrar la información, extraer sentido de información incompleta y renovarla (Friss de Kereki, 2003). Supone por lo tanto un proceso de construcción progresiva en función de las estrategias desarrolladas a partir de los elementos propuestos y dispuestos a tal fin. Godwin-Jones (2012) utiliza el término “*Boxed-in pedagogy*” para referirse al conjunto de valores pedagógicos y culturales contenidos en un entorno virtual de aprendizaje.

Botella (2004) plantea una disposición de los elementos que un “*Entorno Virtual de Aprendizaje*” (EVA) o “*Virtual Learning Environment (VLE)*” para la enseñanza de lenguas extranjeras debe contener, como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 5. Elementos de un Entorno Virtual de Aprendizaje (Botella, 2004)



De esta propuesta se extraen tres tipos de aspectos o dimensiones a tener en cuenta en el aprendizaje de lenguas extranjeras: aspectos organizativos (*User Level*, en el gráfico), didácticos (*Language Content Level*, en el gráfico) y tecnológicos (*Technological Level*, en el gráfico).

2.7.1. Aspectos organizativos.

Los aspectos organizativos, que también podríamos denominar estructurales, son los que hacen referencia al “cómo” acceder y manejarse dentro del entorno, al diseño físico de la herramienta. Para garantizar su efectividad, se requiere una organización de los elementos contenidos en el entorno virtual, pues la interactividad y la colaboración no son inherentes al medio, sino que resultan de la combinación de diferentes factores, como el diseño, los roles de moderación, participación e implicación (Gruba, 2004; White, 2003).

En este primer ámbito organizativo se incluyen diversas cuestiones fundamentalmente: (i) el acceso al entorno virtual, (ii) el clima social que se genera (con espacios de mayor relajación, adicionales al de aprendizaje, como los chats, foros, etc.), (iii) el tipo de interacción que se posibilita (textual u oral), y (iv) el grado de compromiso requerido (en función del interés que genera su uso para ambos, alumno y profesor).

2.7.2. Aspectos didácticos.

Los aspectos didácticos son los referidos a la orientación de la tecnología hacia la consecución de un objetivo de aprendizaje y al formato educativo definitivo que el uso de la tecnología adquiere. A pesar de los avances y nuevas posibilidades de interacción y colaboración que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje actualmente, todavía perviven modelos tradicionales de instrucción exclusivamente dirigida por el profesor, y fácilmente aplicables en

determinados contenidos lingüísticos como la gramática y el vocabulario por ejemplo (Godwin-Jones, 2012).

En esta concepción pedagógica del uso de las TIC, éstas son un complemento adecuado a la instrucción del aula y en ellas se explota su potencialidad más inmediata o *“built-in functionality”*. El autor anterior defiende que generalmente no se explotan otras potencialidades que generan costes comerciales o una integración más compleja. Algunas herramientas requieren un ancho de banda mayor, o simplemente el diseño de un proceso de evaluación que el entorno no proporciona y tiene que ser previsto y provisto por el profesor. Como consecuencia de lo anterior, en muchos casos el tratamiento de la expresión oral se reduce al ámbito del aula presencial.

2.7.3. Aspectos tecnológicos.

Por último, *los aspectos tecnológicos* hacen referencia al hardware y software que se utilizan y a las repercusiones que se generan. En este apartado, y relacionadas con nuestra investigación, podemos incluir (i) las herramientas que posibilitan la comunicación sincrónica oral, entre las cuales podemos mencionar las más populares: *Wimba Classroom*, *Adobe Connect* y *Skype*, y (ii) las herramientas de grabación y posterior envío, como por ejemplo *VoiceThread*, *Wimba Voice Tools* y *Audio Dropboxes* (o *buzones de audio*).

En este sentido, se pueden establecer las siguientes consideraciones:

1. Conviene incorporar tendencias o tecnologías actualizadas y combinar las opciones de forma que se generen costes razonables para las instituciones y acceso garantizado para los alumnos (White, 2003). Resulta importante atraer al alumno hacia su uso y saber mantener su interés a lo largo de todo el proceso.

2. La experiencia previa de los alumnos, su cultura de aprendizaje en el formato seleccionado, puede llegar a ser determinante y condicionar sus expectativas iniciales.
3. El docente debe conocer mínimamente el entorno, y decidir sobre su idoneidad para el objetivo que pretende. Es decir, si el entorno ofrece la flexibilidad suficiente para poder aplicar el objetivo a escalas diferentes.

A modo de síntesis, consideramos necesario el análisis de estas cuestiones relativas al diseño pedagógico de los entornos virtuales de aprendizaje. La apuesta por su integración en el diseño de nuevas prácticas podría contribuir a generar nuevas oportunidades de aprendizaje y redefinir esquemas pedagógicos tradicionales.

2.8. Conclusiones: Balance pedagógico.

Podemos sintetizar el análisis realizado y presentar los siguientes argumentos:

1. Existe un consenso generalizado sobre la potencialidad educativa del ordenador y de las TIC en general (Evans, 2009; Hata, 2003): (i) promueve el aprendizaje colaborativo, (ii) posibilita un papel activo del alumno en procesos comunicativos, (iii) otorga al alumno un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje, (iv) favorece la negociación de significado entre los alumnos al utilizar la lengua con un fin comunicativo, y (v) genera un aprendizaje más subconsciente, menos analítico y más natural.

De forma específica, en la enseñanza de la pronunciación las TIC posibilitan: (i) la individualización de contenidos y ritmos de aprendizaje, (ii) un entorno libre de presión para el alumno, (iii) la provisión de diferentes acentos y modelos nativos del idioma, y (iv) la investigación y revisión de prácticas docentes en busca de una mayor efectividad (Godwin-Jones, 2009).

Se justifica pues un tratamiento de aspectos relacionados con la pronunciación integrado en el proceso de comunicación que las TIC posibilitan: la comprensión (*input*), la producción (*output*) y la evaluación (*feedback*). *“Specific instruction on different pronunciation aspects can lead to improvement of those aspects. This may be taken as an indication that metalinguistic awareness is conducive to learning gains in pronunciation”* (Neri et al., 2002:3).

2. Existe una carencia generalizada de un enfoque pedagógico que fundamente el uso de las TIC (Murray y Barnes, 1998; Pennington, 1999; Price, 1998; Warschauer y Healey, 1998; Watts, 1997). La tecnología desplegada se ha llegado a definir (Neri et al., 2002:1) como *“fancy-looking systems that may at first impress student and teacher alike, but eventually fail to meet sound pedagogical requirements. These systems, which do not fully exploit the potentialities of Computer Assisted Pronunciation Training (CAPT), look more like the result of a technology push, rather than of a demand pull”*.

Este hecho se atribuye a la falta de un enfoque multidisciplinar entre quienes han desarrollado esta tecnología, y los lingüistas y profesores del idioma (Cole et al., 1998; Price, 1998). Al no estar la tecnología diseñada con un fin educativo específico a priori, es necesario adaptarla a fines educativos y contextos específicos que permitan al profesorado adquirir conocimiento sobre su potencialidad.

3. La interacción entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido un primer objeto de análisis en la aplicación de la tecnología en el aula con fines comunicativos. Ahora bien, esa comunicación analizada ha adoptado fundamentalmente una forma escrita, basada en el texto (Murray, 2000), y no hablada o basada en el discurso. Por ello, la pronunciación no ha sido el principal núcleo de interés en el análisis de la interacción comunicativa que posibilita la tecnología en el aula.

A ello ha podido contribuir el temor, más o menos fundado, sobre la escasa efectividad de la tecnología existente con fines comunicativos orales, como señalan Ozdener y Satar (2008:15):

“Undoubtedly, it is inconceivable and probably undesirable for computer-mediated communication to replace on-site language learning activities performed in the classroom. (...) CMC technologies will also create significant opportunities in cases where sufficient time cannot be allocated for communicative activities within the classroom due to limited teaching time.”

Parece por lo tanto sugerirse que el uso de la tecnología debe complementar la acción del aula pero sin llegar a sacrificar la efectividad comunicativa del entorno del aula. Compartimos parcialmente este principio: se debe practicar una metodología comunicativa en el aula y complementarla tanto como fuera posible. Ahora bien, antes de llegar a conclusiones intuitivas, debemos investigar otro aspecto: el grado en que la acción desarrollada en el aula puede ser reforzada también fuera del aula de forma efectiva en el caso de la enseñanza de la pronunciación.

4. El panorama hasta ahora descrito nos presenta una tecnología especializada en la identificación y producción del habla que resulta poco asequible para el profesor y el alumno por la complejidad de manejo que conlleva y las limitaciones que ofrece, y por otro, una tecnología más reciente que posibilita el acercamiento de procesos reales de comunicación al aula pero que no persigue la ejercitación de la pronunciación como elemento específico en la comunicación oral. Como propone Murray (2005:188), *“instruction needs to be skilfully scaffolded for learners to benefit from such opportunities”*. La tecnología debe integrarse con habilidad para lograr satisfacer las necesidades pedagógicas, y para llegar a ser efectiva en términos de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO 3. PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS A ADULTOS MEDIANTE EL USO DE LAS TIC.

3.1. Introducción.

En el presente capítulo me adentraré en la fase práctica de esta tesis doctoral con la descripción del programa que propongo para la enseñanza de la pronunciación a adultos en formato de *blended learning*. Debo señalar que también me referiré a este programa como “práctica de pronunciación” intentando adoptar la perspectiva del alumno. El programa se nutre del enfoque teórico expuesto en los capítulos anteriores y se materializa como práctica sistematizada y, a nuestro juicio, innovadora.

Tras la descripción del estado de la cuestión (revisión de otras propuestas similares, y justificación en el contexto del MCER y en el de la enseñanza de adultos), enunciaré los objetivos que esta práctica persigue. En un segundo apartado, se detallarán sus elementos y el modo en la que se aplica, abordando de esta manera su diseño metodológico en detalle. Finalmente, expondré la evaluación sugerida.

3.2. Estado de la cuestión: revisión de propuestas y justificación en su contexto.

3.2.1. Investigación precedente sobre CAPT (Computer Aided Pronunciation Training).

Aunque la investigación dedicada a la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación parece haber crecido de forma significativa en la última década, pasando del 2,7% al 7,4% con respecto al número de artículos destinados a su análisis en las revistas científicas o *journals* especializados entre 1999 y 2008 (Deng et al., 2009), todavía parece quedar camino por recorrer. La enseñanza de la pronunciación del inglés sigue sin ocupar un espacio propio en la práctica regular del aula (Derwing, 2010), quizás debido a que el profesor parece no sentirse bien preparado para afrontar esta tarea (Derwing y Munro, 2002). La investigación puede contribuir a la adquisición y consolidación de criterios pedagógicos fundamentados (Fraser, 2000; Jenkins, 2004) que animen a incorporar buenas prácticas al aula. Con este objetivo, analizamos en este punto las investigaciones precedentes que aportan evidencias para nuestra finalidad.

La exposición de los alumnos con un dominio avanzado del idioma, entre B2 y C1 del MCER, al análisis de aspectos relacionados con la pronunciación contribuye a su promoción como participante activo en el proceso de aprendizaje, a su concienciación sobre aspectos previamente desconocidos para ellos, y al estímulo de su interés por perfeccionar su propia pronunciación con la finalidad de favorecer la comunicación (Brown, 2012; Luchini, 2007). Por lo tanto, parece necesario generar en el aula las condiciones para que el alumno adquiera la capacidad analítica necesaria para

poder orientar su esfuerzo de forma realista a situaciones comunicativas, e incluso explorar vías en las que su actividad pueda ampliarse fuera del aula con el mismo objetivo (Brown, 2012), como también pretende nuestra investigación, aunque de forma diferente mediante el uso de la tecnología.

El potencial de las TIC en el campo de la enseñanza de la pronunciación (*CAPT, Computer Aided Pronunciation Training*) ha sido analizado por diferentes investigaciones empíricas. Las principales áreas de intersección entre las TIC y la enseñanza de la pronunciación que la investigación parece abordar son (i) la medición de la mejora en objetivos pedagógicos específicos, (ii) la evaluación de la pronunciación facilitada por las TIC, y (iii) el uso de las TIC en el diagnóstico de errores de pronunciación (Levis, 2007).

En efecto, debemos analizar la investigación precedente según el objeto que persiguen, el tipo de muestra sobre la que intervienen, el planteamiento intensivo o extensivo que promueven y los resultados que ofrecen, fundamentalmente. Las investigaciones que presentamos plantean un análisis selectivo y contextualizado de aspectos de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación inglesa: resulta inabarcable abordar todos los aspectos que la pronunciación comprende (Celce-Murcia et al., 2010) y en esta síntesis se analiza fundamentalmente la integración de aspectos segmentales, referidos a la ejercitación de los fonemas que componen el sistema fonológico, o de aspectos prosódicos como el acento, el ritmo y la entonación, que afectan a la comunicación, por separado.

En general, uno de los principales intereses de profesores y alumnos en usar las TIC reside en obtener un *feedback* o evaluación mediante la provisión de orientaciones correctivas para la mejora de la pronunciación, es decir, en proporcionar una supervisión personalizada de la pronunciación del alumno: *'Focus should be paid to how classroom feedback may be transferred and adapted to individualized pronunciation training with computers* (Engwall y Bälter, 2007:260).

Otra línea fundamental de investigación defiende la conveniencia de integrar la tecnología para complementar, y no sustituir, la enseñanza tradicional con diferentes finalidades, pues la evaluación que facilita el software de reconocimiento automático del habla es perfectible e incompleta per se (Mitra et al., 2003), incluso al aplicarse a hablantes nativos (Donaldson, 2009), y no coincide generalmente con la de evaluadores humanos (Kim, 2006).

En su mayor parte, estas investigaciones promueven la mejora de la competencia comunicativa del alumno, sin pretender la eliminación de su acento personal, como también defienden varios autores (Burns y Seidlhofer, 2010; Celce-Murcia et al., 2010; Morley, 1994; Wells, 2005), y se llevan a cabo en contextos específicos diferentes que condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación. Por ello, consideramos necesario establecer una doble distinción básica previa:

- a. Por un lado, distinguiremos entre (i) cursos especializados en la enseñanza de la pronunciación, como pueden ser los impartidos en la universidad y que forman parte de la formación inicial o continua del futuro o del actual profesorado respectivamente; y por otro, (ii) cursos generalistas o no especializados en la enseñanza de la pronunciación, en el que ésta es un componente más del programa, como es nuestro caso.

- b. Asimismo, distinguiremos entre (i) aquellas propuestas que se aplican de forma sistemática, integrada y extensiva en el curso del que forman parte, como pretende nuestro programa, y (ii) las que se aplican de forma intensiva, con un carácter más aislado y puntual, sin integrarse de forma sistemática en el marco del curso.

En las siguientes líneas, presentamos diferentes propuestas didácticas que utilizan la tecnología para la enseñanza de la pronunciación inglesa investigadas recientemente:

I. Programa intensivo para la mejora en la pronunciación de fonemas preseleccionados mediante el uso de software específico (*PARLING*) en un contexto no especializado de enseñanza de la pronunciación, en alumnos italianos de inglés como lengua extranjera (Neri et al., 2008).

Este software proporciona la práctica y evaluación individualizadas intensivas para la consecución del fin mencionado. Los autores concluyen que un grupo de niños italianos (N=13) de 11 años de edad, con cuatro años de aprendizaje previo del idioma, y sometidos a cuatro sesiones de 30 minutos, mejoran la pronunciación de fonemas especialmente difíciles para ellos a corto plazo. Aunque el software proporciona una evaluación básica de bien/mal (*accept/reject*), y a pesar de que son expuestos a sesiones más breves -de 30 minutos- que el grupo sometido a una enseñanza tradicional de la pronunciación -con sesiones de 60 minutos- en la que la evaluación individual es prácticamente inexistente, los alumnos mejoran la pronunciación de los sonidos ejercitados.

II. Programas intensivos para la orientación en la articulación específica de los fonemas mediante la animación audiovisual y la inclusión de gráficos faciales (Engwall, 2011).

El estudio, que recoge una serie de investigaciones previas con la misma finalidad didáctica, concluye que en la generalidad de estas investigaciones se observa un efecto positivo en los alumnos, que son capaces de modificar su propia articulación mediante las instrucciones y los gráficos propuestos,

si bien también se precisa familiarizar al alumno en la interpretación de los movimientos articulatorios. El autor reconoce el carácter diverso de las muestras analizadas y sugiere seguir investigando la efectividad de esta tecnología en grupos más homogéneos y en secuencias más concretas de fonemas.

En investigaciones posteriores (Engwall, 2012), el autor desarrolla y analiza la efectividad del reconocimiento acústico-articulatorio invertido, es decir la capacidad de la tecnología de reconocer la articulación del alumno y convertirla en información visual y acústica que actúe como profesor virtual en la orientación hacia una pronunciación mejorada de posibles desviaciones. Aunque el autor también reconoce su efectividad, señala la necesidad de corroborar estos resultados a mayor escala.

III. Programa intensivo para la mejora en la pronunciación de fonemas problemáticos mediante el uso de internet en la enseñanza no especializada de la pronunciación, en alumnos turcos de inglés como lengua extranjera (Hismanoglou e Hismanoglou, 2011).

Los alumnos (N=15) son sometidos a una intervención que se estructura en tres fases generales: (i) detección de fonemas problemáticos mediante pruebas iniciales, (ii) sesiones teóricas sobre pronunciación (3 créditos desarrollados en dos semanas) utilizando el método “*Phonetics*” (Roach), y (iii) práctica mediante la ejercitación de materiales de internet planificada previamente por el profesor, distribuida en una sesión semanal de 50 minutos durante tres semanas. Los autores defienden el uso de la tecnología para la práctica complementaria a la instrucción teórica de aspectos de la pronunciación pues se observa una mejora en la pronunciación de los tres fonemas más problemáticos para los alumnos turcos: / æ/, / əʊ/ y / e/.

IV. Programa intensivo para la mejora de la pronunciación de los límites silábicos (“*syllable margins: onsets and codas*”) mediante el uso de software específico (*KayPentax Computerized Speech Laboratory*) en la enseñanza no especializada de la pronunciación, en alumnos vietnamitas adultos con un nivel intermedio de dominio del idioma (Pearson et al., 2011).

Los alumnos (N=13) adultos (M=23 años), con 5 meses de estancia de media en los Estados Unidos y cinco años de estudio previo del idioma en su país de origen, son sometidos a un tratamiento intensivo específico de cuatro semanas estructurado de esta manera: (i) grabaciones iniciales, (ii) exposición a modelos nativos y comparación mediante el uso de la tecnología en 8 sesiones de 30 minutos, (iii) grabaciones finales y análisis. Las autoras defienden mejoras en la pronunciación de agrupaciones consonánticas en los inicios y finales de sílabas en repertorios concretos de palabras. Asimismo, plantean la necesidad de comprobar ese efecto sobre intervenciones más prolongadas en el tiempo y mediante una mayor variedad de actividades.

V. Programas extensivos para la instrucción en aspectos prosódicos del inglés y el desarrollo de estrategias de autoanálisis (*Self-monitoring strategies*) mediante el uso de tecnología básica para la grabación en un contexto especializado de enseñanza de la pronunciación, en graduados chinos (Ingels, 2010) y en alumnos españoles de magisterio (Lázaro, 2011).

En el primer estudio (Ingels, 2010), los alumnos (N=15), hablantes de mandarín como lengua nativa, fueron sometidos a un tratamiento de 16 semanas con un proceso específico: (i) instrucción en varios aspectos

prosódicos (“*message unit boundaries, primary phrase stress, and intonation*”) y estrategias de autoobservación –“*Listening only (L), listening + transcription (LT), listening + transcription + annotation of corrections (LTA), y rehearsal (R)*”, (ii) grabación de un monólogo o breve discurso de 5 minutos en tres momentos del proceso, y (iii) análisis comparado de las grabaciones. La autora defiende una correspondencia entre las estrategias ejercitadas y los resultados obtenidos, y la mejora significativa en la acentuación de las palabras o “*primary phrase stress*”. En el segundo estudio (Lázaro, 2011), los alumnos (N=15), hablantes de español como lengua nativa y con un dominio avanzado (B2) del inglés, son sometidos a un tratamiento de 14 semanas, en las que dedican una hora semanal a la revisión de contenidos fonológicos teóricos y 2 horas al desarrollo de actividades prácticas. En ellas, los alumnos deben (i) grabar extractos originales en inglés de 1 minuto de duración, (ii) transcribir el texto, (iii) intentar imitarlo mediante la lectura en voz alta, y (iv) grabar su propia producción. La autora defiende que los resultados son moderadamente positivos y la actividad contribuye a mejorar la inteligibilidad de los alumnos, que siguen manteniendo rasgos prosódicos del español.

VI. Programa extensivo para la mejora de la entonación mediante el uso de software específico (*Speech Analyzer*) en un contexto especializado de enseñanza de la pronunciación, en alumnos españoles de magisterio con un nivel intermedio-alto de dominio del inglés (Ramírez Verdugo, 2006).

Los alumnos (N=10) fueron sometidos a un tratamiento de 10 semanas con un proceso específico: (i) grabación inicial de la producción oral de 14 diálogos, preseleccionados por la autora, realizadas por dos grupos de alumnos españoles y otro nativo, y análisis del contraste con respecto a los

hablantes nativos, (ii) familiarización de los alumnos con el software y posterior análisis gráfico y acústico de ambas producciones para profundizar en el contraste, y (iii) grabación final de los mismos diálogos iniciales y de una conversación espontánea sobre temática sugerida por la profesora. La autora defiende la contribución positiva del software, pues favorece la concienciación de los alumnos sobre los aspectos que la entonación comprende bajo un modelo de percepción multisensorial (*Multi-sensory approach*), al igual que la mejora de la entonación. Este resultado previene la fosilización de rasgos prosódicos en el alumno (Derwing, Munro y Wiebe, 1997, 1998), y contribuye a adquirir estrategias de pronunciación de rasgos prosódicos (Hahn y Hahn, 2007; Sardegna y Molle, 2008), como se recoge en Tanner y Landon (2009).

VII. Programa extensivo para la percepción y el análisis autónomos de aspectos prosódicos (*pausing, word stress, and sentence-final intonation*) mediante el uso de la tecnología para la grabación y la lectura en voz alta (*oral reading*) en un contexto no especializado de enseñanza de la pronunciación, en alumnos internacionales de diversas nacionalidades y con un nivel intermedio de dominio del idioma (Tanner y Landon, 2009).

Los alumnos (N=75) adultos (M edad=25 años) muestran una gran variedad de perfiles en función del tiempo que llevan en los Estados Unidos (M=4 meses) y los años dedicados al estudio del idioma (M=4 años). De forma voluntaria, y como actividad extra realizada siempre fuera de clase, los alumnos participantes son sometidos a un tratamiento de 13 semanas consistente en (i) exposición a nociones generales sobre los aspectos prosódicos en cuestión, (ii) grabaciones iniciales de los alumnos, (iii) la realización autónoma de tareas de reconocimiento y de grabación de

la producción oral propia sin la ayuda ni la corrección del profesor, y (iv) grabaciones finales que permiten la comparación. Los autores defienden mejoras significativas en varios aspectos: la distribución de las pausas, y en la percepción y producción controlada del acento en las palabras.

VIII. Programa extensivo para el perfeccionamiento de la pronunciación mediante la edición de podcasts en la enseñanza no especializada de la pronunciación, en alumnos norteamericanos de alemán (N=12) y francés (N=10) con nivel intermedio del idioma (Ducate y Lomicka, 2009), también investigado por Lord (2008).

Los alumnos (N=22) son sometidos a la realización de diversas grabaciones, que posteriormente son alojadas en un blog, y comentadas por compañeros (quienes hacen referencias al contenido de forma pública) y por un profesor (quien comenta de forma privada e individual al alumno los aspectos que debe mejorar sobre su pronunciación). El tratamiento consiste en la combinación de grabaciones de textos seleccionados previamente (N=5) y de temática libre (N=3) que los alumnos realizan fuera del aula durante un periodo de 16 semanas. Los resultados extraídos de la comparación de esas grabaciones señalan que la práctica individual de los alumnos fuera del aula no es suficiente para producir mejoras en la pronunciación a lo largo de un semestre académico, y que necesita combinarse con un enfoque más orientado y constante desde la práctica del aula.

Asimismo, incluimos otras investigaciones, que aunque no persiguen la enseñanza de la pronunciación de forma específica, comparten características con nuestra investigación:

IX. Programa intensivo para la complementación de la práctica comunicativa en la lengua extranjera realizada en el aula mediante el uso del chat (a través del software Macromedia Flash 8 y Flash Media Server 2), en alumnos turcos de formación profesional (*Vocational Studies*) (Ozdener y Satar, 2008).

Los alumnos (N=60) son sometidos a la realización de dos tareas semanales de diferentes tipos (*information gap, problem solving, jigsaw and decision making*) mediante el chat durante un periodo de cuatro semanas como complemento a las realizadas en el aula. Las autoras concluyen que el 91% de la comunicación se produjo en la lengua de aprendizaje y que el alumnado sugirió seguir realizando estas actividades de forma ordinaria en el aula, si bien muestran su recelo a que sus interlocutores sean nativos o hablantes nativos de otra lengua.

X. Programa extensivo para el desarrollo de la autonomía del alumno mediante el uso del gestor de contenidos (*CMS, Course Management System*) M@xLearn, desarrollado por la propia universidad de Kasetsart en Bangkok, y la modalidad *blended learning*, en alumnos universitarios tailandeses con un nivel intermedio de dominio del inglés (Snodin, 2013).

Los alumnos (N=28) elaboran un diario personal que deben responder cada semana a modo de reflexiones pautadas, hasta completar un total de 15 registros sobre el aprendizaje experimentado, que servirán al profesor para analizar el progreso que experimenta en sus percepciones.

El autor señala que el gestor de contenidos genera un marco para la implicación flexible y el desarrollo de la autonomía del alumno, que no es innata, resaltando el papel de la colaboración entre los alumnos y el carácter de “interdependencia” de la autonomía. Los alumnos desarrollan

ciertas capacidades que les hacen más autónomos en su aprendizaje: definen sus propios objetivos, realizan contribuciones sobre los materiales, desarrollan estrategias para monitorizar y evaluar su progresión en el aprendizaje, refuerzan su autoimagen, se motivan viendo a otros alumnos y comparten sentimientos de afecto y apoyo mutuos como resultado de su interacción.

XI. Programa extensivo para la medición de la mejora en los resultados académicos mediante la sustitución de un tercio de las clases presenciales por trabajo online en la modalidad *blended learning*, en alumnos adultos norteamericanos de español de nivel intermedio (Young, 2008).

Los alumnos (N=209) realizan un curso intensivo de español durante un semestre, y una parte de ellos realizan tareas individuales y colectivas online en lugar de asistir a clase. La autora muestra que el rendimiento de los grupos de control y experimental varía en función del momento de la evaluación (durante o al final del curso), y los parámetros evaluados (“*diagnostic, achievement and proficiency tests*”). Asimismo, se resalta la implicación del alumnado del grupo experimental en el seguimiento o continuidad de las actividades propuestas, quizás por el temor a interrumpir el trabajo de los demás si ellos no iban preparados a clase. Además, la autora concluye que la sustitución de una de las tres clases semanales por trabajo online del alumno queda compensada por el rendimiento observado, aunque apunta la necesidad de velar por la atención especial de variables de aprendizaje relacionadas con el alumno, como por ejemplo los estilos cognitivos, la autodiciplina y la motivación.

XII. Programa extensivo para la regulación del alumno en el uso de las herramientas incluidas en el gestor de contenidos (o CMS, *Blackboard*, versión 9) en la modalidad *blended learning*, en alumnos universitarios de pedagogía (*Educational Sciences*) en la Universidad de Lovaina (Lust et al., 2013).

Los alumnos (N=179) son expuestos a un asesoramiento online previo y posterior a la realización de exámenes al que ellos pueden acceder de forma voluntaria en función de sus inquietudes y necesidades. Los autores concluyen que los alumnos desarrollan usos diferentes de las herramientas a lo largo de las fases de las que consta el curso, resaltando que una mayor potencialidad o disponibilidad de herramientas en el gestor no genera necesariamente un mayor uso ni una mejor explotación de éstas, más beneficiosa para su aprendizaje. Más bien, una minoría de alumnos utiliza todas las herramientas disponibles. Los alumnos no se muestran como sujetos pasivos de diseño instructivo, sino que seleccionan la herramienta en función de sus preferencias y adaptan la decisión a las diversas fases de las que consta el curso. Los autores señalan que tan sólo un 3% de los alumnos realizan un uso efectivo de las herramientas, por lo que comprueban que la mayoría de los alumnos basa su decisión en un conocimiento condicionado erróneo (*“erroneous conditional knowledge”*) que les lleva a realizar ese uso. Los autores aconsejan que el profesorado realice una adaptación selectiva de herramientas en función de la fase o tarea a realizar, de manera que la decisión del alumno sea guiada externamente por el profesor y se promueva un uso más efectivo de éstas.

En síntesis, las investigaciones presentadas abordan aspectos relacionados con nuestra investigación: la enseñanza de la pronunciación mediante el uso de las TIC, tanto en el tratamiento de fonemas como en el de

aspectos prosódicos, los efectos de la modalidad *blended learning* en el aprendizaje de alumnos adultos, así como el grado de explotación que realizan los alumnos de los gestores de contenidos en su aprendizaje.

A partir de las evidencias encontradas, nuestra investigación persigue seguir explorando la confluencia de estos parámetros y contrastar las repercusiones pedagógicas que se generan en el aprendizaje de la pronunciación inglesa en un contexto no especializado sino generalista de enseñanza del idioma.

3.2.2. En el contexto del MCER.

El nivel C de dominio del idioma, según los criterios del MCER, corresponde al del usuario competente, y la consecución de su primer estadio, C1, debe garantizar un dominio operativo eficaz del idioma (*Effective operational proficiency*). Abordaré pues la idoneidad del encuadre europeo.

El MCER forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, y aglutina las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Este documento supone sobre todo un grado de acuerdo que ha sido alcanzado tras el trabajo realizado por expertos durante las últimas décadas del siglo anterior. Un avance significativo del MCER, sin ninguna duda, es el desarrollo de las escalas descriptivas de los diferentes niveles lingüísticos. A su vez, el MCER no ambiciona prescribir los objetivos que los profesionales del campo deben perseguir, ni los métodos que deben emplear. Más bien, pretende generar su reflexión sobre las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes, con la finalidad de orientar el esfuerzo docente a la acción con un realismo práctico.

Según el MCER, *“el uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales, como competencias comunicativas lingüísticas en particular”*¹⁶.

La capacidad comunicativa se presenta como la suma de diversas habilidades lingüísticas básicas: expresarse, pensar, transformar el conocimiento, regular la propia actividad, comunicarse, representar el mundo, ser instrumento de la cultura, insertarse en sociedad o desarrollarse en campos científicos, actividades económicas o comerciales. Como también recoge el MCER, la competencia fonológica es una de las competencias lingüísticas y forma parte de las actividades orales de la lengua: la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral. Y además tiene su repercusión en el resto de competencias comunicativas de la lengua: las pragmáticas y las sociolingüísticas.

Dentro de las competencias pragmáticas, (i) en la competencia funcional, diversas funciones comunicativas se asocian a elementos prosódicos como la entonación, que sirve al hablante para transmitir su actitud o intención, y (ii) en la competencia discursiva, la entonación es también uno de los recursos que otorgan cohesión a un texto oral. Finalmente, la pronunciación interviene decisivamente en las competencias sociolingüísticas ya que es uno de los elementos que caracterizan las variedades de registro, geográficas y sociales de la lengua.

¹⁶ “Marco Común Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación”, (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (p. 9). (Disponible el 8/4/2013).

En el apartado específico de la pronunciación, el MCER propone una graduación del dominio de la competencia fonológica, según los diferentes niveles que establece, en los siguientes términos¹⁷:

Tabla 14. Dominio de la Pronunciación según el MCER

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Asimismo, se señala: *“Esas competencias conllevan el desarrollo de conocimientos y destrezas o habilidades. Y dentro de los conocimientos, no sólo el alcance y uso que hace de ellos, sino también su organización cognitiva y el modo en el que se almacenan esos conocimientos”*¹⁸. Por lo tanto, dada la relevancia de la pronunciación en la competencia comunicativa del individuo en general, y la naturaleza específica

¹⁷ “Marco Común Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación”, (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (p. 127). (Disponible el 8/4/2013).

¹⁸ “Marco Común Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación”, (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (p. 13). (Disponible el 8/4/2013).

del sistema fonológico del inglés para los hispanohablantes, consideramos que se requiere de su atención docente en el aula.

3.2.3. En el contexto de la enseñanza de adultos.

La enseñanza de adultos constituye un contexto de aprendizaje específico dada su madurez cognitiva, sus conocimientos lingüísticos, su experiencia vital de aprendizaje, su disponibilidad de tiempo, y su posible resistencia a expresarse en el idioma, si creen no hacerlo correctamente (Lightbown y Spada, 2006).

Un elemento común a la mayoría de adultos es que retoman su interés por aprender inglés después de un tiempo de falta de contacto continuado con el idioma e incorporándose a un grupo de alumnos desconocidos entre sí. En nuestro caso, son alumnos adultos que han retomado su aprendizaje hace uno o dos años, la mayoría, o que lo hacen en ese momento en el contexto del Centro Universitario a Distancia (CUID) en el centro asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Pamplona. Y lo retoman con un interés totalmente renovado y con un alto grado de compromiso.

Estos alumnos adultos, algunos en posesión del certificado que acredita el nivel B2, y otros no, por haber accedido al nivel tras realizar una prueba de autoevaluación online, aspiran a la obtención de un nivel C1 al final del curso. E incluso algún alumno ya está en posesión de una certificación equivalente, CAE (*Certificate in Advanced English* de la Universidad de Cambridge), y ha decidido acceder al curso para actualizar su dominio del idioma.

Todos ellos han elegido la modalidad semi-presencial de aprendizaje que imparte la UNED y reciben dos horas semanales en dos periodos de una

hora. Este tiempo, unas 60 horas de clase en total durante todo el curso, el mismo en todos los niveles del idioma desde A1 hasta C1 en el centro, resulta claramente insuficiente para la consecución de los objetivos de aprendizaje propuestos en el nivel, si lo comparamos por ejemplo con las 130 horas de clase que alumnos del mismo nivel reciben en la Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona.

Además, el intento de incidir en la pronunciación de alumnos como adultos supone un gran reto y las dificultades parecen aumentar con la edad (como ya hemos comentado en el apartado 1.4.1. de esta tesis doctoral). Como también hemos señalado, nuestro interés no reside tanto en la comparación de los niveles de pronunciación que se adquieren en función de la edad de inicio del aprendizaje, sino en analizar la posibilidad real de mejorar la pronunciación que el alumno pueda experimentar a diferentes edades o momentos, y en especial cuando retoman el aprendizaje después de un tiempo. Por otro lado, la pronunciación del alumno también se debe a la confluencia de otros factores como la exposición a la lengua, la actitud, la motivación y preocupación de sus alumnos por una buena pronunciación para facilitar la comunicación (Kenworthy, 1990).

Proponemos orientar la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de adultos hacia la mejora de su capacidad comunicativa promoviendo una triple interacción (Ariza y Hancock, 2003; Moore y Kearsley, 1996) mediante la aplicación de las perspectivas comunicativa e integrativa en el uso de las TIC descritas en el capítulo anterior. Los autores mencionados mantienen que la educación a distancia debe proveer tres tipos de interacción: (i) del alumno con el contenido (*learner-content*), (ii) del alumno con el profesor (*learner-instructor*), y (iii) de un alumno con otro (*learner-learner*). Nosotros asumimos la recomendación que realizan para el aprendizaje a distancia y proponemos

aplicarla en un contexto de *blended learning* para medir su efectividad en el aula y fuera de ella.

Los autores se basan en la teoría interaccionista de aprendizaje (Pica, 1996), “*two-way interaction*”, que a su vez defiende la conveniencia de un “*input*” o recepción comprensible (Krashen, 1985), y una producción o “*output*” que posibilite oportunidades para la expresión y la negociación de significado (Swain, 1995), relevante para dotar a la enseñanza de lenguas extranjeras de un enfoque comunicativo.

En este sentido define el aprendizaje efectivo Ruiz-Madrid (2006:5), citando también a otros autores (Holec, 1979; Holec et al., 1996; Villanueva, 1992):

“A process where the acquisition of new knowledge results from bridging old and new knowledge (i.e. scaffolding). Learning is viewed as an active, creative and socially interactive process. In turn, knowledge is considered as an entity to be constructed and not simply transmitted or transferred. It also emphasizes the development of learners’ metacognitive ability related to learning how to learn”.

Este es el enfoque en el que se fundamenta nuestra práctica de pronunciación. Lo proponemos independientemente de que se aplique en una metodología totalmente a distancia o integrando la presencia en el aula y la virtualidad a través de la tecnología, como es nuestro caso. Con esta visión, intentamos estructurar la práctica en varias fases, que se describen a continuación.

3.3. Objetivos.

El programa que propongo en la fase experimental de esta tesis doctoral persigue el tratamiento sistematizado de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación inglesa a adultos mediante el uso de la tecnología bajo un formato de *blended learning*. Podemos desglosar este objetivo general en los siguientes objetivos específicos:

- a. Que el alumno ejercite a nivel práctico y a un nivel teórico no especializado la comprensión (o "*noticing*") de diversos aspectos segmentales y prosódicos de la pronunciación inglesa: las vocales y consonantes inglesas, la acentuación de las palabras y la naturaleza del ritmo en inglés.
- b. Que el alumno analice el aprendizaje que experimenta en términos de destrezas, conocimientos y actitudes, como medio de concienciación y sistematización de los fenómenos que la pronunciación comprende.
- c. Que el alumno se familiarice con el alfabeto fonético y la transcripción como medio para poder interpretar correctamente la pronunciación de las palabras en el diccionario.
- d. Que el alumno reflexione sobre su propia pronunciación en contextos de producción autónoma y en situaciones comunicativas con otros compañeros dentro y fuera del aula.

3.4. Diseño metodológico.

La propuesta didáctica que formulo sugiere la enseñanza y el aprendizaje explícitos de la pronunciación inglesa, mediante la ejercitación individual del alumno, la realización de actividades comunicativas guiadas, y la interacción espontánea con otros alumnos, en el orden mencionado.

Se propone la realización y secuenciación de tres fases de actividades a realizar de forma complementaria dentro y fuera del aula (las llamaremos sesiones virtuales y sesiones presenciales) con un calendario de aplicación definido en el siguiente cuadro:

Tabla 15. Calendario de aplicación del programa de enseñanza de la pronunciación

Fase	Contenido	Cronograma
Fase 1 Familiarización	Bloque 1: Vowels (Tips 1-10)	Semanas 1-2
	Bloque 2: Consonants (Tips 11-26)	Semanas 3-6
	Bloque 3: Stress & Rhythm (Tips 27-30)	Semana 7
Fase 2 Práctica comunicativa estructurada	Actividad 1: Recording Tonguetwisters	Semanas 8-9
	Actividad 2: Tea or coffee? / Answering short questionnaires	Semanas 10-11
Fase 3 Práctica comunicativa libre	Actividad 3: Interaction through Skype	Semanas 12- 14

En el aula, de forma sistemática, se establece una dinámica para cada fase, como más adelante describiré. Las actividades que el alumno realiza fuera del aula están recogidas en un aula virtual en la plataforma *Moodle* diseñada específicamente para esta práctica de pronunciación, a la que los alumnos acceden mediante sus claves de usuario y contraseñas respectivas.

3.4.1. Fase 1: Familiarización.

3.4.1.1. Actividades.

En esta fase de familiarización se pretende que el alumno ejercite de forma individual determinados aspectos de la pronunciación mediante la realización de actividades de aprendizaje estructuradas en fichas o *tips*, y reflexione sobre ellos de forma progresiva, “*accommodating information into*

previously existing cognitive structures” en palabras de Moore and Kearsley (1996:128).

La actividad, como he señalado anteriormente, se complementa dentro y fuera del aula, siguiendo este diagrama:

Tabla 16. Diagrama de actividades

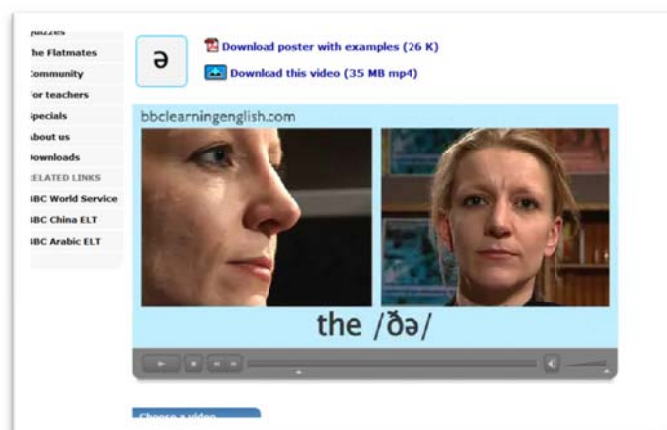
Sesiones presenciales		Sesiones virtuales	
Presentación oral/monólogo	5 minutos	Práctica individual	Ilimitada
Comentario del profesor	5 minutos	Autoevaluación y posible revisión	Ilimitada
Referencia al aula virtual	5 minutos	Práctica adicional	Ilimitada

En el aula, se establece una actividad sistemática y rotatoria. Cada día un alumno diferente realiza una breve presentación a modo de monólogo de un tema de su elección relacionado de alguna manera con la unidad temática que se está trabajando. Una vez realizada dicha presentación, el profesor comenta un aspecto concreto de la pronunciación tomando como referencia el monólogo escuchado, sobre el que ha tomado notas previamente. Además, se aprovecha el momento para hacer referencia al aula virtual y la actividad con la que se corresponde.

En el aula virtual, el alumno ejercita de forma individual las actividades, que incluyen los siguientes formatos:

- a. Breve video subtulado en inglés en los que se describen nociones básicas no especializadas sobre el conjunto de contenidos que se trabajan. Estos videos han sido extraídos de la página web de la BBC (BBC Learning English, Pronunciation tips, <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/>, disponible el 8/4/2013) e incluidos mediante enlaces en la plataforma *Moodle* empleada.

Gráfico 6. Vídeo explicativo sobre fonemas ingleses (Foto de pantalla)



- b. Ejercicios auditivos de autoevaluación de la comprensión oral elaborados con la herramienta *hot potatoes* ad hoc. Estos ejercicios consisten en oposiciones fonológicas basadas en pares o conjuntos mínimos de palabras o enunciados, siempre siguiendo el modelo fonológico RP del inglés. El ejercicio persigue, como su nombre indica (*“Ear training 1 y 2”*), familiarizar al alumno con las mínimas diferencias entre los sonidos vocálicos y consonánticos trabajados. Cada ficha consta de unos diez enunciados, considerando que la muestra es suficiente y puede realizarse en un tiempo de 5-7 minutos como máximo.

Gráfico 7. Menú de actividades de comprensión oral (Foto de pantalla)



Gráfico 8. Ejercicio de autoevaluación (Foto de pantalla)



3.4.1.2. Contenidos.

Los contenidos están adaptados de tres fuentes:

1. La asignatura *Pronunciación de la Lengua Inglesa*, de 6 créditos ECTS equivalentes a 150 horas lectivas (25 horas por crédito) que impartí durante los cursos 2010-11 y 2011-12 en el centro asociado de la UNED en Pamplona durante el segundo cuatrimestre del segundo curso de Grado en estudios Ingleses. La asignatura se imparte durante 12 semanas aproximadamente con lo que se estima una dedicación de 1 clase presencial de una hora y de 12 a 13 horas semanales de trabajo del alumno, basado fundamentalmente en el estudio de la materia y en la práctica de ejercicios en soporte CD-ROM, que acompaña al libro *“Teach Yourself English Pronunciation”, An interactive course for Spanish speakers*, de la profesora Eva Estebas Vilaplana y publicado por Netbiblo S.L en 2009, como material didáctico de la asignatura.

2. El método “*Sound Barriers*”, *A practise book for Spanish students of English phonetics*, del profesor Timothy Bozman y editado por el Secretariado de publicaciones de la Universidad de Zaragoza en 1989 (2), utilizado como manual en la asignatura *Introducción a la Fonética Inglesa* que cursé en el curso 1989-90.
3. El método “*English Pronunciation in Use*” de Mark Hancock editado por Cambridge University Press en 2003.

He seleccionado los contenidos básicos que se trabajan en las fuentes mencionadas y los he adaptado al contexto específico de la asignatura de Inglés Superior-nivel C1 del CUID (Centro Universitario a Distancia), pues se pretende la enseñanza de la pronunciación de forma menos especializada. Además, en la selección se han incluido aquellos aspectos que ofrecían un menor rendimiento en el estudio diagnóstico realizado con anterioridad y descrito en el capítulo 1 de esta tesis doctoral. Los ejercicios han sido acompañados de audios grabados o editados por el profesor para el curso a partir de las fuentes con el programa *Audacity*.

Los contenidos cuya ejercitación se propone incluyen la revisión de los siguientes bloques temáticos:

- Bloque / Chapter 1: Vowels (Fichas/Tips 1-10)
- Bloque / Chapter 2: Consonants and Combination of sounds and connected speech processes (Fichas/Tips 11-26)
- Bloque / Chapter 3: Stress and rhythm (Fichas/Tips 27-30)

La relación más detallada de cada una de las actividades que se trabajan en cada uno de los bloques temáticos es la siguiente:

Tabla 17. Bloque 1 / Chapter 1: Vocales / Vowels.

Bloque	Referencia	Contenido
1 Vocales Vowels	Ficha / Tip 1	/ɑ:/ /æ/ /ʌ/
	Ficha / Tip 2	/e/ /ɜ:/
	Ficha / Tip 3	/ɪ/ /i:/
	Ficha / Tip 4	/ɒ/ /ɔ:/
	Ficha / Tip 5	/ʊ/ /u:/
	Ficha / Tip 6	/ə/
	Ficha / Tip 7	Diphthongs ending with /ɪ/
	Ficha / Tip 8	Diphthongs ending with /ʊ/
	Ficha / Tip 9	Diphthongs ending with /ə/
	Ficha / Tip 10	Triphthongs

Tabla 18. Bloque 2 / Chapter 2: Consonantes / Consonants

Bloque	Referencia	Contenido
2 Consonantes Consonants	Ficha / Tip 11	/h/
	Ficha / Tip 12	/p/ /t/ /k/
	Ficha / Tip 13	/b/ /d/ /g/
	Ficha / Tip 14	/ʃ/ /ʒ/
	Ficha / Tip 15	/tʃ/ /dʒ/
	Ficha / Tip 16	/j/
	Ficha / Tip 17	/s/ /z/
	Ficha / Tip 18	/θ/ /ð/
	Ficha / Tip 19	/v/ /f/
	Ficha / Tip 20	/m/ /n/ /ŋ/
	Ficha / Tip 21	/w/
	Ficha / Tip 22	/l/
	Ficha / Tip 23	/r/
	Ficha / Tip 24	Final consonant clusters
	Ficha / Tip 25	Past tense
	Ficha / Tip 26	Consonant clusters and vowel elision

Tabla 19. Bloque 3 / Chapter 3: El acento y el ritmo / Stress and rhythm

Bloque	Referencia	Contenido
3 El acento y el ritmo Stress and rhythm	Ficha / Tip 27	Stressed and unstressed syllables
	Ficha / Tip 28	Stress in nouns and verbs
	Ficha / Tip 29	English rhythm
	Ficha / Tip 30	Syllable duration and weak forms

En principio, el ritmo de ejercitación de los contenidos y la realización de las actividades de la fase 1 es flexible para el alumno. El tiempo estimado de ejercitación del alumno es de unos 10 minutos por ficha o *tip*, aunque el alumno puede realizar las actividades siguiendo el ritmo que prefiera y realizarlos en repetidas ocasiones. Se le aconseja que realice la actividad hasta que consiga un resultado satisfactorio a su juicio, y que la repita si considera que puede mejorar el resultado. Por ello, con el objetivo de facilitar la mayor flexibilidad de ejercitación al alumno, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Las actividades de cada fase deben estar disponibles para los alumnos online con antelación suficiente.
- En realidad los alumnos pueden ejercitar la pronunciación constantemente, por lo que la fase 1 debe permanecer activa hasta el final de la práctica.

3.4.2. Fase 2: Práctica comunicativa estructurada.

En esta segunda fase, se pretende analizar la producción oral individual de los alumnos, mediante la realización de dos actividades o tareas comunicativas. Esta comunicación se realiza sin que los alumnos interactúen entre ellos. A su vez, se genera una interacción con el profesor, quien provoca la reflexión del alumno sobre su propia pronunciación de forma individualizada. De este modo, coincidimos con Moore y Kearsley (1996) cuando definen que el papel que el instructor debe tener en este tipo de interacción es el de mantener la motivación y el interés del alumno, a la vez que debe asistirle en su interacción con el contenido proporcionándole información (evaluación) sobre su evolución y los logros alcanzados.

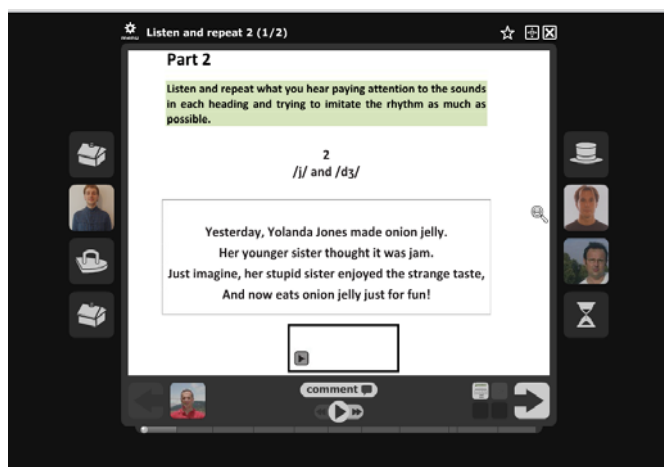
El profesor plantea la actividad online y además la explica en clase. Las dos actividades se realizan utilizando software gratuito que permite la grabación de forma sencilla mediante su alojamiento en la misma plataforma interactiva *Moodle*. Las grabaciones de los alumnos quedan recogidas a modo de secuencias de audio mediante el uso de la herramienta *Voicethread*. Se dedican dos semanas a cada actividad. En la primera de cada una de ellas (las semanas 8 y 10) el alumno realiza la actividad fuera del aula, mientras que en la segunda de cada actividad (las semanas 9 y 11 respectivamente) se realizan las actividades de explotación en el aula.

- Tarea 1: ***Listen and repeat (Escucha y repite)***. Se ofrecen dos enunciados concretos que el alumno debe producir y grabar, a la par que subir al aula virtual. A modo de guía, se pueden ofrecer ejemplos de grabaciones fiables de los enunciados que ellos deben grabar.

Gráfico 9. Listen and repeat: Task 1 / Part 1 (Foto de pantalla)



Gráfico 10. Listen and repeat: Task 1 / Part 2 (Foto de pantalla)



- Tarea 2: *Tea or coffee?* (Té o café). Se plantea un breve cuestionario de tres preguntas a modo de opciones disyuntivas excluyentes, que el alumno debe escoger y justificar de forma muy breve. Se elaboran tres cuestionarios diferentes y se propone que cada uno sea respondido por un grupo de alumnos que el profesor puede designar siguiendo un procedimiento objetivo.

Gráfico 11. Task 2: Sea or mountain (Foto de pantalla)

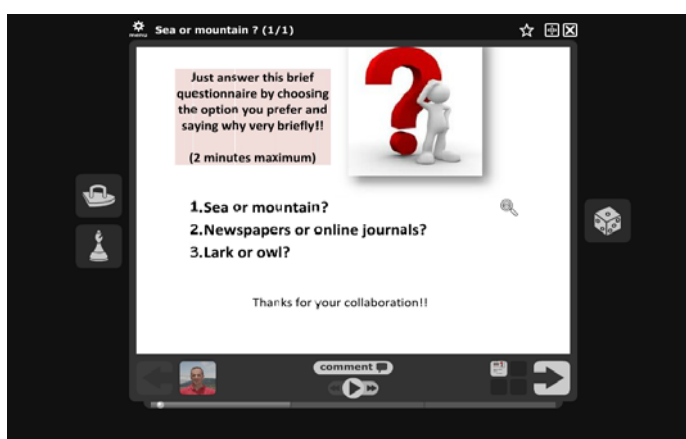


Gráfico 12. Task 2: Tea or coffee (Foto de pantalla)

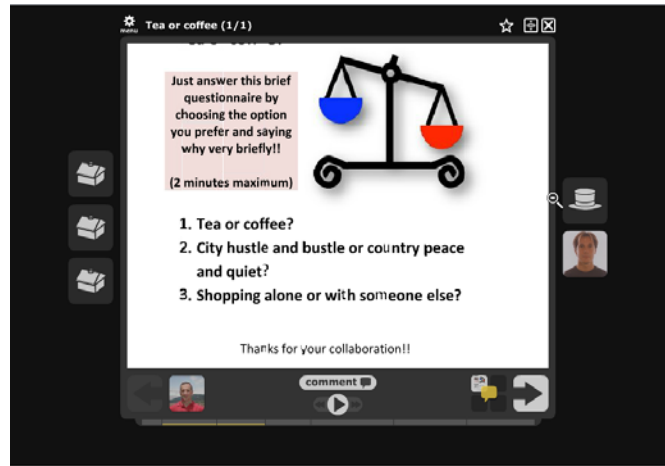
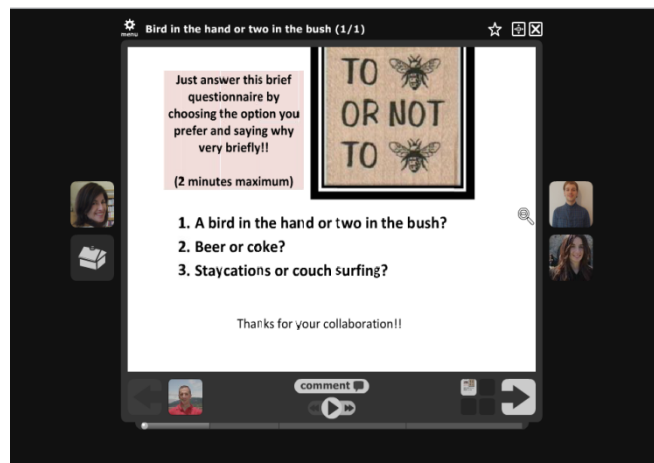


Gráfico 13. Task 2: A bird in the hand or two in the bush (Foto de pantalla)



En todo momento, el alumno tiene acceso a las grabaciones propias y las de sus compañeros de grupo, o a los de toda la clase si el profesor decide programarlo de esa manera. Una vez concluido el periodo de las grabaciones, en las semanas 8 y 10, el profesor provoca la reflexión del alumno, mediante la propuesta de las tareas 1 (Parte B) y 2 (Parte B). Este proceso queda recogido en el siguiente cuadro:

Tabla 20. Tareas 1 y 2. Partes A y B.

Semana	Actividad
8	1: <i>Listen and repeat</i> (Grabación)
9	1 / Parte B: Observación sobre la propia pronunciación / Self-observation file
10	2: <i>Tea or coffee?</i> (Grabación)
11	2 / Parte B: Observación sobre la pronunciación de un compañero / Other student-observation file

3.4.3. Fase 3: *Práctica comunicativa libre.*

En esta tercera fase, se pretende integrar el análisis de la pronunciación del alumno en el contexto de la comunicación libre y espontánea sobre temas propuestos previamente por el profesor. La interacción, siguiendo el modelo propuesto al principio de este capítulo se produce entre los alumnos (*Learner/Learner interaction*).

Analizaremos las palabras de los mismos autores, Moore y Kearsley (1996:6), que citando a Warschauer (1998) resaltan el papel de la interacción a través del ordenador: “*computer-mediated interaction is more beneficial than oral exchanges because the extended time to process and view language increases the possibility that learners will monitor and edit their speech*”.

Los alumnos son agrupados en grupos de tres miembros y a cada grupo se le asigna un tema diferente (*Unemployment, Holidays & Travel, Education, Health & Wellbeing*). En este caso, se les propone la realización de una interacción con el formato de la prueba oral de la Escuela Oficial de Idiomas del nivel C1 en Navarra. A continuación se exponen el formato y los contenidos de la actividad:

Gráfico 14. Actividad 3: Práctica comunicativa libre (Topic 1)

INTERACTION C1	
Hold a conversation with the other candidates (6-8 minutes) about the following topic:	
TOPIC 1: PUBLIC SERVICES: "Unemployment"	
Voice a personal opinion, indicate the basis of your arguments and respond appropriately to the other candidates' contributions.	
<p><i>The most valuable skill you can sell is your knowledge. –Obama</i></p> <p>"With every month of unemployment that goes by, young people become less employable."</p> <p>Many people are finding it increasingly difficult to get jobs and are being squeezed out of the labour market by mass immigration.</p>	

Gráfico 15. Actividad 3: Práctica comunicativa libre (Topic 2)

INTERACTION C1	
Hold a conversation with the other candidates (6-8 minutes) about the following topic:	
TOPIC 2: HOLIDAYS & TRAVEL	
Voice a personal opinion, indicate the basis of your arguments and respond appropriately to the other candidates' contributions.	
<p><i>"There´s no place like home."</i></p> <p>"I have found out that there ain´t no surer way to find out whether you like people or you hate them than to travel with them." (Mark Twain "Abroad")</p> <p>"Going on holiday needn´t mean leaving ethics at home." (Rosie Burke "Voyager")</p>	

Gráfico 16. Actividad 3: Práctica comunicativa libre (Topic 3)

INTERACTION C1

Hold a conversation with the other candidates (6-8 minutes) about the following topic:

TOPIC 3: EDUCATION

Voice a personal opinion, indicate the basis of your arguments and respond appropriately to the other candidates' contributions.

“Everyone one should be encouraged to go to university.”

"Grandparents and babysitters: what would we do without them?"

Children become independent and responsible more quickly.

Gráfico 17. Actividad 3: Práctica comunicativa libre (Topic 4)

INTERACTION C1

Hold a conversation with the other candidates (6-8 minutes) about the following topic:

TOPIC 4: HEALTH & WELLBEING

Voice a personal opinion, indicate the basis of your arguments and respond appropriately to the other candidates' contributions.

“I take my only exercise when acting as pallbearer* at the funerals of my friends who exercised regularly.”

(Mark Twain)

**pallbearer: the person who helps to carry the coffin at the funeral.*

“If you resolve to give up smoking, drinking and loving, you don't actually live longer; it just seems longer” (Clement Freud)

"We shouldn't forget that the majority of doctors are familiar with illness and how to “beat” it but they are unaware of what health is and the factors that favour it. Know yourself”

Los alumnos deben realizar la actividad fuera del aula utilizando el programa Skype, software gratuito que permite la comunicación utilizando el texto, la voz y la imagen. Se solicita que uno de los alumnos actúe de coordinador del grupo con una doble finalidad: convenir la hora en que efectuarán la grabación y realizar la grabación mediante software gratuito (*Callburner* o programas de grabación de Skype que conozcan y antes sugerirán al profesor). En el caso de que prefieran que el profesor realice la grabación, éste lo hará.

El objetivo principal es mantener una discusión sobre un tema que ha sido avanzado por el profesor con una antelación de dos días mediante el envío de la tarea por correo electrónico, como se ejemplifica en el siguiente cuadro:

Gráfico 18. Envío de tarea a los alumnos

De: Teacher [marcelino.arrosagaray@gmail.com]
Enviado el: viernes, 04 de mayo de 2012 16:46
Para: Inigo P B
Asunto: Meeting via Skype

Hi Iñigo,
Here I am sending you the guidelines for the interaction. Below you will see two things:

1. Two words I would like you to use along the interaction... (just to check your evolution on pronunciation...)
2. Three quotes that you have to use as a point of departure in the conversation.

Remember that Izaskun should start the first and the whole thing should last between 7-9 minutes. Have you been able to check if you can record skype conversations properly?

Let me know, please.
Keep in touch,
Marcelino

E

QUOTES
TOPIC: HOLIDAYS & TRAVEL
Voice a personal opinion, indicate the basis of your arguments and respond appropriately to the other candidates' contributions.

- *"There's no place like home".*
- *"I have found out that there ain't no surer way to find out whether you like people or you hate them than to travel with them". (Mark Twain "Abroad")*
- *"Going on holiday needn't mean leaving ethics at home". (Rosie Burke "Voyager")*

El objetivo específico de pronunciación es proporcionar dos palabras a cada alumno que estos previamente habían pronunciado incorrectamente en las actividades realizadas en el aula durante la implementación de las fases 1 y

2, invitarle a que las incorpore a la conversación que mantiene con sus compañeros y comprobar la forma en que las integra en la conversación. En el caso expuesto, las palabras sugeridas (“WORDS TO USE”) son “*says*” y “*model*”.

3.5. Evaluación.

Se establecen unos procedimientos de evaluación en función de los objetivos propuestos en el apartado 3.2. del presente capítulo:

- a. Que el alumno ejercite a nivel práctico y a un nivel teórico no especializado la comprensión (o “*noticing*”) de diversos aspectos segmentales y prosódicos de la pronunciación inglesa: las vocales y consonantes inglesas, la acentuación de las palabras y la naturaleza del ritmo en inglés.**

Se obtienen los resultados obtenidos por los alumnos en las actividades de la fase 1 (Familiarización). Estas actividades, diseñadas con la herramienta *Hot Potatoes*, permiten la autoevaluación del alumno. Los datos quedan registrados en la plataforma *Moodle*, que ha sido programada a tal efecto. Asimismo, la plataforma permite obtener estadísticas sobre la participación del alumnado en cada una de las actividades propuestas, así como el número de intentos realizados.

- b. Que el alumno analice el aprendizaje que experimenta en términos de destrezas, conocimientos y actitudes, como medio de concienciación y sistematización de los fenómenos que la pronunciación comprende.**

Se analizan las respuestas a cuestionarios de autoevaluación sobre los resultados conseguidos por el alumno en tres áreas: destrezas, conocimientos y actitudes (Anexo IV). Estos cuestionarios se responden al final de la ejercitación de cada bloque temático. Cuando el estudiante concluye la ejercitación de un bloque temático determinado, se le sugiere que responda un cuestionario analizando el grado en el que considera alcanza los resultados específicos del bloque. Los dos primeros aspectos, las destrezas y los conocimientos se han adaptado a los contenidos específicos de cada bloque, y por lo tanto son diferentes en cada ficha, mientras que el de las actitudes ha sido el mismo en las cuatro fichas. En caso de que considere que no los alcanza, se le invita al alumno a revisar las secciones dedicadas a su contenido. Estos cuestionarios han sido creados *ad hoc* extrayendo los objetivos expuestos en la Guía del Estudiante de la asignatura *Pronunciación de la Lengua Inglesa*, que impartí durante los cursos 2010-11 y 2011-12 en el centro asociado de la UNED en Pamplona durante el segundo cuatrimestre del segundo curso de Grado en estudios Ingleses. En la guía del estudiante aparecen enunciados como objetivos de la asignatura para los módulos en los que se trabajan los contenidos específicos, por lo que la adaptación ha consistido en dotarlos del formato propio de un cuestionario, donde el alumno expresa su valoración, en una escala de 1 a 9, sobre los enunciados presentados. Con la finalidad de ayudar al alumno a interpretar y diferenciar los tres aspectos entre sí, cada aspecto se ha descrito en un segundo nivel de concreción, y se ha personalizado para facilitar su valoración: Destrezas (*Soy capaz de...*), conocimientos (*Creo saber...*) y actitudes (*Me he comprometido a...*).

- c. **Que el alumno se familiarice con el alfabeto fonético y la transcripción como medio para poder interpretar correctamente la pronunciación de las palabras en el diccionario.**
- d. **Que el alumno reflexione sobre su propia pronunciación en contextos de producción autónoma y en situaciones comunicativas con otros compañeros dentro y fuera del aula.**

Para la evaluación de estos dos objetivos, se obtienen los resultados obtenidos por los alumnos en las actividades de la fase 2 (Práctica comunicativa estructurada) y de la fase 3 (Práctica comunicativa libre), que describimos por separado a continuación.

3.5.1. Actividad 1: Listen and repeat.

Como se ha expuesto en el apartado 3.4.2., una vez concluido el periodo de la grabación, en la semana 9, el profesor provoca la reflexión del alumno, mediante la propuesta de la actividad 1 (Parte B), como se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 21. Fase 2: Práctica comunicativa estructurada
(Actividad 1/Parte B)

Semana	Actividad
9	1 / Parte B: Observación sobre la propia pronunciación / Self-observation file

El profesor escucha la grabación del alumno y entrega una ficha al alumno donde le señala errores de pronunciación cometidos, que éste debe analizar. El alumno debe escuchar su propia grabación, compararla con la que ofrece la propia actividad como modelo, u observar a otro compañero si lo desea, y rellenar la ficha con la actividad que se le propone: buscar la pronunciación de la palabra en

un diccionario e incluirla en el lugar correspondiente. Una vez concluida la ficha, cuya realización se estima puede llevarle unos 15 minutos, se la debe entregar al profesor en clase. En el momento de la entrega, el profesor hace pronunciar las palabras revisadas al alumno y toma nota de si las pronuncia correctamente esta vez. De esta manera, el profesor puede realizar una evaluación rápida de la producción del alumno y facilitar al alumno información sobre la mejora observada. Puede ocurrir que el alumno siga pronunciando una palabra de forma incorrecta, a pesar de haber copiado la transcripción correctamente del diccionario. Este hecho puede aprovecharse para detectar otros posibles errores de interpretación de los símbolos fonéticos y comentarlo con el alumno, en todo caso enriqueciendo el proceso de evaluación de la actividad.

En la siguiente ilustración se representa este proceso de forma gráfica por pasos:

Gráfico 19. Fase 2/Tarea 1: Observaciones del profesor

Click to increase the magnification of the entire page
UNED C1 April 2012

Stage 2: Structured practice

Student : Inés Reyero

Task 1 Feedback

Listen your own recording again and pay attention to the highlighted words. Then add their correct pronunciation (by consulting a dictionary if you need it) in the table provided at the end and hand it to the teacher again, please.

Thanks beforehand.

1
/æ/ and /ɪ/

Sam's an angry man stuck in a bad traffic jam,
Justine's a happy lass lapping up some summer sun.

2
/j/ and /dʒ/

Yesterday, Yolanda Jones made onion jelly.
Her younger sister thought it was jam.
Just imagine, her stupid sister enjoyed the strange taste,
And now eats onion jelly just for fun!

Mispronounced words	Correct pronunciation
younger	/j/ /
imagine	/j/ /

Gráfico 20. Fase 2/Tarea 1: Revisión y corrección del alumno

Blended Learning Pronunciation Practice
UNED C1 April 2012

Stage 2: Structured practice

Student : Inés Reyero

Task 1 Feedback

Listen your own recording again and pay attention to the highlighted words. Then add their correct pronunciation (by consulting a dictionary if you need it) in the table provided at the end and hand it to the teacher again, please.

Thanks beforehand.

1
/æ/ and /ɪ/

Sam's an angry man stuck in a bad traffic jam,
Justine's a happy lass lapping up some summer sun.

2
/j/ and /dʒ/

Yesterday, Yolanda Jones made onion jelly.
Her younger sister thought it was jam.
Just imagine, her stupid sister enjoyed the strange taste,
And now eats onion jelly just for fun!

Mispronounced words	Correct pronunciation
younger	/j/ / æ/
imagine	/j/ / ✓

3.5.2. Actividad 2: Tea or coffee

Como se ha expuesto en el apartado 3.4.2., una vez concluido el periodo de la grabación, en la semana 11, el profesor provoca la reflexión del alumno, mediante la propuesta de la actividad 2 (Parte B), como se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 22. Fase 2: Práctica comunicativa estructurada (Actividad 2/Parte B)

Semana	Actividad
11	2 / Parte B: Observación sobre la pronunciación de un compañero / Other student-observation file

En esta ocasión, los alumnos escuchan la grabación de otro alumno que el profesor les ha adjudicado previamente de entre los de su grupo. Debemos recordar que en esta actividad los alumnos, en grupos previamente establecidos, responden a un cuestionario por grupo. Tras haberlos escuchado le requiere que rellene una ficha de observación del alumno adjudicado, en la que deberá señalar alguna palabra (un máximo de tres) que considere no ha pronunciado correctamente y le ha dificultado la comprensión del mensaje que trasmite. Asimismo, deberá consignar su transcripción fonética correcta en el lugar correspondiente.

Como se observa, el procedimiento de la actividad es muy similar al de la actividad 1, si bien en este caso cada alumno no se analiza a sí mismo, sino que analiza a otro. Una vez completada la ficha, se la entrega al profesor en el aula y este vuelve a repetir el procedimiento: comprobar que el alumno las pronuncia correctamente. Como en el caso anterior, si no es así, se genera una nueva oportunidad de establecer un intercambio de información entre el profesor y el alumno. En la siguiente ilustración se muestra el proceso por pasos:

Gráfico 21. Fase 2/Tarea 2: Ficha de evaluación

Stage 2: Structured practice

Observer:
Student observed:

Task 2 Feedback
Listen to the observed student's performance and find three examples of mispronounced words (if there are any)

Mispronounced word	Correct pronunciation
Example: imagine	/ɪ'mædʒɪn /
Word 1	
Word 2	
Word 3	

Gráfico 22. Fase 2/Tarea 2: Revisión y corrección del alumno

Stage 2: Structured practice

Observer: ANA ISABEL BUIRA
Student observed: ANGEL FABO

Task 2 Feedback
Listen to the observed student's performance and find three examples of mispronounced words (if there are any)

Mispronounced word	Correct pronunciation
Example: imagine	/ɪ'mædʒɪn /
Word 1 dinner	/dɪnə(r) / ✓
Word 2 country	/kʌntri / ✓
Word 3 rhythm	/rɪθ(ə)m / ✓

3.5.3. Actividad 3: Interaction through Skype.

Por medio de esta actividad se pretende proporcionar al alumno una oportunidad para comunicarse libremente con otros dos alumnos siguiendo el formato ya expuesto en el apartado 3.4.3. del presente capítulo. Los aspectos que pretendemos evaluar son dos: (i) determinar si el alumno es capaz de utilizar con corrección dos términos o palabras a lo largo de su intervención y diálogo con sus compañeros, y (ii) conocer las impresiones del alumno sobre la actividad propuesta, mediante su participación en un chat escrito que los alumnos mantienen durante unos diez minutos, justo después de concluir la actividad e interrumpir la grabación, y que se registra con su permiso.

La relación de términos propuestos para su inclusión en las interacciones es la siguiente:

Tabla 23. Fase 3: Práctica comunicativa libre (Listado de palabras)

Group/Topic	Students	WORD 1	WORD 2
1 PUBLIC SERVICES	B13	comparison	stupid
	B3	period	imagine
	B5	interested	young
2 HOLIDAYS & TRAVEL	B9	says	model
	B1	strange	taste
	B12	yesterday	young
3 EDUCATION	B4	interested	exercise
	B11	receive	young
	B7	reputation	damage
4 HEALTH & WELL-BEING	B6	culture	enjoy
	B10	just	necessary
	B2	develop	caused

CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS A ADULTOS MEDIANTE EL USO DE LAS TIC.

4.1. Introducción.

Presentamos en este capítulo la investigación de la propuesta didáctica realizada. Con esta finalidad, describimos en primer lugar los objetivos de la misma y, a continuación, la metodología seguida, la naturaleza de los participantes y los instrumentos de medida empleados. Posteriormente, describimos detalladamente los resultados en sí y concluimos el capítulo con la discusión de varias cuestiones que debemos abordar en función de los objetivos que hemos establecido.

4.2. Objetivos de la investigación.

La investigación pretende evaluar reflexivamente nuestra experiencia para proponer un programa más efectivo para la mejora de la pronunciación del inglés en alumnos adultos (nivel C1 del MCER).

Podemos desglosar este objetivo general en los siguientes objetivos específicos que pretendemos abordar:

1. Analizar si el programa pedagógico diseñado por el profesor responde a las inquietudes de los alumnos.
2. Valorar si el programa pedagógico aplicado contribuye a mejorar la pronunciación y la capacidad comunicativa de los alumnos.

3. Analizar el grado de concienciación y compromiso individual generados en los alumnos para la mejora de su propia pronunciación.
4. Valorar la integración de las TIC para promover el trabajo del alumno en la mejora de la pronunciación fuera del aula.
5. Proyectar la integración del programa aplicado en la práctica regular del aula en el futuro.

4.3. Metodología.

El tipo de investigación en el que se enmarca nuestro estudio es el de investigación-acción, también denominado “*action research*”, basado en la práctica reflexiva del profesor, encaminada hacia la interpretación, comprensión y mejora de su propia práctica docente.

Este método de investigación, originado en el campo de la psicología social en Estados Unidos (Lewin, 1946), surgió con el objetivo de promover dinámicas de grupo y el compromiso activo en la resolución de situaciones dentro del propio grupo. En el área de la educación, defendido por autores como Carr y Kemmis (1986), se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo. Se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que, como señalan Kemmis y McTaggart (1988), (i) se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones, y (vi) se configura como una espiral de ciclos de *planificación* (desarrollo de un plan de acción), *acción* (puesta

en práctica o intervención), *observación* (documentación y registro de los efectos de esa intervención) y *reflexión* (evaluación de la observación y toma en consideración para el futuro).

Este método de investigación concilia dos términos: (i) *la acción*, mediante la intervención y la experimentación, y (ii) *la investigación*, a través de la evaluación y la continua revisión de los cambios en la práctica docente. Posibilita combinar la teoría y la práctica, y ha sido definido como una “*familia o grupo de enfoques*” (Dick 1999) porque no selecciona un enfoque en concreto, sino que se caracteriza por su eclecticismo. Recurre a mediciones cuantitativas y cualitativas para afrontar sus retos y la información que se obtiene mediante estos procedimientos origina la práctica reflexiva del profesor, la profundización en la comprensión y la construcción de una teoría propia o “*personal practical knowledge*” (Golombek, 2009).

Esta metodología nos permite razonar justificadamente nuestra labor educativa porque podemos mostrar de qué modo las pruebas que hemos obtenido y la reflexión crítica que hemos llevado a cabo nos han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos. “*Qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them*” (Denzin y Lincoln, 2005:4).

Como también señalan Whitton et al. (2004), la reflexión consiste en la combinación de un triple proceso: (i) la experiencia directa, (ii) el análisis de las creencias, valores y conocimientos del docente sobre esa experiencia, y (iii) la consideración de las opciones encaminadas a la acción como resultado de ese análisis.

Esta es la línea sugerida también por Whitehead (1989, 2000) quien establece un interrogante ‘*How do I improve my practice?*’ como eje de sus

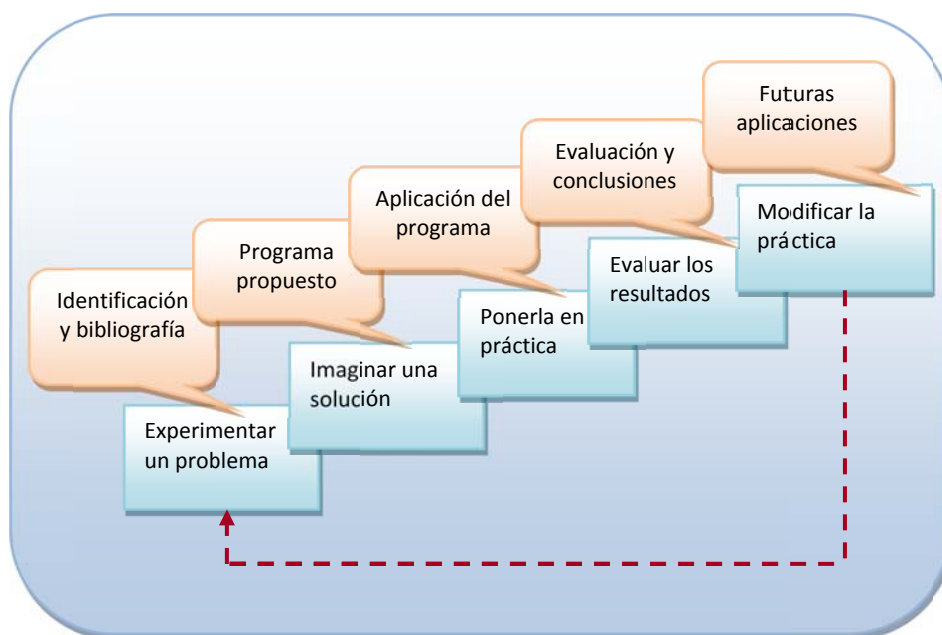
investigaciones. El autor plantea un ciclo de investigación con los siguientes pasos, que hemos seguido:

- *I experience problems when my educational values are negated in my practice.*
- *I imagine ways of overcoming my problems.*
- *I act on a chosen solution.*
- *I evaluate the outcomes of my actions.*
- *I modify my problems, ideas and actions in the light of my evaluations.*

...(and the cycle continues).

Aplicado a la investigación de esta tesis doctoral, podría visualizarse de la siguiente manera:

Gráfico 23. Ciclo de nuestra investigación-acción
(A partir de Whitehead, 1989)



La investigación del profesorado en su propio contexto de trabajo sobre áreas de relevancia directa para su práctica docente se ha consolidado en el campo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera,

ELT (*English Language Teaching*), durante las dos últimas décadas (Burns, 2010, 2011).

Kumaravadivelu (2006:59) establece dos periodos al analizar las tendencias pedagógicas predominantes en TESOL, “*Before 1990 and after. If the first period is called a “period of awareness”, the second may be called a “period of awakening”. I consider the transition as work in progress*”. Más adelante (2006:75-76), el autor concreta:

“We have been awakened to the necessity of making methods-based pedagogies more sensitive to local exigencies, awakened to the opportunity afforded by post-method pedagogies to help practical teachers develop their own theory of practice, awakened to the multiplicity of learner identities, awakened to the complexity of teacher beliefs, and awakened to the vitality of macrostructures-social, cultural, political and historical- that shape and reshape the structures of our pedagogic enterprise”.

El profesor, en esta concepción metodológica, se convierte en un agente activo que media en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, y no es un simple ejecutor de prescripciones metodológicas.

Consideramos que nuestra elección de este método de investigación se ajusta a planteamientos que defienden una investigación sobre los efectos y aportaciones de las TIC basadas en prácticas del aula (Chapelle, 2010; Flowerdew y Levis, 2006; Warschauer, 2002).

En la recogida de información para la *evaluación de los resultados de las acciones emprendidas* (Whitehead, 1989, 2000) hemos utilizado cuatro instrumentos básicos: (i) las pruebas o *tests*¹⁹ que se han administrado al principio y al final de la intervención, (ii) los cuestionarios, que han permitido

¹⁹ Empleamos el término *tests* como anglicismo incorporado al castellano y referido a prueba en general destinada a evaluar conocimientos o aptitudes, sin querer implicar el carácter de prueba específica y estandarizada previamente validada para la finalidad que persigue.

conocer las percepciones y valoraciones cualitativas de los alumnos, (iii) las grabaciones en archivos de audio y la transcripción de chats, a raíz de la actividad mantenida por los alumnos online, y (iv) las observaciones directas realizadas, registradas en el diario del profesor. Como hemos señalado con anterioridad en esta tesis doctoral, hemos querido compaginar métodos cuantitativos y cualitativos para reforzar la validez de nuestras conclusiones y otorgar mayor fiabilidad a las mismas: *“It is worth considering a mixed methods research design in every situation”* (Dörnyei, 2007).

4.4. Participantes.

Los participantes en esta práctica de pronunciación han sido 26 (N=26) alumnos adultos de la asignatura Inglés Superior C1 del Centro Universitario a Distancia del Centro Asociado de la UNED en Pamplona durante el curso 2011-12. Esta asignatura cuenta con dos clases presenciales de una hora de duración a la semana entre los meses de octubre y mayo.

Los alumnos, 8 hombres y 18 mujeres, con una media de edad de 32,9 años, pertenecen a los dos grupos naturales que se imparten en la asignatura, sin haberse aplicado ningún otro método de selección y distribución de los alumnos para la intervención. Aunque inicialmente un mayor número de alumnos se ofreció voluntario para participar en esta práctica, el número finalmente se vio reducido al de los 26 alumnos sobre los que se ha elaborado el seguimiento y se ha producido la medición antes, durante y después de la práctica. De esta manera no aleatoria hemos distribuido a los alumnos en dos grupos, el experimental (13 alumnos del grupo B de la asignatura, por garantizar que todos ellos tenían acceso a un ordenador en sus casas) y el de control (13 alumnos del grupo A de la asignatura).

En el primero, se ha combinado la práctica del aula con la ejercitación individual o colaborativa con otros compañeros fuera del aula utilizando la tecnología, mientras que en el segundo se ha seguido trabajando la pronunciación en el aula a partir del libro de texto y materiales fotocopiables adicionales. La aplicación se ha realizado sobre contenidos y periodos de aplicación comunes, si bien se ha variado la forma en que los han ejercitado. La intervención se ha aplicado durante 14 semanas entre los meses de febrero y mayo de 2012, siguiendo el calendario descrito en el capítulo anterior.

La nacionalidad de los alumnos es española. En cuanto a su formación, 24 de ellos (el 92,3%) poseen estudios universitarios y 2 (el 7,7%) estudios de formación profesional superior concluidos. Entre los estudios universitarios destacan las ingenierías (7 alumnos, el 29,2%), titulaciones de Humanidades (5 alumnos, el 20,83%), Magisterio (4 alumnos, el 16,67%), Economía y Administración de Empresas (4 alumnos, el 16,67%), Derecho (3 alumnos, el 12,5%) y titulaciones científico-sanitarias (1 alumna, el 4,17%). Como dato relevante, también podemos señalar que 6 alumnos (el 23,1%) se dedican en ese momento a la docencia en diferentes niveles educativos.

En cuanto a sus conocimientos de idiomas, 15 alumnos (el 57,7%) manifiestan hablar otro idioma además del castellano y el inglés, y 11 manifiestan que no. Entre los idiomas señalan el francés y el euskera (7 alumnos en cada idioma, el 26,9%), el alemán (2 alumnos, el 7,7%) y el portugués (1 alumno, el 3,85%). En los siguientes apartados me centraré en la descripción de los instrumentos de medida empleados, el análisis de los resultados obtenidos y la discusión de aspectos relacionados con la investigación propuesta.

4.5. Instrumentos de medida.

Con la finalidad de poder abordar los objetivos propuestos, hemos seleccionado diversos instrumentos que describimos a continuación de forma más pormenorizada.

4.5.1. Cuestionario de información general sobre los alumnos-“Personal Information Survey”.

Este cuestionario (Anexo V) está estructurado en cuatro apartados: *“About you”*, *“About the languages you speak”*, *“About English”* y *“About English Pronunciation”*. Ha sido administrado al comienzo de la práctica con una doble finalidad: (i) por un lado, conocer aspectos biográficos generales de los alumnos, como la edad, estudios cursados, profesión e idiomas que dominan, y (ii) por otro, obtener información más específica relativa a su aprendizaje del inglés con anterioridad, datos directamente relacionados con el objeto de esta tesis doctoral. Con esta intención se les ha preguntado a los alumnos sobre su edad de inicio del aprendizaje del inglés, dónde lo han aprendido, tiempo (en años) dedicados a su aprendizaje, tiempo (en años) transcurrido desde la última vez que lo han retomado (si es que ha habido interrupciones), tiempo (en meses) de residencia en el extranjero, una autoevaluación rápida de sus destrezas lingüísticas, así como de su propia pronunciación, si utilizan el idioma fuera de clase y en qué contextos, y finalmente, su motivación para estudiar en la UNED.

4.5.2. Prueba de recepción fonética-Reception test.

Esta prueba (Anexo VI) pretende medir la comprensión auditiva del alumno y se ha aplicado antes y después de la intervención práctica. La comprensión auditiva ha ocupado durante años un lugar incontestable como habilidad lingüística fundamental junto con la expresión oral, la escritura y la comprensión lectora. Durante el proceso de adquisición del sistema fonológico de una lengua extranjera, el trabajo con la comprensión auditiva resulta un elemento esencial no sólo por la importancia de esta habilidad receptiva en sí misma, sino también porque mediante una correcta audición el estudiante es capaz de distinguir entre una buena y una mala pronunciación, algo primordial para su capacidad autocorrectiva.

Los formatos de ítems seleccionados se corresponden con los procedimientos tradicionales de corrección fonética y enseñanza de la pronunciación y ocupan un lugar importante en los manuales de pronunciación del inglés. De hecho, los utilizados en la prueba administrada están extraídos y adaptados de manuales representativos, como más adelante detallaré.

La tipología de ítems que contiene a veces es cuestionada porque mide el dominio de los elementos del sistema, y no el uso que de éstos pueda hacerse con una finalidad comunicativa (*system-referenced vs. performance-referenced*). En nuestro caso, siendo uno de los objetivos de la fase práctica para el alumno el ejercitar la comprensión (o "noticing") de diversos aspectos segmentales y prosódicos de la pronunciación inglesa (las vocales y consonantes inglesas, la acentuación de las palabras y la naturaleza del ritmo en inglés), esta prueba permite una medición inicial de la comprensión auditiva y la resultante al final de la intervención.

El test administrado está estructurado en ocho apartados diferentes, como se muestra en el anexo VI. Debemos resaltar varias características singulares de esta prueba: (i) los ítems han sido grabados por un mismo hablante nativo: mi directora de tesis; (ii) incluyen la comprensión auditiva de diferentes fonemas monoptongos y diptongos, tanto en contextos aislados (en el marco de una palabra) como en secuencias oracionales (sintagmas y oraciones); (iii) incluyen aspectos segmentales (fonemas) y prosódicos (acento y ritmo); y (iv) constan de un suficiente número de enunciados que ejemplifican la casuística de las actividades propuestas.

4.5.3. Prueba de producción fonética-Production test.

Esta prueba (Anexo VII) de expresión oral pretende medir la producción del alumno sobre los aspectos de la pronunciación incluidos en la prueba de recepción. En este sentido, los contenidos de ambas pruebas están relacionados, pues comprenden la articulación de sonidos, el acento, el ritmo, las formas débiles y el acento oracional. Con ello se pretende analizar el fenómeno de la pronunciación tanto en su vertiente receptiva como productiva con una finalidad claramente comunicativa, pues todo el aprendizaje se orienta al uso que el hablante haga del idioma.

El test ha sido adaptado del examen oral de la asignatura *Pronunciación de la Lengua Inglesa* que, como ya he mencionado anteriormente en esta tesis doctoral, impartí en el 2º curso de Grado de Estudios Ingleses durante los cursos 2010-11 y 2011-12. Los alumnos han sido grabados para un posterior análisis de sus producciones, que más adelante detallaré al presentar los resultados.

El test consta de 5 apartados diferentes, como se muestra en el anexo VII. Cabe resaltar que el último apartado de la prueba tiene un doble objetivo:

- a) Por un lado, pretende medir los aspectos evaluados en los apartados anteriores de forma integrada. Se basa en la lectura en voz alta u *oral reading* en la que el alumno debe leer un texto y darle sentido para hacerse entender, fundamentalmente asegurando una aceptable pronunciación, distribución de las pausas y entonación. Tanner y Landon (2009:63) realizan un estudio empírico sobre los efectos del *Cued Pronunciation Reading*, mediante el cual se guía al alumno en la correcta interpretación de elementos prosódicos del discurso mediante el uso de la tecnología, y concluyen que “*computer technology can help second language learners more accurately perceive and produce prosodic features*”. Queremos saber si la práctica propuesta también contribuye a ello en nuestro caso.
- b) Por otro lado, siendo uno de los objetivos de la práctica didáctica propuesta la familiarización del alumno con la transcripción fonética, también se pretende medir el grado en el que lo está al principio y al final de la experiencia.

4.5.4. Cuestionario de actitudes sobre la pronunciación-Pronunciation Attitude Inventory.

Este cuestionario (Anexo VIII) pretende conocer las actitudes de los alumnos con respecto a la importancia de la pronunciación como elemento relevante en el dominio de una lengua y generar la reflexión del alumno sobre su propia pronunciación antes de realizar la práctica propuesta en esta tesis doctoral. Al aplicarlo de nuevo después de la intervención, permite detectar si hay cambios con respecto a la actitud inicial.

El cuestionario ha sido tomado de Ducate y Lomicka (2009), a su vez adaptado de Elliott (1995). El cuestionario consta de 12 ítems que el alumno debe responder valorando su grado de acuerdo con los enunciados propuestos.

La capacidad del alumno de introspección y análisis de sus propias creencias se considera relevante desde una perspectiva evolutiva que considera el aprendizaje como un continuo constructivo en el tiempo. Además, sirve de base para que el alumno pueda reorientar su actividad con un objetivo de aprendizaje específico y asumir un grado de compromiso y participación activa.

En este sentido, debemos resaltar que 5 de los enunciados propuestos (los números 1, 6, 7, 8 y 12) se refieren a la imitación de la pronunciación de un hablante nativo del idioma como objetivo más importante. Esta cuestión ya ha sido abordada en la presente tesis doctoral (apartado 1.4.2.). Aunque pueda resultar un debate superado en el plano teórico dada la extensión del inglés en el mundo y la proliferación de diferentes acentos, sin embargo resulta de interés conocer el valor que los alumnos siguen otorgando a este hecho en la práctica. Otra cuestión sería analizar qué entienden los alumnos por “hablante nativo”, aunque la atención de la investigación derivaría hacia cuestiones sociolingüísticas que se desvían de los objetivos planteados.

4.5.5. Cuestionario sobre aprendizaje autónomo y la clase.

Este cuestionario (Anexo IX) tiene como finalidad analizar las creencias y opiniones de los estudiantes sobre su estilo de aprendizaje y su auto-percepción como aprendices de lenguas. Aplicado de nuevo después de la intervención, permite detectar si hay cambios con respecto a la opinión inicial.

El concepto de autonomía ha adquirido gran relevancia en los planteamientos didácticos recientes, y se considera un elemento central en el aprendizaje a través de las TIC. El MCER menciona la mejora del grado de autonomía del estudiante como uno de los objetivos deseables del proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de lenguas extranjeras.

En ocasiones se puede incluso llegar a considerar que la autonomía del alumno es una consecuencia inmediata del uso de las TIC. En este sentido, White (2003:150) lo cuestiona: *“The distance learning environment may foster or limit the development of each learner’s ability to understand and manage the language learning process”*.

Otro reto consiste en concretar los aspectos que la autonomía comprende y analizar el desarrollo que se produce, cuestiones complejas de abordar. Holec (1980:3-4) propone una aceptable definición del término “autonomía”:

“The ability to assume responsibility for one’s own affairs. In the context with which we are dealing, the learning of languages, autonomy is consequently the ability to take charge of one’s own learning. This ability is not inborn but must be acquired either by “natural” means or (as most often happens) by formal learning (i.e. in a systematic deliberate way)”.

Se debe subrayar el carácter de *habilidad no innata*, sino adquirida (bien de manera natural, bien mediante aprendizaje formal) que el autor otorga a la ‘autonomía’. Tudor (2001) menciona dos componentes esenciales en el desarrollo de la autonomía del alumno: *“Learner training”*, o el desarrollo de estrategias de aprendizaje mediante las actividades propuestas, y *“learner involvement”*, o el acceso personal del alumno a oportunidades efectivas de aprendizaje en el contexto de la interacción social. De este modo, podemos

observar que la autonomía no necesariamente implica independencia, sino también trabajo colaborativo, también denominado “*interdependence*” (Little, 2001). El análisis de este aspecto resulta ineludible en el contexto didáctico en el que se enmarca nuestra investigación.

El cuestionario administrado ha sido adaptado de Ezquerro (2006) y consta de 5 ítems que el alumno debe responder valorando su grado de acuerdo con los enunciados propuestos, que además puede comentar brevemente, y una pregunta final, en la que debe priorizar las opciones ofrecidas en la respuesta. Hemos de señalar que el cuestionario ha sido administrado en castellano para facilitar la expresión y concreción del alumno en sus respuestas.

4.5.6. *Cuestionario de satisfacción de los alumnos.*

Este cuestionario (Anexo X) pretende conocer el grado de satisfacción de los alumnos sobre la práctica de la pronunciación que han realizado. La satisfacción del alumno se define como “*the student’s perceived value of his or her educational experiences at an educational institution*”, como recogen Vernadakis et al. (2012:1) y atribuyen a Astin (1993).

Conocer los parámetros que definen la satisfacción del alumno contribuye a que las instituciones educativas y los propios profesores desarrollen estrategias innovadoras de auténtico valor (Wu et al., 2010:1). Moore (2005) también defiende la máxima importancia de la satisfacción del alumno: “*Student satisfaction is one of the five pillars of quality, together with faculty satisfaction, learning effectiveness, access, and institutional cost-effectiveness*”.

El cuestionario, administrado al final de la práctica de pronunciación, está basado y adaptado de las siguientes fuentes:

- a. Cabero, J., Llorente, M.C. & Puentes, A. (2009). Online students' satisfaction with Blended Learning. *Comunicar*, 35, v. XVIII, *Scientific Journal of Media Literacy*, 149-156. DOI: 103916/C35-2010-03-08.
- b. So, H. J., Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336. DOI: 10.1016/j.compedu.2007.05.009.

En el cuestionario, con un total de 35 ítems, se distinguen cinco apartados o dimensiones para ser valoradas por los alumnos mostrando su grado de acuerdo con los enunciados propuestos.

1. Dimensión A: Aspectos relacionados con el profesor-tutor online.
2. Dimensión B: Aspectos relacionados con los contenidos y las actividades.
3. Dimensión C: Aspectos relacionados con la comunicación online y la colaboración.
4. Dimensión D: Aspectos relacionados con la plataforma virtual interactiva *Moodle* y el software utilizado.
5. Dimensión E: Aspectos globales relacionados con la práctica de pronunciación.

Además, al final del cuestionario se ha incluido un último ítem (el número 35) que indaga los “puntos fuertes y los puntos débiles” de esta práctica a juicio de los alumnos, con la finalidad de que estos puedan añadir tantas cuestiones como deseen y consideren que no han sido recogidas en los ítems anteriores.

4.6. Resultados.

En este apartado presentaremos los resultados obtenidos en los aspectos o variables relacionadas con la pronunciación que pretendemos analizar:

1. Factores personales del alumno: experiencia de aprendizaje del inglés, motivaciones actuales y actitud frente a la importancia de la pronunciación del inglés.
2. La capacidad de discriminación de los sonidos en la comprensión y expresión orales del alumno.
3. El dominio de aspectos prosódicos de la pronunciación: la correcta acentuación de las palabras (*word stress*), la relajación de formas débiles (*weakening*), y la distribución del acento oracional (*tonicity*).
4. El grado de familiarización con los contenidos fonológicos: Percepciones y logros de los alumnos.
5. El trabajo autónomo y la clase. Visiones del alumno y del profesor.
6. El grado de satisfacción con la práctica de pronunciación ejercitada. Visiones del alumno y del profesor.

Con la finalidad de evitar repeticiones posteriores en el análisis de cada uno de estas variables, debemos señalar en este punto varias cuestiones comunes previas a la presentación de los resultados:

- a. En todo momento valoraremos los resultados teniendo en cuenta el volumen reducido de la muestra. Nos interesa ratificar los comportamientos y tendencias observados con el rigor debido.
- b. Los resultados obtenidos en las diferentes pruebas y cuestionarios, salvo el cuestionario inicial "*Personal Information Survey*", que recaba información básica del contexto de los alumnos, han sido analizados

con el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), obteniendo datos descriptivos y pruebas de significación de las diferencias de medias.

- c. Al abordar cada uno de las variables que analizamos, presentaremos en primer lugar los resultados del análisis de muestras independientes, de los pretests y los postests; y los resultados del análisis de pruebas paramétricas relacionadas de los alumnos consigo mismo antes y después de la intervención didáctica, en segundo lugar.
- d. El registro de los resultados de todos los alumnos se ha realizado manteniendo la correspondencia individual entre las dos mediciones para poder ofrecer un análisis estadístico correlacionado individual si se desea.

4.6.1. Factores personales del alumno.

En este apartado incluimos los resultados obtenidos del análisis de diversos aspectos relacionados con el alumno: su experiencia de aprendizaje del inglés, sus motivaciones actuales para retomar o proseguir su aprendizaje, y su actitud frente a la importancia de la pronunciación del inglés. Los datos han sido extraídos del cuestionario “*Personal Information Survey*” y “*The pronunciation attitude inventory*”. El primero ha sido administrado antes de la intervención didáctica, mientras que el segundo ha sido también administrado después de la intervención didáctica. Dedicaré un apartado específico a cada uno de los ítems demandados con la finalidad de ofrecer información detallada sobre todos los aspectos recogidos en ambos cuestionarios.

4.6.1.1. *About English (I)*

En este primer apartado, incluimos información sobre la edad de inicio de aprendizaje del inglés, el tiempo dedicado ese aprendizaje (en años), el lugar donde lo han estudiado, el momento en el que retoman su estudio (si ha habido interrupción) y tiempo de residencia en el extranjero. Los datos se han desglosado por grupos y tramos de edad correspondientes con las diferentes etapas educativas.

Tabla 24. Edad de inicio de aprendizaje del inglés

	N	Entre 0 y 6 años	Entre 7 y 11 años	Entre 12 y 15 años	Entre 16 y 18 años	Posterior
Grupo experimental	13	3	4	4	0	2
Grupo Control	13	2	8	2	0	1
Total	26	5	12	6	0	3
%		19,23	46,15	23,08	0	11,54

Tabla 25. Tiempo dedicado al aprendizaje de inglés (en años)

	N	Entre 0 y 6 años	Entre 7 y 11 años	Entre 12 y 15 años	Entre 16 y 18 años	Media
Grupo experimental	13	1	7	3	2	9,77
Grupo Control	13	2	7	1	3	9,92
Total	26	3	14	4	5	9,84
%		11,54	53,85	15,38	19,23	

Tabla 26. Lugar donde han estudiado el inglés

	N	Colegio e Instituto	Col/Inst y Clases	Academia	Universidad	EEOII
Grupo experimental	13	7	3	2	0	1
Grupo Control	13	10	1	0	1	1
Total	26	17	4	2	1	2
%		65,38	15,38	7,69	3,85	7,69

Tabla 27. Tiempo transcurrido desde la última vez que retomaron el aprendizaje del inglés(en años)

	N	Entre 0 y 2 años	Entre 2 y 5 años	Entre 6 y 10 años	Media
Grupo experimental	13	11	2	0	1,08
Grupo Control	13	8	4	1	2,08
Total	26	19	6	1	1,58
%		73,08	23,08	3,85	

Tabla 28. Tiempo de residencia en un país de habla inglesa (en meses)

	N	Nunca	Entre 0 y 6 meses	Entre 7 y 12 meses	Más de 12 meses	Media
Grupo experimental	13	2	6	4	1	3,94
Grupo Control	13	2	8	3	0	5,37
Total	26	4	14	7	1	4,65
%		15,38	53,85	26,92	3,85	

A partir de los datos obtenidos, se observa que la mayoría de los alumnos inició el aprendizaje del idioma inglés a una edad relativamente temprana, entre los 7 y los 11 años (46,15%), edad que corresponde a la etapa de Educación Primaria. Otra parte considerable (23,08%) lo inició entre los 12 y 15 años, en Educación Secundaria, e incluso 3 alumnos (el 11,54%) lo inició ya habiendo concluido la educación obligatoria y post-obligatoria siendo adulto.

La mayor parte de los alumnos (el 53,85%) ha dedicado entre 7 y 11 años al aprendizaje del inglés. Resulta también significativo que el 19,23 % (5 alumnos) haya dedicado entre 16 y 18 años a su aprendizaje, prácticamente media vida. El 65,18% de los alumnos lo estudio en el colegio e instituto, y el 15,38% recibió además clases de apoyo.

La gran mayoría de los alumnos (el 73,08%) ha retomado su aprendizaje recientemente (en los dos últimos años). Un porcentaje amplio (el

85% aproximadamente) ha residido en un país de habla inglesa y la mayoría (el 53,85%) durante un periodo igual o inferior a 6 meses.

4.6.1.2. *About English (II)*

En este segundo apartado, incluimos los resultados de la autoevaluación que los alumnos realizan de sus destrezas lingüísticas y su pronunciación del inglés, instrucción formal recibida en materia de pronunciación, así como información sobre el uso que realizan del idioma, el tiempo que dedican a su uso diariamente, su motivación para estudiar inglés en este momento, y por último, su motivación para estudiar en el centro asociado de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) durante el curso 2011-12.

Tabla 29. Autoevaluación de las destrezas lingüísticas y la pronunciación de los alumnos (Escala: entre 1 y 5, siendo 5 el valor óptimo)

	N	Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión escrita	Expresión escrita	Pronunciación
Grupo experimental	13	3,31	2,92	3,23	4,15	2,69
Grupo Control	13	3,46	2,92	2,85	4,00	2,65
Media	26	3,38	2,92	3,04	4,08	2,67

Tabla 30. Instrucción formal en pronunciación

	N	Sí	No
Grupo experimental	13	4 (30,77%)	9 (69,23%)
Grupo Control	13	2 (15,38%)	11 (84,62%)
Media	26	6 (23,08%)	20 (76,92%)

Evaluación del programa de enseñanza de la pronunciación del inglés a adultos mediante el uso de las TIC

Tabla 31. Uso que realizan los alumnos del idioma
(Escala: Nunca-0, raramente-1, en algunas ocasiones-2, a menudo-3)

	N	En la comunidad	En el trabajo	En casa
Grupo experimental	13	0,92	0,77	0,38
Grupo Control	13	1,54	1,15	0,46
Media	26	1,23	0,96	0,42

Tabla 32. Tiempo que utilizan el idioma diariamente (en minutos)

	N	Nunca	Entre 0 y 15 min.	Entre 16 y 30 min.	Entre 31 y 60 min.	Más de 60 min.	Media
Grupo experimental	13	8	2	2	0	1	25,38
Grupo Control	13	6	1	1	4	1	40,38
Total	26	14	3	3	4	2	32,88
%		53,85	11,54	11,54	15,38	7,69	

Tabla 33. Motivación para estudiar inglés en ese momento

Pueden señalar varias si lo desean – NO: Número de opciones respondidas
(Códigos de interpretación de las respuestas: P-Placer, V-Para viajar, VO-Para ver películas en versión original y oír la radio, T-Por motivos de trabajo, E-Para mis estudios, F-Para mejorar mis perspectivas de futuro, O-Otros motivos)

	N	NO*	P	V	VO	T	E	F	O
Grupo Experimental	13	39	9	7	4	4	5	6	4
Grupo Control	13	45	11	6	6	7	5	8	2
Total	26	84	20	13	10	11	10	14	6
% (sobre opciones)			23,81	15,48	11,90	13,10	11,90	16,67	7,14

(NO*) Número de opciones respondidas

Grupo Experimental (1 alumno responde 1 opción, 5 responden 2 opciones, 1 responde 3 opciones y 6 responden 4 o más opciones. Total: 39 respuestas).

Grupo de Control (1 alumno responde 1 opción, 3 alumnos responden 2 opciones, 2 responden 3 opciones y 7 responden 4 o más opciones..Total: 45 respuestas)

Tabla 34. Motivación para estudiar en la UNED durante el curso 2012-13

(Pueden señalar varias si lo desean – NO: Número de opciones respondidas)
 (Códigos de interpretación de las respuestas: HC-Horarios/Conciliación,
 NV-Falta de vacantes o plazas en la EOI, P-Programa, R-Recomendado,
 T-Profesorado, U-Ubicación, €-Precio)

	N	NO*	HC	NV	P	R	T	U	€
Grupo Experimental	13	18	1	6	5	1	2	0	3
Grupo Control	13	15	2	5	3	0	1	2	2
Total	26	33	3	11	8	1	3	2	5
% (sobre opciones)			9,09	33,33	24,24	3,03	9,09	6,06	15,15

(NO*) Número de opciones respondidas

Grupo Experimental (9 alumnos responden 1 opción, 3 responden 2 opciones y 1 responde 3 opciones. Total: 18 respuestas).

Grupo de Control (11 alumnos responden 1 opción, y 2 alumnos responden 2 opciones. Total: 15 respuestas)

Al analizar los datos de este segundo bloque *About English (II)*, observamos que la destreza lingüística que más valoran los alumnos de sí mismos es la expresión escrita (4,08 sobre 5), siendo la pronunciación (con un 2,67) y la expresión oral (con un 2,92) los aspectos que ofrecen la valoración más baja, aunque sean aceptables en todo caso. La amplia mayoría de los alumnos (el 76,92%) no han recibido instrucción explícita en la pronunciación inglesa. Ambos grupos, el experimental y el de control coinciden en sus valoraciones en líneas generales.

Los alumnos usan el idioma muy ocasionalmente fuera de clase. El grupo de control utiliza el idioma con más frecuencia en la comunidad, en la calle y con amigos, y en el trabajo, que el grupo experimental. La tendencia se repite en el tiempo diario que dedican a su uso, siendo el del grupo de control en torno a 40 minutos.

Entre las principales motivaciones para estudiar inglés destaca el aprendizaje por placer (23,81% de las opciones respondidas, teniendo en cuenta que los alumnos pueden haber respondido varias), seguida por el deseo

de mejorar las perspectivas laborales en el futuro (16,67%) y viajar (15,48%). La elección de la UNED durante el curso 2011-12 se debe a varios motivos, entre los que destaca la imposibilidad de acceder a la Escuela Oficial de Idiomas como alumno oficial (33,3% de las opciones respondidas), el programa específico de la institución (24,24%) y el precio (15,15%).

Estos datos proporcionan el contexto educativo en el que se enmarca nuestra investigación. El de unos alumnos adultos, con años de experiencia en el aprendizaje del idioma dentro del sistema educativo, que lo utilizan poco fuera del aula, afrontan la consecución del nivel C1 de dominio del idioma y consideran que su expresión oral y pronunciación no están a la altura de las demás destrezas lingüísticas.

4.6.1.3. Actitudes sobre la pronunciación del inglés.

En este apartado incluimos el análisis de dos aspectos (resultados completos en el anexo XI): (i) las actitudes de los alumnos con respecto a la importancia de la pronunciación como elemento relevante en el dominio de una lengua y el tratamiento que debería recibir en el aula, y (ii) la percepción que tienen los alumnos sobre su propia pronunciación y sus expectativas de mejora. Los ítems²⁰ o preguntas número 2, 5, 8, 9 y 12 indagan sobre el primero de los aspectos, mientras que los restantes ítems, los números 1, 3, 4, 6, 7, 10 y 11, indagan sobre la segunda de las cuestiones.

²⁰ Utilizaremos a partir de ahora la denominación “*ítem*” para referirnos a cada una de las preguntas de las que consta un cuestionario o prueba. En las tablas de datos que presentamos nos referiremos a ellas como “Q”, en referencia al término inglés “*question*”.

4.6.1.3.1. Resultados del pretest.

En el momento previo a la intervención didáctica, ambos grupos presentan unas actitudes generales comunes: otorgan una alta importancia al hecho de adquirir una buena pronunciación (ítem 2), creen que pueden mejorar su pronunciación (ítem 4), y además muestran deseos de mejorar su acento personal a la hora de hablar en inglés (ítem 10).

Tabla 35. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados del pretest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Q2	G. Experimental	13	4,77	0,439	-1,400	0,174
	G. Control	13	4,46	0,660		
Q4	G. Experimental	13	4,77	0,439	-1,050	0,304
	G. Control	13	4,54	0,660		
Q10	G. Experimental	13	4,62	0,506	-0,383	0,705
	G. Control	13	4,54	0,519		

En varios de los ítems el grupo experimental es estadísticamente diferente al grupo de control en cuatro de los ítems o cuestiones (los números 6, 8, 9 y 12), como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 36. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados significativos del pretest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Q6	G. Experimental	13	4,38	0,650	-2,324	0,029
	G. Control	13	3,69	0,855		
Q8	G. Experimental	13	3,69	0,947	2,089	0,047
	G. Control	13	4,31	0,480		
Q9	G. Experimental	13	1,92	1,038	2,546	0,018
	G. Control	13	2,77	0,599		
Q12	G. Experimental	13	4,08	0,862	-2,294	0,031
	G. Control	13	3,23	1,013		

De la interpretación de estos datos podemos señalar que inicialmente el grupo experimental otorga una gran importancia al hecho de adquirir una pronunciación similar a la nativa (ítems 6 y 12). El grupo de control, por el

contrario, considera que comunicarse es más importante que adquirir una pronunciación nativa (ítem 8), y que además el vocabulario y la gramática son aspectos tan importantes como la pronunciación en el dominio de una lengua (ítem 9).

4.6.1.3.2. Resultados del posttest.

Después de la intervención, las actitudes generales de los alumnos se mantienen, si bien cabe analizar algunos resultados en detalle. El grupo experimental muestra una actitud significativamente diferente al grupo de control y mantiene de forma persistente la importancia de adquirir una buena pronunciación (ítem 2). Ambos grupos confirman su creencia de que pueden realmente mejorar su pronunciación (ítem 4), y de que además desean mejorar su acento al hablar el idioma (ítem 10).

Tabla 37. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados del posttest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Q2	G. Experimental	13	4,77	0,439	-3,216	0,004
	G. Control	13	4,08	0,641		
Q4	G. Experimental	13	4,85	0,376	-0,910	0,372
	G. Control	13	4,69	0,480		
Q10	G. Experimental	13	4,62	0,506	-1,225	0,233
	G. Control	13	4,31	0,751		

Las diferencias siguen siendo significativas entre ambos grupos en algunos otros ítems (los números 6 y 12, además del ya mencionado número 2). Los alumnos del grupo experimental siguen otorgando una alta importancia a la adquisición de una pronunciación nativa, similar a la otorgada a este hecho antes de la práctica, mientras que los alumnos del grupo de control le otorgan una importancia menor que al principio.

Tabla 38. Actitudes sobre la pronunciación del inglés:
Resultados significativos del posttest

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Q6	G. Experimental	13	4,31	0,630	-3,350	0,003
	G. Control	13	3,38	0,768		
Q12	G. Experimental	13	4,38	0,768	-3,203	0,004
	G. Control	13	3,08	1,256		

4.6.1.3.3. Comparaciones intra-sujeto.

Si realizamos un análisis de los alumnos consigo mismo antes y después de la intervención, debemos resaltar los siguientes resultados:

Entre los alumnos del grupo experimental, se observa una diferencia significativa en los ítems 3 y 7, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 39. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados del posttest.
Comparaciones intra-sujeto (Grupo experimental). Resultados significativos

Item	Grupo	N	M	t	p
Q3	G. Experimental (Pretests)	13	2,15	-4,035	0,000
	G. Experimental (Posttests)	13	3,08		
Q7	G. Experimental (Pretests)	13	3,77	-2,083	0,048
	G. Experimental (Posttests)	13	4,31		

Podemos resaltar que estos alumnos modifican significativamente su actitud en estas dos cuestiones. Por un lado, atendiendo al ítem número 3, creen que la adquisición de un buen acento en la pronunciación puede suponer un reto mayor que el que creían antes de comenzar la práctica ejercitada (*“somewhat true of me”, valor 3 en la escala*). Y por otro, analizando el ítem 7, aumenta significativamente su intento de imitar la pronunciación de los hablantes nativos.

No obstante, a pesar del aumento del reto, los alumnos siguen considerando que pueden mejorar su pronunciación, e incluso refuerzan esa creencia (ítem 4), y muestran un grado de preocupación e implicación en su propio progreso, que ha aumentado con respecto al inicio de la práctica (ítem 11).

Tabla 40. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados del posttest. Comparaciones intra-sujeto (Grupo experimental). Resultados no significativos

Item	Grupo	N	M	t	p
Q4	G. Experimental (Pretests)	13	4,77	-1,140	0,265
	G. Experimental (Posttests)	13	4,85		
Q11	G. Experimental (Pretests)	13	4,08	0,681	0,502
	G. Experimental (Posttests)	13	4,38		

De forma similar, entre los alumnos del grupo de control, se observa una diferencia significativa en el ítem 3, como se muestra a continuación:

Tabla 41. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados del posttest. Comparaciones intra-sujeto (Grupo de control). Resultados significativos

Item	Grupo	N	M	t	p
Q3	G. Control (Pretests)	13	2,08	-2,920	0,013
	G. Control (Posttests)	13	2,83		

Los alumnos modifican significativamente su actitud u opinión sobre sus propias expectativas de mejora. Tras la intervención, los alumnos de este grupo también creen que la adquisición de un buen acento en la pronunciación puede suponer un reto mayor que el que creían antes de comenzar la práctica ejercitada (*“somewhat true of me”*, valor 3 en la escala). Creen que la mejora supone un reto mayor.

No obstante, a pesar del aumento del reto, los alumnos siguen considerando que pueden mejorar su pronunciación, e incluso refuerzan esa creencia (ítem 4), y muestran un grado de preocupación e implicación en su

propio progreso que más o menos se mantiene con respecto al inicio de la práctica (ítem 11).

Tabla 42. Actitudes sobre la pronunciación del inglés: resultados del posttest. Comparaciones intra-sujeto(Grupo de control). Resultados no significativos

Item	Grupo	N	M	t	p
Q4	G. Control (Pretests)	13	4,54	-1,000	0,337
	G. Control (Posttests)	13	4,67		
Q11	G. Control (Pretests)	13	4,00	0,322	0,753
	G. Control (Posttests)	13	3,83		

4.6.1.3.4. Síntesis.

A modo de conclusión, y refiriéndonos a los dos aspectos que pretendíamos medir, podemos considerar que tras la práctica realizada:

1. Los alumnos otorgan una mayor importancia a la pronunciación como elemento relevante en el dominio de una lengua. El grupo experimental le concede una relevancia significativamente mayor. Además, el conjunto de los alumnos consideran que se debería otorgar a la pronunciación un protagonismo mayor en el aula.
2. Los alumnos modifican sus percepciones sobre su propia pronunciación y sus expectativas de mejora. Si bien ambos grupos consideran que esa mejora supone un reto mayor al que creían inicialmente, su grado de preocupación e implicación no decrece; en el grupo experimental, incluso aumenta.

4.6.2. *La capacidad de discriminación de los fonemas ingleses.*

En este apartado incluiremos el rendimiento de los alumnos con respecto a su capacidad para discriminar los fonemas vocálicos y consonánticos dentro de la palabra y en el contexto de la oración (resultados completos en el anexo XII). Con la finalidad de analizar la correspondencia entre los ítems y cada uno de los aspectos de la pronunciación evaluados, presentamos la siguiente clasificación de ítems de las pruebas de recepción y producción fonéticas administradas:

Tabla 43. Clasificación de ítems de las pruebas de recepción y producción fonéticas.
Discriminación de fonemas

	Vowels Vocales	Consonants Consonantes	Vowels (context) Vocales (contexto)	Conson. (context) Conson. (contexto)
Test de comprensión oral	Items 1 y 2	Items 1 y 2	Item 3	Item 3
Test de expresión oral	Item 1	Item 1	-	-

Como se recoge en el anexo VI de esta tesis doctoral, que describe la estructura de la prueba de recepción fonética, debemos recordar en este momento que en el ítem 1 los alumnos deben señalar si el par de palabras que escuchan es idéntico o no. Esas palabras se diferencian en un fonema vocálico (parte 1, preguntas 1-50) o en un fonema consonántico (parte 2, preguntas 1-25). En el ítem 2, el alumno debe escoger entre pares mínimos de palabras que le presenta el enunciado de la pregunta, y por lo tanto puede ver. En el ítem 3, el alumno debe discriminar los fonemas vocálicos (preguntas 1-15) y consonánticos (preguntas 16-30) de palabras en el contexto de oraciones que también ve y puede leer. Se trata por lo tanto de ítems distintos entre sí, lo que nos permitirá evaluar más en detalle el rendimiento de los alumnos en aspectos de comprensión.

La prueba de producción fonética, cuya estructura se recoge en el anexo VII de esta tesis doctoral, tan sólo incluye un ítem de forma específica destinado a evaluar el rendimiento de los alumnos en la producción de los sonidos vocálicos y consonánticos propuestos. En este ítem el alumno debe pronunciar pares mínimos de palabras. Posteriormente, el ítem 5, de lectura en voz alta u *Oral Reading*, posibilita la medición de la producción correcta de los sonidos en el contexto de un texto.

4.6.2.1. Resultados del pretest.

Prueba de recepción fonética - Comprensión oral

Tabla 44. Discriminación de fonemas en la comprensión oral: Resultados del pretest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 1 Voc	G. Experimental	13	42,08	2,499	-0,171	0,866
	G. Control	13	41,85	4,180		
Item 1 Con	G. Experimental	13	20,77	2,166	0,096	0,924
	G. Control	13	20,85	1,908		
Item 2	G. Experimental	13	16,00	1,780	-0,788	0,438
	G. Control	13	15,38	2,181		
Item 3 V-Dip	G. Experimental	13	11,00	2,345	0,737	0,468
	G. Control	13	10,46	1,198		
Item 3 Con	G. Experimental	13	12,15	1,463	-1,891	0,071
	G. Control	13	11,08	1,441		

Como se puede observar, los resultados de los tests antes de la intervención arrojan una situación similar en ambos grupos. Destacan las diferencias existentes de aproximadamente un punto entre ambos grupos en el ítem 3-Consonantes (12,15-11,08). En el resto de ítems ofrecen diferencias inferiores.

Tabla 45. Discriminación de fonemas en la comprensión oral:
Resultados destacables del pretest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 3 Con	G. Experimental	13	12,15	1,463	-1,891	0,071
	G. Control	13	11,08	1,441		

De los datos obtenidos podemos observar varias tendencias:

1. La capacidad de discriminar fonemas vocálicos (ítem 1, parte 1) es similar y satisfactoria en ambos grupos. Entre los pares que mayor problema ofrecen, y que al menos no han sido reconocidos por la mitad de los alumnos (en número de 7), podemos destacar los siguientes:

Tabla 46. Discriminación de fonemas vocálicos en la comprensión oral:
Resultados del pretest. Pares con menor índice de reconocimiento

	N	Par	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	2	3	soot-suit /ʊ/-/u:/
		26	4	peep-pip /i:/-/ɪ/
		28	4	cut-cut /ʌ/
		30	2	curt-cut /ɜ:/- /ʌ/
		43	4	caught-cot /ɔ:/-/ɒ/
Grupo Control	13	2	5	soot-suit /ʊ/-/u:/
		24	6	suit-soot /u:/-/ʊ/
		26	6	peep-pip /i:/-/ɪ/
		28	2	cut-cut /ʌ/
		30	1	curt-cut /ɜ:/- /ʌ/
		49	5	cut-cart /ʌ/-/ɑ:/

Debemos señalar los ítems 2, 24, 26, 43 y 49 hacen referencia a una diferencia de longitud o cantidad entre los fonemas vocálicos, mientras que el ítem 30 hace referencia a una diferencia de calidad y por lo tanto corresponden a dos fonemas distintos.

2. La capacidad de discriminar fonemas consonánticos (ítem 1, parte 2) es similar y satisfactoria en ambos grupos. Los pares que mayor problema

ofrecen a ambos grupos, y que al menos no han sido reconocidos por la mitad de los alumnos (en número de 7), son los mismos, como se muestra a continuación:

Tabla 47. Discriminación de fonemas consonánticos en la comprensión oral: Resultados del pretest. Pares con menor índice de reconocimiento.

	N	Par	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	8	0	fife-five /f/-/v/
		16	5	those-doze /s/-/z/
Grupo Control	13	8	1	fife-five /f/-/v/
		16	3	those-doze /s/-/z/

Debemos señalar que ambos ítems hacen referencia a la diferencia de sonoridad que existe entre ambas palabras. El primero de los términos es sordo en ambos ítems, y el segundo sonoro.

- La capacidad de asociar el sonido con la grafía (ítem 2) es también similar y satisfactoria en ambos grupos. Entre los pares que mayor problema ofrecen, y que al menos no han sido reconocidos por la mitad de los alumnos (en número de 7), podemos destacar los siguientes:

Tabla 48. Discriminación de fonemas consonánticos en la comprensión oral (ítem 2): Resultados del pretest. Pares con menor índice de reconocimiento

	N	Par	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	6	2	luck-lack /ʌ/-/æ/
		13	3	safe-save /f/-/v/
		20	4	written-ridden /t/-/d/
Grupo Control	13	4	5	read-rid /i/-/ɪ/
		6	3	luck-lack /ʌ/-/æ/
		13	3	safe-save /f/-/v/
		16	6	Yale-jail /j/-/dʒ/
		20	4	written-ridden /t/-/d/

Se debe señalar que los pares que ofrecen problema en ambos grupos son similares.

- La capacidad de discriminar los fonemas vocálicos en el contexto de la oración y asociarla a la grafía (ítem 3, parte 1) es también similar y satisfactoria en ambos grupos. Entre los pares que mayor problema ofrecen, y que al menos no han sido reconocidos por la mitad de los alumnos (en número de 7), podemos destacar los siguientes:

Tabla 49. Discriminación de fonemas vocálicos en contexto en la comprensión oral (ítem 3, parte 1): Resultados del pretest. Pares con menor índice de reconocimiento

	N	Par	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	5	5	pear-pier /eə/-/iə/
		12	6	bear-beer/eə/-/iə/
Grupo Control	13	5	5	pear-pier /eə/-/iə/
		6	5	dodges-dodgers /ɪz/-/əz/
		10	6	chattered-chatted /əd/-/ɪd/

Debemos señalar que los alumnos del grupo de control ofrecen problemas en un mayor número de casos, especialmente en los finales de palabra que denotan distinciones que afectan a los morfemas de número y de tiempo verbal.

- La capacidad de discriminar los fonemas consonánticos en el contexto de la oración y asociarla a la grafía (ítem 3, parte 2) es también similar y satisfactoria en ambos grupos. Entre los pares que mayor problema ofrecen, y que al menos no han sido reconocidos por la mitad de los alumnos (en número de 7), podemos destacar los siguientes:

Tabla 50. Discriminación de fonemas consonánticos en contexto en la comprensión oral (ítem 3, parte 2): Resultados del pretest. Pares con menor índice de reconocimiento

	N	Par	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	19	6	loads-loathes /d/-/ ð/
		28	2	winers-wingers /n/-/ ŋ/
Grupo Control	13	19	2	loads-loathes /d/-/ ð/
		26	6	catching-cadging /tʃ/-/dʒ/
		28	1	winers-wingers /n/-/ ŋ/
		30	3	lobes-loaves /b/-/v/

Prueba de producción fonética- Expresión oral

Tabla 51. Discriminación de fonemas en la expresión oral(ítem 1): Resultados del pretest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 1	G. Experimental	13	16,46	1,561	-1,226	0,232
	G. Control	12	15,50	2,316		

En el caso de la prueba de producción fonética, se observa una tendencia similar a la presentada en el caso de la de recepción. Ambos grupos, el experimental y el de control, ofrecen resultados diferentes en el ítem 1 de aproximadamente un punto, como se muestra en la última tabla.

La capacidad de discriminar fonemas vocálicos y consonánticos en la prueba de producción es similar y satisfactoria en ambos grupos. Entre los pares que mayor problema ofrecen, y que al menos no han sido reconocidos por la mitad de los alumnos (en número de 7), podemos destacar los siguientes:

Tabla 52. Discriminación de fonemas en la expresión oral (ítem 1): Resultados del pretest. Pares con menor índice de discriminación

	N	Par	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	8	2	Yale-jail /j/-/dʒ/
		2	5	luck-lack /ʌ/-/æ/
Grupo Control	13	16	0	Yale-jail /j/-/dʒ/

Debemos señalar se trata de problemas que los alumnos también tenían en la prueba de comprensión oral. Deberemos analizar si estas tendencias se mantienen en los tests realizados tras la práctica de pronunciación realizada.

4.6.2.2. Resultados del posttest.

En este apartado compararemos los resultados obtenidos en los dos momentos de la medición, antes y después de la intervención didáctica. Me referiré en primer lugar a las tendencias generales en los apartados de comprensión y expresión, para luego profundizar en las diferencias más importantes.

Los resultados obtenidos en el posttest son los siguientes:

Prueba de recepción fonética – Comprensión oral

Tabla 53. Discriminación de fonemas en la comprensión oral: Resultados del posttest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 1 Voc	G. Experimental	13	41,46	4,719	0,356	0,725
	G. Control	13	42,08	4,071		
Item 1 Con	G. Experimental	13	21,85	1,819	0,790	0,437
	G. Control	13	21,31	1,653		
Item 2	G. Experimental	13	16,00	1,080	0,313	0,757
	G. Control	13	16,15	1,405		
Item 3 V-Dip	G. Experimental	13	12,00	1,732	0,765	0,452
	G. Control	13	11,46	1,854		
Item 3 Con	G. Experimental	13	12,08	1,553	-1,135	0,267
	G. Control	13	11,38	1,557		

Se observa una mejora generalizada en el rendimiento de los alumnos en la discriminación de fonemas en la recepción fonética en ambos grupos, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 54. Comparación de la discriminación de fonemas en la comprensión oral: Resultados del pretest y del posttest

Item	Grupo	Pretest		Posttest		Diferencia
Item 1 Voc	G. Experimental	42,08	-0,171	41,46	0,356	-0.62
	G. Control	41,85		42,08		+0.23
Item 1 Con	G. Experimental	20,77	0,096	21,85	0,790	+1.08
	G. Control	20,85		21,31		+0.36
Item 2	G. Experimental	16,00	-0,788	16,00	0,313	0
	G. Control	15,38		16,15		+0.77
Item 3 V-Dip	G. Experimental	11,00	0,737	12,00	0,765	+1.00
	G. Control	10,46		11,46		+1.00
Item 3 Con	G. Experimental	12,15	-1,891	12,08	-1,135	-0.07
	G. Control	11,08		11,38		+0.30

El grupo experimental mejora o mantiene el resultado inicial en tres de los cinco ítems, mientras que el grupo de control lo hace en los cinco. Debemos resaltar sobre todo la mejora que se produce en los ítems 1 (consonantes) y 3 (vocales y diptongos):

Tabla 55. Comparación de la discriminación de fonemas en la comprensión oral: Resultados del pretest y del posttest. Resultados significativos

Item	Grupo	Pretest		Posttest		Diferencia
Item 1 Con	G. Experimental	20,77	0,096	21,85	0,790	+1.08
	G. Control	20,85		21,31		+0.36
Item 3 V-Dip	G. Experimental	11,00	0,737	12,00	0,765	+1.00
	G. Control	10,46		11,46		+1.00

Al igual que en la prueba pretest, en el posttest se observa un rendimiento similar entre los dos grupos.

1. La capacidad de discriminar fonemas vocálicos (ítem 1, parte 1) es similar, satisfactoria, y ha mejorado globalmente en ambos grupos. Entre los pares que mayor problema ofrecen, y que al menos no han sido reconocidos por la mitad de los alumnos (en número de 7), podemos destacar los siguientes:

Tabla 56. Discriminación de fonemas vocálicos en la comprensión oral: Resultados del posttest. Pares con menor índice de reconocimiento

	N	Par	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	24	5	suit-soot /σ/-/u:/
		26	5	peep-pip /i:/-/ɪ/
		30	0	curt-cut /ɜ:/- /ʌ/
		49	5	cut-cart /ʌ/-/ɑ:/
Grupo Control	13	26	6	peep-pip /i:/-/ɪ/
		30	0	curt-cut /ɜ:/- /ʌ/
		49	5	cut-cart /ʌ/-/ɑ:/

Debemos señalar los alumnos vuelven a reincidir en las mismas tendencias iniciales, si bien el número de problemas ha descendido globalmente. El par 30 sigue ofreciendo dificultad a todos los alumnos.

- La capacidad de discriminar fonemas consonánticos (ítem 1, parte 2) es similar y satisfactoria en ambos grupos. Los pares que mayor problema ofrecen a ambos grupos, y que al menos no han sido reconocidos por la mitad de los alumnos (en número de 7), son los siguientes:

Tabla 57. Discriminación de fonemas consonánticos en la comprensión oral: Resultados del posttest. Pares con menor índice de reconocimiento

	N	Par	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	8	3	fife-five /f/-/v/
		1	5	cut-curt /ʌ/-/ɜ:/
Grupo Control	13	8	0	fife-five /f/-/v/
		16	5	those-doze /s/-/z/

Debemos señalar que los problemas detectados persisten en líneas generales, si bien el grupo experimental ha mejorado más en conjunto.

- La capacidad de asociar el fonema con la grafía (ítem 2) es también similar y satisfactoria en ambos grupos. Entre los pares que mayor problema

ofrecen, y que al menos no han sido reconocidos por la mitad de los alumnos (en número de 7), podemos destacar los siguientes:

Tabla 58. Discriminación de fonemas consonánticos en la comprensión oral (ítem 2): Resultados del posttest. Pares con menor índice de reconocimiento

	N	Par	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	4	5	read-rid /i:/-/ɪ/
		6	4	luck-lack /ʌ/-/æ/
		13	2	safe-save /f/-/v/
		20	2	written-ridden /t/-/d/
Grupo Control	13	6	4	luck-lack /ʌ/-/æ/
		13	1	safe-save /f/-/v/

Se debe señalar que los pares que ofrecen problema en ambos grupos son similares, y que el grupo de control ha experimentado una mayor mejora con respecto al inicio de la intervención.

- La capacidad de discriminar los fonemas vocálicos en el contexto de la oración y asociarla a la grafía (ítem 3, parte 1) es también similar y satisfactoria en ambos grupos. Entre los pares que mayor problema ofrecen, y que al menos no han sido reconocidos por la mitad de los alumnos (en número de 7), podemos destacar los siguientes:

Tabla 59. Discriminación de fonemas vocálicos en contexto en la comprensión oral (ítem 3, parte 1): Resultados del posttest. Pares con menor índice de reconocimiento.

	N	Par	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	5	5	pear-pier /eə/-/ɪə/
Grupo Control	13	5	4	pear-pier /eə/-/ɪə/

Debemos señalar que los alumnos del grupo de control han experimentado un mayor avance con respecto al estado inicial.

5. La capacidad de discriminar los fonemas consonánticos en el contexto de la oración y asociarla a la grafía (ítem 3, parte 2) es también similar y satisfactoria en ambos grupos. Entre los pares que mayor problema ofrecen, y que al menos no han sido reconocidos por la mitad de los alumnos (en número de 7), podemos destacar los siguientes:

Tabla 60. Discriminación de fonemas consonánticos en contexto en la comprensión oral (ítem 3, parte 2): Resultados del posttest. Pares con menor índice de reconocimiento

	N	Par	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	19	5	loads-loathes /d/-/ ð/
		28	2	winners-wingers /n/-/ ŋ/
Grupo Control	13	19	4	loads-loathes /d/-/ ð/
		26	6	catching-cadging /t j/-/dʒ/
		28	2	winners-wingers /n/-/ ŋ/
		30	4	lobes-loaves /b/-/v/

Debemos señalar que ambos grupos presentan una idéntica problemática con respecto a la inicial. El rendimiento global es similar.

Pruebas de producción fonética – Expresión oral

En el caso de la producción fonética, cabe destacar el ítem 1 con un punto exacto de diferencia a favor del grupo experimental.

Tabla 61. Discriminación de fonemas en la expresión oral (ítem 1):Resultados del posttest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 1	G. Experimental	13	18,31	1,974	-1,592	0,124
	G. Control	13	17,31	1,109		

Si comparamos estos datos con los obtenidos inicialmente en el pretest, podemos considerar que hay un avance considerable en ambos grupos, considerando que el techo posible es 20 pares correctos:

Tabla 62. Comparación de la discriminación de fonemas en la expresión oral: Resultados del pretest y del posttest

Item	Grupo	Pretest		Posttest		Diferencia
		M	t	M	t	
Item 1	G. Experimental	16,46	-1,226	18,31	-1,592	+1,15
	G. Control	15,50		17,31		+1,19

Entre los pares que mayor problema ofrecen, y que al menos no han sido reconocidos por la mitad de los alumnos (en número de 7), solamente debemos mencionar el siguiente:

Tabla 63. Discriminación de fonemas en la expresión oral (ítem 1): Resultados del posttest. Pares con menor índice de discriminación.

	N	Par	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	8	6	tie-die /tai/-/dai/
Grupo Control	13	8	5	tie-die /tai/-/dai/

El número de alumnos que producen el par correctamente es cercano al mínimo aceptable (7, la mitad de los alumnos aproximadamente).

4.6.2.3. Comparaciones intra-sujeto.

Presentamos a continuación los resultados del análisis de la diferencia de medias para muestras relacionadas que nos permitirán analizar la evolución del cada uno de los grupos:

Grupo experimental

Prueba de recepción fonética – Comprensión oral

Tabla 64. Discriminación de fonemas en la comprensión oral. Comparación intra-sujeto (Grupo experimental)

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 1 (Vocales)	G. Experimental (Pretests)	13	42,08	3,203	0,693	0,502
	G. Experimental (Posttests)	13	41,46			
Item 1 (Consonantes)	G. Experimental (Pretests)	13	20,77	1,891	-2,053	0,063
	G. Experimental (Posttests)	13	21,85			
Item 2	G. Experimental (Pretests)	13	16,00	2,121	0,000	1,000
	G. Experimental (Posttests)	13	16,00			
Item 3 (Voc. y diptongos)	G. Experimental (Pretests)	13	11,00	1,871	-1,927	0,078
	G. Experimental (Posttests)	13	12,00			
Item 3 (Consonantes)	G. Experimental (Pretests)	13	12,15	1,553	0,179	0,861
	G. Experimental (Posttests)	13	12,08			

Se observa que los alumnos del grupo experimental mejoran su rendimiento de forma generalizada, y de forma importante en dos de los ítems a consecuencia de la práctica realizada: el número 1 (consonantes), ($p=0,063$), referido a la capacidad de discriminar los sonidos consonánticos, y el número 3, ($p=0,078$), referido a la capacidad de discriminar fonemas vocálicos monoptongos y diptongos y asociarlos correctamente con la grafía correspondiente.

Prueba de producción fonética – Expresión oral

Tabla 65. Discriminación de fonemas en la expresión oral. Comparación intra-sujeto (Grupo experimental). Resultados significativos

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 1	G. Experimental (Pretests)	13	16,46	1,068	-6,231	0,000
	G. Experimental (Posttests)	13	18,31			

En el caso de la producción fonética, se observa una diferencia significativa muy destacable entre ambos momentos de la medición. Por lo tanto, podemos resaltar que la práctica realizada ha contribuido a mejorar la

capacidad de discriminación de los fonemas vocálicos y consonánticos en la producción de los alumnos de este grupo.

Grupo de control

Prueba de recepción fonética – Comprensión oral

Tabla 66. Discriminación de fonemas en la comprensión oral.
Comparación intra-sujeto (Grupo de control)

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 1 (Vocales)	G. Control (Pretests)	13	41,85	2,803	-0,297	0,772
	G. Control (Posttests)	13	42,08			
Item 1 (Consonantes)	G. Control (Pretests)	13	20,85	1,664	-1,000	0,337
	G. Control (Posttests)	13	21,31			
Item 2	G. Control (Pretests)	13	15,38	1,922	-1,443	0,175
	G. Control (Posttests)	13	16,15			
Item 3 (Voc. y diptongos)	G. Control (Pretests)	13	10,46	1,472	-2,449	0,031
	G. Control (Posttests)	13	11,46			
Item 3 (Consonantes)	G. Control (Pretests)	13	11,08	1,797	-0,617	0,549
	G. Control (Posttests)	13	11,38			

En el grupo de control se observa una mejora generalizada de los alumnos, y de forma más específica, se observa una mejora significativa en la capacidad del alumno de discriminar fonemas vocálicos monoptongos y diptongos en el contexto oracional (ítem 3, parte 1) donde $p=0,031$.

Prueba de producción fonética – Expresión oral

Tabla 67. Discriminación de fonemas en la expresión oral.
Comparación intra-sujeto (Grupo de control). Resultados significativos

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 1	G. Control (Pretests)	12	15,50	2,379	-2,548	0,027
	G. Control (Posttests)	12	17,25			

En el caso de la producción fonética, también se percibe una mejora significativa en la capacidad de los alumnos de discriminar los fonemas en su producción ($p=0,027$) a consecuencia de la práctica ejercitada.

4.6.2.4. Resultados del rendimiento en las actividades.

Incluimos en este punto los resultados del rendimiento de los alumnos en las actividades de las fases II (Práctica comunicativa estructurada) y III (Práctica comunicativa libre) de la intervención, que pretenden medir la capacidad auto-correctiva de los alumnos en contextos de producción oral individual y en situaciones comunicativas con otros compañeros fuera del aula.

Fase II

Actividad 1: *Listen and Repeat*

(El alumno analiza su propia producción oral inducido por el profesor)

Tabla 68. Actividad 1: Listen and repeat. Resultados individuales

Alumno	N Errores	N Correcciones	%
B1	4	3	75
B2	4	4	100
B3	1	1	100
B4	0	-	-
B5	6	5	83,3
B6	5	5	100
B7	1	1	100
B8	1	1	100
B9	2	2	100
B10	8	7	87,5
B11	2	1	50

B12	3	3	100
B13	2	2	100
Total	39	35	89,74

Si analizamos estos datos de forma conjunta obtenemos el siguiente resultado:

Tabla 69. Actividad 1: Listen and repeat. Resultados globales

Actividad	N Alumnos	N Errores Detectados	N Correcciones
1			35
Fase II	13	39	89,74%

Como se observa, la totalidad de los alumnos es capaz de corregir la pronunciación incorrecta propia previamente señalada por el profesor. 8 de los alumnos corrigen todos los errores. Señalamos a continuación los tipos de errores:

Tabla 70. Actividad 1: Listen and repeat. Relación de errores globales

Sonido	Palabra	N
/dʒ/	Justine, imagine, jelly, Jones, strange	25
/j/	younger, yesterday, Yolanda	8
/æ/	angry, man, jam	5
/ju:/	stupid	1

Los errores que los alumnos no logran corregir son los siguientes:

Tabla 71. Actividad 1: Listen and repeat. Relación de errores globales no corregidos por el alumno

Sonido	Palabra	N
/dʒ/	Justine	1
	strange	1
/j/	younger	2

Evaluación del programa de enseñanza de la pronunciación del inglés a adultos mediante el uso de las TIC

Actividad 2: *Tea or coffee*

(El alumno analiza la producción oral de otro alumno adjudicado por el profesor)

Tabla 72. Actividad 2: Tea or coffee. Resultados individuales

Alumno	Alumno observado	N Errores Detectados (al)	N Errores reales (prof)	%
B1	B2	3	2	66,6
B2	B3	-	-	-
B3	B70	4	3	75
B4	B1	3	2	66,6
B5	B4	-	-	-
B6	B8	3	2	66,6
B7	B6	3	2	66,6
B8	B9	3	0	0
B9	B10	3	3	100
B10	B11	0	1	0
B11	B12	0	0	0
B12	B13	2	2	100
B13	B5	-	-	-
Total	10	24	16*	66,6

(*) La alumna B10 no detecta 1 error en la alumna B11. Este no computa en el total (16) por no tratarse de un falso error, sino un error no detectado.

Si analizamos estos datos de forma conjunta obtenemos el siguiente resultado:

Tabla 73. Actividad 2: Tea or coffee. Resultados globales

Actividad	N Alumnos	N Errores Detectados	N Errores Reales
2			
Fase II	10	24	16 66,6%

En este caso medimos la capacidad de detección de errores en otro alumno. Se observa que el resultado es satisfactorio, pues los alumnos reconocen la mayoría de los errores en otros compañeros, a pesar de que en algunos casos (8 de 24) el error no existe según el criterio del profesor. A la hora de pronunciar ellos mismos las palabras supuestamente mal pronunciadas por un compañero, se observa que el 100% de las palabras son pronunciadas correctamente por los alumnos que realizan la observación

Entre los errores más frecuentes detectados correctamente destacan los siguientes (por producirse en varias ocasiones):

Tabla 74. Actividad 2: Tea or coffee. Relación de errores globales

Sonido	Palabra	N
/ə/	<u>a</u> vailable, ex <u>e</u> rercise,	3
/ʌ/	<u>c</u> ountry	2
/t/	taste <u>t</u> e	2
/ɜ:/	<u>j</u> ournal	2

Fase III

Actividad 3: *Interaction through Skype*

(El alumno ha de integrar en la conversación dos palabras que ha pronunciado incorrectamente con anterioridad adjudicadas por el profesor)

En este caso, señalamos las palabras adjudicadas por el profesor a cada alumno, y si han sido integradas de forma correcta (OK), incorrecta (X) o no han sido integradas porque sencillamente el alumno lo ha olvidado o no ha encontrado el momento adecuado para integrarla (¿?). En algunos casos, reflejamos el uso reiterado de una palabra por parte del alumno. En estos casos se aporta un doble dato: OK/OK, X/OK.

Tabla 75. Actividad 3: Interaction through skype.
Resultados individuales (incorporación de palabras al discurso espontaneo)

Grupo/Tema	Alumno	PALABRA 1	PALABRA 2
1 PUBLIC SERVICES	B13	OK	¿?
	B3	OK	OK/OK
	B5	X	X/OK
2 HOLIDAYS & TRAVEL	B9	OK	OK
	B1	OK	X
	B12	OK/OK	OK
3 EDUCATION	B4	X	OK
	B11	¿?	X
	B7	OK	¿?
4 HEALTH & WELL-BEING	B6	OK	OK
	B10	OK	OK
	B2	OK	OK

Si analizamos estos datos de forma conjunta obtenemos el siguiente resultado:

Tabla 76. Actividad 3: Interaction through skype.
Resultados globales (incorporación de palabras al discurso espontaneo)

Actividad	N Alumnos	N Palabras	OK	X	¿?
3 Fase III	12	24	17 70,83%	4 16,6%	3 12,5%

Como se observa, la mayoría de las palabras han sido integradas de forma satisfactoria por los alumnos (70,83%).

4.6.2.5. Síntesis.

A modo de conclusión, tras haber analizado los resultados en detalle, podemos formular las siguientes consideraciones:

1. La práctica realizada contribuye a que, de forma generalizada, ambos grupos de alumnos sean capaces de discriminar mejor los fonemas vocálicos y los consonánticos cuando escuchan y, de forma significativa, cuando hablan.

2. Si bien ambos grupos mejoran, el grupo experimental logra un rendimiento más alto en muchos de los ítems, cercano en algunos casos al techo de respuestas correctas posibles. Debemos tener en cuenta que este grupo partía de mejores resultados iniciales en la prueba del pretest.
3. Los alumnos del grupo experimental muestran una pronunciación perfeccionada de los fonemas mediante la reflexión sobre su propia producción oral y el análisis de la producción de los compañeros. Además, en un grado bastante satisfactorio, incorporan la mejora experimentada en el transcurso de la comunicación con sus compañeros.

4.6.3. El dominio de aspectos prosódicos de la pronunciación: la acentuación de las palabras (word stress), la relajación de formas débiles (weakening) y la distribución del acento oracional (tonicity).

En este apartado incluiremos el rendimiento de los alumnos con respecto a su capacidad para discriminar varios aspectos prosódicos o suprasegmentales, como son el acento en las palabras, la relajación de formas débiles y la distribución del acento oracional (resultados completos en el anexo XII). Con la finalidad de analizar la correspondencia entre los ítems y cada uno de los aspectos de la pronunciación evaluados, presentamos la siguiente clasificación de ítems de los cuestionarios de comprensión y expresión orales administrados:

Tabla 77. Clasificación de ítems de las pruebas de recepción y producción fonéticas. Aspectos prosódicos

	Nuclear stress Acento nuclear	Weak forms Formas relajadas	Tonicity Acento oracional
Test de comprensión oral	Ítems 4, 5 y 6	Ítem 7	Ítem 8
Test de expresión oral	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4

4.6.3.1. Resultados del pretest.

Prueba de recepción fonética- Comprensión oral

Tabla 78. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Resultados del pretest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 4	G. Experimental	13	8,15	1,772	1,506	0,145
	G. Control	13	9,08	1,320		
Item 5	G. Experimental	13	11,62	3,203	0,550	0,587
	G. Control	13	12,23	2,455		
Item 6	G. Experimental	13	7,38	0,961	0,476	0,154
	G. Control	13	7,54	0,660		
Item 7	G. Experimental	13	8,85	1,144	1,216	0,236
	G. Control	13	9,31	0,208		
Item 8	G. Experimental	13	4,08	0,862	1,109	0,278
	G. Control	13	4,38	0,506		

Como se puede observar, los resultados de los tests antes de la intervención arrojan una situación similar en ambos grupos. Destacan las diferencias existentes de aproximadamente un punto entre ambos grupos en el ítem 4 (8,15-9,08), que aparecen recogidos en la siguiente tabla. En el resto de ítems ofrecen diferencias inferiores.

Tabla 79. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Resultados destacables del pretest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 4	G. Experimental	13	8,15	1,772	1,506	0,145
	G. Control	13	9,08	1,320		

De los datos obtenidos podemos observar varias tendencias:

1. En lo que afecta a la acentuación de las palabras (ítems 4, 5 y 6), ambos grupos ofrecen un alto rendimiento en el reconocimiento del modelo de acentuación de las diez palabras escuchadas en el formato de elección múltiple ofrecido (ítem 4). No se observan problemas en ningún caso. Cuando el número de respuestas posibles aumenta, de las dos o tres del ítem anterior, a las ocho del ítem 5, el rendimiento global decrece y se observan problemas de reconocimiento coincidentes en ambos grupos:

Tabla 80. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Acentuación de las palabras (Word stress). Resultados destacables del pretest: Ítem 5

	N	Modelo	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	3	6	○●
Grupo Control	13	3	6	antique, correct, event

En el caso de palabras bisílabas (ítem 6), se observa un alto rendimiento inicial sobre las 8 respuestas correctas posibles.

2. El reconocimiento de las formas débiles de la pronunciación en inglés ofrece un rendimiento alto similar desde el inicio, sobre un total de 10 respuestas correctas posibles. Tan sólo se observa un problema mínimo en uno de las preguntas o enunciados en el grupo experimental, aunque su rendimiento no difiere en gran medida del grupo de control y se aproxima al número mínimo de alumnos considerado aceptable (7).

Tabla 81. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Ítem 6. Relajación (Weakening). Resultados destacables del pretest

	N	Pregunta	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	5	6	They <i>are</i> nice (strong form)
Grupo Control	13	5	7	

3. El reconocimiento de la distribución del acento oracional (ítem 8) ofrece también un buen rendimiento en ambos grupos, efectuado sobre 5 posibles respuestas correctas. No debemos resaltar ningún problema.

Prueba de producción fonética – Expresión oral

Tabla 82. Aspectos prosódicos en la expresión oral: Resultados del pretest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 2	G. Experimental	13	7,69	1,377	-0,728	0,474
	G. Control	11	7,18	2,040		
Item 3	G. Experimental	13	3,69	0,480	0,959	0,347
	G. Control	12	3,50	0,522		
Item 4	G. Experimental	13	2,77	0,599	-1,057	0,301
	G. Control	12	2,50	0,674		

En el caso de la producción fonética, se observa una tendencia similar a la presentada en el caso de la recepción. Ambos grupos, el experimental y el de control, ofrecen resultados iniciales similares, si bien el grupo experimental ofrece un rendimiento ligeramente mayor en todos los ítems, especialmente en el referido a la acentuación de las palabras (ítem 2).

Si analizamos los ítems en detalle, se observan varias tendencias:

1. La capacidad de acentuar correctamente las palabras propuestas en la producción oral (ítem 2) es similar y satisfactoria en ambos grupos. Entre las palabras que mayor problema ofrecen, y que al menos no han sido acentuados correctamente por la mitad de los alumnos (en número de 7), podemos destacar los siguientes:

Tabla 83. Aspectos prosódicos en la prueba de producción fonética: Acentuación de las palabras (word stress). Resultados destacables del pretest: Item 2.

	N	Palabra	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	5	6	<u>recipe</u>
		6	6	<u>interesting</u>
Grupo Control	11	5	4	<u>recipe</u>

2. Los alumnos son capaces de pronunciar las formas relajadas propuestas (ítem 3) en un grado alto sobre las cuatro respuestas correctas posibles. No se observan problemas especiales en ningún grupo.
3. Los alumnos ofrecen algún problema en la distribución del acento oracional en función del elemento a resaltar como información nueva en el contexto. Entre los enunciados que mayor problema ofrecen, y que al menos no han sido acentuados correctamente por la mitad de los alumnos (en número de 7), podemos destacar los siguientes:

Tabla 84. Aspectos prosódicos en la expresión oral: Acento oracional (accent placement and new information). Resultados destacables del pretest: Item 4

	N	Enunciado	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	2 Non-neutral	2	Sorry, don't forget to lock the <u>gar</u> age door
Grupo Control	12	1 Non-neutral	4	I speak <u>se</u> veral languages
		2 Non-neutral	3	Sorry, don't forget to lock the <u>gar</u> age door

4.6.3.2. Resultados del posttest.

Prueba de recepción fonética – Comprensión oral

Tabla 85. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Resultados del posttest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 4	G. Experimental	13	8,77	1,589	1,728	0,097
	G. Control	13	9,62	0,768		
Item 5	G. Experimental	13	12,31	2,840	0,572	0,573
	G. Control	13	12,85	1,864		
Item 6	G. Experimental	13	7,15	0,987	0,389	0,701
	G. Control	13	7,31	1,032		
Item 7	G. Experimental	13	8,85	0,987	0	1
	G. Control	13	8,85	0,899		
Item 8	G. Experimental	13	4,62	0,967	-0,508	0,616
	G. Control	13	4,46	0,140		

Al igual que en la prueba pretest, en el posttest se observa un rendimiento similar entre los dos grupos, si bien cabe destacar que en el ítem 4 la diferencia entre los grupos es de alrededor de un punto, a favor del grupo de control en este caso (8,77-9,62), como se puede observar en la siguiente tabla. Además, sin llegar a ser una diferencia significativa, no se encuentra lejos de serlo.

Tabla 86. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Resultados destacables del posttest

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 4	G. Experimental	13	8,77	1,589	1,728	0,097
	G. Control	13	9,62	0,768		

Prueba de producción fonética – Expresión oral

Tabla 87. Aspectos prosódicos en la expresión oral: Resultados del posttest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 2	G. Experimental	13	8,31	1,251	-0,158	0,876
	G. Control	13	8,23	1,235		
Item 3	G. Experimental	13	3,69	0,480	0	1
	G. Control	13	3,69	0,480		
Item 4	G. Experimental	13	3,15	0,689	-1,284	0,211
	G. Control	13	2,77	0,832		

En el caso de la producción fonética los resultados son también similares en los dos grupos en el posttest.

Comparemos a continuación los resultados obtenidos en los dos momentos de la medición, antes y después de la intervención didáctica. Me referiré en primer lugar a las tendencias generales en los apartados de comprensión y expresión, para luego profundizar en las diferencias más importantes.

Prueba de recepción fonética – Comprensión oral

Tabla 88. Comparación del rendimiento en los aspectos prosódicos en la comprensión oral: Resultados del pretest y del posttest

Item	Grupo	Pretest		Posttest		Diferencia
		M	t	M	t	
Item 4	G. Experimental	8,15	1,506	8,77	1,728	+0.62
	G. Control	9,08		9,62		+0.54
Item 5	G. Experimental	11,62	0,550	12,31	0,572	+0.69
	G. Control	12,23		12,85		+0.62
Item 6	G. Experimental	7,38	0,476	7,15	0,389	-0.23
	G. Control	7,54		7,31		-0.23
Item 7	G. Experimental	8,85	1,216	8,85	0	0
	G. Control	9,31		8,85		-0.46
Item 8	G. Experimental	4,08	1,109	4,62	-0,508	+0.54
	G. Control	4,38		4,46		+0.08

Se observa una mejora generalizada en el rendimiento de los alumnos en este aspecto de la pronunciación en ambos grupos. El grupo experimental mejora o mantiene el resultado inicial en cuatro de los cinco ítems, mientras que el grupo de control lo hace en tres. Ambos grupos empeoran su rendimiento en el ítem 6 levemente.

Si analizamos los ítems en mayor detalle, debemos destacar las siguientes tendencias:

1. En lo que afecta a la acentuación de las palabras (ítems 4, 5 y 6), ambos grupos ofrecen un alto rendimiento en el reconocimiento del modelo de acentuación de las diez palabras escuchadas en el formato de elección múltiple ofrecido (ítem 4). No se observan problemas en ningún caso.

Cuando el número de respuestas posibles aumenta, de las dos o tres del ítem anterior, a las ocho del ítem 5, el rendimiento global decrece y, tras la práctica realizada, persisten los problemas de reconocimiento detectados en el pretest en el grupo de control:

Tabla 89. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Acentuación de las palabras (Word stress). Resultados destacables del posttest: Item 5

	N	Modelo	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	3	9	○●
Grupo Control	13	3	5	antique, correct, event

En el caso de palabras bisílabas (ítem 6), como se ha indicado anteriormente, se observa un rendimiento aceptable tras la práctica realizada, levemente inferior al inicial.

2. El reconocimiento de las formas débiles de la pronunciación en inglés ofrece un rendimiento similar al inicial, sobre un total de 10 respuestas correctas posibles. Persiste el problema mínimo detectado inicialmente en uno de las preguntas o enunciados en el grupo experimental, y que ahora aparece también en el grupo de control. No obstante, restamos relevancia al problema debido a que se aproxima al número mínimo de alumnos considerado aceptable (OK=7).

Tabla 90. Aspectos prosódicos en la comprensión oral: Item 6. Relajación (Weakening). Resultados destacables del posttest

	N	Pregunta	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	5	6	They <i>are</i> nice (strong form)
Grupo Control	13	5	6	

3. El reconocimiento de la distribución del acento oracional (ítem 8) ofrece un rendimiento mejorado considerable en ambos grupos, efectuado sobre 5 posibles respuestas correctas. No debemos resaltar ningún problema.

Prueba de producción fonética – Expresión oral

Tabla 91. Comparación del rendimiento en los aspectos prosódicos en la expresión oral. Resultados del pretest y del posttest

Item	Grupo	Pretest		Posttest		Diferencia
		M	t	M	t	
Item 2	G. Experimental	7,69	-0,728	8,31	-0,158	+0.62
	G. Control	7,18		8,23		+1.05
Item 3	G. Experimental	3,69	0,959	3,69	0	0
	G. Control	3,50		3,69		+0.19
Item 4	G. Experimental	2,77	-1,057	3,15	-1,284	+0.38
	G. Control	2,50		2,77		+0.27

En el caso de la producción fonética, se observa una tendencia de mejora similar a la presentada en el caso de la comprensión o percepción. Ambos grupos, el experimental y el de control, ofrecen resultados iniciales similares, si bien el grupo experimental ofrece un rendimiento ligeramente mayor en todos los ítems, especialmente en el referido a la acentuación de las palabras (ítem 2).

Si analizamos los ítems en detalle, se observan varias tendencias:

1. La capacidad de acentuar correctamente las palabras propuestas en la producción oral (ítem 2) es considerablemente superior en ambos grupos. Entre las palabras que mayor problema ofrecen, y que al menos no han sido acentuados correctamente por la mitad de los alumnos (en número de 7), podemos destacar la siguiente:

Tabla 92. Aspectos prosódicos en la expresión oral: Acentuación de las palabras (Word stress). Resultados destacables del posttest: Item 2

	N	Palabra	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	5	6	<u>recipe</u>
Grupo Control	13	5	6	

2. Los alumnos son capaces de pronunciar las formas relajadas propuestas (ítem 3) en un grado alto sobre las cuatro respuestas correctas posibles. No se observan problemas especiales en ningún grupo.
3. Los alumnos ofrecen algún problema en la distribución del acento oracional en función del elemento a resaltar como información nueva en el contexto. Entre los enunciados que mayor problema ofrecen, y que al menos no han sido acentuados correctamente por la mitad de los alumnos (en número de 7), podemos destacar los siguientes:

Tabla 93. Aspectos prosódicos en expresión oral: Acento oracional (Accent placement and new information). Resultados destacables del posttest: Ítem 4.

	N	Enunciado	OK	Descripción
Grupo Experimental	13	2 Non-neutral	4	Sorry, don't forget to lock the <u>g</u> arage door
Grupo Control	13	1 Non-neutral	6	I speak <u>s</u> everal languages
		2 Non-neutral	4	Sorry, don't forget to lock the <u>g</u> arage door

Aunque en todos los casos resaltados los alumnos han mejorado su rendimiento, los alumnos todavía presentan dificultad para distribuir el acento en función del significado que se quiere aportar.

4.6.3.3. Comparaciones intra-sujeto.

Presentamos a continuación los resultados del análisis de muestras relacionadas que nos permitirán analizar la evolución de cada uno de los grupos:

Grupo experimental

Prueba de recepción fonética – Comprensión oral

Tabla 94. Rendimiento en aspectos prosódicos en la comprensión oral.
Comparación intra-sujeto (Grupo experimental)

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 4	G. Experimental (Pretests)	13	8,15	1,557	-1,425	0,180
	G. Experimental (Posttests)	13	8,77			
Item 5	G. Experimental (Pretests)	13	11,62	2,394	-1,043	0,318
	G. Experimental (Posttests)	13	11,31			
Item 6	G. Experimental (Pretests)	13	7,38	0,725	1,148	0,273
	G. Experimental (Posttests)	13	7,15			
Item 7	G. Experimental (Pretests)	13	8,85	1,291	0,000	1,000
	G. Experimental (Posttests)	13	8,85			
Item 8	G. Experimental (Pretests)	13	4,08	0,776	-2,501	0,028
	G. Experimental (Posttests)	13	4,62			

De los datos expuestos se extrae un rendimiento significativamente mejor en la capacidad de los alumnos de reconocer la distribución del acento oracional cuando escuchan (ítem 8, $p=0,028$). Es decir, tras la práctica realizada, los alumnos del grupo experimental son capaces de reconocer mejor el significado que el hablante desea expresar.

Prueba de producción fonética – Expresión oral

Tabla 95. Rendimiento en aspectos prosódicos en la expresión oral.
Comparación intra-sujeto (Grupo experimental)

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 2	G. Experimental (Pretests)	13	7,69	1,121	-1,979	0,071
	G. Experimental (Posttests)	13	8,31			
Item 3	G. Experimental (Pretests)	13	3,69	0,408	0,000	1,000
	G. Experimental (Posttests)	13	3,69			
Item 4	G. Experimental (Pretests)	13	2,77	0,768	-1,806	0,096
	G. Experimental (Posttests)	13	3,15			

Como se observa en la tabla superior, tras la práctica realizada, los alumnos mejoran de forma considerable la acentuación de las palabras

propuestas, sin llegar a ser la diferencia significativa (ítem 2, $p=0,071$). En este punto, debemos recordar que estas palabras fueron seleccionadas como problemáticas del estudio previo realizado a los 95 alumnos del nivel B2 de la Escuela oficial de Idiomas y expuesto en el apartado 2.7.2. de la presente tesis doctoral. Asimismo, se observa una mejora considerable en el ítem 4 ($p=0,096$), que mide la capacidad del alumno de distribuir el acento oracional correctamente en función del significado que se desea expresar.

Grupo de control

Prueba de recepción fonética – Comprensión oral

Tabla 96. Rendimiento en aspectos prosódicos en la comprensión oral. Comparación intra-sujeto (Grupo de control)

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 4	G. Control (Pretests)	13	9,08	1,330	-1,460	0,170
	G. Control (Posttests)	13	9,62			
Item 5	G. Control (Pretests)	13	12,23	2,329	-0,953	0,359
	G. Control (Posttests)	13	12,85			
Item 6	G. Control (Pretests)	13	7,54	1,301	0,640	0,534
	G. Control (Posttests)	13	7,31			
Item 7	G. Control (Pretests)	13	9,31	0,877	1,897	0,082
	G. Control (Posttests)	13	9,85			
Item 8	G. Control (Pretests)	13	4,38	1,115	-0,249	0,808
	G. Control (Posttests)	13	4,46			

El grupo de control también ofrece una mejoría generalizada, especialmente destacable en el ítem 7 ($p=0,082$). Los alumnos identifican las formas relajadas con mayor facilidad tras la práctica realizada.

Prueba de producción fonética – Expresión oral

Tabla 97. Rendimiento en aspectos prosódicos en la expresión oral.
Comparación intra-sujeto (Grupo de control)

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
Item 2	G. Control (Pretests)	11	7,18	1,300	-2,782	0,019
	G. Control (Posttests)	11	8,27			
Item 3	G. Control (Pretests)	12	3,50	0,622	-1,393	0,191
	G. Control (Posttests)	12	3,75			
Item 4	G. Control (Pretests)	12	2,50	0,492	-2,345	0,039
	G. Control (Posttests)	12	2,83			

En el caso de la producción fonética, los alumnos resultados significativamente diferente es varios aspectos: por un lado, en la acentuación de las palabras propuestas (ítem 2, $p=0,019$), y por otro en el ítem 4 ($p=0,039$), referido a la distribución del acento en la oración.

4.6.3.4. Síntesis.

A modo de conclusión, tras haber analizado los resultados en detalle, podemos formular las siguientes consideraciones:

1. La práctica realizada contribuye a que, de forma generalizada, ambos grupos de alumnos sean capaces de reconocer y producir mejor los aspectos prosódicos evaluados. Especialmente, debemos resaltar la mejora significativa de ambos grupos en la producción oral de dos de los aspectos evaluados: la acentuación de las palabras (o *nuclear stress*), y la distribución del acento oracional (*tonicity*).
2. Si bien ambos grupos mejoran, como hemos señalado en el caso de la discriminación de los fonemas, el grupo experimental destaca por lograr un rendimiento más alto en muchos de los ítems, cercano en algunos casos al techo de respuestas correctas posibles. En este sentido, debemos tener en

cuenta que este grupo partía de mejores resultados iniciales en la prueba del pretest. De forma significativa, mejora en el reconocimiento del acento oracional (ítem 8, $p=0,028$) en la comprensión oral. Por su parte, el grupo de control ofrece resultados significativamente diferentes en la acentuación de las palabras ($p=0,019$) y en la distribución del acento oracional ($p=0,039$) en la expresión oral.

4.6.4. El grado de familiarización con los contenidos fonológicos: Percepciones y logros de los alumnos.

En este apartado incluimos información sobre dos aspectos: (i) Las percepciones de los alumnos sobre el grado de familiarización alcanzado en cada uno de los bloques en los que se estructura la Fase I de familiarización de la práctica ejercitada, y (ii) la capacidad de poder interpretar la transcripción fonética mediante la lectura de un texto. Pretendemos de esta manera conocer los aspectos de la pronunciación que generan mayor inquietud y dificultad a los alumnos y analizar el grado de logro alcanzado mediante la realización de una tarea práctica.

4.6.4.1. Percepciones de los alumnos.

Este aspecto ha sido medido mediante las fichas de autoevaluación que los alumnos han respondido, y que hemos presentado en el apartado 3.5 de esta tesis doctoral. En estas fichas, como ha quedado expuesto, los alumnos han contestado a tres bloques de contenidos: destrezas, conocimientos y actitudes. Los dos primeros bloques, “*Destrezas*” (*Soy capaz de...*) y

“Conocimientos” (*Creo saber...*), serán de nuestro interés en este punto. Abordaremos el apartado de las actitudes posteriormente.

Los alumnos han respondido a las preguntas formuladas en cada bloque de contenidos de acuerdo con la siguiente invitación y escala de valoración:

Tabla 98. Escala de valoración para la autoevaluación

Señala el grado de consecución (entre 1 y 9) que percibes que has alcanzado en los aspectos señalados.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
No, nunca		Sólo en algunas ocasiones		Algunas veces		En la mayoría de casos		Sí, siempre

Debemos señalar en este punto que los alumnos del grupo experimental han adquirido el grado de destreza y conocimiento que manifiestan a partir de la actividad ejercida individualmente en la plataforma *Moodle* diseñada al efecto. Los alumnos del grupo de control, sin embargo, han contado con la explicación del profesor y la posibilidad de demandar cuestiones en el aula.

Con respecto a las destrezas que creen poder llevar a cabo, los alumnos presentan las siguientes percepciones:

Tabla 99. Autoevaluación del grado de destrezas alcanzadas:Fonemas vocálicos.

Section 1: Vowels

Destrezas (Soy capaz de...)	Question	Gr Exp.		Gr Cont.	
		N	M	N	M
	1. Reconocer las vocales inglesas a nivel perceptivo, es decir, identificar los principales contrastes vocálicos del inglés tanto en monoptongos como en diptongos o triptongos.	13	6,23	11	6,09
	2. Detectar las diferencias cuantitativas y cualitativas de las vocales inglesas.		6,46		6,18
	3. Producir correctamente las vocales inglesas (monoptongos, diptongos y triptongos).		5,69		5,45
	4. Identificar pronunciaciones erróneas de vocales inglesas y corregirlas.		5,54		4,91

En el caso de los fonemas vocálicos, los alumnos manifiestan ser capaces de realizar las cuestiones demandadas entre “algunas veces (valor 5) y en la mayoría de los casos (valor 7)”. Se observa también que los alumnos de grupo experimental creen poseer una ligera mejor capacidad.

Tabla 100.Autoevaluación del grado de destrezas alcanzadas: Fonemas consonánticos.

Section 2: Consonants

Destrezas (Soy capaz de...)	Question	Gr Exp.		Gr Cont.	
		N	M	N	M
	1. Reconocer las consonantes inglesas a nivel perceptivo.	13	6,54	6	5,83
	2. Producir correctamente las consonantes inglesas.		6,00		5,67
	3. Dominar los contrastes consonánticos de sonoridad (consonantes sordas y sonoras) del inglés.		6,08		4,83
	4. Identificar y producir el fenómeno de la aspiración de las oclusivas sordas inglesas en los contextos esperados.		5,31		4,83
	5. Percibir las diferencias más relevantes entre las consonantes inglesas y las españolas.		6,77		6,33
	6. Identificar pronunciaciones erróneas de consonantes inglesas y corregirlas.		5,92		6,00

En el caso de los fonemas consonánticos, los alumnos manifiestan ser capaces de realizar las cuestiones demandadas entre “algunas veces (valor 5) y en la mayoría de los casos (valor 7)”. Se observa también que los alumnos de grupo experimental creen poseer una ligera mejor capacidad en la mayoría de los aspectos, a excepción del ítem 6, sobre la capacidad de identificar pronunciaciones erróneas, donde las percepciones son similares.

Tabla 101. Autoevaluación del grado de destrezas alcanzadas:
Acento y ritmo.

Section 3: Stress and Rhythm

	Question	Gr Exp.		Gr Cont.	
		N	M	N	M
Destrezas (Soy capaz de...)	1. Reconocer las diferencias entre sílabas acentuadas e inacentuadas.	11	6,73	7	6,86
	2. Identificar y producir las diferencias acentuales entre nombres y verbos.		6,36		6,71
	3. Entender el concepto de ritmo en inglés y en español.		6,82		7,43
	4. Producir frases inglesas con el ritmo esperado (basado en la distancia entre sílabas acentuadas).		5,91		6,00
	5. Relacionar el ritmo inglés con el uso de formas débiles en palabras funcionales.		5,27		6,14

En el caso del acento y el ritmo, los alumnos manifiestan conocer las cuestiones demandadas “en la mayoría de los casos (por estar la mayoría de los resultados más cercanos al valor 7)”. En este apartado, los alumnos del grupo de control presentan unos resultados ligeramente superiores.

Con respecto a los conocimientos que creen tener, los alumnos presentan las siguientes percepciones:

Tabla 102. Autoevaluación del grado de conocimientos fonológicos desarrollados: Fonemas vocálicos.

Section 1: Vowels

Conocimientos (Creo Saber...)	Question	Gr Exp.		Gr Cont.	
		N	M	N	M
	5. Conocer los parámetros para analizar las vocales desde una perspectiva articulatoria: altura de la lengua, posición de la lengua y posición de los labios.	13	5,13	11	5,91
	6. Comprender las diferencias de calidad y duración de los monoptongos ingleses.		6,13		6,00

En el caso de los fonemas vocálicos, los alumnos manifiestan conocer las cuestiones demandadas entre “algunas veces (valor 5) y en la mayoría de los casos (valor 7)”.

Tabla 103. Autoevaluación del grado de conocimientos fonológicos desarrollados: Fonemas consonánticos.

Section 2: Consonants

Conocimientos (Creo Saber...)	Question	Gr Exp.		Gr Cont.	
		N	M	N	M
	7. Conocer los parámetros para analizar las consonantes desde una perspectiva articulatoria: posición de las cuerdas vocales, lugar de articulación y modo de articulación.	13	5,5	6	6,33
	8. Saber clasificar las consonantes inglesas en subgrupos según rasgos articulatorios comunes: obstruyentes/sonorantes o fortis/lenis.		4,71		5,5
	9. Comprender algunos fenómenos alofónicos de las consonantes como la aspiración, el ensordecimiento y la velarización.		4,93		5,33

En el caso de los fonemas consonánticos, los alumnos manifiestan conocer las cuestiones demandadas con un grado de dominio algo menor que en el caso de los fonemas vocálicos, “algunas veces (valor 5)”. El grado de dificultad parece ser mayor y los alumnos del grupo de control muestran tener un conocimiento ligeramente superior.

Tabla 104. Autoevaluación del grado de conocimientos fonológicos desarrollados: Aspectos prosódicos (Acento y ritmo).

Section 3: Stress and Rhythm

Conocimientos (Creo Saber...)	Question	Gr Exp.		Gr Cont.	
		N	M	N	M
	6. Conocer y describir los rasgos segmentales de acento (<i>stress</i> y <i>accent</i>), ritmo, duración e intensidad.	11	5,91	7	6,14
	7. Saber predecir la localización del acento en palabras inglesas simples.		6,27		6,43
	8. Saber predecir la localización del acento en palabras inglesas complejas (compuestos y palabras con sufijo).		5,91		6,00
	9. Explicar las diferencias entre el ritmo basado en la duración silábica (<i>syllable-timed rhythm</i>) y el ritmo basado en la duración entre acentos (<i>stress-timed rhythm</i>).		5,64		5,43

En el caso del acento y el ritmo, los alumnos manifiestan conocer las cuestiones demandadas entre “algunas veces (valor 5) y en la mayoría de los casos (valor 7)”.

A partir de las mediciones realizadas y resultados obtenidos, podemos resaltar varias tendencias:

1. Una mayor participación en la respuesta de los cuestionarios de auto-evaluación por parte del grupo experimental. Debemos recordar que los alumnos del grupo de control han revisado los contenidos y realizado las actividades al unísono. No obstante, este hecho no ha garantizado una respuesta homogénea. Los alumnos del grupo experimental han seguido un ritmo individual libre y han respondido al cuestionario en mayor número. Podría por ello deducirse que su implicación ha sido mayor en esta cuestión.
2. Se observan resultados similares en ambos grupos, si bien la familiarización con los contenidos fonológicos genera una percepción diferente en cuanto a sus capacidades: el grupo experimental percibe una mayor destreza (lo

que son capaces de hacer) en el caso de fonemas vocálicos y consonánticos, y similar en los aspectos prosódicos analizados, el acento y el ritmo, y el grupo de control muestra un mayor conocimiento (lo que creen saber) en todos los parámetros analizados.

3. Podríamos también deducir que el hecho de delegar la familiarización con los contenidos fonológicos a los alumnos de forma individual, como se ha hecho con el grupo experimental, no ofrece una percepción de menor aprendizaje en general.

4.6.4.2. Repercusión práctica de la familiarización con los contenidos fonológicos: la transcripción fonética.

Este segundo aspecto ha sido evaluado mediante el ítem 5 (lectura en voz alta u *oral reading*) en la prueba de expresión oral (Anexo VII), y se ha medido de forma cualitativa analizando si el alumno es capaz de leer los textos con corrección y fluidez. En la siguiente tabla recogemos los resultados la prueba de lectura del texto 1 en el pretest. Ofrecemos una relación de los alumnos que consiguen leerlo dotando al texto de pleno sentido, y la media de errores cometidos.

Tabla 105. Prueba de expresión oral: Item 5- Lectura del texto 1. Resultados del pretest.

Item	Grupo	N	Sentido	M Errores
Item 5 (Texto 1)	G. Experimental	13	13	4,50
	G. Control	12	12	4,83

Como se puede observar, la totalidad de alumnos logra completar la lectura del texto 1 y el número de errores cometidos es similar..

En la siguiente tabla, correspondiente al texto 2, ofrecemos una relación de los alumnos que consiguen leerlo dotándolo de sentido (columna

leer) y una media de los errores cometidos por estos. Si no pueden leerlo, por no poder avanzar en la lectura y no superar la primera línea del texto, les hemos pedido que identifiquen al menos tres palabras de la parte restante del texto (de la segunda línea en adelante). En la última columna (palabras) aparece reflejado el número medio de palabras identificadas correcta e incorrectamente por este segundo grupo de alumnos (los que no son capaces de leer el texto correctamente).

Tabla 106. Prueba de expresión oral: Item 5- Lectura del texto 2. Resultados del pretest.

Item	Grupo	N	Leer	M Errores	Palabras	
					Bien	Mal
Item 5 (Texto 2)	G. Experimental	13	2	6	3,55	1,17
	G. Control	12	3	8,33	3,33	1,20

Como podemos observar, son pocos los alumnos que consiguen leer el texto transcrito fonéticamente, lo que indica que el grado de familiarización con este tipo de notación es muy reducido. Sin embargo, aquellos alumnos que no pueden leer el texto consiguen leer una media de 3,55 palabras correctamente, más del mínimo sugerido (3 palabras). También es cierto que algunas de las palabras que creen identificar a priori no son leídas correctamente (1,17 y 1,20 dependiendo del grupo).

En el item 5 de lectura en voz alta u *Oral Reading* los resultados del posttest arrojan resultados diferentes entre los dos grupos especialmente en el caso del segundo texto, presentado en transcripción fonética al alumno.

Tabla 107. Prueba de expresión oral: Item 5- Lectura del texto 1. Resultados del posttest

Item	Grupo	N	Sentido	M Errores
Item 5 (Texto 1)	G. Experimental	13	13	3,08
	G. Control	13	13	3,15

Como era de esperar, por los resultados obtenidos en el pretest, todos los alumnos son capaces de dotar al primer texto de pleno sentido. Además, cometen un número similar de errores de pronunciación, inferior al cometido el pretest en ambos grupos.

La realidad es bien distinta en el caso del segundo texto, atendiendo a los resultados que mostramos a continuación:

Tabla 108. Prueba de expresión oral: Item 5- Lectura del texto 2. Resultados del posttest.

Item	Grupo	N	Leer	M Errores	Palabras	
					Bien	Mal
Item 5 (Texto 2)	G. Experimental	13	13	6,38	-	-
	G. Control	13	8	8,88	6,50	1,67

Todos los alumnos del grupo experimental son capaces de leer el texto dotándolo de sentido, mientras que en el grupo de control son 8 (el 61,54%) los alumnos que consiguen hacerlo satisfactoriamente. El número de errores es también inferior en el primer grupo de alumnos. Los alumnos que no consiguen leer el texto, todos ellos pertenecientes al grupo de control, consiguen identificar 6,50 palabras correctamente (a pesar de que se les pedía un mínimo de tres). De entre las palabras que creen identificar, 1,67 son leídas incorrectamente.

Si comparamos los resultados en ambos momentos de la medición, en la lectura del texto 1 se observa una mejora similar en ambos grupos, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 109. Prueba de expresión oral: Item 5- Lectura del texto 1. Comparación de resultados del pretest y del posttest.

Item	Grupo	PRETEST			POSTTEST		
		N	Sentido	M Errores	N	Sentido	M Errores
Item 5 (Texto 1)	G. Experimental	13	13	4,50	13	13	3,08
	G. Control	12	12	4,83	13	13	3,15

Como se observa, todos los alumnos son capaces de dotar al texto de sentido y además en ambos casos decrece el número de errores, si bien en el grupo experimental lo hace en 1,42 y en el grupo de control en 1,68.

En la lectura del texto 2 (transcrito fonéticamente), se observan diferencias muy destacables entre los dos momentos de la medición en ambos grupos, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 110. Prueba de expresión oral: Item 5- Lectura del texto 2.
Comparación de resultados del pretest y del posttest.

		PRETEST				
Item	Grupo	N	Leer	M Errores	Palabras	
					Bien	Mal
Item 5 (Texto 2)	G. Experimental	13	2	6	3,55	1,17
	G. Control	12	3	8,33	3,33	1,20
		POSTTEST				
Item	Grupo	N	Leer	M Errores	Palabras	
					Bien	Mal
Item 5 (Texto 2)	G. Experimental	13	13	6,38	-	-
	G. Control	13	8	8,88	6,50	1,67

En la lectura del texto 2 el número de alumnos capaces de leerlo crece considerablemente en ambos grupos, si bien en el grupo experimental cabe resaltar que todos los alumnos son capaces de proseguir la lectura hasta concluir el texto. En el grupo de control hay cinco alumnos que no logran hacerlo. Podemos afirmar que el grado de familiarización del grupo experimental con la notación fonética es mayor que en el del grupo de control. El número de errores de pronunciación no varía significativamente en ambos grupos, teniendo en cuenta además que el número de alumnos que logran leerlo ha aumentado. Las palabras que se logran identificar, aún no siendo capaces de leer el texto en su conjunto, mejora significativamente, manteniéndose el grado de error en la identificación sin gran variación.

4.6.4.3. Síntesis.

Tras analizar las dos cuestiones incluidas anteriormente podemos señalar que la ejercitación individual de los alumnos produce una percepción de aprendizaje similar a la que se observa a raíz de la ejercitación colectiva de los contenidos trabajados en el aula. Ahora bien, cuando analizamos si realmente el alumno es capaz de reconocer la notación fonética y de leer un texto transcrito fonéticamente, se observan diferencias cualitativas muy importantes a favor de los alumnos que han trabajado los contenidos de forma individual y a su ritmo.

Podríamos deducir que el aprendizaje o conocimiento que se adquiere es diferente. La ejercitación individual genera una materialización práctica de ese conocimiento: una mejor capacidad de reconocimiento de la notación fonética y por lo tanto una mayor capacidad de predicción de la pronunciación de las palabras en inglés. Consideramos que esta capacidad podría contribuir muy sensiblemente a mejorar procesos de consulta en un diccionario ante el hallazgo de términos nuevos para el alumno. Con la llegada de diccionarios virtuales que incorporan el audio de las palabras, esta no es una tarea ya estrictamente necesaria para el alumno, pero sí contribuye a reforzar su nivel de percepción (o *noticing*) y de conocimiento.

4.6.5. El trabajo autónomo y la clase. Visiones del alumno y del profesor.

En primer lugar, comentamos los resultados obtenidos en el cuestionario sobre aprendizaje autónomo y la clase (Anexo XIII), descrito en el anexo IX de la presente tesis doctoral. Los alumnos han respondido a 5 ítems valorando su grado de acuerdo con los enunciados propuestos. Además, se ha invitado a los alumnos a justificar o comentar su respuesta brevemente. Finalmente, se ha

incluido una cuestión final en la que debe priorizar las opciones ofrecidas en la respuesta.

Asimismo, incluimos las percepciones obtenidas de la implicación y el grado de participación de los alumnos, que hemos recogido a partir de dos fuentes: (i) las fichas de autoevaluación que los alumnos han respondido en la fase I de exposición y familiarización con los contenidos fonológicos trabajados (*Actitudes, -me he comprometido a...*), y (ii) las anotaciones registradas en el diario del profesor durante la aplicación de toda la práctica sobre el índice de asistencia de alumnos a clase durante la práctica, y el grado de participación de los alumnos en las actividades propuestas. La participación de los alumnos del grupo experimental se ha analizado a partir de las estadísticas proporcionadas por la propia herramienta, la plataforma *Moodle*.

4.6.5.1. Aprendizaje autónomo y la clase.

Incluimos una comparación de las respuestas de los alumnos antes y después de la intervención, así como una comparación de los alumnos consigo mismo:

4.6.5.1.1. Resultados del pretest

Tabla 111. Cuestionario “Aprendizaje autónomo y la clase”..
Resultado del pretest

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
1	G. Experimental	13	3,77	0,599	0	1,000
	G. Control	13	3,77	1,166		
2	G. Experimental	13	2,00	0,707	0	1,000
	G. Control	13	2,00	0,707		
3	G. Experimental	13	4,15	1,144	0,196	0,846
	G. Control	13	4,23	0,832		
4	G. Experimental	13	4,46	0,776	-0,977	0,338
	G. Control	13	4,08	1,188		
5	G. Experimental	13	3,54	0,660	0,731	0,471
	G. Control	13	3,77	0,927		

Debemos resaltar que no hay ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos antes de la intervención didáctica. Ambos grupos manifiestan un alto grado de acuerdo con dos de los enunciados:

1. Para aprender es importante, primero, analizar cómo aprendo más y mejor (ítem 4).
2. No todos los alumnos han de aprender lo mismo y de la misma manera (ítem 3).

Asimismo, manifiestan estar de acuerdo (valor próximo a 4 en la escala) en que los alumnos, si quieren, pueden llegar a aprender a pesar del profesor (ítem 1). En buena medida, se consideran autónomos y capaces de gestionar su aprendizaje (ítem 5), y además muestran saber cómo se aprende y eximen al profesor de la responsabilidad de su aprendizaje (Manifiestan desacuerdo con el ítem 2: “Yo no sé muy bien cómo se aprende, pero hago todos los ejercicios que nos exigen y creo que el profesor es el máximo responsable de que yo avance”).

4.6.5.1.2. Resultados del posttest

Tabla 112. Cuestionario “Aprendizaje autónomo y la clase”.Resultado del posttest.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
1	G. Experimental	13	3,62	0,870	-0,181	0,858
	G. Control	13	3,54	1,266		
2	G. Experimental	13	1,92	0,641	1,673	0,107
	G. Control	13	2,46	0,967		
3	G. Experimental	13	4,00	1,225	0,562	0,579
	G. Control	13	4,23	0,832		
4	G. Experimental	13	4,46	0,660	-1,389	0,177
	G. Control	13	4,00	1,000		
5	G. Experimental	13	3,92	0,494	-0,619	0,541
	G. Control	13	3,69	1,251		

Después de la intervención didáctica, tampoco se observan diferencias significativas entre ambos grupos. Se mantienen en general las tendencias comentadas sobre los resultados iniciales del pretest.

4.6.5.1.3. Comparación intra-sujeto.

Presentamos a continuación los resultados de la evolución de cada uno de los grupos:

Grupo Experimental

Tabla 113. Cuestionario “Aprendizaje autónomo y la clase”.
Comparación intra-sujeto. Grupo Experimental.

Item	Grupo	N	M	t	p
1	G. Experimental (Pretests)	13	3,77	0,805	0,436
	G. Experimental (Posttests)	13	3,62		
2	G. Experimental (Pretests)	13	2,00	0,433	0,672
	G. Experimental (Posttests)	13	1,92		
3	G. Experimental (Pretests)	13	4,15	1,000	0,337
	G. Experimental (Posttests)	13	4,00		
4	G. Experimental (Pretests)	13	4,46	0	1,000
	G. Experimental (Posttests)	13	4,46		
5	G. Experimental (Pretests)	13	3,54	-2,132	0,054
	G. Experimental (Posttests)	13	3,92		

Como se observa en la tabla superior, se produce una variación destacable en uno de los ítems analizados (ítem 5, $p=0,054$). Podríamos decir que tras la intervención didáctica los alumnos del grupo experimental se consideran más autónomos y capaces de gestionar su propio aprendizaje. Entre los comentarios que los alumnos incluyen en la respuesta después de la intervención podemos mencionar los siguientes: *“Sí, pero las pautas dadas por un buen profesor siempre son de gran ayuda”*, *“La plataforma virtual ayuda a potenciar este punto”*, *“Más bien necesito el empuje de un profesor que me guíe y me corrija, y me motive”*.

Asimismo, siguen mostrando un alto acuerdo con la importancia de la reflexión en el proceso de aprendizaje (ítem 4). Y, aunque ha variado en menor grado, eximen al profesor de la máxima responsabilidad en su aprendizaje (ítem 2). Sobre esta última cuestión, los alumnos señalan: *“El avance de cada uno dependerá del esfuerzo que esté dispuesto a realizar”, “El máximo responsable es uno mismo. Pero un buen profesor siempre te incentiva a esforzarte mientras que uno malo puede llegar a desanimar”, “Yo creo que el profesor nos puede guiar en nuestro aprendizaje, pero somos nosotros los que nos tenemos que responsabilizar”*.

Nos referiremos en este punto a las respuestas ofrecidas por los alumnos al ítem final del cuestionario: “¿Cómo te gusta aprender?”. Los alumnos han de elegir la respuesta entre las cuatro opciones propuestas: a) Yo por mi cuenta; b) Haciendo caso en todo al profesor; c) Con mis compañeros; d) Combinando las tres maneras anteriores en este orden: ... (Deben priorizar las opciones anteriores: 1º, 2º y 3º).

Tabla 114. Cuestionario “Aprendizaje autónomo y la clase”.
Item final: ¿Cómo te gusta aprender? Respuestas del grupo Experimental.

Opción	Pretests (N=12)			Posttests (N=13)		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
a	2	3	7	1	4	8
b	7	5	0	6	5	1
c	3	4	5	6	3	4

A partir de las respuestas obtenidas, parece observarse que los alumnos aprecian el papel de los compañeros en el aprendizaje propio (respuesta “c” como primera opción en el posttest= 6). Incluso la equiparan a la relevancia del profesor (respuesta “b” como primera opción en el posttest=6), que era la opción preferida antes de la intervención por este grupo de alumnos.

Grupo de control

Tabla 115. Cuestionario “Aprendizaje autónomo y la clase”.
Comparación intra-sujeto. Grupo de control.

Item	Grupo	N	M	t	p
1	G. Control (Pretests)	13	3,77	0,822	0,427
	G. Control (Posttests)	13	3,54		
2	G. Control (Pretests)	13	2,00	-1,897	0,082
	G. Control (Posttests)	13	2,46		
3	G. Control (Pretests)	13	4,23	0	1,000
	G. Control (Posttests)	13	4,23		
4	G. Control (Pretests)	13	4,08	0,322	0,753
	G. Control (Posttests)	13	4,00		
5	G. Control (Pretests)	13	3,77	0,322	0,753
	G. Control (Posttests)	13	3,69		

En el caso de los alumnos del grupo de control, la variación, sin llegar a ser significativa, se produce en el ítem 2 ($p=0,082$). Estos alumnos, muestran una tendencia opuesta a la observada en el grupo experimental. Tras la intervención didáctica, se muestran más indiferentes sobre la forma de aprender y la responsabilidad del profesor. Parecen mostrar una menor convicción sobre estos dos aspectos. Entre los comentarios que los alumnos han incluido en sus respuestas tras la intervención se encuentran las siguientes: *“Creo que es una mezcla entre el profesor y el alumno para que el aprendizaje sea completo”*, *“Hay que hacer lo posible por avanzar, pero creo que profesor y alumno son responsables, ambos”*, *“El profesor guía el aprendizaje y él es el responsable de mi interés y avances para continuar”*.

En cuanto a las opciones preferidas para aprender, los resultados obtenidos en el grupo de control son los siguientes:

Tabla 116. Cuestionario “Aprendizaje autónomo y la clase”.
Item final: ¿Cómo te gusta aprender?. Respuestas del grupo de control.

Opción	Pretests (N=12)			Posttests (N=13)		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
a	7	3	3	4	7	2
b	5	7	1	7	4	2
c	1	3	9	2	2	9

En el caso de estos alumnos, se observa una tendencia hacia la valoración mayor de la figura del profesor (respuesta “b” como opción favorita en el posttest=7), en sustitución de la opción más valorada anteriormente (opción “a” en el pretest=7), identificada con el trabajo autónomo del alumno (“Yo por mi cuenta”). La valoración del papel de los compañeros en el aprendizaje propio queda relegada al tercer lugar en ambos momentos de la medición.

4.6.5.2. *La implicación y el grado de participación de los alumnos.*

Como hemos comentado anteriormente, en este apartado analizamos varios indicadores: (i) las actitudes reflejadas por los alumnos en las fichas de autoevaluación que han respondido en la fase I de familiarización con los contenidos fonológicos trabajados (*Actitudes, -me he comprometido a...*), (ii) el índice de asistencia de alumnos a clase durante la práctica, y (iii) el grado de participación de los alumnos en las actividades de ejercitación individual propuestas.

El primer indicador, las actitudes mantenidas por los alumnos en la fase de familiarización con los contenidos fonológicos, se ha medido mediante la respuesta a este apartado específico en las fichas de autoevaluación.

Tabla 117. Cuestionario de autoevaluación. Actitudes (“Me he comprometido a...”).
Fonemas vocálicos.

Section 1: Vowels

	Question	Gr Exp.		Gr Cont.	
		N	M	N	M
Actitudes (Me he comprometido a ...)	1. Realizar un trabajo constante y organizado siguiendo las orientaciones y el cronograma sugeridos	13	7,08	11	6,91
	2. Trabajar de forma tanto autónoma como colaborativa en la plataforma virtual y en las clases presenciales.		7,38		6,91
	3. Desarrollar capacidad crítica, reflexiva y de síntesis de los contenidos		7,23		6,91
	4. Mostrar disposición de autoevaluación, comprobando los resultados regularmente.		7,62		7,64
	5. Analizar la pronunciación de mis compañeros en las clases presenciales.		7,00		6,73
	6. Comprometerse éticamente a hacer un trabajo propio y a responder con sinceridad en todo momento.		8,85		8,36

Tabla 118. Cuestionario de autoevaluación. Actitudes (“Me he comprometido a...”).
Fonemas consonánticos.

Section 2: Consonants

	Question	Gr Exp.		Gr Cont.	
		N	M	N	M
Actitudes (Me he comprometido a ...)	1. Realizar un trabajo constante y organizado siguiendo las orientaciones y el cronograma sugeridos	13	7,46	6	7,33
	2. Trabajar de forma tanto autónoma como colaborativa en la plataforma virtual y en las clases presenciales.		7,08		7,33
	3. Desarrollar capacidad crítica, reflexiva y de síntesis de los contenidos		7,31		7,67
	4. Mostrar disposición de autoevaluación, comprobando los resultados regularmente.		7,92		7,50
	5. Analizar la pronunciación de mis compañeros en las clases presenciales.		7,15		6,33
	6. Comprometerse éticamente a hacer un trabajo propio y a responder con sinceridad en todo momento.		9,00		8,33

Tabla 119. Cuestionario de autoevaluación. Actitudes (“Me he comprometido a...”). Acento y ritmo.

Section 3: Stress and rhythm

	Question	Gr Exp.		Gr Cont.	
		N	M	N	M
Actitudes (Me he comprometido a ...)	1. Realizar un trabajo constante y organizado siguiendo las orientaciones y el cronograma sugeridos	11	7,00	7	6,71
	2. Trabajar de forma tanto autónoma como colaborativa en la plataforma virtual y en las clases presenciales.		7,27		6,86
	3. Desarrollar capacidad crítica, reflexiva y de síntesis de los contenidos		7,09		6,71
	4. Mostrar disposición de autoevaluación, comprobando los resultados regularmente.		7,64		6,57
	5. Analizar la pronunciación de mis compañeros en las clases presenciales.		7,18		6,43
	6. Comprometerse éticamente a hacer un trabajo propio y a responder con sinceridad en todo momento.		8,64		8,14

Dado que los alumnos respondieron a las mismas cuestiones en diferentes momentos, analizaré la evolución de sus actitudes, entendidas como compromiso personal de implicación en las actividades propuestas. En primer lugar, se observa un grado de implicación general alto, entre “en la mayoría de los casos” (valor 7) y “sí, siempre” (valor 9). Además el grupo experimental ofrece unos resultados ligeramente superiores al del grupo de control. En ambos casos, se produce una evolución similar de los resultados, que ofrecen una percepción consolidada durante la fase I, que se extiende a lo largo de siete semanas. Los alumnos ofrecen una buena disposición al trabajo constante, organizado tanto individual como colaborativamente, desarrollando su capacidad crítica mediante la autoevaluación y el análisis de la pronunciación de sus compañeros en clase, por lo que entendemos que valoran positivamente su repercusión en el aprendizaje de la pronunciación.

El segundo indicador, el índice de asistencia de los alumnos, ha sido recogido por el profesor en un diario en el que se han ido registrando cuestiones de incidencia diaria. La asistencia a clase durante las 14 semanas en

las que se ha aplicado la práctica de pronunciación ha sido satisfactoria. Los alumnos del grupo de control registraron una media diaria de 10,29 alumnos/clase (34,3% sobre los alumnos matriculados), mientras que el grupo experimental registró una asistencia de 15 alumnos/clase (50% sobre los alumnos matriculados). Debemos considerar que en ese momento, se pretendía incluir a 15 alumnos en la medición de cada grupo. Por motivos de realización de todas las pruebas y respuesta de todos los cuestionarios, la muestra definitiva ha sido de 13 alumnos en cada grupo de alumnos. Como se observa, la asistencia a clase fue superior en el grupo experimental.

El tercer indicador, el grado de participación en las actividades propuestas, ha sido extraído de las estadísticas proporcionadas por la propia herramienta *Moodle*, utilizada como entorno virtual de aprendizaje, donde han estado concentradas la mayor parte de las actividades. No incluimos datos sobre los alumnos del grupo de control, pues estos realizaron todas sus actividades en el aula. Los del grupo experimental las realizaron en el aula virtual *moodle*. En este punto nos referiremos a las actividades de ejercitación individual de la fase I de familiarización, donde es posible realizar la medición. A nuestro entender, resulta interesante conocer el rendimiento de este grupo de alumnos en cada actividad (Anexo XIV). Es decir, el resultado obtenido y el esfuerzo realizado en la obtención de ese resultado, o número de intentos realizados. De este modo, podremos analizar el grado de dificultad supuesto y el interés e implicación en el logro.

Entre las actividades que menor rendimiento ofrecen (siendo la media de aciertos un 86,01%, incluimos todas aquellas que están por debajo de ese porcentaje), y por tanto mayor grado de dificultad suponen a los alumnos, podemos incluir las siguientes:

Tabla 120. Fase I. Actividades de familiarización.
Resultados por debajo de la media (86,01%)

Actividad	Contenido	M Result	N Intentos
T1 Ear Tr 2	/ɑ:/ /æ/ /ʌ/	78,46	48
T2 Ear Tr 1	/e/ /ɜ:/	77,31	36
T5 Ear Tr 2	/ɔ/ /u:/	58,33	34
T6 Ear Tr 1	/ə/	47,69	65
C Quiz 4	Miscellanea	69,38	23
T11 Ear Tr 2	/h/	38,67	46
T12 Ear Tr 1	/p/ /t/ /k/	84,62	24
T14 Ear Tr 1	/ʃ/ /z/	83,85	29
T17 Ear Tr 1	/s/ /z/	72,31	28
T17 Ear Tr 2		76,67	23
T20 Ear Tr 1	/m/ /n/ /ŋ/	75,69	36
T21 Ear Tr 1	/w/	80,00	21
T24 Ear Tr 1	Final cons. clusters	82,15	34
T25 Ear Tr 2	Past tense	83,08	25
T26 Ear Tr 1	Con. clusters & vowel elision	81,54	28

De entre estas actividades, destaca el bajo rendimiento de los alumnos en dos de ellas, por ser su resultado negativo e inferior al 50% de aciertos (T6 Ear Tr 1 y T11 Ear Tr 2). Corresponden a los fonemas /ə/ y /h/. Estos fonemas resultan los más problemáticos para el alumno a raíz de los datos extraídos. En el segundo caso, también se debe señalar que tres alumnos no concluyeron la actividad por motivos que desconocemos, aunque sí la iniciaron. Asimismo, observamos que el número de intentos realizados es considerable: 65 y 46 en total respectivamente, una media de 5 intentos y 3,54 intentos por alumno/actividad respectivamente (siendo la media de intentos total de 28,59, es decir 2,2 por alumno/actividad). El bajo resultado por lo tanto no corresponde a un escaso intento. De esta manera, podemos constatar que los alumnos han mostrado interés y esfuerzo para mejorar el rendimiento a pesar de la dificultad.

4.6.5.3. Síntesis.

A modo de conclusión de este apartado, podemos considerar que tras la práctica realizada:

1. Los alumnos del grupo experimental muestran un afianzamiento de su convicción sobre el protagonismo que tienen en su propio aprendizaje. Es decir, se consideran más autónomos y capaces de gestionar su propio aprendizaje.
2. Estos alumnos también aprecian de forma más clara el papel de los compañeros en su propio aprendizaje.

Por lo tanto, creemos que la práctica de pronunciación ha supuesto fundamentalmente una oportunidad efectiva de aprendizaje por contribuir a generar una reflexión que refuerza su autonomía e implicación como aprendices. Asimismo, la experiencia ha contribuido a valorar el aprendizaje que se produce en contextos de interacción social con otros alumnos. De esta manera, queda reforzada la visión expuesta por Little (2001) e incluida en el apartado 4.5.5. de esta tesis doctoral: la autonomía aparece íntimamente ligada a la “interdependencia”.

4.6.6. El grado de satisfacción con la práctica de pronunciación. Visiones del alumno y del profesor.

En este apartado incluimos los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos a partir de las respuestas de los alumnos al cuestionario de satisfacción administrado al final de la intervención (resultados completos en el anexo XV). Asimismo, incluimos datos cualitativos extraídos de la realización de la actividad de expresión oral llevada a cabo por el grupo experimental en la fase III de la práctica de pronunciación, denominada

práctica comunicativa libre y realizada a través de la herramienta de comunicación *skype*. Los alumnos mantuvieron un chat (Uno de los cuales adjuntamos a modo de ejemplo en el anexo XVI) tras la realización de esa actividad en el que intercambiaron opiniones sobre la experiencia realizada. Consideramos que son valoraciones a tener en cuenta. Finalmente, incluimos una valoración de las vivencias y percepciones del profesor extraídas de la observación sobre la aplicación de la intervención, que éste fue anotando en su diario sobre la práctica.

4.6.6.1. Análisis de las valoraciones de los alumnos.

El cuestionario de satisfacción descrito en el apartado 4.5.6. de la presente tesis doctoral ha medido la satisfacción de los alumnos en diferentes dimensiones: a) El profesor-tutor online, b) Los contenidos y actividades ejercitados, c) La comunicación online y la colaboración, d) La plataforma o entorno virtual de aprendizaje *Moodle*, y e) La práctica de pronunciación en general. Los alumnos del grupo experimental han respondido a los cinco aspectos (35 ítems en total), mientras que los alumnos del grupo de control ha respondido a las dimensiones A, B y E (24 ítems en total), por corresponderse con cuestiones aplicables a la metodología empleada con ellos en la intervención.

Abordaremos en primer lugar las valoraciones realizadas por los alumnos en cada una de las dimensiones evaluadas, y finalmente incluiremos reflexiones sobre los comentarios realizados por los alumnos en la última pregunta del cuestionario, el ítem 35. En él los alumnos señalan los puntos fuertes y débiles de la práctica de pronunciación realizada.

En la **dimensión A**, sobre aspectos relacionados con el profesor-tutor online, se observan tendencias similares que valoran positivamente la figura del profesor en ambos grupos, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 121. Cuestionario de satisfacción.
Dimensión A: Aspectos relacionados con el profesor-tutor online.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
1	G. Experimental	13	4,54	0,660	-1,019	0,318
	G. Control	13	4,31	0,480		
2	G. Experimental	13	4,77	0,439	1,069	0,296
	G. Control	13	4,92	0,277		
3	G. Experimental	13	4,54	0,660	0	1,000
	G. Control	13	4,54	0,519		
4	G. Experimental	13	4,46	0,660	0,297	0,769
	G. Control	13	4,54	0,660		
5	G. Experimental	13	4,62	0,506	-0,765	0,452
	G. Control	13	4,46	0,519		
6	G. Experimental	13	4,69	0,480	-1,589	0,125
	G. Control	13	4,38	0,506		
7	G. Experimental	13	4,69	0,630	-0,679	0,503
	G. Control	13	4,54	0,519		

A partir de los datos obtenidos podemos señalar que la valoración media del grupo experimental es de 4,616 y la del grupo de control es de 4,524 sobre 5 puntos posibles ($t=-0,620$ y $p=0,541$). El ítem mejor valorado es el 2, referente al dominio de la materia por parte del profesor. En el conjunto de estos ítems no se observan diferencias significativas en el *test t-student*.

En la **dimensión B**, sobre aspectos relacionados con los contenidos y las actividades ejercitados, la valoración general de los alumnos es también positiva:

Tabla 122. Cuestionario de satisfacción.
Dimensión B: Aspectos relacionados con los contenidos y actividades ejercitados.

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
8	G. Experimental	13	4,23	0,725	-1,387	0,178
	G. Control	13	3,85	0,689		
9	G. Experimental	13	4,15	0,689	-0,617	0,543
	G. Control	13	4,00	0,577		
10	G. Experimental	13	4,31	0,855	-1,633	0,116
	G. Control	13	3,85	0,555		

Evaluación del programa de enseñanza de la pronunciación del inglés a adultos mediante el uso de las TIC

11	G. Experimental	13	4,54	0,519	-2,165	0,041
	G. Control	13	4,15	0,376		
12	G. Experimental	13	4,31	0,855	-0,247	0,807
	G. Control	13	4,23	0,725		
13	G. Experimental	13	3,85	0,801	-2,205	0,037
	G. Control	13	3,15	0,801		
14	G. Experimental	13	4,69	0,480	-1,019	0,318
	G. Control	13	4,46	0,660		
15	G. Experimental	13	4,62	0,506	-1,117	0,275
	G. Control	13	4,31	0,855		

En este apartado debemos destacar varias tendencias. Por una parte, la valoración general media es superior en el grupo experimental, 4,337 de media, sobre el grupo de control, 4 de media ($t=-1,866$ y $p=0,074$). Es decir, las actividades ejercitadas por el grupo experimental, realizadas mediante el uso de las TIC, recibe una mejor valoración que las ejercitadas a modo tradicional por el grupo de control, sin desmerecer la valoración positiva otorgada a estas.

Por otro lado, destacan dos aspectos de forma significativa: los ítems 11 ($p=0,041$) y 13 ($p=0,037$). Los alumnos del grupo experimental valoran significativamente el interés de las actividades realizadas (ítem 11) y el tiempo dedicado a cada actividad (ítem 13). Asimismo, ambos grupos valoran la efectividad de las actividades realizadas en cuanto a los conocimientos adquiridos (ítem 15).

En la **dimensión E**, también evaluada por ambos grupos, sobre aspectos relacionados con la práctica de pronunciación en general, se observa una alta satisfacción en ambos grupos:

Tabla 123. Cuestionario de satisfacción.
Dimensión E: Aspectos relacionados con la práctica de pronunciación

Item	Grupo	N	M	SD	t	p
27	G. Experimental	13	4,54	0,660	-2,501	0,020
	G. Control	13	4,00	0,408		
28	G. Experimental	13	3,85	0,689	1,139	0,266
	G. Control	13	4,15	0,689		

29	G. Experimental	13	4,31	0,751	-0,679	0,503
	G. Control	13	4,08	0,494		
30	G. Experimental	13	4,46	0,660	-1,654	0,111
	G. Control	13	4,31	0,480		
31	G. Experimental	13	4,54	0,660	-2,717	0,012
	G. Control	13	4,08	0,760		
32	G. Experimental	13	4,85	0,376	-1,477	0,153
	G. Control	13	4,23	0,725		
33	G. Experimental	13	4,46	0,877	-1,477	0,153
	G. Control	13	4,00	0,707		
34	G. Experimental	13	4,92	0,277	-1,208	0,239
	G. Control	13	4,69	0,630		

En esta dimensión, la valoración del grupo experimental es significativamente superior, 4,491 de media, a la del grupo de control, 4,192 de media ($t = -2,084$ y $p = 0,048$).

Varios ítems destacan de forma significativa entre los alumnos del grupo experimental: consideran que el programa de pronunciación trabajado ha sido adecuado (ítem 27, donde $p = 0,020$) y que la práctica realizada ha contribuido a mejorar su pronunciación (ítem 31, donde $p = 0,012$). Debemos resaltar la importancia de estas valoraciones con respecto al objetivo que nos habíamos propuesto al comienzo de la intervención, y que hemos enunciado al principio de este capítulo. Consideramos que la percepción de estos alumnos constituye una evidencia clara de una mayor concienciación (*phonetic awareness*) y un perfeccionamiento de su propia pronunciación. Es decir, estos alumnos manifiestan ser conscientes de la mejora conseguida en su propia pronunciación de forma significativa. Creen haber mejorado su pronunciación y creen percibirlo.

Analizamos a continuación el grado de satisfacción de los alumnos del grupo experimental con otras dimensiones específicas de la metodología de trabajo empleada con ellos. En la **dimensión C**, sobre aspectos relacionados con la comunicación online y la colaboración, debemos destacar varias valoraciones:

1. Se resalta la facilidad de comunicación con el profesor y los compañeros a través de las herramientas online puestas a su disposición (valoración de 4,54).
2. Consideran haber aprendido observando a sus compañeros (valoración de 4,23).
3. Aunque valoran el aprendizaje colaborativo en el entorno comunicativo del ordenador atendiendo a todas las valoraciones realizadas hasta el momento, no consideran que este aprendizaje es mejor que el que se posibilita de forma presencial en el aula (valoración de 2,62).

Estas valoraciones son también de nuestro máximo interés por estar proponiendo a lo largo de esta tesis doctoral una práctica de aprendizaje combinado o *blended learning*. No proponemos la sustitución total del aprendizaje presencial por el virtual a través de las herramientas TIC, sino la integración armónica de ambos modelos en la enseñanza de la pronunciación inglesa. Y esta propuesta parece coincidir con las apreciaciones de los alumnos que han experimentado los dos modelos.

En la **dimensión D**, sobre aspectos relacionados con la plataforma virtual interactiva *Moodle* y el software utilizado, las herramientas *Voicethread* y *Skype*, los alumnos del grupo experimental ofrecen un grado de satisfacción positivo (4,416 de media). Destaca la valoración que realizan sobre el tiempo de respuesta de la plataforma (ítem 25, tiempo que se tarda en acceder a un enlace, herramienta o actividad) con una valoración de 4,69. Asimismo, valoran especialmente la sencillez del manejo de la plataforma (ítem 22) y la integración coherente de la información gráfica, textual y auditiva de la plataforma (ítem 24) con una valoración de 4,62 en ambos ítems.

En el **ítem 35**, sobre puntos fuertes y débiles de la práctica de pronunciación inglesa ejercitada, los alumnos han aportado apreciaciones de

forma cualitativa, que valoramos aquí de forma resumida y pueden leerse en mayor extensión en el anexo X.

El grupo experimental resalta varios puntos fuertes fundamentalmente: (i) el carácter novedoso de la práctica con respecto a la forma de aproximarse a la pronunciación experimentada hasta entonces, (ii) el valor práctico de lo aprendido, (iii) la mayor concienciación adquirida sobre la importancia de la pronunciación en el aprendizaje del idioma, y (iv) el ánimo docente del profesor. Entre los puntos débiles, los alumnos mencionan (i) el poco tiempo dedicado por su parte en ocasiones, (ii) la falta de herramientas de reconocimiento de voz para fonemas especialmente complicados, y (iii) la interlocución con nativos del idioma en el proceso.

El grupo de control, por su parte, también destaca varios aspectos previamente mencionados: (i) el valor práctico de lo aprendido, (ii) la mayor concienciación adquirida sobre la importancia de la pronunciación en el aprendizaje del idioma, y (iii) la conveniencia de su tratamiento en el aula dada la complejidad de trabajarlo por cuenta propia. Entre los puntos débiles, los alumnos mencionan casi de forma unánime la limitación de su efectividad por no ser suficientemente individualizada y periódica.

Como hemos indicado al principio de este apartado, hemos extraído otras observaciones cualitativas en el momento en el que los alumnos del grupo experimental han acabado la práctica de pronunciación. Corresponden al chat mantenido tras la realización de la actividad 3, perteneciente a la fase III de comunicación libre a través de la herramienta *Skype*. Además de la lógica satisfacción de los alumnos por terminar sus actividades y dar por finalizada la práctica en sí, estos han mostrado otras percepciones adicionales que sintetizamos a continuación:

1. Los alumnos manifiestan haber afrontado la grabación a distancia con otros compañeros por medio de la herramienta *Skype* con nervios iniciales que se han disipado en el desarrollo de la actividad. Debemos mencionar además que algunos de los alumnos utilizaban este software por primera vez.
2. Varios de los alumnos manifiestan que han olvidado algún aspecto de la tarea, como el de incorporar palabras previamente adjudicadas de forma personalizada por el profesor, o el de mencionar o comentar alguna cita. Interpretamos que ha sido debido a su plena involucración en la conversación, llegándose a olvidar de forma natural. Los alumnos no manifiestan no saber cómo integrar esos dos términos, sino más bien un olvido. Creemos también que esto es lo que ocurre en una conversación o interacción cara a cara. Por lo tanto, la experiencia online no elimina elementos de naturalidad propios de una interacción espontánea. Es significativo que varios alumnos manifiesten su deseo de que el profesor incorpore este formato de actividad en la asignatura con mayor frecuencia. Podría, en sus propias palabras, “ayudar a preparar el examen oral” generando simulaciones previas.

4.6.6.2. Análisis de las valoraciones del profesor.

Incluimos en este apartado las reflexiones personales del profesor sobre la implementación de la práctica. En líneas generales, la valoración de la práctica de pronunciación es positiva y el grado de satisfacción alto, si bien también debemos analizar las limitaciones y obstáculos encontrados en el camino.

Aunque el deseo de profundizar en aspectos relacionados con la pronunciación de mis alumnos había estado presente con mucha anterioridad,

debo reconocer que no se daban las condiciones que confluyen en el contexto educativo elegido, cuya elección para la intervención me pareció oportuna desde un inicio.

Entre los alumnos adultos que cursan el nivel C1 del MCER resulta llamativo en ocasiones percibir el dominio dispar del alumno en diferentes aspectos del idioma. Un control aceptable de la gramática y el léxico pueden verse entorpecidos por una pronunciación deficiente en la comunicación. La mayoría de los alumnos afectados son plenamente conscientes de ello y no pueden evitar caer en una sensación de estancamiento en su aprendizaje. No obstante, estos alumnos reanudan su aprendizaje con ánimo renovado y excelente disposición, lo que facilita la asunción del objetivo planteado y el empeño del profesor en esa tarea. La clave: “interpretar” ese momento como una oportunidad.

No obstante, aún siendo positiva mi valoración de la experiencia, creo oportuno realizar las siguientes consideraciones:

1. La concentración de la práctica en el tiempo (14 semanas) ha generado un de trabajo intenso para el profesor.
2. A su vez, la diversificación de la práctica en diferentes fases y formatos de actividad ha requerido un proceso de guía u orientación previos a la realización de las actividades, para presentarlas a los alumnos y evitar la desorientación y el riesgo de desánimo por su parte.
3. La coexistencia de dos métodos de trabajo diferentes entre los grupos ha generado diversas actitudes en los alumnos, evidentes para el profesor. Hemos observado las siguientes: (i) el desánimo inicial de algún alumno, (ii) la motivación extra de otros (que han adquirido aplicaciones multimedia extra incluso pagando por ellas, por considerarlas de utilidad en el momento de la práctica), (iii) la toma de iniciativas personales para el refuerzo de la práctica (enrolándose en

interacciones con nativos a través de *Skype*, y el planteamiento de dudas personales posteriormente en clase – como por ejemplo, no percibir la diferencia entre “*can*” y “*can’t*” cuando hablaba con su interlocutor nativo), e incluso (iv) la muestra de deseo por seguir la metodología de trabajo del otro grupo y la demanda de acceso a la plataforma, siendo miembros del grupo de control.

4. La estructuración de la práctica ha exigido una revisión exhaustiva de la materia para priorizar los contenidos y seleccionar los formatos de las actividades.
5. Las actividades han sido originales en su formato al estar recogidas en una plataforma accesible para el alumno en todo momento. Asimismo se grabaron los archivos de audio en las actividades, lo que aumentó la complejidad de su diseño.
6. La existencia de diferentes ritmos de trabajo entre el grupo experimental y el de control ha requerido un orden y registro de materiales escrupulosos por parte del profesor.
7. Hemos organizado la realización de los pretests y postests en varias sesiones con el fin de aligerar la carga que suponen para el alumno, facilitando horarios flexibles adaptados a sus necesidades dentro de unos márgenes comunes a todos ellos.
8. Como profesor he experimentado algún problema con el software elegido, que ha requerido la consulta técnica en el momento inicial de la práctica. Han podido desanimarme levemente, aunque todos los problemas se han resuelto con éxito.
9. Con el fin de no sustituir la docencia ordinaria de la asignatura en la que se ha aplicado la práctica, hemos previsto la ampliación de cada clase en un cuarto de hora antes de su inicio previo acuerdo con los alumnos. Ellos han recibido un tiempo extra de clase que han valorado

positivamente. Este hecho ha generado también un compromiso de asistencia mayor en los alumnos, evidente en todo momento. La dirección del centro asociado de la UNED de Pamplona ha mostrado una gran sensibilidad con el proyecto de investigación, que agradecemos muy sinceramente.

4.6.6.3. Síntesis.

A modo de conclusión, tras haber analizado los resultados en detalle, podemos considerar que la práctica realizada:

1. Ha generado una satisfacción general en los alumnos. Los alumnos del grupo experimental valoran de forma significativa el programa trabajado y su contribución a una mejora efectiva en la pronunciación.
2. Ha contribuido a que los alumnos valoren el trabajo en un entorno colaborativo a través de las TIC y la idoneidad de combinarlo con el trabajo presencial del aula.
3. Ha generado en el profesor un conocimiento específico de las percepciones de los alumnos y de las repercusiones de la integración del programa de pronunciación trabajado en el currículo y en el aula.

4.7. Evaluación de la intervención didáctica: Discusión.

Realizamos en este apartado un balance sobre los hallazgos encontrados y la manera en que afectan a nuestras percepciones y conocimientos iniciales. *“Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra causa a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica”* (Stenhouse, 1984:285). Comenzaré por esto último, elaborando una reflexión sobre los objetivos planteados en el punto 4.2 del presente capítulo.

4.7.1. La idoneidad de la intervención.

Consideramos que el intento de incidir en la enseñanza explícita de la pronunciación a los alumnos adultos en el nivel C1 del MCER está justificado. Inicialmente, he analizado el estado de la cuestión mediante la realización de un diagnóstico de las debilidades de los alumnos en materia de pronunciación en el momento de superar el nivel B2 y acceder al C1 del MCER, a partir de nuestra observación de las grabaciones de 95 alumnos en el examen de B2 en junio de 2010, que hemos presentado en el apartado 1.7.2. Tras identificar las posibles áreas de mejora en la pronunciación de estos alumnos, he planteado y planificado la intervención con la finalidad de evaluar la experiencia y así explorar formas más efectivas de mejorar la pronunciación de los alumnos que retoman su aprendizaje siendo adultos.

Tras la práctica realizada, se observa que nuestros alumnos son capaces de discriminar mejor los fonemas vocálicos y los consonánticos cuando escuchan y, de forma significativa, cuando hablan. Además, los alumnos

reconocen y producen mejor la acentuación de las palabras (o *word stress*), y la distribución del acento oracional (*tonicity*). Por lo tanto, sus destrezas de comprensión y expresión orales mejoran tanto a nivel segmental como prosódico. Por ello, defendemos la capacidad del profesor de modificar la habilidad fonética de los alumnos mediante una exposición explícita del alumno a procesos formales e informales de aprendizaje (Gilakjani 2011), rebatida previamente por Kenworthy (1990), tal y como hemos mencionado con anterioridad en el capítulo 1 de esta tesis doctoral.

La edad de los alumnos no parece ser un condicionante crítico que imposibilita la mejora en la pronunciación de los alumnos. Si bien el aprendizaje temprano genera mejores resultados, los alumnos adultos también experimentan un avance cuando comienzan su aprendizaje en la edad adulta, más rápido que el de los niños (Krashen, Scarcella y Long, 1982), también defendido por otros investigadores de forma empírica (Gallardo del Puerto, García Lecumberri y Cenoz, 2005). Nuestros alumnos también mejoran su pronunciación cuando retoman el aprendizaje siendo adultos en un periodo relativamente breve de tiempo (el 73,08% de los alumnos retomó el aprendizaje hace 0-2 años). Hemos de recordar que la mayoría de nuestros alumnos (65,38%), como se recoge en el apartado 4.6.1.1. de la presente tesis doctoral, comenzaron su aprendizaje del inglés entre los 0 y los 11, y que el 11,54 % lo hizo después de cumplir los 18, por lo que la mayoría de ellos ya contaba con una experiencia previa de aprendizaje del idioma considerable. No así en pronunciación (el 69,23% no había recibido instrucción formal en esta área del idioma).

4.7.2. La mejora de la pronunciación y de la capacidad comunicativa del alumno.

En nuestro programa pedagógico se han ejercitado diversos contenidos o aspectos fonológicos que afectan a la capacidad comunicativa del alumno mediante la sistematización y la graduación en el tratamiento de la pronunciación en el aula. Hemos proporcionado: (i) una necesaria familiarización con el sistema fonológico en su conjunto, con el fin de que el alumno interprete y analice el input recibido, (ii) la oportunidad de que el alumno produzca y se exprese en primera persona, a la vez que el profesor le orienta en el análisis, y (iii) la interacción con otros hablantes, en este caso no nativos de la lengua, para posibilitar la negociación y el uso situacional de la lengua que está aprendiendo. En este sentido, atendiendo a nuestra investigación, debemos señalar que la pronunciación también se adquiere en contextos de aprendizaje promovidos por enfoques y fines comunicativos, no refrendados en prácticas analizadas (Barrera, 2004). Podemos por lo tanto defender que el programa pedagógico aplicado permite el tratamiento cognitivo–comunicativo integrado de la pronunciación.

Como hemos mantenido en el capítulo 1, la dificultad parece residir en adaptar el proceso real de comunicación a la enseñanza o aprendizaje de la pronunciación. Se aconsejan enfoques didácticos que permitan al alumno la transferencia de la práctica del aula a procesos de comunicación real (Celce-Murcia et al, 1996; Derwing y Munro, 2005; Hewings, 2006). La dificultad consiste en materializarlo.

En este sentido, creo que las TIC me han permitido orientar el aprendizaje de la pronunciación con un enfoque integrado, basado en la

producción real del alumno y orientado hacia la práctica comunicativa²¹, “*not only “talking the talk but also walking the walk”*”. Es decir, el programa me ha permitido materializar la adecuación metodológica necesaria para mantener la coherencia pedagógica (Skehan, 1998), como hemos comentado en el apartado 1.5 de esta tesis doctoral.

Parece por lo tanto que la potencialidad de las TIC reside en la posibilidad que estas ofrecen de graduar y adaptar la enseñanza de la pronunciación al proceso de aprendizaje que el alumno experimenta.

4.7.3. La concienciación e implicación individual del alumno en la mejora de su propia pronunciación.

El programa ejercitado ha generado una mayor concienciación de los alumnos: tanto *fonológica*, por los conocimientos que dicen haber adquirido y demuestran en los posttests sobre el sistema fonológico de la lengua, como *pedagógica*, por la implicación individual y el deseo de mejora que se ha generado en los alumnos. Así lo reflejan sus actitudes, ahora transformadas en esta dirección. Como hemos mencionado anteriormente en el capítulo 2, las TIC posibilitan una exposición del alumno a información que genera un aprendizaje más subconsciente, menos analítico y más natural (Evans, 2009; Hata, 2003). El aprendizaje en este caso parece estar relacionado con la capacidad del alumno de relacionar lo nuevo con lo que ya sabe y de ser consciente de ello: “*To learn something new one must first notice it. Paying attention is*

²¹ “*We pedagogical phonologists talk the talk: We assure our students of what we believe, namely, that all the parts of English phonology make up a single, intricate system of subsystems. The problem is that neither our descriptive nor our pedagogical texts present English phonology this way. Furthermore, we have not always taught it this way. We haven't walked the walk. Recently the challenge of moving my pedagogical phonology course to a hybrid—in-class and online—format gave me the opportunity to try to practice what I preach*” (Dickerson, 2009:10).

focusing one's consciousness or pointing one's perceptual powers in the right direction and making "mental energy" available for processing" (Van Lier, 1996:11).

En este punto debemos tener en cuenta el nivel de dominio de la lengua de los alumnos y el contexto específico de aprendizaje. Evidentemente, en los niveles superiores de dominio del idioma (B2 o C1), como es nuestro caso, el alumno cuenta con una experiencia previa que facilita la asociación de lo que aprende con lo que ya sabe. En nuestro caso esto no se produce en un contexto de "continuidad" en el tiempo ni de "uniformidad" de intereses en el aprendizaje, sino en uno de "interrupción y regreso al aprendizaje" y de "diversidad de intereses". Esto puede llegar a generar mayor problema para el alumno y para el profesor, quien debe asegurarse de que el alumno entiende y es capaz de construir conocimiento a partir de lo que ya sabe, bien repasando aspectos básicos de ese conocimiento algo oxidado o generando referentes nuevos. A su vez, para el alumno es gratificante percibir ese "movimiento" si se establece el nexo que le permite avanzar y por lo tanto valorar el aprendizaje que está experimentando.

Como hemos señalado anteriormente, la familiarización de los alumnos ("*student awareness*" o "*noticing*") con aspectos de la pronunciación poco trabajados en el aula de forma sistemática, o incluso ya algo olvidados, contribuye a aumentar la concienciación del alumno y mostrar deseos de mejora (Brown, 2012; Luchini, 2007). La modalidad *blended learning* contribuye a reforzar el conocimiento sobre los contenidos ejercitados y el propio proceso de aprendizaje (Lei, 2010) por el nivel de implicación y compromiso que genera en el alumno por mejorar su propia pronunciación.

En nuestro caso, los alumnos del grupo experimental parecen estar especialmente satisfechos con el aprendizaje experimentado y muestran un afianzamiento de su convicción sobre el protagonismo que tienen en su propio aprendizaje, también avalado por otros estudios (López-Pérez et al., 2011), a la

par que valoran la aportación de los compañeros. Como ya hemos mencionado, debemos resaltar que en nuestro programa el alumno no juzga la corrección ni la inteligibilidad de la producción oral de otro alumno directamente, sino que más bien desarrolla su propia capacidad auto-correctiva, lo que le permite asumir el reto de la mejora propia.

Por ello, compartimos la visión expuesta por Little (2001), incluida en el apartado 4.5.5. de esta tesis doctoral, que liga el concepto de “autonomía” al de “interdependencia” en el aprendizaje. Los alumnos afirman y demuestran aprender con el impulso inducido por el programa ejercitado y el trabajo realizado en compañía del profesor y de los compañeros, valorando de forma positiva la “comunidad de aprendizaje” generada por la experiencia práctica. En definitiva, creemos que la práctica ha contribuido a que los alumnos desarrollen de forma efectiva su autonomía personal y al mismo tiempo compartan su inquietud por la mejora en la pronunciación. Este aspecto nos parece de especial relevancia en nuestro contexto de enseñanza de adultos en la UNED, donde los alumnos coinciden de forma meramente coyuntural y efímera: *“If group members barely know each other, it is difficult for bonding to occur”* (Snodin, 2013:214).

Una posible futura investigación podría ir un poco más lejos y promover una mayor contribución de los alumnos, y así convertir el aprendizaje “cooperativo” en “colaborativo” (Panitz, 2001; Sotomayor, 2010). En esta línea, se podría analizar la idoneidad de la figura del profesor como juez y evaluador de la inteligibilidad del alumno, y su sustitución por la de otro o varios alumnos. *“Language teachers, by the very nature of their work, have developed specialised skills in adapting their listening to a variety of different accents and features that affect pronunciation. These skills make them atypical listeners and therefore unsuitable as judges of intelligibility”* (Kenworthy, 1987:20). Además, también podría medirse la efectividad de las TIC en este proceso.

4.7.4. *La promoción del trabajo del alumno en la mejora de la pronunciación fuera del aula.*

El enfoque o paradigma integrativo de las TIC que caracteriza el uso de las tecnologías en el siglo XXI (Warschauer, 1996; Warschauer y Kern, 2000) otorga al alumno, como ya hemos mencionado en esta tesis doctoral, un papel de agente más activo en su propio aprendizaje, que posibilita su capacitación y fortalecimiento (*“empowerment”*) individual como aprendiz. Esta potencialidad, en nuestro caso, también se extiende fuera del aula. El *Blended Learning* o la combinación de la práctica del aula y el trabajo fuera de ella mediante el uso de la tecnología inducen al alumno a valorar e incorporar nuevas formas de aprender. *“Tools give access to a large range of resources but students are left alone on the decision to best use them”* (Chapelle, 2010:28).

Como hemos observado en nuestro programa, el hecho de trasladar el control sobre la familiarización con los contenidos fonológicos y su revisión a los alumnos de forma individual mediante el uso de las TIC, como se ha realizado en la fase I de la práctica ejercitada por el grupo experimental, no ofrece una percepción de menor aprendizaje ni de menor interés en el aprendizaje en general. La ejercitación individual ha generado una materialización práctica de ese conocimiento: una mayor capacidad de reconocimiento de la notación fonética y, por lo tanto, una mayor capacidad de predicción de la pronunciación de las palabras en inglés. Como hemos mantenido anteriormente, consideramos que esta capacidad podría contribuir muy sensiblemente a mejorar procesos de consulta en un diccionario ante el hallazgo de palabras nuevas para el alumno.

Como también hemos señalado en esta tesis doctoral, la tecnología no es necesariamente transformativa per se (Godwin-Jones 2012), ni los

diferentes modos de provisión educativa, presencial o a distancia, ofrecen per se diferentes resultados en términos de enseñanza-aprendizaje (Albrecht, 2006; Dziuban et al., 2004). La tecnología necesita del impulso del profesor, quien debe aprovechar el contacto del aula para guiar al alumno en la búsqueda de formas efectivas de aprender dentro y fuera de ella. Por ello, no se trata de trasladar y “ceder” el control del aprendizaje al alumno sino de “delegar” el control sobre el proceso. Consideramos este hecho de máximo valor entre alumnos adultos, pues la capacitación anima y compromete al alumno a seguir aprendiendo. Aportamos en este sentido las evidencias encontradas en forma de iniciativas de varios alumnos durante la práctica de pronunciación ejercitada: la descarga de software adicional para el teléfono móvil con la finalidad de complementar el aprendizaje que iban experimentando, o el inicio de contactos regulares con nativos vía *Skype*, a imitación de los experimentados en el aula, por ejemplo.

En este sentido, valoramos el programa pedagógico propuesto en nuestra tesis doctoral por su carácter especialmente práctico: no se trata de un uso meramente determinista ni instrumental de las TIC, es decir “esencialista”, sino de un uso contextualizado -or “*relational*”- (Hinkelman y Gruba, 2012) basado en un contexto específico y en las contribuciones generadas que concibe la integración de la tecnología en el aula como “*socially constructed process in action*” (Feenberg, 2008; Pedró, 2010). Como también hemos planteado anteriormente en el apartado 2.3 de esta tesis doctoral, defendemos el desarrollo del concepto de “utilidad” en la aplicación de la tecnología. Se ha producido una evolución de “las aplicaciones útiles” al “aprendizaje útil en el entorno de un ordenador o dispositivo móvil”. “*Such a move can open up the potential for classrooms to transform from single-purpose CALL environments to spaces where a broader range of pedagogical approaches is possible; for locally produced multimedia materials to supplement or replace mass market materials; and for software to be configured*

to local needs” (Lamy, 2012). Creemos que nuestra investigación responde a este enfoque y está basado en un uso contextualizado de las TIC, no frecuente en la investigación sobre la efectividad del uso de las TIC en la educación (Cutrim Schmid, 2006; Egbert et al., 2009; Young, 2009), mencionado también anteriormente en el apartado 2.3.

4.7.5. Integración del programa pedagógico en la práctica regular del aula en el futuro: Lecciones aprendidas y nuevos interrogantes.

Planteo a continuación las consideraciones que extraigo como profesor al elaborar un balance de lo aprendido *en el intento de mantener la práctica viva en el futuro* (Whitehead, 2000). Con esta finalidad, reflexionamos sobre las siguientes cuestiones:

4.7.5.1. Sobre la apertura del programa a todo el alumnado.

Nuestra intervención se ha realizado sobre un conjunto reducido de alumnos (aproximadamente el 43% del alumnado) que se ofreció voluntario para la experiencia y sobre el que hemos elaborado el seguimiento y la medición posteriores. Por ello, si aplicamos el programa en la globalidad del aula considero necesario adaptar el programa al número de alumnos sobre los que va a elaborar un seguimiento. Se deben combinar la eficacia y la sencillez. Es decir, la exposición de los alumnos a un conjunto suficiente, integrado y sistematizado de aspectos sobre pronunciación que se pretenden abordar y mejorar, por una parte, con la sencillez necesaria que posibilite su implementación para el profesor, sobre todo, por otra.

Creemos que el carácter menos exhaustivo, que no carente de rigor, de la evaluación ordinaria del aula comparada con el de nuestra investigación facilita la adaptación.

4.7.5.2. Sobre el interés y la implicación del alumnado.

Inicialmente, nuestros alumnos acogieron la práctica con interés y constaté un mayor número de voluntarios del que creíamos necesitar. Hubo que mantener un equilibrio para animar sin desmotivar. La actitud del alumnado fue impecable, aunque algunos de los descartados no ocultaron su decepción a pesar de que estuviésemos planteando un trabajo adicional al de la propia asignatura. De este hecho se deduce el interés inicial casi generalizado de nuestro alumnado adulto por participar en la experiencia.

No obstante, creemos que la aceptación total de la práctica propuesta por los alumnos requiere dar a conocer el programa a los alumnos con anterioridad, así como lograr mantener ese interés inicial a lo largo de la intervención. Para lograr este fin consideramos que las actividades de cada fase deben estar disponibles para los alumnos online con antelación suficiente y que éstas permanezcan accesibles durante toda la intervención.

A nuestro juicio, si los alumnos perciben la necesidad de mejora, se les traslada la responsabilidad y se les invita a participar directamente, estos se implican en mayor grado. Vista su reacción y valoración positiva, en un futuro podría resultar interesante promover su iniciativa y adaptar el ritmo de ejercitación de las actividades al deseo del alumno, pudiendo llegar a elegir los contenidos a ejercitar. O individualizar los contenidos a ejercitar en función de un diagnóstico compartido entre el alumno y el profesor sobre los aspectos que el alumno precisa reforzar de manera especial.

4.7.5.3. Sobre el diseño del programa.

El grueso del trabajo del profesor ha consistido fundamentalmente en la planificación de las fases de las que consta el programa y su secuenciación, la selección de los contenidos, la creación de las actividades y el diseño de su evaluación. Abordaré estos aspectos por separado:

1. Integración de las fases.

Hemos estructurado la intervención en las tres fases descritas en el apartado 3.4 de la presente tesis doctoral, que se han implementado con la secuenciación lineal prevista durante los meses de febrero y mayo de 2012, con el objetivo de poder llevar a cabo la investigación de forma más ordenada.

Si deseamos extender la práctica al marco de un curso académico completo (de octubre a junio) se debería revisar la integración llevada a cabo. Este planteamiento también se genera al observar la impaciencia mostrada por varios alumnos por evaluar su producción desde el principio de la práctica. Por ello, quizás parece aconsejable la inclusión de actividades de producción en la primera fase (Familiarización) sin posponerlo totalmente a la segunda y tercera fases. De este modo, parece conveniente experimentar una integración cíclica en lugar de ser totalmente lineal. Es decir, dedicar ciclos más cortos destinados a la comprensión y producción (bajo el formato de práctica comunicativa estructurada y libre) de aspectos específicos relacionados con la pronunciación evitando la acumulación de éstos. De esta manera se lograría una integración más periódica y mejor dosificada en el tiempo.

A su vez, la diversificación de la práctica en diferentes fases y formatos de actividad ha requerido un proceso de guía u orientación previos a la realización de las actividades, para presentarlas a los alumnos y evitar la desorientación y el riesgo de desánimo por su parte. La sucesión de

pequeños ciclos generaría una mayor necesidad de familiarizar al alumno con diferentes formatos de actividad y diferentes herramientas inicialmente, si bien su repetición en posteriores ciclos podría contribuir a una mayor consolidación en el futuro.

Con respecto a su secuenciación, debemos señalar que la práctica de pronunciación ha afrontado sucesos imprevistos al inicio de la práctica, como la convocatoria de una huelga general en el país (29 marzo 2012), y otros ya previstos, como estar “interrumpida” por un periodo vacacional ordinario (Vacaciones de Semana Santa, 4-16 abril 2012). Consideramos que estos hechos añaden elementos de realismo a la experiencia. Su celebración ha afectado a la práctica en menor grado y ha sido aprovechada para coincidir con fases de trabajo individual en el grupo experimental. Por ello, el trabajo debe estar programado y secuenciado contando con estas eventualidades o elementos imponderables.

2. Selección de los contenidos.

La estructuración de la práctica ha exigido una revisión exhaustiva de la materia para priorizar los contenidos. Mi experiencia previa como profesor de la asignatura de *Pronunciación de la Lengua Inglesa* que impartí durante los cursos 2010-11 y 2011-12 en el centro asociado de la UNED en Pamplona en el segundo curso de Grado en Estudios Ingleses me sirvió de gran ayuda en este punto. En este proceso también he consultado a especialistas, que en todo momento han aconsejado la máxima sencillez posible de la práctica (“Keep it simple”). Como acabamos de señalar, consideramos necesaria la exposición de los alumnos a un conjunto suficiente, integrado y sistematizado de aspectos sobre pronunciación que se pretenden

abordar y mejorar, por una parte, con la sencillez necesaria que posibilite su implementación para el profesor, sobre todo, por otra.

Una nueva estructuración de las fases del programa en el futuro también permitiría incluir la ejercitación de otros aspectos prosódicos en las fases II y III. En nuestra intervención hemos priorizado y elegido la articulación de sonidos y la acentuación de las palabras, fundamentalmente.

3. Creación de las actividades.

Las actividades llevadas a cabo y alojadas en la plataforma *Moodle* han sido creadas por el profesor ad hoc para la intervención. El esfuerzo creativo ha consistido fundamentalmente en (i) la búsqueda de fuentes, (ii) la elaboración de pequeños ejercicios prácticos de autoevaluación creados con la herramienta de autor *Hot Potatoes*, (iii) la grabación e incorporación de los archivos de audio a esos ejercicios por parte del profesor directamente, y (iv) la sistematización de las actividades en la plataforma y la dotación de un formato específico a cada fase.

Si apostamos por sustituir nuestro planteamiento de la práctica por otro que se extienda a lo largo de todo el curso, el esfuerzo creativo consistiría en adaptar las actividades al marco temporal seleccionado. Podría asimismo resultar interesante aumentar la práctica en aspectos de la pronunciación que han mostrado ser más difíciles para el alumno en la práctica ejercitada.

4. Evaluación de las actividades.

Debemos resaltar que en nuestro programa el alumno no juzga la corrección ni la inteligibilidad de la producción oral de otro alumno

directamente, sino que más bien desarrolla su propia capacidad auto-correctiva sobre el análisis de aspectos señalados por el profesor, lo que le permite asumir el reto de la mejora propia.

Las grabaciones del audio de los alumnos han sido expuestas al escrutinio de otros alumnos de forma guiada y estructurada en la fase II. Si bien la intención inicial del profesor era hacer lo mismo en la fase III de práctica comunicativa libre, al final decidí no hacerlo. Las interacciones por medio de *Skype* fueron grabadas fuera del aula y no se expusieron posteriormente en el aula. Ello hubiera contribuido a concienciar al conjunto de los alumnos sobre el rendimiento en pronunciación en la comunicación espontánea. No obstante, dado que alguno de los temas de discusión eran temas controvertidos sobre los que se expresaban libremente, y algún alumno mostró su preferencia por no publicar el archivo, optamos por circunscribir el análisis de ese rendimiento en materia de pronunciación al alumno de forma individual, y sólo el profesor ha tenido acceso a las grabaciones.

En el futuro, debería posibilitarse que ese material fuera publicable, lo que requeriría un replanteamiento de los temas de debate. En todo caso, el respeto a la opinión del alumno en este sentido nos parece prioritario si deseamos su plena involucración en las actividades propuestas.

4.7.5.4. Sobre la elección de la herramienta tecnológica.

Otra de las decisiones que he tenido que tomar para intentar abordar los objetivos deseados ha sido la elección del formato tecnológico empleado en la intervención. Al integrar la tecnología en el aula el profesor se convierte

inevitablemente en aprendiz, pues debe aprender a usar herramientas y manejar procesos.

La herramienta *Moodle* permite la flexibilidad necesaria por dotarse de un código abierto libre con mínimos requisitos técnicos, y por su adaptación a la voluntad del profesor, quien en última instancia diseña el entorno. Esta potencialidad de la herramienta se convierte a su vez en un reto para el profesor, quien en todo momento debe decidir cómo integrarla para sus fines y por lo tanto conocer su funcionalidad.

En este sentido, como profesor he dedicado también tiempo a conocer el resto del software empleado: *Voicethread* y *Skype*. Quizás se debe plantear como una cuestión de actitud y no sólo conocimiento: la de apertura a utilizar nuevos medios para intentar mejorar la práctica del aula, “*not only injecting new ICTs into programs but rather effecting change by the redistribution of power in ways that enable principled, appropriate and sustainable design*” (Hinkelman y Gruba, 2012:62).

Como profesor, he experimentado algún problema con el software elegido que ha requerido la consulta técnica en el momento inicial de la intervención. Han podido desanimarme levemente, aunque todos los problemas se han resuelto con éxito. Mi experiencia previa como profesor en el centro (10 años, los últimos 3 utilizando la herramienta *Moodle* con otros fines en la asignatura) ha contribuido necesariamente a conocer el tipo de inquietudes y problemas que el uso de la herramienta podía generar, y el grado de aceptación y utilidad de la herramienta por parte de los alumnos. Por ello, podemos decir que la experiencia y conocimiento previos de ese software han sido de gran ayuda, aunque no lo consideramos indispensable.

4.7.6. *Síntesis.*

Tras la discusión realizada, valoramos el programa pedagógico aplicado como una forma efectiva de mejorar la pronunciación de los alumnos adultos que retoman el aprendizaje en el nivel C1 del MCER. Creemos que como profesores debemos aprovechar la potencialidad que las TIC ofrecen para incorporar la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación en el currículo de forma ordinaria, siendo conscientes de los retos que ello conlleva y valorando el rendimiento positivo que ofrecen. Con la investigación realizada, tan sólo hemos comenzado el camino. Nuestro empeño, así lo concibo, es algo menos utópico.

4.8. *Futuras investigaciones.*

Pensamos que nuestra investigación puede servir de punto de partida de futuras investigaciones. Hemos sugerido diversas direcciones a lo largo del trabajo, que ahora sintetizamos:

1. Profundizar en el análisis de las repercusiones del uso de las TIC con un enfoque comunicativo en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación inglesa en la modalidad *Blended Learning* como *componente integral del currículo* en una materia generalista no especializada en la pronunciación.
2. Proyectar el programa pedagógico aplicado a otros contenidos de pronunciación, segmentales y sobre todo prosódicos, especialmente en las fases de comunicación estructurada y libre, y comprobar su efectividad y eventuales repercusiones.
3. Aumentar el grado de individualización y ritmos de aprendizaje en función de un diagnóstico compartido entre el alumno y el profesor.

Apertura del programa a la colaboración del alumno en las fases de diseño y aplicación.

4. Diversificar el formato de las actividades realizadas con la herramienta *Hot Potatoes* para la Fase I (de familiarización) mediante una completa explotación de su potencialidad.
5. Analizar la idoneidad del profesor como evaluador de la inteligibilidad del alumno y considerar su sustitución por otro u otros alumnos. Medir la efectividad de las TIC en este proceso.
6. Incorporar nuevo software a la enseñanza de la pronunciación en el aula y fuera de ella. Contrastar sus aportaciones con las ya aplicadas (*Voicethread* y *Skype*).
7. Consolidar las pruebas aplicadas para la medición de la comprensión y expresión orales de aspectos relacionados con la pronunciación al principio y final de la intervención. Revisarlos y simplificarlos para facilitar un diagnóstico inicial rápido del estado de la pronunciación de los alumnos y medir posteriormente los posibles logros alcanzados.

CONCLUSIONES

Presentamos a continuación las conclusiones más relevantes de nuestra investigación.

1. Los alumnos adultos de nuestra investigación mejoran su pronunciación en inglés cuando retoman el aprendizaje del idioma. Por ello, defendemos la exposición explícita del alumno a procesos formales e informales de aprendizaje de la pronunciación mediante el uso de las TIC en un contexto no especializado y generalista de la lengua, donde la pronunciación es un componente más.
2. Gracias a la evolución tecnológica se generan nuevas oportunidades para impulsar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que replantean la esencia de la utilidad de las TIC: evolucionamos de “las aplicaciones útiles” al “aprendizaje útil en el entorno de un ordenador o dispositivo móvil” diseñado por el profesor y puesto en práctica de forma efectiva en el aula.
3. Resulta necesario adaptar la tecnología a fines y contextos educativos específicos que permitan al profesorado adquirir conocimiento sobre su potencialidad. El aula debería constituir el ámbito natural en el que el profesor experimente y adquiera el criterio pedagógico deseado. Por ello, tras mi experiencia como profesor-investigador, sugiero que el marco de investigación-acción empleado es un modelo efectivo para seguir reflexionando y mejorando mi propia práctica docente.

4. La interacción entre alumnos y profesores ha sido un primer objeto de análisis en la aplicación de la tecnología en el aula con fines comunicativos. Ahora bien, esa interacción ha adoptado fundamentalmente una forma escrita, basada en el texto, y no hablada o basada en el discurso. A partir de nuestra investigación, creemos que las TIC pueden contribuir significativamente a la promoción de la interacción oral y al tratamiento específico de la pronunciación en el aula.
5. Existen múltiples recursos tecnológicos en la red o en formato CD y DVD que el profesor y los alumnos deberían conocer para poder integrar en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación. Su catalogación puede contribuir a extraer diferentes usos en función del contexto y finalidades educativas que se persiguen.
6. En la enseñanza de la pronunciación, las TIC posibilitan la individualización de contenidos y ritmos de aprendizaje, un entorno libre de presión para el alumno, la provisión de diferentes acentos y modelos nativos del idioma, y la investigación y revisión de prácticas docentes en busca de una mayor efectividad.
7. Los programas pedagógicos deberían personalizarse, detectar las áreas de la pronunciación que los alumnos necesitan reforzar y promover su ejercitación y reflexión en dichas áreas de forma que estos puedan asumir objetivos de mejora personal y valorar el aprendizaje que experimentan. La potencialidad de las TIC reside en la posibilidad que éstas ofrecen al profesor de graduar y adaptar la enseñanza de la pronunciación al proceso de aprendizaje que el alumno experimenta. Creemos también que ello

contribuye a la mayor valoración del profesor como agente activo comprometido en el aprendizaje de sus alumnos.

8. El programa que hemos aplicado ha generado una mayor concienciación de los alumnos: tanto *fonológica*, por los conocimientos y destrezas que dicen y demuestran haber adquirido, como *pedagógica*, por la implicación individual y el deseo de mejora que se ha generado en ellos. Tras la práctica realizada, los alumnos otorgan una mayor importancia a la pronunciación como elemento relevante en el dominio de una lengua y modifican sus percepciones sobre su propia pronunciación y sus expectativas de mejora. Si bien los alumnos consideran que esa mejora supone un reto mayor del que creían inicialmente, su grado de preocupación e implicación no decrece; en el grupo experimental, incluso aumenta.
9. En nuestro programa, las TIC han posibilitado la ejercitación sistematizada y gradual de los alumnos en aspectos de la pronunciación previamente seleccionados por el profesor, mediante la familiarización individual de los alumnos con los contenidos y el análisis del input recibido, la comunicación estructurada y el análisis de su propia producción y la de otros compañeros, y la interacción espontánea y la posibilidad de aplicar los conocimientos y destrezas desarrollados con una finalidad comunicativa.
10. Creemos que la familiarización de los alumnos con los contenidos de pronunciación debería estimular la comprensión más completa posible: incluyendo explicaciones adaptadas a su nivel de conocimiento, proponiendo modelos de referencia que poder imitar, posibilitando la evaluación rápida de su propia producción, fomentando la progresión y la

mejora de forma asequible, facilitando la revisión de los contenidos y la iniciativa individual del alumno.

11. En un grado bastante satisfactorio, los alumnos incorporan los conocimientos y destrezas desarrollados en pronunciación en el transcurso de la comunicación espontánea con sus compañeros. Por lo tanto, creemos que la pronunciación también se adquiere en contextos de aprendizaje promovidos por enfoques y fines comunicativos.
12. La ejercitación individual de aspectos de la pronunciación fuera del aula mediante el uso de las TIC genera una mayor capacidad de reconocimiento de la notación fonética y, por lo tanto, una mayor capacidad de predicción de la pronunciación de las palabras en inglés. Este hecho refuerza la autonomía del alumno para seguir aprendiendo.
13. Los alumnos parecen estar especialmente satisfechos con el aprendizaje experimentado mediante el uso de las TIC en la modalidad *blended learning* complementando el aprendizaje dentro y fuera del aula, y muestran un afianzamiento de su convicción sobre el protagonismo que tienen en su propio aprendizaje, a la par que valoran la aportación de los compañeros tras la experiencia.
14. El *blended learning* o la combinación de la práctica presencial del aula y el trabajo fuera de ella mediante el uso de la tecnología inducen al alumno a valorar e incorporar nuevas formas de aprender. Tras la aplicación del programa y el proceso de aprendizaje experimentado por mis alumnos, interiorizo la siguiente reflexión: el uso de las TIC requiere el impulso del

profesor, quien debe aprovechar el contacto del aula para guiar al alumno en la búsqueda de formas efectivas de aprender dentro y fuera de ella.

15. Asimismo, considero que la integración de las TIC para la enseñanza de la pronunciación requiere una cuidada planificación, implementación, evaluación y revisión de contenidos y actividades que hemos intentado materializar en el programa propuesto. Analizados los resultados obtenidos, considero necesario reajustar su aplicación al marco temporal de un curso académico y al conjunto del alumnado, o al menos al que voluntariamente lo desee, mediante una integración cíclica y no meramente lineal de las fases fundamentalmente. Asimismo, deseo actualizar las actividades incorporando las reflexiones extraídas de su aplicación.

16. Como profesor, valoro la investigación por el conocimiento extraído de cómo adquieren la pronunciación mis alumnos adultos, por la convicción reforzada de que el profesor puede ser también creador en el aula, y por el ánimo renovado en el ejercicio de esta profesión. Si nuestros alumnos adultos creen que nunca es demasiado tarde para aprender, no podemos renunciar tampoco a ello como profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albrecht, B. (2006). Enriching student experience through blended learning. *ECAR Bulletin*, 12, 1-12. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erb0612.pdf> (Disponible el 5/4/2013).
- Alcaraz, E. (1992). *La enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas*. Madrid: Rialp.
- Allen, I. E., Seaman, J. (2010). *Learning on demand: Online education in the United States, 2009*. Newburyport, MA: The Sloan Consortium. Consultado en ERIC (ED529952).
- Anderson-Hsieh, J., Johnson, R. & 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. Doi: 10.1111/j.1467-1770.1992.tb01043.x.
- Ariza, E. N., Hancock, S. (2003). Second Language Acquisition Theories as a Framework for Creating Distance Learning Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1-9. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/142/710> . (Disponible el 8/4/2013).
- Asher, J. J., García, R. (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 53(5), 334-341. Doi: 10.1111/j.1540-4781.1969.tb04603.x.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Atwell, E., Herron, D., Howarth, P., Morton, R. & Wick, E. (1999). *Pronunciation Training: requirements and solutions*. ISLE 1999. ISLE, Interactive Spoken Language Education.
- Barrera, D. (2004). Can Pronunciation Be Taught? A Review of Research and Implications for Teaching. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 17, 31-

Referencias bibliográficas

44. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/1216/1/RAEI_17_3.pdf
(Disponible el 8/4/2013).
- Barrs, K. (2011). Mobility in learning: The feasibility of encouraging language learning on smartphones. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(3), 228-233. <http://sisaljournal.org/archives/sep11/barrs/> (Disponible el 8/4/2013).
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Beauvois, M. H. (1997). Computer-Mediated Communication (CMC): Technology for Improving Speaking and Writing. In M. D. Bush & R. M. Terry (Eds.), *Technology-Enhanced Language Learning* (pp. 165-184). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Belz, J., Thorne, S. L. (2006). *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston, MA: Thomson Heinle.
- Berube, M. R. (1994). *American School Reform: Progressive, Equity and Excellence Movements. 1883-1993*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Biber, D., Conrad, S. & Leech, G. (2002). *Student grammar of spoken and written English*. Harlow: Longman.
- Blake, R. J. (2011). Current Trends in Online Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19–35. Doi: 10.1017/S026719051100002X.
- Blieck, Y., De Jong, M. & Vandeput, L., (2012). *Blended Learning for Lifelong Learners in a Multicampus Context (MuLLLi)*.
http://shared.khleuven.be/content/bijlagen/P10_blendedlearningforlifelonglearnersinamulticampuscontext_mullti.pdf (Disponible el 5/4/2013)
- Boeren, E., Nicaise, I. (2009). Onderwijs voor volwassenen: wie neemt deel en waarom?. In L. Vanderleyden, L. Anderleyden, M. Callens & J. Noppe (red.), *De Sociale Staat van Vlaanderen 2009*, (pp. 315-333). Brussel: Studiedienst van de Vlaamse regering.

- Botella, A.(2004). Towards a description of online language learning activities. In *Towards the integration of ICT in language learning and teaching: reflection and experience* (pp. 12-24). Castellón: Universitat Jaume I.
- Boyle, J. (1987). Perspectives on stress and intonation in language learning. *System*, 15, 189-195.
- Bray, E. (1995). *Using limericks to help Japanese students improve their pronunciation*. Consultado en ERIC (ED404862).
- Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brooks, N. (1960). *Language and language learning*. New York: Harcourt.
- Brown, A. (1991). *Teaching English Pronunciation: A Book of Readings*. London: Routledge.
- Brown, B. (2012). Raising student awareness of pronunciation and exploring out-of-class approaches to pronunciation practice. *Research Notes(Cambridge ESOL)*,48, 18-24.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. New York: Routledge.
- Burns, A. (2011). Embedding teacher research into a national language programme: Lessons from a pilot project. *Research Notes (Cambridge ESOL)*, 44, 3-6.
- Burns, A., Seidlhofer, B. (2010). *Speaking and pronunciation*. In N. Schmitt(ed.), “*An introduction to applied linguistics*” (pp. 197-214). London: Hodder Education.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento (RUSC)*, 3 (1). <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Cabero, J., Barroso, J. & Román, P. (2001). Las influencias de las TIC en los entornos de formación: posibilidades, desafíos, retos y preocupaciones. *Comunicación y Pedagogía*, 175, 48-54.

Referencias bibliográficas

- <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/131.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Cabero, J., Llorente, M. C. & Puentes, A. (2009). Online students' satisfaction with Blended Learning. *Comunicar*, 35, v. XVIII, *Scientific Journal of Media Literacy*, 149-156. doi: 103916/C35-2010-03-08.
- Candlin, C. N. (1985). *The communicative teaching of English, principles and exercise typology*. Harlow: Longman Group Limited.
- Catford, J., Pisoni, D. (1970). Auditory vs. articulatory training in exotic sounds. *Modern Language Journal*, 54, 477-481.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer.
- Carroll, J., Sapon, S. (1959). *The Modern Languages Aptitude Test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation: Reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. New York: Cambridge University Press.
- Cenoz, J., García-Lecumberri, M. L. (1996). The acquisition of phonetics: Factors determining the discrimination of English vowels. In J. Perez, T. Caneda, M. Dahlgren, T. Fernández Colmeiro & E. Varela (Eds.), *Proceedings of the XIXth International Conference of AEDEAN* (pp. 189-193). Vigo: Universidade de Vigo.
- Cenoz, J., García-Lecumberri, M. L. (1997). The acquisition of English vowels: A longitudinal study. In J. Leather and A. James (Eds.), *New Sounds 97: Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech* (pp.55-60). Klagenfurt: University of Klagenfurt.
- Chapelle, C. A. (2010). Research for practice: A look at issues in technology for Second Language Learning. *Language Learning & Technology Volume*, 14(3), 27-

30. <http://ilt.msu.edu/issues/october2010/commentary.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Chesney, S., Marcangelo, C. (2010). There was a lot of learning going on. Using a digital medium to support learning in a professional course for new HE lecturers. *Computers & Education*, 54, 701–708. Doi 10.1016/j.compedu.2009.09.027.
- Cole, R., Carmell, T., Connors, P., Macon, M., Wouters, J., De Villiers, J. ... Soland, C. (1998). Intelligent animated agents for interactive language learning. *Proceedings of InSTILL* (pp. 163-166). Marholmen, Sweden.
- Coniam, D. (2002). The use of speech recognition software as an English language oral assessment instrument: An exploratory study. *Calico Journal*, 15 (4), 7-23. https://calico.org/html/article_446.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Conrad, K. B. (1996). CALL: Non-English L2 instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 16, 158-181. Doi: 10.1017/S0267190500001495.
- Coste, D. (1983). *Contributions to a Renewal of Language Learning and Teaching. Some current work in Europe*. Estrasburgo.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J., Brown, K., Sayers, D. (2007). *Literacy, technology, and diversity: Teaching for success in changing times*. Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson.
- Cutrim Schmid, E. (2006). Investigating the use of interactive whiteboard technology in the English language classroom through the lens of a critical theory of technology. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 47–62. <http://www.teachade.com/resources/support/5035b24fc7ac7.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Dalton, C., Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation. Language Teaching Series. A Scheme for teacher education*. Oxford: Oxford University Press.
- Danet, B., Ruedenberg-Wright, L. & Rosenbaum-Tamari, Y. (1997). HMMM...Where's that smoke coming from?. *Journal of Computer-Mediated*

Referencias bibliográficas

- Communication* 2, 4. <http://jcmc.indiana.edu/vol2/issue4/danet.html>
(Disponible el 8/4/2013).
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). New York: Cambridge University Press.
- Deng, J., Holtby, A., Howden-Weaver, L., Nessim, L., Nicholas, B., Nickle, K., ... Sun, M. (2009). English pronunciation research: The neglected orphan of second language acquisition studies. *Prairie Metropolis Centre Working Paper Series*, WP05-09, Edmonton, AB.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research* (pp. 33-41). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Derwing, T. M (2010). Utopian goals for pronunciation teaching. In J. Levis & K. Levelle (Eds.), *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 24-37). Ames, IA: Iowa State University. <http://aplingpublic.iastate.edu/PSLLT/2009/derwing.pdf> (Disponible el 6/4/2013).
- Derwing, T. M., Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., Carbonaro, M. (2000). Does popular speech recognition software work with ESL speech?. *TESOL Quarterly*, 34(3), 592-603.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., Weibe, G. E. (1997). Pronunciation instruction for fossilized learners: Can it help?. *Applied Language Learning*, 8, 217-235.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., Weibe, G. E. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48, 393-410.
- Dick, B. (1999). *Sources of rigour in action research: Addressing the issues of trustworthiness and credibility*. Paper presented at the Association for Qualitative Research Conference, Melbourne, 6-10 July 1999.

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C., Williams, J. (1998). Issues and terminology. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 1-11). New York: Cambridge University Press.
- Driscoll, M. (2002). Blended Learning: Let's get beyond the hype. http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf (Disponible el 6/4/2013).
- Ducate, L., Lomicka, L. (2009). Podcasting: An effective tool for honing language students' pronunciation. *Language Learning & Technology*, 13(3), 66-86. <http://llt.msu.edu/vol13num3/ducatelomicka.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L., Moskal, P. D. (2004). Blended Learning. *Research Bulletin*, 7. Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research, <http://www.educause.edu/library/resources/blended-learning> (Disponible el 6/4/2013).
- Egbert, J., Huff, L., McNeil, L., Preuss, C. & Sellen, J. (2009). Pedagogy, process, and classroom context: Integrating teacher voice and experience into research on technology-enhanced language learning. *The Modern Language Journal*, 93(Supplement 1), 754–768. Doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00971.x.
- Elliott, A. R. (1995). Foreign Language Phonology: Field Independence, Attitude, and the Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation. *The Modern Language Journal*, 79(4), 530-42. <http://www.jstor.org/stable/330005> (Disponible el 8/4/2013).
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Referencias bibliográficas

- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in second/foreign language curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *"New perspectives on grammar teaching in second language classrooms"* (pp. 17–34.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Engwall, O., Bälter, O. (2007). Pronunciation feedback from real and virtual language teachers. *Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 235-262. Doi: 10.1080/09588220701489507.
- Engwall, O. (2010). Is there a McGurk effect for tongue reading?. *Proceedings of International Conference on Auditory-Visual Speech Processing (AVSP)*. Hakone, Japan. <http://www.speech.kth.se/prod/publications/files/3494.pdf>. (Disponible el 8/4/2013).
- Engwall, O. (2012). Analysis of and feedback on phonetic features in pronunciation training with a virtual teacher. *Computer Assisted Language Learning*, 25:1, 37-64. Doi:10.1080/09588221.2011.582845.
- Eshani, F., Knodt, E. (1998). Speech technology in computer-aided language learning: Strengths and limitations of a new CALL paradigm. *Language Learning & Technology*, 2(1), 45-60. <http://llt.msu.edu/vol2num1/article3/> (Disponible el 8/4/2013).
- Eskenazi, M. (1999). Using a Computer in Foreign Language Pronunciation Training: What Advantages. *CALICO*, 16(3), 447-469. https://calico.org/html/article_623.pdf. (Disponible el 8/4/2013).
- Estaire, S., Zanon, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 55-90.
- Estebas-Vilaplana, E. (2009). *Teach Yourself English Pronunciation*. La Coruña/Madrid: Netbiblo/Uned.
- Evans, M. (2009). *Foreign language learning with digital technology*. London: Continuum.
- Ezquerro, A. (2006). *Maneras de desarrollar la autonomía de aprendizaje dentro del aula E/LE*. Memoria de la Maestría. Formación de profesores de español lengua extranjera. León: Universidad de León. <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103007166.pdf> (Disponible el 8/4/2013).

- Feenberg, A. (2008). Critical theory of technology: An overview. In G. Leckie & J. Buschman (Eds.), *Information technology in librarianship: New critical approaches* (31–46). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Finch, D. F., Ortiz, H. (1982). *A course in English Phonetics for Spanish speakers*. London: Heinemann Educational Books.
- Flege, J. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign language?. *Applied Linguistics*, 8, 162-177. http://jimflege.com/files/Flege_critical_period_AL_1987.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Flege, J. (1991). Perception and production: The relevance of phonetic input to L2 phonological learning. In T. Heubner & C. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition* (pp. 242-289). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Flowerdew, J., Levis, J. (2006). CALL: A survey of K-12 ESOL teacher uses and preferences. *TESOL Quarterly*, 40(2).
- Fraser, H. (2000). Literacy vs oral communication skills for ESL learners. *Literacy Link, Newsletter of the Australian Council for Adult Literacy*, 19(3), 4-6. <http://trove.nla.gov.au/work/153113754?q&versionId=166867952> (Disponible el 8/4/2013).
- Friss De Kereki, I. (2003). *Modelos para la creación de Entornos de Aprendizaje basados en técnicas de gestión del conocimiento*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid. <http://www.ort.edu.uy/fi/pdf/Tesis.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Gallardo, F., García-Lecumberri, M. L., Cenoz, J. (2005). Degree of Foreign Accent and age of onset in formal school instruction. *Phonetics Teaching and Learning Conference proceedings*, London: University College. <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2005/pdf/ptlcp48.pdf> (Disponible el 6/4/2013).
- García Laborda, J. (2000). *Análisis y aplicación de la variable actitudinal en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Gardner, R., Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.

Referencias bibliográficas

- Garrison, D. R., Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <http://commons.ucalgary.ca/documents/Garrison%20&%20Kanuka%20BL%20Abstract%20IHE.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Gass, S. M. (2003). Input and interaction. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 224-255). Oxford: Blackwell Publishers.
- Gilakjani, A. P. (2011). Why is Pronunciation so difficult to learn?. *English Language Teaching*, 4(3), 74-83. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/11877/8337> (Disponible el 8/4/2013).
- Gilbert, J. B. (2001). Six pronunciation priorities for the beginning student. *The CATESOL Journal*, 13(1), 173-182. http://associates.iatefl.org/pages/_materials/ltskills18.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Gilbert, J. B. (2006). Changes in Pronunciation Standards from a Cross-Atlantic Perspective. *Speak Out!*, 36, 6–14.
- Gimson, A. C. (1989-4). *An introduction to the pronunciation of English*. Edward Arnold, New York.
- Godwin-Jones, R. (2009). Emerging technologies: Speech tools and technologies. *Language Learning & Technology*, 13(3), 4-11. <http://llt.msu.edu/vol13num3/emerging.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Godwin-Jones, R. (2012). Emerging technologies: Challenging hegemonies in online learning?. *Language Learning & Technology*, 16(2), 4–13. <http://llt.msu.edu/issues/june2012/emerging.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Goertler, S., Winke, P. (2008). *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. San Marcos, TX: CALICO.
- Golombek, P. (2009). Personal practical knowledge in L2 teacher education. In A. Burns and J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 155-162). New York: Cambridge University Press.

- González-Lloret, M. (2003). Designing Task-Based Call To Promote Interaction: En Busca De Esmeraldas. *Language Learning & Technology*, 7(1), 86-104.
<http://llt.msu.edu/vol7num1/gonzalez/default.html> (Disponible el 8/4/2013).
- Goodfellow, R., Lamy, M. N. (2009). *Learning cultures in online education*. London, UK: Continuum Books.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends and future directions. In C. J. Bonk, & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Graham, C. R., Robison, R. (2007). Realizing the Transformational Potential of Blended Learning. In A. Picciano & C. Dziuban (Eds.), *Blended Learning: Research Perspectives* (pp.83-111). United States of America: the Sloan Consortium.
- Gruba, P. (2006). Computer Assisted Language Learning (CALL). In A. Davies & C. Elder (Eds.), *Handbook of Applied Linguistics* (pp. 623-648). London: Wiley.
- Hampel, R., Hauck, M. (2004). Towards an effective use of video-conferencing in distance language courses. *Language Learning & Technology* 8 (1), 66-82.
<http://llt.msu.edu/vol8num1/hampel/default.html> (Disponible el 8/4/2013).
- Hahn, L. D., Hahn, K. (2007). Phrase stress essentials. Paper presented at the international TESOL conference, Seattle, WA.
- Halliday, M. A. K. (1967). *Intonation and Grammar in British English*. The Hague: Mouton.
- Hata, M. (2003). Using Computer-Mediated-Communication in second language classrooms. *Osaka kiedai Ronsbu*, 54(3),115-125.
<http://editlib.org/noaccess/24569> (Disponible el 8/4/2013).
- Hewings, M. (2006). Teaching pronunciation as communication: How far have we come?. *Speak Out!*, 35, 3-10.

Referencias bibliográficas

- Hinkelman, D., Gruba, P. (2012). Power within blended language programs in Japan. *Language Learning & Technology*, 16(2), 46–64. <http://llt.msu.edu/issues/june2012/hinkelmangruba.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Hinofotis, F., Bailey, K.M. (1980). American undergraduates' reactions to the communication skills of foreign teaching assistants. In J.C. Fisher, M.A. Clarke, & J. Schacter (Eds.), *TESOL '80* (pp. 120-135). Alexandria, VA: TESOL.
- Hismanoglu, M., Hismanoglu, S. (2011). Internet-based pronunciation teaching: an innovative route toward rehabilitating Turkish EFL learners' articulation Problems. *European Journal of Educational Studies*, 3(1), 23-36.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et Apprentissage des Langues Étrangères*. Strasbourg, Conseil de l'Europe: Hatier.
- Holec, H, Little, D. & Richterich, R (1996). *Strategies in Language Learning and Use: Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Stasbourg: Council of Europe Publishing.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Nancy: Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. Council of Europe.
- Ingels, S. (2010). The effects of self-monitoring strategy use on the pronunciation of learners of English. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference* (pp. 67-89). Ames, IA: Iowa State University.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2004). Research in teaching pronunciation and intonation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 109-125. Doi: 10.1017/S026719050 4000054.
- Jenkins, J. (2006). Attitude towards (proposed) changes in pronunciation standards. *Speak Out!*, 36, 43-46.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.

- Jenner, B. (1989). Teaching pronunciation: the common core. *Speak Out!* 4, 2-4.
- Johnson, S. (1755). *A Dictionary of the English Language, Volume I*. London: J. F. and C. Rivington. <http://archive.org/details/dictionaryofengl01johnuoft> (Disponible el 6/4/2013).
- Kachru, B. B. (1984). World Englishes and the teaching of English to non-native speakers: context, attitudes and concerns. *TESOL Newsletter*, 8(5), 25-26.
- Kaltenboeck, G. (2002). Computer-based intonation teaching: Problems and potential. Talking Computers". *Proceedings of the LATEFL Pronunciation and Computer Special Interest Groups*, 11–17.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). Participatory action research. Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. New York: Longman Inc.
- Kenworthy, J., (1990). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, 40(1).
- Kim, I. (2006). Automatic speech recognition: Reliability and pedagogical implications for teaching pronunciation. *Educational Technology & Society*, 9(1), 322-334. http://www.ifets.info/journals/9_1/26.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Koschmann, T. (1996). *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kramsch, C., A'ness, F., Lam, E. (2000). Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning & Technology*, 4(2), 78-104.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. California: Laredo.

Referencias bibliográficas

- Krashen, S. D., Scarcella, R. C., Long, M. H. (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Kumaradivelu, B. (2006). TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1).
- Lado, R. 1964. *Language teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lafford, B.A. (2004). Review of Tell Me More Spanish. *Language Learning & Technology*, 8 (3), 21-34.<http://llt.msu.edu/vol8num3/review1/default.html> (Disponible el 8/4/2013).
- Lafford, P. A., Lafford, B.A. (2005). CMC Technologies for Teaching Foreign Languages: What's on the Horizon?. *CALICO Journal*, 22 (3), 679-709.http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/cmc_lafford.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Lamy, M. N., Pegrum, M. (2012). Hegemonies in CALL. *Language Learning & Technology*, Volume 16 (2), 1-3. <http://llt.msu.edu/issues/june2012/commentary.pdf>(Disponible el 8/4/2013).
- Lazaro, A. (2011). Imitating English Oral Texts: A Useful Tool to Learn English Pronunciation?. *Porta Linguarum*, 16, 49-63. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero16/AMPARO%20LAZARO.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Lee, L., (2007). Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning & Technology*, 12, 53-72.<http://llt.msu.edu/vol12num3/lee.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Lei, J., (2010). Quantity versus quality: a new approach to examine the relationship between technology use and student outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 455-472. Doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00961.x
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

- Levis, J. (2007). Computer technology in teaching and researching pronunciation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 184–202. Doi: 10.1017/S0267190508070098.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377.
- Levis, J., LeVelle, K. (2010). Rebuilding a professional space for pronunciation. In J. Levis & K. Le Velle (Eds.), Proceedings of the 1st Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, Iowa State University, Sept. 2009. (pp. 1-9), Ames, IA: Iowa State University. http://apling.public.iastate.edu/PSLLT/2009/levis_levelle.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Levy, M., Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46. Doi: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, T. J. (2011). Review of Moodle 2.0. *Language Learning & Technology*, 15(2), 27–33. <http://llt.msu.edu/issues/june2011/review1.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Little, D. (1996). Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, & H.D. Pierson (Eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 203-219). Hong Kong: Hong Kong University Press..
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L. & Lee, S. (2003). A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34, 250-273.
- Lomicka, L. (2006). Understanding the other: Intercultural exchange and CMC. In L. Ducate & N. Arnold (Eds.), *Calling on CALL: From theory and research to new*

Referencias bibliográficas

- directions in foreign language teaching* (pp. 211–236). CALICO Monograph Series (Vol. 5). San Marcos, TX: CALICO.
- López, M.V., Pérez, M.C. & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56, 818–826. Doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.023.
- Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2), 364-379. Doi:10.1111/j.1944-9720.2008.tb03297.x
- Luchini, P. (2007). Raising learners' speech awareness through self-assessment and collaborative assessment in the pronunciation class. *LATEFL Speak Out!*, 37, 17-23.
- Lust, G., Elen, J. & Clarebout, G. (2013). Regulation of tool-use within a blended course: Student differences and performance effects. *Computers & Education*, 60, 385–395. Doi: 10.1016/j.compedu.2012.09.001.
- Macdonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring*. Hampshire, UK: Gower.
- Massaro, D., Bigler, S., Chen, T., Perlman, M. & Ouni, S. (2008). Pronunciation training: The role of eye and ear. In *Interspeech* (pp. 2623–2626), Geneva, Switzerland: International Speech Communication Association (ISCA).
- Mason, R., Rennie, F. (2006). *E-learning. The Key Concepts*. New York: Routledge.
- Matthews, J. (1997). The influence of pronunciation training on the perception of second language contrasts. In J. Leather & A. James (Eds.), *New Sounds 97: Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech* (pp. 223-229). Klagenfurt: University of Klagenfurt.
- McQuillan, J. (2006). *iPod in education: the potential for language acquisition*. <http://images.apple.com/au/education/docs/Apple-iPodLangAcquisition.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Meskill, C., Anthony, N. (2010). *Teaching languages online*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Mills, G. E. (2007). *Action Research. A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ : Merrill.
- Mitra, S., Tooley, J., Inamdar, P. & Dixond, P. (2003). Improving English pronunciation: An automated instructional approach. *Information Technologies & International Development*, 1(1), 75-84. Doi: 10.1162/itid.2003.1.1.75.
- Mompeán, J. A. (2008). Consumers' preferences and the Choice of English Pronunciation Models. In R. Monroy & A. Sánchez (Eds), *25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges* (pp. 959-964). Murcia: Universidad de Murcia.
- Moore, M., Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. Belmont, CA.: Wadsworth.
- Moore, J. C. (2005). *The Sloan Consortium Quality Framework and the Five Pillars*. United States of America: the Sloan Consortium.
- Morley, J. (1991). The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481-520.
- Morley, J. (1994). *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Morley, J. (1998). Trippingly on the tongue: Putting serious speech/pronunciation instruction back in the TESOL equation. *ESL Magazine*, January/February, 20-23.
- Morton, H., Jack, M. (2005). Scenario-based spoken interaction with virtual agents. *Computer Assisted Language Learning*, 18, 171-191. Doi: 10.1080/09588220500173344.
- Munro, M., Derwing, T. (1995). Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, 73-97. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x/pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Murray, D. (2000). Protean communication: The language of Computer-mediated-communication. *TESOL Quarterly*, 25(3), 397-421.

Referencias bibliográficas

- Murray, D. (2005). Technologies for second language literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 188-204. Doi:10.1017/S0267190505000103.
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in Cyberspace*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Murray, L., Barnes, A. (1998). Beyond the 'wow' factor – evaluating multimedia language learning software from a pedagogical point of view. *System* 26(2), 249-259.
- Naiman, N., Friihlich, M., Stern, H. H. & Todesco, A. (1995). *The Good Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Navarro, T. (1985). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Instituto Miguel de Cervantes.
- Neri, A., Cucchiarini, C. & Strik, H. (2002). Feedback in Computer Assisted Pronunciation Training: When Technology Meets Pedagogy. In *Proceedings of CALL Conference "CALL professionals and the future of CALL research*(pp. 179-188). Antwerp, Belgium.
- Neri, A., Cucchiarini, C., Strik, H. & Boves, L. (2002). The pedagogy-technology interface in Computer-Assisted Pronunciation Training. *Computer-Assisted Language Learning*15, (5), 441-467.
- Neri, A., Mirch, O., Gerosa, M. & Giuliani, D. (2008). The effectiveness of computer assisted pronunciation training for foreign language learning by children. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 393–408.
- Oliver, M., Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed?. *E-learning*, 2(1), 17–26.
- Orton-Johnson, K. (2009). I've stuck to the path I'm afraid?: exploring student non-use of blended learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(5), 837–847. Doi: 10.1111/j.1467-8535.2008.00860.x

- Oskoz, A. (2009). Learners' feedback in online chats: What does it reveal about students' learning? *CALICO Journal*, 27, 48–68. https://calico.org/html/article_779.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Ozdener, N., Satar, H. M. (2008). Computer-Mediated communication in foreign language education: Use of target language and learner perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 9(2). http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde30/pdf/article_9.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Panitz, T. (2001). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm> (Disponible el 8/4/2013).
- Pascual, M. P. (2003). El Blended learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181108-a.html> (Disponible el 8/4/2013).
- Payne, J. S., Whitney, P. J. (2002). Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory and interlanguage development. *CALICO Journal* 20 (1), 7-32. https://calico.org/html/article_327.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Pearson, P., Pickering, L.& Da Silva, R. (2011). The impact of computer assisted pronunciation training on the improvement of Vietnamese learner production of English syllable margins. In J. Levis & K. LeVelle (Eds.). *Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, Sept. 2010* (pp. 169-180). Ames, IA: Iowa State University.
- Pedró, F. (2010). *Tecnología y escuela: Lo que funciona y por qué*. http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201111/documento_bsico.pdf. (Disponible el 6/4/2013).
- Pennington, M. (1999). Computer-aided pronunciation pedagogy: Promise, limitations, directions. *Computer Assisted Language Learning* 12, 427-

Referencias bibliográficas

440. http://wiki.umd.edu/teamill/images/7/70/ComputerAided_Pronunciation_Pedagogy.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Pennington, M. Richards, J. C. (1986). Pronunciation Revisited. *TESOL Quarterly*, 20(2), 207-225.
- Pérez, L.C. (2003). Foreign language productivity in synchronous versus asynchronous computer-mediated communication. *CALICO Journal*, 21(1), 89-104. https://calico.org/html/article_283.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Pica, T. (1994). Questions from the language classroom. *TESOL Quarterly*, 28, 49-79.
- Pica, T. (1996). Second Language Learning Through Interaction: Multiple perspectives. *Working Papers in Educational Linguistics*, 12(1), 1 – 22. <http://www.gse.upenn.edu/wpel/sites/gse.upenn.edu/wpel/files/archives/v12/v12n1pica1.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Picciano, A. (2007). Introduction. In A. Picciano & C. Dziuban (Eds.), *Blended Learning: Research Perspectives* (pp.5-19). United States of America: the Sloan Consortium.
- Pickering, L. (2006). Current research on intelligibility in English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 219-233. http://faculty.tamu-commerce.edu/lpickering/Pdfs/Publish_4.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Piske, T., McKay, I.R.A. & Flege, J.E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215. Doi: 10.1006/jpho.2001.0134.
- Poon, J., Royston, P. & Fuch, W. (2010). Examination of the Critical Factors for Developing a Successful Blended Learning Teaching Method for RICS and CIOB Accredited Courses. In *The Construction, Building and Real Estate Research Conference of the Royal Institution of Chartered Surveyors*. Paris: Dauphine Université.
- Posteguillo, S. (2003). *Netlinguistics*. Castelló: Universitat Jaume I.
- Price, P. (1998). How can speech technology replicate and complement skills of good language teachers in ways that help people to learn language?. *Proceedings of InSTILL*, 81-86. Marholmen, Sweden.

- Quijada, J. A., Madrid, D. (1999). Técnicas experimentadas en el aula para la evaluación de la pronunciación inglesa. In T. Harris & I. Sáinz (Eds.), *ELT: Through the Looking Glass* (pp. 171-187). Granada: Greta.
- Rajadurai, J. (2005). Revisiting the Concentric Circles: Conceptual and Sociolinguistic Considerations. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 7 (4), 111-130.
- Ramírez-Verdugo, D. (2006). A study of intonation awareness and learning in non-native speakers of English. *Language Awareness*, 15(3), 141-159.
- Roed, J. (2003). Language learner behaviour in a virtual environment. *Computer Assisted Language Learning* 16(2-3), 155-172. Doi: 10.1076/call.16.2.155.15880
- Ruiz-Madrid, N. (2006). The ICT and Applied Linguistics: an integrative perspective for the L2 language learning process. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 5, 173-198. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254314> (Disponible el 8/4/2013).
- Rumble, G. (2001). *E-Education: Whose benefits, whose costs*. Inaugural lecture, OUUK, 28 February 2001. <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/econ/readings/rumbl01b.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Salaberry, M. R. (1996). A theoretical foundation of pedagogical tasks in computer mediated communication. *CALICO Journal, Volume, 14(1)*, 5-6. https://calico.org/html/article_609.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Salaberry, M. R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *Modern Language Journal*, 85, 39-56. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/330375?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21102028235941> (Disponible el 8/4/2013).
- Samuda, V. (1993). Pronunciation textbooks. *TESOL Quarterly*, 27, 757-758.
- Sardegna, V., Molle, D. (2008). *Empowering students with pronunciation learning strategies*. Demonstration given at the international TESOL conference, New York, NY.

Referencias bibliográficas

- Schaetzel, K., Low, E.L. (2009). *Teaching pronunciation to adult English language learners*. Washington DC: CAELA Network Brief.
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11(2), 129-158. <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf> (Disponibile el 8/4/2013).
- Seferoglou, G. (2005). Improving students' pronunciation through accent reduction software. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 303-316. Doi: 10.1111/j.1467-8535.2005.00459.x
- Seidlhofer, B. (2001). Pronunciation. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 56-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Setter, J. (2008). Theories and approaches in English pronunciation. In *25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges* (pp. 447-457). Murcia: Universidad de Murcia.
- Setter, J., Jenkins, J. (2005). Pronunciation: state of the art review article. *Language Teaching*, 38, 1-17. Doi: 10.1017/S026144480500251X.
- Simard, D., Jean, G. (2011). An Exploration of L2 Teachers' Use of Pedagogical Interventions Devised to Draw L2 Learners' Attention to Form. *Language Learning*, 1-27. Doi: 10.1111/j.1467-9922.2011.00656.x.
- Singleton, D., Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: the Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Smith, B. (2009). Revealing the nature of SCMC interaction. In A. Mackey & C. Polio (Eds.), *Multiple perspectives on interaction* (pp. 197-225). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Smith, L., Nelson, C. (1985). International intelligibility of English: Directions and resources. *World Englishes*, 4, 333–342. Doi: 10.1111/j.1467-971X.1985.tb00423.x.
- Snodin, N. S. (2013). The effects of blended learning with a CMS on the development of autonomous learning: A case study of different degrees of autonomy achieved by individual learners. *Computers & Education*, 61, 209-216. Doi: 10.1016/j.compedu.2012.10.004.
- So, H. J., Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336. Doi: 10.1016/j.compedu.2007.05.009.
- Solé, C. S., Hopkins, J. (2007). Constructing two approaches to distance language learning. *Distance education*, 28(3), 351-370. Doi: 10.1080/01587910701611369.
- Sotomayor, G. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas. *EduTec (Revista electrónica de tecnología educativa)*, 34. http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/pdf/EduTec-e_n34_Sotomayor.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & G. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practices in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*(p. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swift, J. (1712). A Proposal for Correcting, Improving, and Ascertaining the English Tongue. In *A Letter to the Most Honourable Robert Earl of Oxford and Mortimer, Lord High Treasurer of Great Britain*, Cambridge: University of Cambridge. <http://www.history1700s.com/etext/html/proposal.shtml> (Disponible el 6/4/2013).
- Syngleton, M. D., Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.

Referencias bibliográficas

- Tanner, M., Landon, M. (2009). The effects of computer-assisted pronunciation readings on ESL learners' use of pausing, stress, intonation, and overall comprehensibility. *Language Learning & Technology*, 13, (3), 51-65. <http://llt.msu.edu/vol13num3/tannerlandon.pdf> (Disponible el 8/4/213).
- Tarone, E. E. (1987). The phonology of Interlanguage. In G. Ioup & S. H. Weinberger (Eds.), *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system* (pp. 101-124). New York: Newbury House.
- Tench, P. (1996). *The intonation systems of English*. London: Cassell.
- Thorne, S. L., Payne, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, internet-mediated expression, and language education. *CALICO Journal*, 22(3), 371-397. https://www.calico.org/html/article_137.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Tomei, L. A. (2003). *Challenges of Teaching with Technology Across the Curriculum: issues and Solutions*. London: Information Science Publishing.
- Tragant, E., Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera”, en C. Muñoz (Ed.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 81-105). Barcelona: Ariel.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Els T., Bongaerts, E., Extra, G., Van Os, C. & Janssen-Van Dielen, A. (1984). *“Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages”*, London: Edward Arnold.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Vandeput, L., Tambuysen, L. & De Gruyter, J. (2011). *Van e-learning naar geïntegreerd Blended Learning*. Leuven: KHLeuven, Kernproject ENW-School of Education.
- Varonis, E. M., Gass, S. M. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning”. *Applied Linguistics*, 6, 71-90. Doi: 10.1093/applin/6.1.71.

- Vaughan-Rees, M. (2006). Looking back, moving forward. *English Teaching Profesional Etp magazine*, 43, 26-27.
- Vernadakis, N., Giannousi, M., Antoniou, P. & Kioumourtzoglou, E., (2012). A comparison of student satisfaction between traditional and blended course offerings in Physical education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(1), 1-9.
<http://www.academia.edu/1785853/42>. Vernadakis N. Giannousi M. Tsitskari E. Antoniou P. and Kioumourtzoglou E. 2012 . A Comparison of Student Satisfaction between Traditional and Blended Course Offerings in Physical Education. *Turkish Online Journal of Distance Education* 13 1 1-9
- Villanueva, M. L. (1992). El aprendizaje de la autonomía: Desarrollo de la conciencia lingüística. *ICI & LA*, 22, 37-42.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, R. (1999). Proclaimed and perceived wants and needs among Spanish teachers of English. *Speak Out!*, 24, 25-32.
- Walker, R. (2010). *Teaching the pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13(2-3), 7-26.
- Warschauer, M. (1998). Interaction, negotiation, and computer-mediated learning. In V. Darleguy, A. Ding & M. Svensson (Eds.), *Educational technology in language learning: Theoretical reflection and practical applications* (pp. 125-136). Lyon, France: National Institute of Applied Sciences, Center of Language Resources.
- Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on Technology on language education. *TESOL Quarterly*, 36(3), 453-475.
- Warschauer, M. (2004). *Technological change and the future of CALL*. In S. Fotos & C. (Eds), *New perspectives on CALL for Second and Foreign Language classrooms* (pp.15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Referencias bibliográficas

- Warschauer, M., Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching* 31, 57-71. http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/overview.html (Disponible el 8/4/2013).
- Watts, N. (1997). A learner-based design model for interactive multimedia language learning packages. *System*, 25, 1-8. Doi: 10.1016/S0346-251X(96)00056-5.
- White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'. *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), 41-52. <http://www.actionresearch.net/writings/livtheory.html> (Disponible el 8/4/2013).
- Whitehead, J. (2000). How Do I Improve My Practice? Creating and legitimating an epistemology of practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 1(1), 91-104. Doi: 10.1080/713693129.
- Whitton, D., Sinclair, C., Barker, K., Nanlohy, P. & Nosworthy, M. (2004). *Learning for teaching: Teaching for learning*. Southbank, Victoria: Thomson Learning.
- Wik, P., Hjalmarsson, A. (2009). Embodied conversational agents in computer assisted language learning. *Speech Communication*, 51, 1024–1037. Doi: 10.1016/j.specom.2009.05.006.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1992). ELT and EL Teachers: Matters arising. *ELT Journal*, 46(4), 333-339. Doi: 10.1093/elt/46.4.333.
- Wu, H., Tennyson, R. D. & Hsia, T. (2010). A Study of student satisfaction in a Blended E-learning System Environment. *Computers and Education*, 55, 155-164. Doi: 10.1016/j.compedu.2009.12.012.

- Yanguas, I. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time. *Language Learning & Technology*, 14, 72–79. <http://llt.msu.edu/issues/october2010/yanguas.pdf> (Disponible el 8/4/2013).
- Young, D. J. (2008). An Empirical Investigation of the Effects of Blended Learning on Student Outcomes in a Redesigned Intensive Spanish Course. *CALICO Journal*, 26(1), 160-181. https://calico.org/html/article_728.pdf (Disponible el 8/4/2013).
- Yus, F., (2001). *Ciberpragmática*. Barcelona: Ariel.
- Yuzer, T.V. (2007). Generating virtual eye contacts through online synchronous communications in virtual classroom applications. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 8(1). https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde25/articles/Article_3.htm (Disponible el 8/4/2013).
- Zielinski, B. (2008). The listener: No longer the silent partner in reduced intelligibility. *System*, 36(1), 69-84. Doi: 10.1016/j.system.2007.11.004.

ANEXO I

Tabla de evaluación de la pronunciación inglesa
English pronunciation assessment file

**TABLA DE EVALUACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN INGLESA /
ENGLISH PRONUNCIATION ASSESSMENT FILE**

Parámetro	1	2	3	4
Articulación de sonidos / Articulation of sounds	Producción casi o totalmente ininteligible, con más de 8 errores en la producción de sonidos.	Producción poco inteligible con 4-7 errores en la producción de sonidos.	Producción casi siempre inteligible con 1-3 errores en la producción de sonidos.	Producción totalmente inteligible. Pronunciación cercana al hablante nativo.
Acento en las palabras / Word stress	Producción totalmente errónea de los acentos con más de 8 errores. Acentuación en sílabas inesperadas.	Producción de los acentos casi siempre errónea con un máximo de 4-7 errores.	Producción de los acentos casi siempre en las sílabas esperadas con un máximo de 1-3 errores.	Producción de los acentos en las sílabas esperadas.
Formas débiles o relajadas / Weak forms	Producción de ninguna forma débil. Más de 8 errores en el uso de/ə/. Confusión constante entre vocales débiles y fuertes.	Producción poco frecuente de formas débiles. 4-7 errores en el uso de/ə/. Confusión entre vocales débiles y fuertes en algunos casos.	Producción de casi todas las formas débiles. Uso casi siempre correcto de/ə/ con un máximo de 1-3 errores. Distinción entre vocales débiles y fuertes en casi todas las ocasiones.	Producción de Formas débiles regularmente. Uso correcto del sonido /ə/ y diferenciación clara entre vocales débiles y fuertes.
Distribución del acento oracional y entonación/ Sentence stress & intonation	Falta de fluidez. Producción insegura con múltiples (más de 8) interrupciones, pausas inesperadas y dudas constantes.	Producción poco fluida, entonación más o menos adecuada al significado que expresa, con varias dudas o Pausas (4-7) en sitios inesperados.	Producción con bastante fluidez, entonación casi siempre adecuada al significado que expresa, con sólo 1-3 dudas o pausas en sitios inesperados.	Producción con total fluidez, entonación adecuada al significado que expresa y pausas naturales.

ANEXO II

Tratamiento de la pronunciación en los libros de texto de nivel B2 (MCER)

Libro de texto 1

NEW INSIDE OUT (UPPER-INTERMEDIATE LEVEL) ***de Macmillan***

- Aspectos promocionales (recogidos en la contraportada del libro):
‘New Inside Out builds on the recognised strength of the internationally successful Inside Out. It combines a renewed commitment to meaningful presentation, meaningful practice and meaningful communication’.
- Componentes: *Student’s book, teacher’s book, DVD, workbook, class audio and website.*
- Secciones: 12 unidades acompañadas de material adicional (*additional material, grammar extra, vocabulary bank, recording tapescripts, phonetic symbols and spelling list -page 15- and list of irregular verbs*).
- Diseño de unidad: Actividad variada en cada unidad de forma sistemática (*grammar, vocabulary, pronunciation, speaking/writing, revise & check*).

Tabla 1.1.Libro de texto

Unid	Sección	Pág.	Contenido	Actividad
1	Grammar & pronunciation	7	Question tags: rising or falling intonation	✓ Listen & repeat
2	Pronunciation & vocabulary	18	Single vowel sounds	✓ Listen & repeat sounds ✓ Listen & repeat sayings. Give the correct vowel symbol for underlined syllable (2)
3	Pronunciation	28	schwa /ə/	✓ Underline the correct word to complete definition about schwa /ə/ ✓ Practise saying and underline syllable with schwa ✓ Listen & repeat
4	Useful phrases and pronunciation	44	Intonation and meaning	✓ Listen & decide: sympathetic or unsympathetic? ✓ Practise saying

5	Useful phrases and pronunciation	54	Intonation and meaning	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Listen & repeat ✓ Practise saying: sound as annoyed as you can ✓ Complete table with useful phrases from a list ✓ Think of things that annoy you. Tell your partner
6	Pronunciation & vocabulary	63	Numbers review	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Listen again & repeat ✓ Listen & write more numbers. Practise saying. (2) ✓ Listen & write ways to say 0.
7	Pronunciation	75	<i>The</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Listen & repeat. What's the difference? (2)
8	Pronunciation	82	Word stress in adjectives	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mark the stress. Then listen & check. ✓ Turn those adjectives into nouns. Listen, check & repeat (2) ✓ Questions: What is the word stress effect in the change?
9	Vocabulary & pronunciation	95	Word stress in word families	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Complete the table & underline the stressed syllable. Practise saying the words. (2) ✓ Listen & repeat the words in the table. ✓ Complete the sentences with previous words. ✓ Use the dictionary and find 5 more collocations.
10	Pronunciation	105	Sentence stress	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Practise saying sentences with appropriate emphasis. ✓ Listen, check & repeat. ✓ Talk about your family, friends or workmates using previous sentence beginnings.
11	Pronunciation	111	Abbreviations	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Listen & repeat. Decide if they are pronounced like words or identify the stressed letter. (2) ✓ Listen & check.
12	-	-	-	-

Tabla 1.2. Tipología de actividades (Libro de texto)

Tipo de actividad	Unidades en las que se ejercita	Número-% (sobre total= 33)
Listen & repeat	1, 2 (2), 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	11 / 33'3
Give symbol for underlined syllable	2	1 / 3'03
Complete phonetic rule/definition	3	1 / 3'03
Practise saying	3, 4, 5, 6, 9, 10	6 / 18'18
Complete table	5, 9(2)	3 / 9'09
Think & tell your partner	5, 10	2 / 6'06
Listen & write	6(2)	2 / 6'06
Question (deduction)	7, 8, 11	3 / 9'09
Mark stress, listen & check	8	1 / 3'03
Turn (word families)	8	1 / 3'03
Use dictionary & do	9	1 / 3'03
Listen & decide	4	1 / 3'03

Tabla 1.3. Libro de práctica / *Workbook*

Unid	Sección	Pág.	Contenido	Actividad
1	Pronunciation	6	Question tags: rising or falling intonation	✓ Listen & decide who sounds more interested
2	Pronunciation	10	Single vowel sounds	✓ Classify words according to underlined vowel sound ✓ Listen & check. Practise saying them. (2)
3	Pronunciation	19	schwa /ə/	✓ Listen & practise saying. ✓ Listen & repeat. ✓ Listen & pronounce other words containing the same sound. ✓ Listen & check.
4	Pronunciation	24	Vowel sounds, intonation and meaning	✓ Spot the odd word with a different vowel sound. ✓ Listen & check. ✓ Decide stress in verb + particle ✓ Listen & check. ✓ Listen & repeat intonation.
5	Pronunciation	30	Word stress, intonation and meaning	✓ Classify words according to stressed syllable. ✓ Listen & check. ✓ Listen & decide who sounds more annoyed. Practise saying. (2)

6	Pronunciation	34	Consonant sounds	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Classify words according to sound. ✓ Listen & practise saying.
7	-	-	-	-
8	Pronunciation	42	Word stress in adjectives	<ul style="list-style-type: none"> ✓ What do these words have in common? Listen & practise saying. (2) ✓ Classify words according to stressed syllable. ✓ Listen & check. ✓ Listen & notice. Practise saying. (2)
9	Pronunciation	50	Word stress in word families	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Listen & underline stressed syllable. Practise saying them. (2) ✓ Listen & underline stressed syllable in compounds. ✓ Listen & practise saying.
10	Pronunciation	53	Vowel sounds & sentence stress	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Find the odd word according to underlines vowel sound. ✓ Listen, check & practise saying. (2) ✓ Which sentence ending sounds more probable?
11	Pronunciation	61	Brands & sentence stress	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pronounce the following brands. ✓ Listen & check. ✓ Decide which sentence you hear. ✓ Listen & practise saying. ✓ Listen & underlines stressed words in the sentence. ✓ Listen & practise saying.
12	Pronunciation	67	Word stress	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Listen and decide if first syllable is stressed or not. Practise saying them. (2) ✓ Listen and complete phonetic rule. ✓ Decide how to pronounce similar words. ✓ Listen & check.
13	Pronunciation	73	Weak forms: auxiliary verbs	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Listen & practise saying.

Tabla 1.4. Tipología de actividades (Libro de práctica / *Workbook*)

Tipo de actividad	Unidades en las que se ejercita	Número-% (sobre total= 45)
Classify words according to the sound/stress	2, 5, 6, 8	4 / 8'89
Listen & check	3, 4(2), 5, 6(2), 8(2), 10, 11, 12	11 / 24'44
Practise saying	2, 3, 5, 6, 8(2), 9(2), 10, 11(2), 12, 13	13 / 28'89
Spot the odd word with a different sound/stress pattern	4, 10	2 / 4'44
Listen & underline stressed syllable	9(2)	2 / 4'44
Listen & underline stressed word	11	1 / 2'22
Underline the stressed syllable (no listening)	4	1 / 2'22
Listen & repeat	4	1 / 2'22
Listen & decide	1, 3, 5, 11, 12	5 / 11'1
Question (deduction)	8, 10	2 / 4'44
Pronounce	11, 12	2 / 4'44
Listen & complete phonetic rule	12	1 / 2'22

Libro de texto 2

TOTAL ENGLISH (UPPER-INTERMEDIATE LEVEL) ***de Longman***

- Aspectos promocionales (recogidos en la contraportada del libro): “*A course for young adults and adults providing solutions to the challenges teachers and students face every day with a complete package of effective, easy-to-use resources*”.
- Componentes: *Student’s book with DVD, workbook with “catch-up” CD-ROM Teacher’s Book with tests, Resource bank, and DVD with worksheets*.
- Estructura: 10 unidades estructuradas en 3 secciones (1, 2 y 3): *vocabulary expansion, communication section, reference (grammar and vocabulary summary of the unit, and review and practice (self-assessment test)*. Al final de las unidades, *writing bank with examples, and video bank* con cuestionario guiado.
- Diseño de unidad: *Lead-in, Reading with exploitation activities, listening with exploitation activities, reading with writing follow-up, grammar and vocabulary practice, communication (listening and speaking)*.

Tabla 2.1. Libro de texto y de práctica / *Workbook (WB)*

Unidad	Sección	Ejercicio	Contenido	Actividad
1	1	-	-	-
	2	-	-	-
	3	-	-	-
	WB	5/p5	Intonation	✓ Question tags. Rising (R) or falling (F)?
2	1	-	-	-
	2	-	-	-
	3	-	-	-
	WB	4/p15	/Have/	✓ Notice and check if it is the same
3	1	-	-	-
	2	-	-	-
	3	-	-	-
	WB	2/p22	Silent letters & stress	✓ Which letter is silent? ✓ Is the stress in syllable 1 or 2?

Anexos

4	1	-	-	-
	2	-	-	-
	3	5/p55	Emphasis	✓ Underline the words/phrases emphasised
	WB	5/p33	Sentence stress	✓ Underline the word that carries the strongest stress in the sentence
5	1	-	-	-
	2	-	-	-
	3	1/p68	Feelings	✓ Listen and describe how people are feeling
	WB	4/p41	/ed/ endings	✓ Tick the correct sound. Listen and check
6	1	10/p78	Main stress	✓ Listen and mark main stress for adjectives
	2	-	-	-
	3	-	-	-
	WB	5/p49	Sound contrast	✓ Are the underlined sounds the same?
7	1	11a/p92 11b/p92	Main stress /ə/	✓ Decide which syllable carries main stress ✓ Which syllable contains a weak form
	2	-	-	-
	3	-	-	-
	WB	5/p57	Odd sound out	✓ Circle the odd sound out in 3 options. Listen and check. (2)
8	1	-	-	-
	2	-	-	-
	3	2b/p113	Main stress	✓ Stress in phrasal verbs
	WB	3/p62	Sentence stress	✓ Underline the word with the main stress. Listen and check (2)
9	1	-	-	-
	2	5b/p121	/Have/	✓ How is "have" pronounced?
	3	-	-	-
	WB	4/p73	Pauses in sentences	✓ Decide if the pause is in the right place. Mark the pauses. Listen and check. (3)
10	1	-	-	-
	2	6/p135	Main stress	✓ Marking the stress in word families
	3	-	-	-
	WB	3/p79	Counting syllables	✓ How many syllables do they have? Mark the stress in them. Listen and check. (3)

Tabla 2.2. Tipología de actividades (Libro de texto y de práctica / *Workbook*)

Tipo de actividad	Unidades en las que se ejercita	Número-% (sobre total= 25)
Mark the intonation: rising or falling	1WB,	1 / 4
Listen & decide if it is the same sound	2WB, 6WB	2 / 8
"Show" the silent letter	3WB	1 / 4
"Underline" the stressed syllable	3WB, 6.1, 7.1, 8.3, 10WB	5 / 20
Underline the word stressed	4.3, 4WB, 8WB	3 / 12
Listen & decide how people feel	5.3	1 / 4
Listen & classify words according to sound	5WB	1 / 4
Show unstressed syllables	7.1	1 / 4
Spot the odd word according to sound	7WB	1 / 4
Listen & check	7WB, 8WB, 9WB, 10WB	4 / 16
Pronunciation of <i>have</i> . Weak forms	9.2	1 / 4
Decide if the pause is in the right place	9WB	1 / 4
Listen & mark the pause	9WB	1 / 4
Changing stress in word families	10.2	1 / 4
Say number of syllables	10WB	1 / 4

Libro de texto 3

NEW ENGLISH FILE (UPPER-INTERMEDIATE LEVEL) de Oxford

- Aspectos promocionales (recogidos en la contraportada del libro): *“The course that gets students talking. The perfect balance of grammar, vocabulary, pronunciation, and skills to help your students use English really effectively”*.
- Componentes: *Student’s book, teacher’s book, iPack (new digital teaching material), DVD, MultiRom, workbook, class audio and website.*
- Secciones: 7 unidades estructuradas en 3 secciones (A, B, C) con *communication section, listening, grammar bank, vocabulary bank, phrasal verbs in context and sound bank (p156).*
- Diseño de unidad: Actividad variada en cada unidad de forma sistemática (*grammar, vocabulary, pronunciation, speaking/writing, revise & check*).

Tabla 3.1.Libro de texto

Unid	Sección	Ejercicio	Contenido	Actividad
1	A	2/p5	Intonation, rhythm and stress in questions	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Listen & decide which sounds friendly ✓ Listen & underline stressed words in questions
	B	3/p9	Using a dictionary to check word stress	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline the main stressed syllable ✓ Listen & check ✓ Practise saying
		8/p11	Intonation & sentence rhythm	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Circle the stress auxiliary verbs ✓ Listen & repeat the conversation ✓ Listen & respond with an echo question ✓ Complete the sentences & read them out and compare (2)
	C	2/p12	Consonant and vowel sounds /j/ /dʒ/ /tʃ/ /k/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Check phonetic symbols & pronounce ✓ Classify the words according to the sound ✓ Listen & check. Practise saying the words (2)

	Revise & check	Pro/p18	/tʃ/ /ʃ/ /ʌ/ /əʊ/ /ɑː/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline the word with a different sound ✓ Underline stressed syllable
2	A	5/p23	Vowel sounds /uː/ /ʊ/ /ɪ/ /iː/ /ɔː/ /ɜː/ /aɪ/ /eɪ/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Which are short, long and diphthongs? ✓ Classify the words ✓ Practise saying the phrases ✓ Look at the typical spellings for them
	B	4/p26	Irregular past forms /uː//ɪ/ /ɔː/ /ɜː/ /ʌ/ /əʊ/ /e/ /eɪ/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Match sounds with verbs ✓ Listen & check. Practise saying. (2)
	C	3/p29	Word & sentence stress	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline stressed syllables in words ✓ Listen & check ✓ Underline stressed words in sentences. Listen & check. Practise saying (3)
	Revise & check	Pro/p34	/aɪ//ɜː//eə/ /uː//t/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline the word with a different sound ✓ Underline stressed syllable
3	A	3/p37	The letter <i>u</i> /ʌ//ɜː//ɔː/ /juː//ʊə//ɪ/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Classify the words according to sound ✓ Listen & check ✓ Practise saying ✓ Talk to a partner
	B	3/p41	Vowel sounds	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Circle the different sound ✓ Listen & check ✓ Dictation. Listen & write 5 sentences. Practise saying them (2)
	C	5/p46	Sentence stress & rhythm	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dictation. Listen & write 6 sentences into the dialogue ✓ Listen again & underline stressed words ✓ Practise the dialogue with the right rhythm
	Revise & check	Pro/p50	/θ//ɜː//dʒ/ /aɪ//iː/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline the word with a different sound ✓ Underline stressed syllable
4	A	4/p54	Sentence rhythm	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Listen & write down ✓ Listen & check ✓ Listen again & underline stressed words ✓ Write conditional chains
	B	2/p56	Weak form of <i>have</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Listen & underline stressed words ✓ Dictation. Listen & write down 6 sentences ✓ Complete dialogues and practise them (2)
	C	4/p62	Silent letters	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cross out the silent letter in words ✓ Listen & check ✓ Look words transcribed and cross out silent letter ✓ Listen & check

				<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dictation. Listen & write down 6 sentences
	Revise & check	Pro/p66	/z/ /e/ /ʌ/ /əʊ//ʌ//ʃ/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline the word with a different sound ✓ Underline stressed syllable
5	A	4/p70	Chand y /tʃ/ /k/ /ʃ/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Classify words according to sound ✓ Read the rules and check ✓ Classify more words according to sound ✓ Listen & check ✓ Read the rules and classify words according to the sound
	B	2/p72	Linking words	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dictation. Listen & write down 6 sentences ✓ Practise saying the sentences ✓ Practise a dialogue
	C	2/p77	Word stress	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Circle the exception to example ✓ Listen & check ✓ Complete and practise saying (2) ✓ Listen in different order and respond
	Revise & check	Pro/p82	/w/ /k/ /ɔː/ /ə/ /juː/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline the word with a different sound ✓ Underline stressed syllable
6	A	3/p85	Sentence stress	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dictation. Listen & write down 6 sentences ✓ Listen again & underline stressed words ✓ Practise saying sentences
	B	3/p89	Word stress in multi-syllable words	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline the stressed syllable ✓ Listen & check. Practise saying them. (2)
	C	4/p95	Science; changing stress in word families	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Match words with definition ✓ Complete the table (voc) ✓ Underline stressed syllable. Listen & check. Notice differences (3) ✓ Practise saying each family ✓ Complete the sentences with the right word ✓ Listen & check. Practise saying them (2)
	Revise & check	Pro/p98	/aɪ/ /ʌ/ /ɪə/ /ð/ /dʒ/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline the word with a different sound ✓ Underline stressed syllable
7	A	6/p103	Sentence rhythm	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dictation. Listen & write down 6 sentences with <i>wish</i> ✓ Listen again & underline stressed words ✓ Match sentences & practise the dialogue (2)
	B	3/p105	Changing stress in	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Read & practise saying pairs of words

			nouns & verbs	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline stress syllable in words ✓ Listen and check. Practise saying the words (2)
	C	4/p111	Prefixes & word stress	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Match words with their meaning ✓ Listen & underline 2 stressed syllables ✓ Add prefixes to the words ✓ practise Q&A in dialogue
	Revise & check	Pro/p114	/z//ɑː//əʊ/ /aɪ/ /ɪ/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline the word with a different sound ✓ Underline stressed syllable

Tabla 3.2. Tipología de actividades (Libro de texto)

Tipo de actividad	Unidades en las que se ejercita	Número-% (sobre total= 104)
Check phonetic symbols in table and pronounce	1C	1 / 0,96
Classify words according to the sound	1C, 2A, 2B, 3A, 5C (2)	6 / 5,77
Compare answers	1B	1 / 0,96
Complete table (voc)/Make new words	6C, 7C	2 / 1,92
Complete the sentence /dialogue	1B, 4B, 5C, 6C	4 / 3,84
Cross out silent letter	4C,	1 / 0,96
Listen & check	1B, 1C, 2B, 2C(2), 3A, 3B, 4A, 4C(2), 5A, 6B, 6C, 7A, 7B	15 / 14,42
Listen & decide	1A	1 / 0,96
Listen & repeat	1B	1 / 0,96
Listen & respond	1B	1 / 0,96
Listen & underline stressed word	1A, 1B, 2C, 3C, 4A, 4B, 6A, 7A	8 / 7,69
Listen & underline stressed syllables	7C	1 / 0,96
Look at phonetic symbols & decide	2A, 4C	2 / 1,92
Look at the spellings for sounds	2A	1 / 0,96
Match sentence heard with offered	7A	1 / 0,96
Match words with definition (voc)	6C, 7C	2 / 1,92
Notice differences	6C	1 / 0,96
Practise saying	1B (2), 1C, 2A, 2B, 2C, 3A, 3B, 3C, 4B, 5B(2), 5C, 6A, 6B, 6C(2), 7A(2), 7B (2)	21 / 20,19
Read the rules & check	5A	1 / 0,96
Read the rules and classify the words according to sound	5A	1 / 0,96
Sentence dictation	3B, 3C, 4A, 4B, 4C, 5B, 7A	7 / 6,73
Spot the odd word with a different sound/stress pattern	1RC, 2RC, 3B, 3RC, 4RC, 5C, 5RC, 6RC, 7C	9 / 8,65
Talk to a partner. Conversation	3A, 7C	2 / 1,92
Underline the stressed syllable (no listening)	1B, 1RC, 2C, 2RC, 3RC, 4RC, 5RC, 6B, 6C, 6RC, 7B, 7C	12 / 11,54
Write new sentences or short text	4A	1 / 0,96

Tabla 3.3. Libro de práctica / *Workbook*

Unid	Sección	Ejercicio	Contenido	Actividad
1	A	3/p6	/eə/ & /ɜ:/ Question words	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Classify words according to sound ✓ Write the words (from transcription)
	B	3/p8	Word stress	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Classify words according to stressed syllable
	C	2/p10	Consonant and vowel sounds //j//k//dʒ//tʃ/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Classify words according to stressed syllable ✓ Circle the word with a different sound (from 4) ✓ Practise saying
2	A	4/p16	Vowel sounds /u:/ /i/ /ɒ/ /aɪ/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Circle the word with a different sound (from 4) ✓ Practise saying
	B	5/p19	Irregular past forms	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Write the words (from transcription) ✓ Practise saying
	C	3/p29	Word stress	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Classify words according to stressed syllable ✓ Practise saying
3	A	2/p24	The letter <i>u</i> /ʌ//ɜ:/ /ɔ:/ /ju:/ /ʊə//ɪ/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Classify the words according to sound ✓ Practise saying
	B	3/p28	Vowel sounds /ɪ/ /i//əʊ//ɔ:/ /eɪ//əʊ//ʌ//aɪ/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Classify the words according to sound ✓ Practise saying
	C	3/p32	Sentence rhythm	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline stressed word ✓ Practise saying
4	A	4/p36	-ed endings; word stress /t/ /d/ /ɪd/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Classify the words according to sound ✓ Underline stressed syllable ✓ Practise saying
	B	3/p38	Sentence stress	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline stressed words in the sentence ✓ Practise saying
	C	3/p41	<i>gh</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Circle the word with a specific sound (from 3) ✓ Practise saying
5	A	3/p45	<i>Chand y</i> /tʃ/ /k/ /ʃ/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Circle the word with a different sound (from 4) ✓ Write the words (from transcription) ✓ Practise saying
	B	2/p47	Linking words, sounds	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mark linked words ✓ Write the words (from transcription) ✓ Practise saying
	C	2/p51	Word stress, sounds	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Underline stressed syllable ✓ Write the words (from transcription)

				✓ Practise saying
6	A	3/p55	/ðə/ or /ði:/	✓ Classify according to sound ✓ Practise saying
	B	3/p58	Multi-syllable nouns	✓ Circle the word with different word stress (from 4) ✓ Practise saying
	C	4/p62	Changing stress	✓ Classify words according to stress ✓ Practise saying
7	A	5/p66	Sounds	✓ Write the words from transcription ✓ Practise saying
	B	3/p68	Changing stress in nouns & verbs	✓ Write the words from transcription ✓ Practise saying
	C	4/p72	Word stress	✓ Underline stressed syllable ✓ Practise saying

Tabla 2.2. Tipología de actividades (Libro de práctica / *Workbook*)

Tipo de actividad	Unidades en las que se ejercita	Número-% (sobre total= 46)
Classify words according to the sound/stress	1A, 1B, 1C, 2C, 3A, 3B, 4A, 6A, 6C	9 / 19'56%
Mark linked words	5B	1 / 2'17%
Practise saying	1C, 2A, 2B, 2C, 3A, 3B, 3C, 4A, 4B, 4C, 5A, 5B, 5C, 6A, 6B, 6C, 7A, 7B, 7C	19 / 41'3%
Spot the odd word with a different sound/stress pattern	1C, 2A, 4C, 5A, 6B	5 / 10'87%
Underline stressed words in the sentence (no listening)	3C, 4B	2 / 4'34%
Underline the stressed syllable (no listening)	4A, 5C, 7C	3 / 6'52%
Write the words from transcription	1A, 2B, 5A, 5B, 5C, 7A, 7B	7 / 15'22%

ANEXO III

Evaluación de la pronunciación inglesa en la prueba oral de B2

Resultados

Anexos

Análisis del rendimiento por parámetros de pronunciación

Alumnos oficiales (Parejas 1-20: 39 alumnos en total)

Alumno	Monólogo				Interacción			
	AS	WS	WF	SSInto	AS	WS	WF	SSInto
1A	3	3	2	1	3	3	2	1
1B	2	3	1	1	2	2	1	1
2A	3	3	2	1	3	3	2	2
2B	2	3	2	1	3	2	2	1
3A	1	2	1	1	1	2	1	1
3B	3	3	2	1	3	3	2	2
4A	2	3	2	1	2	3	3	1
4B	2	3	2	1	2	2	2	1
5A	2	2	2	1	3	3	3	2
5B	3	2	2	1	3	2	2	1
6A	2	3	1	1	2	3	2	1
6B	1	2	1	1	2	2	1	1
7A	3	3	2	2	2	3	2	1
7B	3	2	2	2	2	1	1	1
8A	2	2	1	1	2	2	1	1
8B	1	2	1	1	2	2	1	1
9A	3	3	3	2	3	3	2	2
9B	3	3	3	3	3	3	3	2
10A	3	3	2	2	3	3	2	2
10B	2	3	2	2	2	3	2	2
11A	2	2	2	2	2	3	2	2
11B	2	3	2	1	2	3	2	2
12A	1	2	1	1	1	2	1	1
12B	2	2	2	2	2	3	2	2
13A	1	2	1	1	1	2	1	1
13B	3	3	3	2	3	3	3	2
14A	1	2	1	1	1	2	1	1
14B	2	2	3	2	2	2	2	1
15A	2	2	2	1	2	2	2	1
15B	1	2	1	1	1	2	1	1
16A	2	2	2	2	2	2	2	1
16B	2	2	2	2	2	2	2	2
17A	3	3	3	2	3	3	3	2
17B	2	2	2	1	2	2	2	1

18A	3	3	3	2	3	3	3	2
18B	2	3	2	1	2	3	2	1
20A	2	2	1	1	2	3	2	2
20B	2	2	2	1	3	3	2	1
20C	2	3	3	2	3	3	3	2
Media	2,13	2,49	1,90	1,41	2,23	2,51	1,92	1,41

Análisis del rendimiento por parámetros de pronunciación

Alumnos libres (Parejas 21-50: 56 alumnos en total)

Alumno	Monólogo			
	AS	WS	WF	SSInto
21A	2	2	2	1
21B	2	3	3	2
22A	2	3	2	2
22B	2	3	2	2
23A	3	3	2	1
23B	1	1	1	1
24A	3	2	2	1
24B	2	2	2	1
26A	3	3	3	3
26B	1	1	1	1
27A	3	3	3	3
27B	3	3	2	2
28A	3	3	3	2
28B	2	2	2	2
29A	2	3	2	2
29B	2	2	1	1
30A	3	3	3	1
30B	1	2	1	1
31A	2	2	1	1
31B	1	1	1	1
32A	3	3	3	3
32B	2	2	2	2
33A	2	2	2	1
33B	1	2	1	1
34A	2	2	2	2
34B	2	1	2	1
35A	3	3	3	2
35B	2	3	2	2
36A	1	2	2	2
36B	2	2	2	2
38A	2	2	2	2
38B	3	2	3	2
39A	2	2	2	2
39B	2	3	2	2

Interacción			
AS	WS	WF	SSInto
2	2	2	1
2	3	3	2
2	2	2	2
2	3	3	2
2	3	2	1
1	1	1	1
2	3	3	2
2	2	1	1
2	3	3	3
2	2	1	1
2	3	2	2
2	3	3	2
2	2	2	1
2	2	2	2
2	2	2	1
3	3	3	2
1	2	1	1
2	2	2	1
1	2	1	1
3	3	3	3
2	2	2	1
2	2	2	2
1	2	1	1
1	2	2	2
1	2	2	1
3	3	3	3
2	3	2	2
1	2	2	2
3	2	3	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2
2	2	2	2

40A	1	2	2	1	1	2	2	1
40B	2	2	2	2	2	2	2	2
41A	2	2	2	2	2	2	2	2
41B	3	3	2	3	3	2	3	3
42A	3	3	3	2	3	3	3	2
42B	3	2	3	2	2	2	2	2
43A	3	3	3	2	2	3	3	2
43B	2	2	2	1	2	2	2	1
44A	2	3	2	3	3	3	2	2
44B	2	2	3	2	2	2	3	3
45A	2	2	2	2	2	2	2	2
45B	1	2	1	1	1	1	1	1
46A	3	3	2	2	2	2	2	2
46B	3	3	3	2	2	2	2	2
47A	2	2	2	2	2	2	2	2
47B	2	3	2	2	2	2	2	2
48A	1	1	2	2	1	2	1	1
48B	1	1	1	1	1	2	2	1
49A	2	2	2	2	2	2	1	1
49B	2	2	2	2	2	2	1	1
50A	3	3	3	3	3	3	3	2
50B	2	3	3	3	3	3	3	3
Media	2,13	2,30	2,11	1,80	1,98	2,27	2,09	1,77

ANEXO IV

Cuestionario de autoevaluación sobre el aprendizaje de la pronunciación

Bloque / Chapter 1 : Vowels

Tras alcanzar el final de la primera fase, **Stage 1 / Section 1:Vowels**, es el momento de analizar tu progreso y aprendizaje. **Señala el grado de consecución (entre 1 y 9) que percibes que has alcanzado en los aspectos señalados.** Muchas gracias por tu colaboración.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
No, nunca		Sólo en algunas ocasiones		Algunas veces		En la mayoría de casos		Sí, siempre

Destrezas (Soy capaz de...)	1. Reconocer las vocales inglesas a nivel perceptivo, es decir, identificar los principales contrastes vocálicos del inglés tanto en monoptongos como en diptongos o triptongos.	
	2. Detectar las diferencias cuantitativas y cualitativas de las vocales inglesas.	
	3. Producir correctamente las vocales inglesas (monoptongos, diptongos y triptongos).	
	4. Identificar pronunciaciones erróneas de vocales inglesas y corregirlas.	

Conocimientos (Creo Saber...)	5. Conocer los parámetros para analizar las vocales desde una perspectiva articulatoria: altura de la lengua, posición de la lengua y posición de los labios.	
	6. Comprender las diferencias de calidad y duración de los monoptongos ingleses.	

Actitudes (*) (Me he comprometido a...)	7. Realizar un trabajo constante y organizado siguiendo las orientaciones y el cronograma sugeridos	
	8. Trabajar de forma tanto autónoma como colaborativa en la plataforma virtual y en las clases presenciales.	
	9. Desarrollar capacidad crítica, reflexiva y de síntesis de los contenidos.	
	10. Mostrar disposición de autoevaluación, comprobando los resultados regularmente.	
	11. Analizar la pronunciación de mis compañeros en las clases presenciales.	
	12. Comprometerse éticamente a hacer un trabajo propio y a responder con sinceridad en todo momento.	

(*) Resultados en el ámbito de las actitudes (Items comunes a todos los bloques)

Bloque / Chapter 2: Consonants

Tras alcanzar el final de la primera fase, **Stage 1 / Section 2: Consonants**, es el momento de analizar tu progreso y aprendizaje. **Señala el grado de consecución (entre 1 y 9) que percibes que has alcanzado en los aspectos señalados.** Muchas gracias por tu colaboración.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
No, nunca		Sólo en algunas ocasiones		Algunas veces		En la mayoría de casos		Sí, siempre

Destrezas (Soy capaz de...)	1. Reconocer las consonantes inglesas a nivel perceptivo.	
	2. Producir correctamente las consonantes inglesas.	
	3. Dominar los contrastes consonánticos de sonoridad (consonantes sordas y sonoras) del inglés.	
	4. Identificar y producir el fenómeno de la aspiración de las oclusivas sordas inglesas en los contextos esperados.	
	5. Percibir las diferencias más relevantes entre las consonantes inglesas y las españolas.	
	6. Identificar pronunciaciones erróneas de consonantes inglesas y corregirlas.	

Conocimientos (Creo Saber...)	7. Conocer los parámetros para analizar las consonantes desde una perspectiva articulatória: posición de las cuerdas vocales, lugar de articulación y modo de articulación.	
	8. Saber clasificar las consonantes inglesas en subgrupos según rasgos articulatórios comunes: obstruyentes/sonorantes o fortis/lenis.	
	9. Comprender algunos fenómenos alofónicos de las consonantes como la aspiración, el ensordecimiento y la velarización.	

Actitudes (Me he comprometido a...)	10. Realizar un trabajo constante y organizado siguiendo las orientaciones y el cronograma sugeridos	
	11. Trabajar de forma tanto autónoma como colaborativa en la plataforma virtual y en las clases presenciales.	
	12. Desarrollar capacidad crítica, reflexiva y de síntesis de los contenidos.	
	13. Mostrar disposición de autoevaluación, comprobando los resultados regularmente.	
	14. Analizar la pronunciación de mis compañeros en las clases presenciales.	
	15. Comprometerse éticamente a hacer un trabajo propio y a responder con sinceridad en todo momento.	

Bloque / Chapter 3: Stress and rhythm

Tras alcanzar el final de la primera fase, **Stage 1 / Section 3: Stress and rhythm**, es el momento de analizar tu progreso y aprendizaje. **Señala el grado de consecución (entre 1 y 9) que percibes que has alcanzado en los aspectos señalados.**

Muchas gracias por tu colaboración.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
No, nunca		Sólo en algunas ocasiones		Algunas veces		En la mayoría de casos		Sí, siempre

Destrezas (Soy capaz de...)	1. Reconocer las diferencias entre sílabas acentuadas e inacentuadas.	
	2. Identificar y producir las diferencias acentuales entre nombres y verbos.	
	3. Entender el concepto de ritmo en inglés y en español.	
	4. Producir frases inglesas con el ritmo esperado (basado en la distancia entre sílabas acentuadas).	
	5. Relacionar el ritmo inglés con el uso de formas débiles en palabras funcionales.	

Conocimientos (Creo Saber...)	6. Conocer y describir los rasgos segmentales de acento (<i>stress</i> y <i>accent</i>), ritmo, duración e intensidad.	
	7. Saber predecir la localización del acento en palabras inglesas simples.	
	8. Saber predecir la localización del acento en palabras inglesas complejas (compuestos y palabras con sufijo).	
	9. Explicar las diferencias entre el ritmo basado en la duración silábica (<i>syllable-timed rhythm</i>) y el ritmo basado en la duración entre acentos (<i>stress-timed rhythm</i>).	

Actitudes (Me he comprometido a...)	10. Realizar un trabajo constante y organizado siguiendo las orientaciones y el cronograma sugeridos.	
	11. Trabajar de forma tanto autónoma como colaborativa en la plataforma virtual y en las clases presenciales.	
	12. Desarrollar capacidad crítica, reflexiva y de síntesis de los contenidos.	
	13. Mostrar disposición de autoevaluación, comprobando los resultados regularmente.	
	14. Analizar la pronunciación de mis compañeros en las clases presenciales.	
	15. Comprometerse éticamente a hacer un trabajo propio y a responder con sinceridad en todo momento.	

ANEXO V

Cuestionario de información general sobre los alumnos
“Student Personal Information Survey”

STUDENT PERSONAL INFORMATION SURVEY

About you

Full name: _____

Age: _____

Sex (Circle the correct option) Male or Female

Native Country: _____

Please list other countries that you have lived in and time you were there:

Education (Tick the correct option):

Primary Education only _____

Secondary Education _____

Vocational Studies (Say which):

University Studies (Say which):

Profession or occupation: _____

About the languages you speak

What is your first language? _____

Do you speak other languages (not English)? (Yes or No) _____

If yes, please answer the next questions:

Which? _____

Where did you learn it/them? _____

How long have you studied it/them? _____

Do you still use it/them? When? _____

About English

At what age did you start studying English?

Where did you learn it? _____

How long did you study it? _____

When did you resume the current study of English again?

Have you ever lived/stayed in an English speaking country? (Yes or No)

If yes, indicate where and how long, please _____

How would you rate your English from 1 to 5 (with 5 = best)?

Listening 1 2 3 4 5

Speaking 1 2 3 4 5

Writing 1 2 3 4 5

Reading 1 2 3 4 5

How often do you speak English when you are out in the community? (Tick the correct option):

Never _____ *a little* _____ *sometimes* _____ *often* _____

How often do you speak English *at work*?

Never _____ *a little* _____ *sometimes* _____ *often* _____

How often do you speak English *at home*?

Never _____ *a little* _____ *sometimes* _____ *often* _____

Where else do you speak English (i.e. doctor's office, grocery store, bank, etc.)?

How many hours do you think you speak English each day? _____

Why are you learning English at the moment? (Tick the correct option):

For pleasure _____

For travelling _____

To watch films in Original Version/Listen to the radio _____

For my job _____

For my studies _____

To get better or new job prospects in the future _____

Any other purpose (Indicate which, please) _____

Why are you studying English at the CUID in UNED?

About English Pronunciation

Have you ever received any formal instruction on English pronunciation? (Yes or No): _____

If yes, indicate where and in which context _____

How would you rate your pronunciation in English from 1 to 5 (with 5 = best)?

ANEXO VI

Prueba de recepción fonética

Reception test

Reception Test (With KEY)

1. Vowel and consonant sounds: Are the words you hear the same or different?

El alumno escucha pares de palabras (50 vocales y 25 consonantes) que pueden ser idénticos o variar ligeramente. Después de escuchar cada par de palabras debe escribir S (same) si son iguales, o D (different) si se trata de palabras distintas.

(Taken from "Ship or sheep" by Anne Baker, Cambridge)

VOWELS

1. D cut-curt	14. S lock-lock	27. D cart-cut	40. D soot-suit
2. D soot-suit	15. D taught-tart	28. S cut-cut	41. D cut-curt
3. S park-park	16. S nought-nought	29. D cot-caught	42. S bought-bought
4. S seat-seat	17. S back-back	30. D curt-cut	43. D caught-cot
5. D bat-bet	18. D cut-curt	31. S sap-sap	44. S bit-bit
6. D pip-peep	19. D hat-hut	32. S shoot-shoot	45. D peep-pip
7. D short-shot	20. D cock-cork	33. S put-put	46. D bat-bet
8. S shoot-shoot	21. D carp-cap	34. D bet-bit	47. S cot-cot
9. D cap-carp	22. S rut-rut	35. D bet-bat	48. S caught-caught
10. S bet-bet	23. S bit-bit	36. S cart-cart	49. D cut-cart
11. D cat-cart	24. D suit-soot	37. D cut-cat	50. D blt-bet
12. D cart-curt	25. S dirt-dirt	38. S seat-seat	
13. D bit-bet	26. D peep-pip	39. S but-but	

CONSONANTS

1. D rich-ridge	10. S teat-teat	19. D leisure-ledge
2. D ridge-rids	11. D thought-taught	20. S toss-toss
3. D catch-cats	12. S then-then	21. D shoe-Sue
4. S tap-tap	13. D Sue-zoo	22. D pays-paid
5. D thank-sank	14. S den-den	23. S pipe-pipe
6. D said-send	15. D sing-sin	24. D pod-pond
7. D chased-taste	16. D those-doze	25. D bays-beige
8. D fife-five	17. D thigh-thy	
9. D tame-dame	18. D chew-two	

2. Vowel and consonant sounds: Choose the option you hear A or B.

El alumno escucha 22 pares de palabras distintas. Después de escuchar cada par de palabras debe decidir qué palabra ha oído rodeando la opción A o B

(Adapted from the Oral Exam in English Pronunciation, Pronunciación de la Lengua Inglesa , 2º Curso de Grado de Estudios Ingleses , UNED junio 2011)

	A	B
1	lark	lack
2	luck	Lack
3	furry	ferry
4	read	rid
5	walk	wok
6	Luke	look
7	pin	bin
8	tie	die
9	coat	goat
10	Shane	chain
11	sip	zip
12	thin	then
13	safe	save
14	barn	ban
15	bang	ban
16	Yale	jail
17	pray	spray
18	six	sixth
19	sixth	sixths
20	written	ridden

3. Revision of sounds which are easily confused: Choose the word that you hear read out.

El alumno escucha 20 oraciones que incluyen pares de palabras distintas. Después de escuchar cada oración debe decidir qué palabra de las dos que incluye la opción ha oído y señalar la opción A o B

(Taken from "Sound barriers A practice book for Spanish students of English phonetics" by Timothy Bozman, Universidad de Zaragoza 1989, Exercise 20a page 61 and exercise 38a pages 92-93)

Part 1: Vowels and diphthongs

1. John is a bit out of a (**wit**/wet), you know.
2. It is the cheapest (**gem**/jam) I could find.
3. I didn't really think much of the (drummer/**drama**), did you?
4. I thought the (bawdy/**body**) language was rather out of place, myself.
5. I've never seen a (pear/**pier**) quite like that before.
6. You'll have to be careful: she knows all the (dodges/**dodgers**).
7. I rather enjoy the (**meal**/mill) actually.
8. I don't understand why he is (**said**/sad) to have left.
9. He (steered/**stared**) straight through the crowd as if they weren't there.
10. They (**chattered**/chatted) all night.
11. He used to be a (potter/**porter**), I hear.
12. Be careful of the (bear/**beer**), old boy: it's quite strong.
13. I have been on several (**cruises**/cruisers) and have found them all the same.
14. Etheldreda's out (**walking**/working) in the fields.
15. All the (**fairs**/fears) that you have described to me seem to be basically the same.

Part 2: Consonants

16. I like those (cups/**cubs**) of yours.
17. What did you do with the (**togs**/dogs).
18. You'd better get somebody to look at the (back/**bag**) of yours.
19. He (loads/**loathes**) lorries, he tells me.
20. We did our best to make him (**safe**/save).
21. I you take the old road, be careful of the (twits/**twists**).
22. Do you think they are (**dumb**/done)?
23. What is the story behind that (**cap**/gap)?
24. He's a very good (writer/**rider**) considering he's only 14.
25. You'll find the (poles/**bowls**) in the other room.
26. He's an expert at (catching/**cadging**) bits of gossip.
27. Why don't you make him (stand/**a stand**)?
28. The two (winners/**wingers**) were really very fast indeed.
29. The state of the (surface/**service**) really leaves something to be desired.
30. Gosh! What splendid (**lobes**/loaves), don't you think?

4. Stress: Listen to the words and choose the correct stress patterns.

El alumno escucha 9 palabras. Después de escuchar cada una debe decidir el modelo de acentuación de esa palabra e indicar A , B o C

(Taken from "Stress matters: Who's my partner?", Pronunciation activities, part 10 by Adrian Tennant, OnestopEnglish.com)

	Word	A	B	C
1	hotel	●○	○●	
2	record (verb)	●○	○●	
3	exam	●○	○●	
4	internet	●○○	○○○	○○●
5	recipe	●○○	○○○	○○●
6	interesting	●○○	○○○	○○●
7	separate	●○○	○○○	○○●
8	supermarket	●○○○	○○○○	○○●○
9	ingredients	●○○○	○○○○	○○●○
10	comfortable	●○○○	○○○○	○○●○

5. Stress: Listen to the words and put them in the correct column according to their stress pattern.

El alumno escucha 16 palabras. Después de escuchar cada una debe decidir el modelo de acentuación de esa palabra y escribirla en su lugar correspondiente

(Taken from "Stress matters: Who's my partner?", Pronunciation activities, part 10 by Adrian Tennant, OnestopEnglish.com)

1	2	3	4
●	●○	○●	●○○
friend girl	answer	antique correct event	politics oranges

5	6	7	8
○○○	●○○○	○○○○	○○●○
departure	controversy exercises fascinating	intelligent	optimistic population

6. Stress: Choose the stress pattern of the word in bold that you hear read out.

El alumno escucha 8 oraciones con una palabra en negrita. Después de escuchar cada una deberá decidir el modelo de acentuación de esa palabra e indicar A o B

(Taken from "Stress matters: Which Word?", Pronunciation activities, part 11 by Adrian Tennant, OnestopEnglish.com)

	A	B
1. I'm sorry, but I refuse to listen to you anymore.	●○	○●
2. Wow! What a lovely present .	●○	○●
3. If you bring it back, we'll give you a full refund .	●○	○●
4. Can you record my unhappiness with the decision?	●○	○●
5. It hasn't rained for months and everything is as dry as a desert .	●○	○●
6. I don't understand what it is you objectto .	●○	○●
7. All our produce is fresh.	●○	○●
8. We importa lot of our fruit from Spain.	●○	○●

7. Weak forms: Listen to the following expressions and decide whether the underlined function words are produced in their weak or strong forms.

El alumno escucha 10 oraciones breves o sintagmas con una palabra en negrita. Después de escuchar cada una debe decidir si esa palabra está relajada (forma débil) o no (forma fuerte)

(Adapted from "Teach yourself English Pronunciation", Pronunciación de la Lengua Inglesa , 2º Curso de Grado de Estudios Ingleses , UNED curso 2010-2011, p178)

	Weak	Strong
1. A cup of tea.	X	
2. You can pay here.		X
3. She's from Lisbon.		X
4. Salt and pepper.	X	
5. They are nice.		X
6. The teacher's very tall.	X	
7. Tell us a story.		X
8. The car's burning.		X
9. This is for her father.	X	
10. She was coming.	X	

8. Accent placement and new information: Listen to the same sentence three times. In each case the main accent is located in different words as indicated with the underlined syllable. State the order in which these sentences are produced. Write 1 for the first sentence you hear, 2 for the second one and 3 for the third one.

El alumno escucha una misma oración en la que el acento recaerá en una palabra determinada, la señalada con la sílaba subrayada. Después de escucharlas debe indicar cuál ha oído (a, b ó c)

(Selected from "Teach yourself English Pronunciation", Pronunciación de la Lengua Inglesa , 2º Curso de Grado de Estudios Ingleses , UNED curso 2010-2011, p184-185)

1

- a. I've always assumed that.
- b. I've always **assumed** that.**
- c. I've always assumed that.

2

- a. I don't want to become a student of this school.**
- b. I don't want to become a student of this school.
- c. I don't want to become a student of this school.

3

- a. Molly bought apples in the market.
- b. Molly bought apples in the market.
- c. Molly bought apples in the market.**

4

- a. There's a lovely restaurant at the end of Duke Street.**
- b. There's a lovely restaurant at the end of Duke Street.
- c. There's a lovely restaurant at the end of Duke Street.

5

- a. Don't forget to lock the garage door.
- b. Don't forget to lock the garage door.**
- c. Don't forget to lock the garage door.

1	b	2	a	3	c	4	a	5	b
---	----------	---	----------	---	----------	---	----------	---	----------

ANEXO VII

Prueba de producción fonética

Production test

Production Test

(Taken from the Oral Exam in English Pronunciation, Pronunciación de la Lengua Inglesa , 2º Curso de Grado de Estudios Ingleses , UNED junio 2011)

1. Articulation of sounds: Read the following words making sure that you produce the right vowel contrasts.

El alumno debe pronunciar series de palabras (con su transcripción) marcando el contraste. Se deben pronunciar las dos palabras correctamente para que sea válida cada pregunta.

	A	B
1	lark [lɑ:k]	lack [læk]
2	luck [lʌk]	lack [læk]
3	furry ['fɜ:ri]	ferry ['feri]
4	read [ri:d]	rid [rid]
5	walk [wɔ:k]	Wok [wɒk]
6	Luke [lu:k]	look [lʊk]
7	pin [pɪn]	bin [bɪn]
8	tie [taɪ]	die [daɪ]
9	coat [kəʊt]	goat [gəʊt]
10	Shane [ʃeɪn]	chain [tʃeɪn]
11	sip [sɪp]	zip [zɪp]
12	thin [θɪn]	then [ðen]
13	safe [seɪf]	save [seɪv]
14	barn [bɑ:n]	ban [bæn]
15	bang [bæŋ]	ban [bæn]
16	Yale [jeɪl]	jail [dʒeɪl]
17	pray [preɪ]	spray [spreɪ]
18	six [sɪks]	sixth [sɪksθ]
19	sixth [sɪksθ]	sixths [sɪksθs]
20	written ['rɪtn]	ridden ['rɪdn]

2. Stress: Read the following words and phrases placing stress correctly.

El alumno debe pronunciar las palabras acentuando la sílaba correcta. Para que la palabra se considere correcta se debe acentuar la sílaba correcta, aunque se pronuncie con alguna imprecisión.

		Pronunciation	Stress
1	hotel		
2	record (verb)		
3	exam		
4	internet		
5	recipe		

6	interesting		
7	separate		
8	supermarket		
9	ingredients		
10	comfortable		

3. Rhythm and weak forms:

El alumno debe pronunciar ambas frases u oraciones marcando el contraste. Cada enunciado se computa de forma independiente.

3.1. Read the following sentences with the expected stress distribution and use of weak forms.

- Mary's _____ nice.
- Mary must have been nice.

3.2. Read the following sentences with the expected weak and strong forms of the word "there".

- Put it over there.
- There's no milk.

4. Accent placement and new information: Read the following sentences with a neutral and a non-neutral accent placement. You should not read the sentences in brackets. It is only a prompt to the non-neutral reading.

El alumno debe pronunciar ambas frases u oraciones marcando el contraste. Cada enunciado se computa de forma independiente.

1

Neutral	Non-neutral
<ul style="list-style-type: none"> • I speak several languages 	<p>(-"Do you speak German?")</p> <ul style="list-style-type: none"> • -"I speak several languages"

2

Neutral	Non-neutral
<ul style="list-style-type: none"> • Don't forget to lock the garage door. 	<p>(-"Sorry, which one did you say?")</p> <ul style="list-style-type: none"> • -"Don't forget to lock the garage door"

5. Reading phonemic transcription: Read the following text in phonetic transcription. Pay special attention to the production of stresses and weak forms. Try to produce the text as intelligible and as fluid as possible.

El alumno debe leer dos extractos del mismo texto, uno transcrito fonéticamente y otro no, prestando especial importancia a la distribución el acento de las palabras y a la producción de formas débiles o relajadas.

In the United States a handshake is the customary greeting to both men and women, although you should wait if the woman offers her hand. Apart from greeting close family members and friends, Americans tend to refrain from greetings that involve hugging and other close physical contact.

[fthe United States a handshake is the customary greeting to both men and women, although you should wait if the woman offers her hand. Apart from greeting close family members and friends, Americans tend to refrain from greetings that involve hugging and sə 'distəns]

ANEXO VIII

Cuestionario de actitudes sobre la pronunciación
Pronunciation Attitude Inventory

**THE PRONUNCIATION ATTITUDE INVENTORY (PAI)
(ADAPTED FROM ELLIOTT, 1995)**

Please read the following statements and choose the response that best corresponds to your beliefs and attitudes.

Please answer all items using the following response categories:

- 5 = Always or almost always true of me
- 4 = Usually true of me
- 3 = Somewhat true of me
- 2 = Usually not true of me
- 1 = Never or almost never true of me

1. I'd like to sound as native as possible when speaking in English.	
2. Acquiring proper pronunciation in a foreign language is important to me.	
3. I will never be able to speak English with a good accent.	
4. I believe I can improve my pronunciation skills in English.	
5. I believe more emphasis should be given to proper pronunciation in class.	
6. One of my personal goals is to acquire proper pronunciation skills and preferably be able to pass as a near-native speaker of the language.	
7. I try to imitate foreign language speakers as much as possible.	
8. Communicating is much more important than sounding like a native speaker of English.	
9. Good pronunciation skills in English are not as important as learning vocabulary and grammar.	
10. I want to improve my accent when speaking in English.	
11. I'm concerned with my progress in my pronunciation of English.	
12. Sounding like a native speaker is very important to me.	

ANEXO IX

Cuestionario sobre el aprendizaje autónomo y la clase

CUESTIONARIO SOBRE EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y LA CLASE

**¿Con cuál de las siguientes afirmaciones estás más de acuerdo y por qué?
Indica la puntuación siguiendo esta escala y coméntalas brevemente.**

- 5 = **Strongly** agree (Totalmente de acuerdo)
- 4 = **Somewhat** agree (De acuerdo)
- 3 = **Neither** disagree or agree (Indiferente)
- 2 = **Somewhat** disagree (En desacuerdo)
- 1 = **Strongly** disagree (Totalmente en desacuerdo)

1. *Los estudiantes, si quieren, aprenden a pesar del profesor.* _____
2. *Yo no sé muy bien cómo se aprende, pero hago todo los ejercicios que nos exigen y creo que el profesor es el máximo responsable de que yo avance.* _____
3. *No todos los alumnos han de aprender lo mismo y de la misma manera.* _____
4. *Para aprender es importante, primero, analizar cómo aprendo más y mejor.* _____
5. *Me considero un alumno autónomo y capaz de gestionar mi propio aprendizaje.*

¿Cómo te gusta aprender inglés?

- a) Yo por mi cuenta. _____
- b) Haciendo caso en todo al profesor. _____
- c) Con mis compañeros. _____
- d) Combinando las 3 maneras anteriores pero en este orden _____

- 1º.: _____
- 2º.: _____
- 3º.: _____

ANEXO X

Cuestionario de satisfacción de los alumnos sobre la práctica de pronunciación

**CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN
SOBRE LA PRÁCTICA DE PRONUNCIACIÓN**

Tras alcanzar el final de esta experiencia didáctica, es el momento de valorar tu grado de satisfacción sobre varios aspectos relacionados con el aprendizaje de la pronunciación inglesa.

¿Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Valora cada ítem siguiendo esta escala de puntuación.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

DIMENSIÓN A: Aspectos relacionados con el profesor-tutor online	Valoración
1. Considero que el profesor ha utilizado recursos adecuados.	
2. El profesor domina la materia bien.	
3. Cuando era necesario, el profesor ha explicado los contenidos de pronunciación.	
4. El profesor ha transmitido la importancia de las actividades realizadas.	
5. El clima de trabajo generado por el profesor ha sido adecuado.	
6. Las recomendaciones (individuales o generales) del profesor sobre la pronunciación han sido correctas.	
7. El profesor ha fomentado la participación de los alumnos.	

DIMENSIÓN B: Aspectos relacionados con los contenidos y las actividades	Valoración
8. El volumen de actividades realizadas ha sido correcto para el aprendizaje de los contenidos de pronunciación.	
9. Los contenidos de pronunciación trabajados eran sencillos de comprender.	
10. Considero que las actividades realizadas son originales.	
11. Considero que los actividades realizadas son interesantes.	

12. Las actividades realizadas son adecuadas para los objetivos propuestos.	
13. El tiempo dedicado a cada actividad ha sido correcto.	
14. Considero que el rigor y la calidad didáctica de las actividades son buenos.	
15. Las actividades propuestas han facilitado la adquisición de conocimientos.	

DIMENSIÓN C: Aspectos relacionados con la comunicación online y la colaboración	Valoración
16. La comunicación entre el profesor-tutor online y el/los alumno/s ha sido fácil a través de las herramientas online: correo, foros, chat y skype.	
17. La comunicación con el resto de mis compañeros ha sido fácil.	
18. El aprendizaje colaborativo en el entorno comunicativo del ordenador es mejor que el que posibilita el aprendizaje presencial del aula.	
19. Me he sentido un miembro de una comunidad de aprendizaje.	
20. He intercambiado mis ideas e impresiones de forma muy activa con los demás compañeros.	
21. He aprendido observando a mis compañeros.	

DIMENSIÓN D: Aspectos relacionados con la plataforma virtual interactiva moodle y el software utilizado	Valoración
22. El manejo de la plataforma es sencillo.	
23. Considero que la presentación (o aspecto estético) de la plataforma es adecuada.	
24. Considero que la información gráfica, textual y auditiva de la plataforma están coherentemente integradas.	
25. El tiempo de respuesta de la plataforma (tiempo que se tarda en acceder a un enlace, herramienta, o actividad) es adecuado.	
26. El manejo de la herramienta <i>Voicethread</i> es sencillo.	

DIMENSIÓN E: Aspectos globales relacionados con la práctica de pronunciación	Valoración
27. El programa de pronunciación trabajado ha sido adecuado.	
28. La práctica de pronunciación realizada ha supuesto un esfuerzo y una carga de trabajo adecuados.	
29. El grado de dificultad de esta práctica de pronunciación ha sido adecuado.	
30. Considero que he aprendido algo de auténtico valor.	
31. La práctica realizada ha contribuido a mejorar mi pronunciación del inglés.	
32. Mi interés en la pronunciación ha aumentado como consecuencia de la práctica realizada.	
33. En general, he satisfecho las expectativas que tenía antes de comenzar esta experiencia.	
34. Recomendaría esta experiencia de aprendizaje a otros alumnos.	

35. Puntos fuertes y débiles de esta práctica de la pronunciación inglesa

(Te animo a añadir –en el siguiente recuadro- tu opinión personal sobre esta cuestión y cualquier otro comentario que desees formular)

...

¡¡Muchas gracias por tu colaboración!!

ANEXO XI

*Resultados del cuestionario sobre actitudes hacia la pronunciación
(Pronunciation Attitude Inventory)*

DATOS ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS TOTAL

	N	Mín	Máx	Media	Desv. típ.
Q1Pre	26	1	5	3,96	1,148
Q2Pre	26	3	5	4,62	0,571
Q3Pre	26	1	5	2,12	1,071
Q4Pre	26	3	5	4,65	0,562
Q5Pre	26	2	5	3,69	0,970
Q6Pre	26	2	5	4,04	0,824
Q7Pre	26	2	5	3,65	1,093
Q8Pre	26	2	5	4,00	0,800
Q9Pre	26	1	4	2,35	0,936
Q10Pre	26	4	5	4,58	0,504
Q11Pre	26	2	5	4,19	0,801
Q12Pre	26	1	5	3,65	1,018
Q1Pos	26	1	5	4,08	1,164
Q2Pos	26	3	5	4,42	0,643
Q3Pos	26	1	5	2,92	1,017
Q4Pos	26	4	5	4,77	0,430
Q5Pos	26	2	5	3,96	0,916
Q6Pos	26	2	5	3,85	0,834
Q7Pos	26	2	5	4,04	0,824
Q8Pos	26	2	5	3,69	1,087
Q9Pos	26	1	5	2,65	1,018
Q10Pos	26	3	5	4,46	0,647
Q11Pos	26	2	5	4,08	0,891
Q12Pos	26	1	5	3,73	1,218
N válido (según lista)	26				

DATOS ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS
GRUPO DE CONTROL
Pre y Posttest

DATOS ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS
GRUPO EXPERIMENTAL
Pre y Posttest

	N	Mín	Máy	Media	Desv. típ.		N	Mín	Máy	Media	Desv. típ.
Q1Pre	13	1	5	3,54	1,330	Q1Pre	13	3	5	4,38	0,768
Q2Pre	13	3	5	4,46	0,660	Q2Pre	13	4	5	4,77	0,439
Q3Pre	13	1	5	2,08	1,115	Q3Pre	13	1	4	2,15	1,068
Q4Pre	13	3	5	4,54	0,660	Q4Pre	13	4	5	4,77	0,439
Q5Pre	13	2	5	3,69	0,947	Q5Pre	13	2	5	3,69	1,032
Q6Pre	13	2	5	3,69	0,855	Q6Pre	13	3	5	4,38	0,650
Q7Pre	13	2	5	3,54	1,198	Q7Pre	13	2	5	3,77	1,013
Q8Pre	13	4	5	4,31	0,480	Q8Pre	13	2	5	3,69	0,947
Q9Pre	13	2	4	2,77	0,599	Q9Pre	13	1	4	1,92	1,038
Q10Pre	13	4	5	4,54	0,519	Q10Pre	13	4	5	4,62	0,506
Q11Pre	13	2	5	4,00	0,913	Q11Pre	13	3	5	4,38	0,650
Q12Pre	13	1	5	3,23	1,013	Q12Pre	13	3	5	4,08	0,862
Q1Pos	13	1	5	3,69	1,437	Q1Pos	13	3	5	4,46	0,660
Q2Pos	13	3	5	4,08	0,641	Q2Pos	13	4	5	4,77	0,439
Q3Pos	13	1	5	2,77	1,235	Q3Pos	13	2	4	3,08	0,760
Q4Pos	13	4	5	4,69	0,480	Q4Pos	13	4	5	4,85	0,376
Q5Pos	13	3	5	4,00	0,707	Q5Pos	13	2	5	3,92	1,115
Q6Pos	13	2	5	3,38	0,768	Q6Pos	13	3	5	4,31	0,630
Q7Pos	13	2	5	3,77	0,832	Q7Pos	13	3	5	4,31	0,751
Q8Pos	13	2	5	3,77	0,927	Q8Pos	13	2	5	3,62	1,261
Q9Pos	13	1	5	2,92	1,115	Q9Pos	13	1	4	2,38	0,870
Q10Pos	13	3	5	4,31	0,751	Q10Pos	13	4	5	4,62	0,506
Q11Pos	13	2	5	3,92	0,954	Q11Pos	13	3	5	4,23	0,832
Q12Pos	13	1	5	3,08	1,256	Q12Pos	13	3	5	4,38	0,768
N válido (según lista)	13					N válido (según lista)	13				

Anexos

Prueba T DIFERENCIA DE MEDIAS
Pretest CONT vs EXPERIM
Estadísticas de grupo

Prueba T DIFERENCIA DE MEDIAS
Posttest CONT vs EXPERIM
Estadísticas de grupo

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media		Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Q1Pre	1	13	3,54	1,330	0,369	Q1Pos	1	13	3,69	1,437	0,398
	2	13	4,38	0,768	0,213		2	13	4,46	0,660	0,183
Q2Pre	1	13	4,46	0,660	0,183	Q2Pos	1	13	4,08	0,641	0,178
	2	13	4,77	0,439	0,122		2	13	4,77	0,439	0,122
Q3Pre	1	13	2,08	1,115	0,309	Q3Pos	1	13	2,77	1,235	0,343
	2	13	2,15	1,068	0,296		2	13	3,08	0,760	0,211
Q4Pre	1	13	4,54	0,660	0,183	Q4Pos	1	13	4,69	0,480	0,133
	2	13	4,77	0,439	0,122		2	13	4,85	0,376	0,104
Q5Pre	1	13	3,69	0,947	0,263	Q5Pos	1	13	4,00	0,707	0,196
	2	13	3,69	1,032	0,286		2	13	3,92	1,115	0,309
Q6Pre	1	13	3,69	0,855	0,237	Q6Pos	1	13	3,38	0,768	0,213
	2	13	4,38	0,650	0,180		2	13	4,31	0,630	0,175
Q7Pre	1	13	3,54	1,198	0,332	Q7Pos	1	13	3,77	0,832	0,231
	2	13	3,77	1,013	0,281		2	13	4,31	0,751	0,208
Q8Pre	1	13	4,31	0,480	0,133	Q8Pos	1	13	3,77	0,927	0,257
	2	13	3,69	0,947	0,263		2	13	3,62	1,261	0,350
Q9Pre	1	13	2,77	0,599	0,166	Q9Pos	1	13	2,92	1,115	0,309
	2	13	1,92	1,038	0,288		2	13	2,38	0,870	0,241
Q10Pre	1	13	4,54	0,519	0,144	Q10Pos	1	13	4,31	0,751	0,208
	2	13	4,62	0,506	0,140		2	13	4,62	0,506	0,140
Q11Pre	1	13	4,00	0,913	0,253	Q11Pos	1	13	3,92	0,954	0,265
	2	13	4,38	0,650	0,180		2	13	4,23	0,832	0,231
Q12Pre	1	13	3,23	1,013	0,281	Q12Pos	1	13	3,08	1,256	0,348
	2	13	4,08	0,862	0,239		2	13	4,38	0,768	0,213

Prueba de MUESTRAS INDEPENDIENTES Pretest

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Q1Pre	Var igual	4,846	0,038	-1,986	24	0,059	-0,846	0,426	-1,725	0,033
	No var ig			-1,986	19,200	0,061	-0,846	0,426	-1,737	0,045
Q2Pre	Var igual	5,160	0,032	-1,400	24	0,174	-0,308	0,220	-0,761	0,146
	No var ig			-1,400	20,863	0,176	-0,308	0,220	-0,765	0,150
Q3Pre	Var igual	0,616	0,440	-0,180	24	0,859	-0,077	0,428	-0,961	0,807
	No var ig			-0,180	23,956	0,859	-0,077	0,428	-0,961	0,807
Q4Pre	Var igual	4,152	0,053	-1,050	24	0,304	-0,231	0,220	-0,684	0,223
	No var ig			-1,050	20,863	0,306	-0,231	0,220	-0,688	0,227
Q5Pre	Var igual	0,365	0,551	0,000	24	1,000	0,000	0,388	-0,802	0,802
	No var ig			0,000	23,828	1,000	0,000	0,388	-0,802	0,802
Q6Pre	Var igual	0,620	0,439	-2,324	24	0,029	-0,692	0,298	-1,307	-0,077
	No var ig			-2,324	22,407	0,030	-0,692	0,298	-1,310	-0,075
Q7Pre	Var igual	1,408	0,247	-0,530	24	0,601	-0,231	0,435	-1,129	0,667
	No var ig			-0,530	23,351	0,601	-0,231	0,435	-1,130	0,669
Q8Pre	Var igual	3,533	0,072	2,089	24	0,047	0,615	0,295	0,007	1,223
	No var ig			2,089	17,789	0,051	0,615	0,295	-0,004	1,235
Q9Pre	Var igual	4,585	0,043	2,546	24	0,018	0,846	0,332	0,160	1,532
	No var ig			2,546	19,200	0,020	0,846	0,332	0,151	1,541
Q10Pre	Var igual	0,478	0,496	-0,383	24	0,705	-0,077	0,201	-0,492	0,338
	No var ig			-0,383	23,986	0,705	-0,077	0,201	-0,492	0,338
Q11Pre	Var igual	0,059	0,811	-1,237	24	0,228	-0,385	0,311	-1,026	0,257
	No var ig			-1,237	21,688	0,229	-0,385	0,311	-1,030	0,261
Q12Pre	Var igual	0,026	0,872	-2,294	24	0,031	-0,846	0,369	-1,608	-0,085
	No var ig			-2,294	23,405	0,031	-0,846	0,369	-1,609	-0,084

Prueba de MUESTRAS INDEPENDIENTES Posttest

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Q1Pos	Var igual	5,924	0,023	-1,754	24	0,092	-0,769	0,439	-1,674	0,136
	No var ig			-1,754	16,852	0,098	-0,769	0,439	-1,695	0,157

Anexos

Q2Pos	Var igual	0,243	0,626	-3,216	24	0,004	-0,692	0,215	-1,137	-0,248
	No var ig			-3,216	21,223	0,004	-0,692	0,215	-1,140	-0,245
Q3Pos	Var igual	3,151	0,089	-0,765	24	0,452	-0,308	0,402	-1,138	0,522
	No var ig			-0,765	19,940	0,453	-0,308	0,402	-1,147	0,531
Q4Pos	Var igual	3,508	0,073	-0,910	24	0,372	-0,154	0,169	-0,503	0,195
	No var ig			-0,910	22,679	0,373	-0,154	0,169	-0,504	0,196
Q5Pos	Var igual	3,270	0,083	0,210	24	0,835	0,077	0,366	-0,679	0,833
	No var ig			0,210	20,307	0,836	0,077	0,366	-0,686	0,840
Q6Pos	Var igual	0,459	0,504	-3,350	24	0,003	-0,923	0,276	-1,492	-0,354
	No var ig			-3,350	23,123	0,003	-0,923	0,276	-1,493	-0,353
Q7Pos	Var igual	0,005	0,946	-1,732	24	0,096	-0,538	0,311	-1,180	0,103
	No var ig			-1,732	23,753	0,096	-0,538	0,311	-1,180	0,104
Q8Pos	Var igual	2,723	0,112	0,354	24	0,726	0,154	0,434	-0,742	1,050
	No var ig			0,354	22,037	0,726	0,154	0,434	-0,746	1,054
Q9Pos	Var igual	0,418	0,524	1,373	24	0,183	0,538	0,392	-0,271	1,348
	No var ig			1,373	22,656	0,183	0,538	0,392	-0,274	1,351
Q10Pos	Var igual	2,637	0,117	-1,225	24	0,233	-0,308	0,251	-0,826	0,211
	No var ig			-1,225	21,041	0,234	-0,308	0,251	-0,830	0,215
Q11Pos	Var igual	0,004	0,952	-0,876	24	0,390	-0,308	0,351	-1,032	0,417
	No var ig			-0,876	23,564	0,390	-0,308	0,351	-1,033	0,418
Q12Pos	Var igual	2,575	0,122	-3,203	24	0,004	-1,308	0,408	-2,150	-0,465
	No var ig			-3,203	19,874	0,004	-1,308	0,408	-2,160	-0,456

Prueba T Grupos relacionados Grupo CONTROL Pre-Post
Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Q1Pre	3,54	13	1,330	0,369
	Q1Pos	3,69	13	1,437	0,398
Par 2	Q2Pre	4,46	13	0,660	0,183
	Q2Pos	4,08	13	0,641	0,178
Par 3	Q3Pre	2,08	13	1,115	0,309
	Q3Pos	2,77	13	1,235	0,343
Par 4	Q4Pre	4,54	13	0,660	0,183
	Q4Pos	4,69	13	0,480	0,133
Par 5	Q5Pre	3,69	13	0,947	0,263
	Q5Pos	4,00	13	0,707	0,196
Par 6	Q6Pre	3,69	13	0,855	0,237
	Q6Pos	3,38	13	0,768	0,213
Par 7	Q7Pre	3,54	13	1,198	0,332
	Q7Pos	3,77	13	0,832	0,231
Par 8	Q8Pre	4,31	13	0,480	0,133
	Q8Pos	3,77	13	0,927	0,257
Par 9	Q9Pre	2,77	13	0,599	0,166
	Q9Pos	2,92	13	1,115	0,309

Par 10	Q10Pre	4,54	13	0,519	0,144
	Q10Pos	4,31	13	0,751	0,208
Par 11	Q11Pre	4,00	13	0,913	0,253
	Q11Pos	3,92	13	0,954	0,265
Par 12	Q12Pre	3,23	13	1,013	0,281
	Q12Pos	3,08	13	1,256	0,348

Correlaciones de muestras relacionadas

	N	Correlación	Sig.
Par 1 Q1Pre y Q1Pos	13	0,704	0,007
Par 2 Q2Pre y Q2Pos	13	0,303	0,314
Par 3 Q3Pre y Q3Pos	13	0,740	0,004
Par 4 Q4Pre y Q4Pos	13	0,566	0,044
Par 5 Q5Pre y Q5Pos	13	0,124	0,686
Par 6 Q6Pre y Q6Pos	13	0,322	0,283
Par 7 Q7Pre y Q7Pos	13	0,720	0,006
Par 8 Q8Pre y Q8Pos	13	-0,389	0,189
Par 9 Q9Pre y Q9Pos	13	0,345	0,248
Par 10 Q10Pre y Q10Pos	13	0,181	0,554
Par 11 Q11Pre y Q11Pos	13	0,574	0,040
Par 12 Q12Pre y Q12Pos	13	0,771	0,002

		Diferencias relacionadas				
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Superior	Inferior
Par 1	Q1Pre - Q1Pos	-0,154	1,068	0,296	-0,799	0,492
Par 2	Q2Pre - Q2Pos	0,385	0,768	0,213	-0,079	0,849
Par 3	Q3Pre - Q3Pos	-0,692	0,855	0,237	-1,209	-0,176
Par 4	Q4Pre - Q4Pos	-0,154	0,555	0,154	-0,489	0,181
Par 5	Q5Pre - Q5Pos	-0,308	1,109	0,308	-0,978	0,363
Par 6	Q6Pre - Q6Pos	0,308	0,947	0,263	-0,265	0,880
Par 7	Q7Pre - Q7Pos	-0,231	0,832	0,231	-0,734	0,272
Par 8	Q8Pre - Q8Pos	0,538	1,198	0,332	-0,186	1,263
Par 9	Q9Pre - Q9Pos	-0,154	1,068	0,296	-0,799	0,492
Par 10	Q10Pre - Q10Pos	0,231	0,832	0,231	-0,272	0,734
Par 11	Q11Pre - Q11Pos	0,077	0,862	0,239	-0,444	0,598
Par 12	Q12Pre - Q12Pos	0,154	0,801	0,222	-0,330	0,638

Anexos

Prueba T Grupos relacionados Grupo EXPERIMENTAL Pre-Post
Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Q1Pre	3,96	26	1,148	0,225
	Q1Pos	4,08	26	1,164	0,228
Par 2	Q2Pre	4,62	26	0,571	0,112
	Q2Pos	4,42	26	0,643	0,126
Par 3	Q3Pre	2,12	26	1,071	0,210
	Q3Pos	2,92	26	1,017	0,199
Par 4	Q4Pre	4,65	26	0,562	0,110
	Q4Pos	4,77	26	0,430	0,084
Par 5	Q5Pre	3,69	26	0,970	0,190
	Q5Pos	3,96	26	0,916	0,180
Par 6	Q6Pre	4,04	26	0,824	0,162
	Q6Pos	3,85	26	0,834	0,164
Par 7	Q7Pre	3,65	26	1,093	0,214
	Q7Pos	4,04	26	0,824	0,162
Par 8	Q8Pre	4,00	26	0,800	0,157
	Q8Pos	3,69	26	1,087	0,213
Par 9	Q9Pre	2,35	26	0,936	0,183
	Q9Pos	2,65	26	1,018	0,200
Par 10	Q10Pre	4,58	26	0,504	0,099
	Q10Pos	4,46	26	0,647	0,127
Par 11	Q11Pre	4,19	26	0,801	0,157
	Q11Pos	4,08	26	0,891	0,175
Par 12	Q12Pre	3,65	26	1,018	0,200
	Q12Pos	3,73	26	1,218	0,239

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Q1Pre y Q1Pos	26	0,631	0,001
Par 2	Q2Pre y Q2Pos	26	0,352	0,078
Par 3	Q3Pre y Q3Pos	26	0,523	0,006
Par 4	Q4Pre y Q4Pos	26	0,485	0,012
Par 5	Q5Pre y Q5Pos	26	0,211	0,300
Par 6	Q6Pre y Q6Pos	26	0,533	0,005
Par 7	Q7Pre y Q7Pos	26	0,548	0,004
Par 8	Q8Pre y Q8Pos	26	0,000	1,000
Par 9	Q9Pre y Q9Pos	26	0,425	0,030
Par 10	Q10Pre y Q10Pos	26	0,255	0,209
Par 11	Q11Pre y Q11Pos	26	0,483	0,012
Par 12	Q12Pre y Q12Pos	26	0,761	0,000

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Superior	Inferior			
Par 1	Q1Pre - Q1Pos	-0,115	0,993	0,195	-0,516	0,286	-0,592	25	0,559
Par 2	Q2Pre - Q2Pos	0,192	0,694	0,136	-0,088	0,473	1,413	25	0,170
Par 3	Q3Pre - Q3Pos	-0,808	1,021	0,200	-1,220	-0,395	-4,035	25	0,000
Par 4	Q4Pre - Q4Pos	-0,115	0,516	0,101	-0,324	0,093	-1,140	25	0,265
Par 5	Q5Pre - Q5Pos	-0,269	1,185	0,232	-0,748	0,209	-1,158	25	0,258
Par 6	Q6Pre - Q6Pos	0,192	0,801	0,157	-0,131	0,516	1,224	25	0,232
Par 7	Q7Pre - Q7Pos	-0,385	0,941	0,185	-0,765	-0,004	-2,083	25	0,048
Par 8	Q8Pre - Q8Pos	0,308	1,350	0,265	-0,237	0,853	1,162	25	0,256
Par 9	Q9Pre - Q9Pos	-0,308	1,050	0,206	-0,732	0,116	-1,495	25	0,147
Par 10	Q10Pre - Q10Pos	0,115	0,711	0,140	-0,172	0,403	0,827	25	0,416
Par 11	Q11Pre - Q11Pos	0,115	0,864	0,169	-0,234	0,464	0,681	25	0,502
Par 12	Q12Pre - Q12Pos	-0,077	0,796	0,156	-0,398	0,245	-0,493	25	0,627

ANEXO XII

Resultados de las pruebas de recepción y producción fonéticas

RESULTADOS DESCRIPTIVOS TOTAL

	N	Mín	Máx	Media
Item 1 Production Pretest	25	11	19	16,00
Item 2 Production Pretest	24	2	10	7,46
Item 3 Production Pretest	25	3	4	3,60
Item 4 Production Pretest	25	2	4	2,64
Item 1 Production Postest	26	13	20	17,81
Item 2 Production Postest	26	6	10	8,27
Item 3 Production Postest	26	3	4	3,69
Item4 Production Postest	26	2	4	2,96
Item 1(vocales) Reception Pretest S/D	26	33	47	41,96
Item 1(conson) Reception Pretest S/D	26	17	24	20,81
Item 2 Reception Pretest	26	11	19	15,69
Item 3 (voc&dip) Reception Pretest	26	7	14	10,73
Item 3 (cons) Reception Pretest	26	9	14	11,62
Item 4 Reception Pretest (stress)	26	4	10	8,62
Item 5 Reception Pretest (stress)	26	3	15	11,92
Item 6 Reception Pretest (stress)	26	5	8	7,46
Item 7 Reception Pretest (weak forms)	26	6	10	9,08
Item 8 Reception Pretest (accent)	26	2	5	4,23
Item 1(vocales) Reception Postest S/D	26	31	48	41,77
Item 1(conson) Reception Postest S/D	26	18	24	21,58
Item 2 Reception Postest	26	14	18	16,08
Item 3 (voc&dip) Reception Postest	26	8	15	11,73
Item 3 (cons) Reception Postest	26	8	15	11,73
Item 4 Reception Postest (stress)	26	5	10	9,19
Item 5 Reception Postest (stress)	26	6	15	12,58
Item 6 Reception Postest (stress)	26	5	8	7,23
Item 7 Reception Postest (weak forms)	26	7	10	8,85
Item 8 Reception Postest (accent)	26	2	5	4,54

RESULTADOS DESCRIPTIVOS Grupo DE CONTROL

	N	Mín	Máx	Media	Desv. típ.
Item 1 Production Pretest	12	11	19	15,50	2,316
Item 2 Production Pretest	11	2	9	7,18	2,040
Item 3 Production Pretest	12	3	4	3,50	0,522
Item 4 Production Pretest	12	2	4	2,50	0,674
Item 1 Production Postest	13	13	20	17,31	1,974
Item 2 Production Postest	13	6	10	8,23	1,235
Item 3 Production Postest	13	3	4	3,69	0,480
Item4 Production Postest	13	2	4	2,77	0,832
Item 1(vocales) Reception Pretest S/D	13	33	47	41,85	4,180
Item 1(conson) Reception Pretest S/D	13	17	23	20,85	1,908
Item 2 Reception Pretest	13	11	19	15,38	2,181
Item 3 (voc&dip) Reception Pretest	13	8	12	10,46	1,198

Item 3 (cons) Reception Pretest	13	9	13	11,08	1,441
Item 4 Reception Pretest (stress)	13	6	10	9,08	1,320
Item 5 Reception Pretest (stress)	13	7	15	12,23	2,455
Item 6 Reception Pretest (stress)	13	6	8	7,54	0,660
Item 7 Reception Pretest (weak forms)	13	8	10	9,31	0,751
Item 8 Reception Pretest (accent)	13	4	5	4,38	0,506
Item 1(vocales) Reception Postest S/D	13	33	46	42,08	4,071
Item 1(conson) Reception Postest S/D	13	19	24	21,31	1,653
Item 2 Reception Postest	13	14	18	16,15	1,405
Item 3 (voc&dip) Reception Postest	13	8	14	11,46	1,854
Item 3 (cons) Reception Postest	13	9	15	11,38	1,557
Item 4 Reception Postest (stress)	13	8	10	9,62	0,768
Item 5 Reception Postest (stress)	13	9	15	12,85	1,864
Item 6 Reception Postest (stress)	13	5	8	7,31	1,032
Item 7 Reception Postest (weak forms)	13	7	10	8,85	0,899
Item 8 Reception Postest (accent)	13	2	5	4,46	0,967

RESULTADOS DESCRIPTIVOS Grupo EXPERIMENTAL

	N	Mín	Máx	Media	Desv. típ.
Item 1Production Pretest	13	13	18	16,46	1,561
Item 2 Production Pretest	13	5	10	7,69	1,377
Item 3 Production Pretest	13	3	4	3,69	0,480
Item 4 Production Pretest	13	2	4	2,77	0,599
Item 1 Production Postest	13	17	20	18,31	1,109
Item 2 Production Postest	13	6	10	8,31	1,251
Item 3 Production Postest	13	3	4	3,69	0,480
Item4 Production Postest	13	2	4	3,15	0,689
Item 1(vocales) Reception Pretest S/D	13	38	46	42,08	2,499
Item 1(conson) Reception Pretest S/D	13	18	24	20,77	2,166
Item 2 Reception Pretest	13	13	19	16,00	1,780
Item 3 (voc&dip) Reception Pretest	13	7	14	11,00	2,345
Item 3 (cons) Reception Pretest	13	9	14	12,15	1,463
Item 4 Reception Pretest (stress)	13	4	10	8,15	1,772
Item 5 Reception Pretest (stress)	13	3	15	11,62	3,203
Item 6 Reception Pretest (stress)	13	5	8	7,38	0,961
Item 7 Reception Pretest (weak forms)	13	6	10	8,85	1,144
Item 8 Reception Pretest (accent)	13	2	5	4,08	0,862
Item 1(vocales) Reception Postest S/D	13	31	48	41,46	4,719
Item 1(conson) Reception Postest S/D	13	18	24	21,85	1,819
Item 2 Reception Postest	13	14	17	16,00	1,080
Item 3 (voc&dip) Reception Postest	13	9	15	12,00	1,732
Item 3 (cons) Reception Postest	13	8	14	12,08	1,553
Item 4 Reception Postest (stress)	13	5	10	8,77	1,589
Item 5 Reception Postest (stress)	13	6	15	12,31	2,840
Item 6 Reception Postest (stress)	13	5	8	7,15	0,987

Anexos

Item 7 Reception Posttest (weak forms)	13	7	10	8,85	0,987
Item 8 Reception Posttest (accent)	13	4	5	4,62	0,506

PRUEBA T Muestras independientes
Grupo A (DE CONTROL) vs Grupo B (EXPERIMENTAL)

	grupo	N	Media	Desviación típ.
Item 1 Production Pretest	GrupoA	12	15,50	2,316
	GrupoB	13	16,46	1,561
Item 2 Production Pretest	GrupoA	11	7,18	2,040
	GrupoB	13	7,69	1,377
Item 3 Production Pretest	GrupoA	12	3,50	0,522
	GrupoB	13	3,69	0,480
Item 4 Production Pretest	GrupoA	12	2,50	0,674
	GrupoB	13	2,77	0,599
Item 1 Production Posttest	GrupoA	13	17,31	1,974
	GrupoB	13	18,31	1,109
Item 2 Production Posttest	GrupoA	13	8,23	1,235
	GrupoB	13	8,31	1,251
Item 3 Production Posttest	GrupoA	13	3,69	0,480
	GrupoB	13	3,69	0,480
Item 4 Production Posttest	GrupoA	13	2,77	0,832
	GrupoB	13	3,15	0,689
Item 1(vocales) Reception Pretest S/D	GrupoA	13	41,85	4,180
	GrupoB	13	42,08	2,499
Item 1(conson) Reception Pretest S/D	GrupoA	13	20,85	1,908
	GrupoB	13	20,77	2,166
Item 2 Reception Pretest	GrupoA	13	15,38	2,181
	GrupoB	13	16,00	1,780
Item 3 (voc&dip) Reception Pretest	GrupoA	13	10,46	1,198
	GrupoB	13	11,00	2,345
Item 3 (cons) Reception Pretest	GrupoA	13	11,08	1,441
	GrupoB	13	12,15	1,463
Item 4 Reception Pretest (stress)	GrupoA	13	9,08	1,320
	GrupoB	13	8,15	1,772
Item 5 Reception Pretest (stress)	GrupoA	13	12,23	2,455
	GrupoB	13	11,62	3,203
Item 6 Reception Pretest (stress)	GrupoA	13	7,54	0,660
	GrupoB	13	7,38	0,961
Item 7 Reception Pretest (weak forms)	GrupoA	13	9,31	0,751
	GrupoB	13	8,85	1,144
Item 8 Reception Pretest (accent)	GrupoA	13	4,38	0,506
	GrupoB	13	4,08	0,862
Item 1(vocales) Reception Posttest S/D	GrupoA	13	42,08	4,071
	GrupoB	13	41,46	4,719
Item 1(conson) Reception Posttest S/D	GrupoA	13	21,31	1,653

Item 2 Reception Postest	GrupoB	13	21,85	1,819
	GrupoA	13	16,15	1,405
Item 3 (voc&dip) Reception Postest	GrupoB	13	16,00	1,080
	GrupoA	13	11,46	1,854
Item 3 (cons) Reception Postest	GrupoB	13	12,00	1,732
	GrupoA	13	11,38	1,557
Item 4 Reception Postest (stress)	GrupoB	13	12,08	1,553
	GrupoA	13	9,62	0,768
Item 5 Reception Postest (stress)	GrupoB	13	8,77	1,589
	GrupoA	13	12,85	1,864
Item 6 Reception Postest (stress)	GrupoB	13	12,31	2,840
	GrupoA	13	7,31	1,032
Item 7 Reception Postest (weak forms)	GrupoB	13	7,15	0,987
	GrupoA	13	8,85	0,899
Item 8 Reception Postest (accent)	GrupoB	13	8,85	0,987
	GrupoA	13	4,46	0,967
	GrupoB	13	4,62	0,506

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Dif de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Sup	Inf
Item 1 Production Pretest	Var igual	1,057	0,315	-1,226	23	0,232	-0,962	0,784	-2,584	0,660
	No var ig			-1,207	19,082	0,242	-0,962	0,796	-2,628	0,705
Item 2 Production Pretest	Var igual	0,576	0,456	-0,728	22	0,474	-0,510	0,701	-1,964	0,943
	No var ig			-0,705	17,082	0,490	-0,510	0,724	-2,038	1,017
Item 3 Production Pretest	Var igual	1,917	0,180	-0,959	23	0,347	-0,192	0,200	-0,607	0,222
	No var ig			-0,956	22,379	0,349	-0,192	0,201	-0,609	0,225
Item 4 Production Pretest	Var igual	0,751	0,395	-1,057	23	0,301	-0,269	0,255	-0,796	0,258
	No var ig			-1,052	22,112	0,304	-0,269	0,256	-0,800	0,261
Item 1 Production Postest	Var igual	2,251	0,147	-1,592	24	0,124	-1,000	0,628	-2,296	0,296
	No var ig			-1,592	18,892	0,128	-1,000	0,628	-2,315	0,315
Item 2 Production Postest	Var igual	0,008	0,929	-0,158	24	0,876	-0,077	0,488	-1,083	0,929
	No var ig			-0,158	23,996	0,876	-0,077	0,488	-1,083	0,929
Item 3 Production Postest	Var igual	0,000	1,000	0,000	24	1,000	0,000	0,188	-0,389	0,389
	No var ig			0,000	24,000	1,000	0,000	0,188	-0,389	0,389
Item 4 Production Postest	Var igual	1,427	0,244	-1,284	24	0,211	-0,385	0,300	-1,003	0,234
	No var ig			-1,284	23,191	0,212	-0,385	0,300	-1,004	0,235
Item 1 (vocales) Reception Pretest S/D	Var igual	1,724	0,202	-0,171	24	0,866	-0,231	1,351	-3,019	2,557
	No var ig			-0,171	19,604	0,866	-0,231	1,351	-3,052	2,590
Item 1 (conson) Reception Pretest S/D	Var igual	1,293	0,267	0,096	24	0,924	0,077	0,801	-1,576	1,729
	No var ig			0,096	23,624	0,924	0,077	0,801	-1,577	1,731

Anexos

Item 2 Reception	Var igual	0,816	0,375	-0,788	24	0,438	-0,615	0,781	-2,227	0,996
Pretest	No var ig			-0,788	23,071	0,439	-0,615	0,781	-2,230	0,999
Item 3 (voc&dip)	Var igual	8,773	0,007	-0,737	24	0,468	-0,538	0,730	-2,046	0,969
Reception Pretest	No var ig			-0,737	17,866	0,471	-0,538	0,730	-2,074	0,997
Item 3 (cons)	Var igual	0,040	0,844	-1,891	24	0,071	-1,077	0,570	-2,253	0,099
Reception Pretest	No var ig			-1,891	23,994	0,071	-1,077	0,570	-2,253	0,099
Item 4 Reception	Var igual	1,052	0,315	1,506	24	0,145	0,923	0,613	-0,342	2,188
Pretest (stress)	No var ig			1,506	22,184	0,146	0,923	0,613	-0,348	2,194
Item 5 Reception	Var igual	0,285	0,598	0,550	24	0,587	0,615	1,119	-1,694	2,925
Pretest (stress)	No var ig			0,550	22,482	0,588	0,615	1,119	-1,703	2,933
Item 6 Reception	Var igual	1,201	0,284	0,476	24	0,638	0,154	0,323	-0,513	0,821
Pretest (stress)	No var ig			0,476	21,267	0,639	0,154	0,323	-0,518	0,826
Item 7 Reception	Var igual	0,679	0,418	1,216	24	0,236	0,462	0,379	-0,322	1,245
Pretest (weak forms)	No var ig			1,216	20,729	0,238	0,462	0,379	-0,328	1,251
Item 8 Reception	Var igual	0,286	0,598	1,109	24	0,278	0,308	0,277	-0,265	0,880
Pretest (accent)	No var ig			1,109	19,396	0,281	0,308	0,277	-0,272	0,887
Item 1(vocales)	Var igual	0,074	0,788	0,356	24	0,725	0,615	1,729	-2,952	4,183
Reception Postest	No var ig			0,356	23,495	0,725	0,615	1,729	-2,956	4,187
S/D										
Item 1(conson)	Var igual	0,090	0,766	-0,790	24	0,437	-0,538	0,682	-1,945	0,868
Reception Postest	No var ig			-0,790	23,783	0,437	-0,538	0,682	-1,946	0,869
S/D										
Item 2 Reception	Var igual	1,321	0,262	0,313	24	0,757	0,154	0,492	-0,861	1,168
Postest	No var ig			0,313	22,511	0,757	0,154	0,492	-0,864	1,172
Item 3 (voc&dip)	Var igual	0,095	0,760	-0,765	24	0,452	-0,538	0,704	-1,991	0,914
Reception Postest	No var ig			-0,765	23,890	0,452	-0,538	0,704	-1,991	0,914
Item 3 (cons)	Var igual	0,163	0,690	-1,135	24	0,267	-0,692	0,610	-1,951	0,566
Reception Postest	No var ig			-1,135	24,000	0,267	-0,692	0,610	-1,951	0,566
Item 4 Reception	Var igual	2,697	0,114	1,728	24	0,097	0,846	0,490	-0,164	1,857
Postest (stress)	No var ig			1,728	17,314	0,102	0,846	0,490	-0,185	1,878
Item 5 Reception	Var igual	2,736	0,111	0,572	24	0,573	0,538	0,942	-1,406	2,483
Postest (stress)	No var ig			0,572	20,721	0,574	0,538	0,942	-1,422	2,499
Item 6 Reception	Var igual	0,111	0,742	0,389	24	0,701	0,154	0,396	-0,663	0,971
Postest (stress)	No var ig			0,389	23,954	0,701	0,154	0,396	-0,664	0,971
Item 7 Reception	Var igual	0,996	0,328	0,000	24	1,000	0,000	0,370	-0,764	0,764
Postest (weak forms)	No var ig			0,000	23,792	1,000	0,000	0,370	-0,765	0,765
Item 8 Reception	Var igual	2,773	0,109	-0,508	24	0,616	-0,154	0,303	-0,779	0,471
Postest (accent)	No var ig			-0,508	18,116	0,618	-0,154	0,303	-0,790	0,482

PRUEBA T Muestras relacionadas. Grupo DE CONTROL

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Item 1Production Pretest	15,50	12	2,316	0,669
	Item 1 Production Postest	17,25	12	2,050	0,592
Par 2	Item 2 Production Pretest	7,18	11	2,040	0,615
	Item 2 Production Postest	8,27	11	1,272	0,384
Par 3	Item 3 Production Pretest	3,50	12	0,522	0,151

	Item 3 Production Posttest	3,75	12	0,452	0,131
Par 4	Item 4 Production Pretest	2,50	12	0,674	0,195
	Item4 Production Posttest	2,83	12	0,835	0,241
Par 5	Item 1(vocales) Reception Pretest S/D	41,85	13	4,180	1,159
	Item 1(vocales) Reception Postest S/D	42,08	13	4,071	1,129
Par 6	Item 1(conson) Reception Pretest S/D	20,85	13	1,908	0,529
	Item 1(conson) Reception Postest S/D	21,31	13	1,653	0,458
Par 7	Item 2 Reception Pretest	15,38	13	2,181	0,605
	Item 2 Reception Postest	16,15	13	1,405	0,390
Par 8	Item 3 (voc&dip) Reception Pretest	10,46	13	1,198	0,332
	Item 3 (voc&dip) Reception Postest	11,46	13	1,854	0,514
Par 9	Item 3 (cons) Reception Pretest	11,08	13	1,441	0,400
	Item 3 (cons) Reception Postest	11,38	13	1,557	0,432
Par 10	Item 4 Reception Pretest (stress)	9,08	13	1,320	0,366
	Item 4 Reception Postest (stress)	9,62	13	0,768	0,213
Par 11	Item 5 Reception Pretest (stress)	12,23	13	2,455	0,681
	Item 5 Reception Postest (stress)	12,85	13	1,864	0,517
Par 12	Item 6 Reception Pretest (stress)	7,54	13	0,660	0,183
	Item 6 Reception Postest (stress)	7,31	13	1,032	0,286
Par 13	Item 7 Reception Pretest (weak forms)	9,31	13	0,751	0,208
	Item 7 Reception Postest (weak forms)	8,85	13	0,899	0,249
Par 14	Item 8 Reception Pretest (accent)	4,38	13	0,506	0,140
	Item 8 Reception Postest (accent)	4,46	13	0,967	0,268

Correlación de muestras relacionadas

	N	Correlación	Sig.	
Par 1	Item 1Production Pretest y Item 1 Production Postest	12	0,412	0,184
Par 2	Item 2 Production Pretest y Item 2 Production Postest	11	0,788	0,004
Par 3	Item 3 Production Pretest y Item 3 Production Postest	12	0,192	0,549
Par 4	Item 4 Production Pretest y Item4 Production Postest	12	0,808	0,001
Par 5	Item 1(vocales) Reception Pretest S/D y Item 1(vocales) Reception Postest S/D	13	0,769	0,002
Par 6	Item 1(conson) Reception Pretest S/D y Item 1(conson) Reception Postest S/D	13	0,571	0,041
Par 7	Item 2 Reception Pretest y Item 2 Reception Postest	13	0,496	0,085
Par 8	Item 3 (voc&dip) Reception Pretest y Item 3 (voc&dip) Reception Postest	13	0,609	0,027
Par 9	Item 3 (cons) Reception Pretest y Item 3 (cons) Reception Postest	13	0,283	0,349
Par 10	Item 4 Reception Pretest (stress) y Item 4 Reception Postest (stress)	13	0,278	0,357

Anexos

Par 11	Item 5 Reception Pretest (stress) y Item 5 Reception Postest (stress)	13	0,446	0,127
Par 12	Item 6 Reception Pretest (stress) y Item 6 Reception Postest (stress)	13	-0,141	0,645
Par 13	Item 7 Reception Pretest (weak forms) y Item 7 Reception Postest (weak forms)	13	0,446	0,126
Par 14	Item 8 Reception Pretest (accent) y Item 8 Reception Postest (accent)	13	-0,052	0,865

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
				Sup	Inf				
Par 1	Item 1 Production Pretest - Item 1 Production Postest	-1,750	2,379	0,687	-3,261	-0,239	-2,548	11	0,027
Par 2	Item 2 Production Pretest - Item 2 Production Postest	-1,091	1,300	0,392	-1,964	-0,217	-2,782	10	0,019
Par 3	Item 3 Production Pretest - Item 3 Production Postest	-0,250	0,622	0,179	-0,645	0,145	-1,393	11	0,191
Par 4	Item 4 Production Pretest - Item 4 Production Postest	-0,333	0,492	0,142	-0,646	-0,020	-2,345	11	0,039
Par 5	Item 1(vocales) Reception Pretest S/D - Item 1(vocales) Reception Postest S/D	-0,231	2,803	0,778	-1,925	1,463	-0,297	12	0,772
Par 6	Item 1(conson) Reception Pretest S/D - Item 1(conson) Reception Postest S/D	-0,462	1,664	0,462	-1,467	0,544	-1,000	12	0,337
Par 7	Item 2 Reception Pretest - Item 2 Reception Postest	-0,769	1,922	0,533	-1,930	0,392	-1,443	12	0,175
Par 8	Item 3 (voc&dip) Reception Pretest - Item 3 (voc&dip) Reception Postest	-1,000	1,472	0,408	-1,889	-0,111	-2,449	12	0,031
Par 9	Item 3 (cons) Reception Pretest - Item 3 (cons) Reception Postest	-0,308	1,797	0,499	-1,394	0,778	-0,617	12	0,549
Par 10	Item 4 Reception Pretest (stress) - Item	-0,538	1,330	0,369	-1,342	0,265	-1,460	12	0,170

Par 11	4 Reception Postest (stress) Item 5 Reception Pretest (stress) - Item 5 Reception Postest (stress)	-0,615	2,329	0,646	-2,023	0,792	-0,953	12	0,359
Par 12	Item 6 Reception Pretest (stress) - Item 6 Reception Postest (stress)	0,231	1,301	0,361	-0,555	1,017	0,640	12	0,534
Par 13	Item 7 Reception Pretest (weak forms) - Item 7 Reception Postest (weak forms)	0,462	0,877	0,243	-0,068	0,992	1,897	12	0,082
Par 14	Item 8 Reception Pretest (accent) - Item 8 Reception Postest (accent)	-0,077	1,115	0,309	-0,751	0,597	-0,249	12	0,808

Pruebas no paramétricas (T Wilcoxon) Grupo DE CONTROL

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Item 1 Production Postest - Rangos negativos		2(a)	4,75	9,50
Item 1 Production Pretest Rangos positivos		9(b)	6,28	56,50
	Empates	1(c)		
	Total	12		
Item 2 Production Postest - Rangos negativos		1(d)	3,50	3,50
Item 2 Production Pretest Rangos positivos		8(e)	5,19	41,50
	Empates	2(f)		
	Total	11		
Item 3 Production Postest - Rangos negativos		1(g)	3,00	3,00
Item 3 Production Pretest Rangos positivos		4(h)	3,00	12,00
	Empates	7(i)		
	Total	12		
Item 4 Production Postest - Rangos negativos		0(j)	0,00	0,00
Item 4 Production Pretest Rangos positivos		4(k)	2,50	10,00
	Empates	8(l)		
	Total	12		
Item 1(vocales) Reception Postest S/D - Item 1(vocales) Reception Pretest S/D	Rangos negativos	6(m)	6,17	37,00
	Rangos positivos	6(n)	6,83	41,00
	Empates	1(o)		
	Total	13		
Item 1(conson) Reception Postest S/D - Item 1(conson) Reception Pretest S/D	Rangos negativos	4(p)	5,00	20,00
	Rangos positivos	6(q)	5,83	35,00
	Empates	3(r)		
	Total	13		
Item 2 Reception Postest - Rangos negativos		3(s)	5,17	15,50

Anexos

Item 2 Reception Pretest	Rangos positivos	7(t)	5,64	39,50
	Empates	3(u)		
	Total	13		
Item 3 (voc&dip) Reception Postest - Item 3 (voc&dip) Reception Pretest	Rangos negativos	2(v)	5,25	10,50
	Rangos positivos	9(w)		
	Empates	2(x)		
Item 3 (cons) Reception Postest - Item 3 (cons) Reception Pretest	Rangos negativos	5(y)	5,80	29,00
	Rangos positivos	6(z)		
	Empates	2(aa)		
Item 4 Reception Postest (stress) - Item 4 Reception Pretest (stress)	Rangos negativos	2(bb)	3,00	6,00
	Rangos positivos	5(cc)		
	Empates	6(dd)		
Item 5 Reception Postest (stress) - Item 5 Reception Pretest (stress)	Rangos negativos	4(ee)	3,00	12,00
	Rangos positivos	4(ff)		
	Empates	5(gg)		
Item 6 Reception Postest (stress) - Item 6 Reception Pretest (stress)	Rangos negativos	5(hh)	5,70	28,50
	Rangos positivos	4(ii)		
	Empates	4(jj)		
Item 7 Reception Postest (weak forms) - Item 7 Reception Pretest (weak forms)	Rangos negativos	7(kk)	5,14	36,00
	Rangos positivos	2(ll)		
	Empates	4(mm)		
Item 8 Reception Postest (accent) - Item 8 Reception Pretest (accent)	Rangos negativos	2(nn)	5,25	10,50
	Rangos positivos	5(oo)		
	Empates	6(pp)		
	Total	13		

	Item 1 Production Posttest - Item 1 Production Pretest	Item 2 Production Posttest - Item 2 Production Pretest	Item 3 Production Posttest - Item 3 Production Pretest	Item 4 Production Posttest - Item 4 Production Pretest	Item 1(vocales) Reception Posttest S/D - Item 1(vocales) Reception Pretest S/D	Item 1(conson) Reception Posttest S/D - Item 1(conson) Reception Pretest S/D	Item 2 Reception Posttest - Item 2 Reception Pretest	Item 3 (voc&di p) Reception Posttest - Item 3 (voc&di p) Reception Pretest	Item 3 (cons) Reception Posttest - Item 3 (cons) Reception Pretest	Item 4 Reception Posttest (stress) - Item 4 Reception Pretest (stress)	Item 5 Reception Posttest (stress) - Item 5 Reception Pretest (stress)	Item 6 Reception Posttest (stress) - Item 6 Reception Pretest (stress)	Item 7 Reception Posttest (weak forms) - Item 7 Reception Pretest (weak forms)	Item 8 Reception Posttest (accent) - Item 8 Reception Pretest (accent)
Z	-2,105(a)	2,326(a)	1,342(a)	2,000(a)	-,158(a)	-,794(a)	1,240(a)	2,032(a)	-,366(a)	1,403(a)	-,849(a)	-,730(b)	1,732(b)	-,632(a)
Sig. asintót. (bilateral)	0,035	0,020	0,180	0,046	0,874	0,427	0,215	0,042	0,714	0,161	0,396	0,465	0,083	0,527

PRUEBA T Muestras relacionadas. Grupo EXPERIMENTAL

		Media	N	Desviación típ.
Par 1	Item 1Production Pretest	16,46	13	1,561
	Item 1 Production Postest	18,31	13	1,109
Par 2	Item 2 Production Pretest	7,69	13	1,377
	Item 2 Production Postest	8,31	13	1,251
Par 3	Item 3 Production Pretest	3,69	13	0,480
	Item 3 Production Postest	3,69	13	0,480
Par 4	Item 4 Production Pretest	2,77	13	0,599
	Item4 Production Postest	3,15	13	0,689
Par 5	Item 1(vocales) Reception Pretest S/D	42,08	13	2,499
	Item 1(vocales) Reception Postest S/D	41,46	13	4,719
Par 6	Item 1(conson) Reception Pretest S/D	20,77	13	2,166
	Item 1(conson) Reception Postest S/D	21,85	13	1,819
Par 7	Item 2 Reception Pretest	16,00	13	1,780
	Item 2 Reception Postest	16,00	13	1,080
Par 8	Item 3 (voc&dip) Reception Pretest	11,00	13	2,345
	Item 3 (voc&dip) Reception Postest	12,00	13	1,732
Par 9	Item 3 (cons) Reception Pretest	12,15	13	1,463
	Item 3 (cons) Reception Postest	12,08	13	1,553
Par 10	Item 4 Reception Pretest (stress)	8,15	13	1,772
	Item 4 Reception Postest (stress)	8,77	13	1,589
Par 11	Item 5 Reception Pretest (stress)	11,62	13	3,203
	Item 5 Reception Postest (stress)	12,31	13	2,840
Par 12	Item 6 Reception Pretest (stress)	7,38	13	0,961
	Item 6 Reception Postest (stress)	7,15	13	0,987
Par 13	Item 7 Reception Pretest (weak forms)	8,85	13	1,144
	Item 7 Reception Postest (weak forms)	8,85	13	0,987
Par 14	Item 8 Reception Pretest (accent)	4,08	13	0,862
	Item 8 Reception Postest (accent)	4,62	13	0,506

Correlación de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Item 1Production Pretest y Item 1 Production Postest	13	0,729	0,005
Par 2	Item 2 Production Pretest y Item 2 Production Postest	13	0,640	0,018
Par 3	Item 3 Production Pretest y Item 3 Production Postest	13	0,639	0,019
Par 4	Item 4 Production Pretest y Item4 Production Postest	13	0,295	0,328
Par 5	Item 1(vocales) Reception Pretest S/D y Item 1(vocales) Reception Postest	13	0,774	0,002

S/D				
Par 6	Item 1(conson) Reception Pretest S/D y Item 1(conson) Reception Postest S/D	13	0,561	0,046
Par 7	Item 2 Reception Pretest y Item 2 Reception Postest	13	-0,043	0,888
Par 8	Item 3 (voc&dip) Reception Pretest y Item 3 (voc&dip) Reception Postest	13	0,615	0,025
Par 9	Item 3 (cons) Reception Pretest y Item 3 (cons) Reception Postest	13	0,471	0,104
Par 10	Item 4 Reception Pretest (stress) y Item 4 Reception Postest (stress)	13	0,576	0,039
Par 11	Item 5 Reception Pretest (stress) y Item 5 Reception Postest (stress)	13	0,692	0,009
Par 12	Item 6 Reception Pretest (stress) y Item 6 Reception Postest (stress)	13	0,723	0,005
Par 13	Item 7 Reception Pretest (weak forms) y Item 7 Reception Postest (weak forms)	13	0,273	0,368
Par 14	Item 8 Reception Pretest (accent) y Item 8 Reception Postest (accent)	13	0,455	0,118

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Sup	Inf			
Par 1	Item 1 Production Pretest - Item 1 Production Postest	-1,846	1,068	0,296	-2,492	-1,201	-6,231	12	0,000
Par 2	Item 2 Production Pretest - Item 2 Production Postest	-0,615	1,121	0,311	-1,293	0,062	-1,979	12	0,071
Par 3	Item 3 Production Pretest - Item 3 Production Postest	0,000	0,408	0,113	-0,247	0,247	0,000	12	1,000
Par 4	Item 4 Production Pretest - Item 4 Production Postest	-0,385	0,768	0,213	-0,849	0,079	-1,806	12	0,096
Par 5	Item 1(vocales) Reception Pretest S/D - Item 1(vocales) Reception Postest S/D	0,615	3,203	0,888	-1,320	2,551	0,693	12	0,502
Par 6	Item 1(conson) Reception Pretest S/D - Item	-1,077	1,891	0,525	-2,220	0,066	-2,053	12	0,063

Anexos

	1(conson) Reception Posttest S/D								
Par 7	Item 2 Reception Pretest - Item 2 Reception Posttest	0,000	2,121	0,588	-1,282	1,282	0,000	12	1,000
Par 8	Item 3 (voc&dip) Reception Pretest - Item 3 (voc&dip) Reception Posttest	-1,000	1,871	0,519	-2,131	0,131	-1,927	12	0,078
Par 9	Item 3 (cons) Reception Pretest - Item 3 (cons) Reception Posttest	0,077	1,553	0,431	-0,861	1,015	0,179	12	0,861
Par 10	Item 4 Reception Pretest (stress) - Item 4 Reception Posttest (stress)	-0,615	1,557	0,432	-1,556	0,325	-1,425	12	0,180
Par 11	Item 5 Reception Pretest (stress) - Item 5 Reception Posttest (stress)	-0,692	2,394	0,664	-2,139	0,754	-1,043	12	0,318
Par 12	Item 6 Reception Pretest (stress) - Item 6 Reception Posttest (stress)	0,231	0,725	0,201	-0,207	0,669	1,148	12	0,273
Par 13	Item 7 Reception Pretest (weak forms) - Item 7 Reception Posttest (weak forms)	0,000	1,291	0,358	-0,780	0,780	0,000	12	1,000
Par 14	Item 8 Reception Pretest (accent) - Item 8 Reception Posttest (accent)	-0,538	0,776	0,215	-1,008	-0,069	-2,501	12	0,028

Pruebas no paramétricas (T Wilcoxon) Grupo EXPERIMENTAL

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Item 1 Production Posttest -	Rangos negativos	0(a)	0,00	0,00
Item 1 Production Pretest	Rangos positivos	12(b)	6,50	78,00
	Empates	1(c)		
	Total	13		
Item 2 Production Posttest -	Rangos negativos	3(d)	4,50	13,50
Item 2 Production Pretest	Rangos positivos	8(e)	6,56	52,50
	Empates	2(f)		
	Total	13		
Item 3 Production Posttest -	Rangos negativos	1(g)	1,50	1,50

Item 3 Production Pretest	Rangos positivos	1(h)	1,50	1,50
	Empates	11(i)		
	Total	13		
Item4 Production Posttest - Item 4 Production Pretest	Rangos negativos	1(j)	3,00	3,00
	Rangos positivos	5(k)	3,60	18,00
	Empates	7(l)		
	Total	13		
Item 1(vocales) Reception Posttest S/D - Item 1(vocales) Reception Pretest S/D	Rangos negativos	7(m)	6,36	44,50
	Rangos positivos	5(n)	6,70	33,50
	Empates	1(o)		
	Total	13		
Item 1(conson) Reception Posttest S/D - Item 1(conson) Reception Pretest S/D	Rangos negativos	3(p)	4,33	13,00
	Rangos positivos	8(q)	6,63	53,00
	Empates	2(r)		
	Total	13		
Item 2 Reception Posttest - Item 2 Reception Pretest	Rangos negativos	6(s)	3,67	22,00
	Rangos positivos	3(t)	7,67	23,00
	Empates	4(u)		
	Total	13		
Item 3 (voc&dip) Reception Posttest - Item 3 (voc&dip) Reception Pretest	Rangos negativos	3(v)	4,50	13,50
	Rangos positivos	8(w)	6,56	52,50
	Empates	2(x)		
	Total	13		
Item 3 (cons) Reception Posttest - Item 3 (cons) Reception Pretest	Rangos negativos	6(y)	6,67	40,00
	Rangos positivos	6(z)	6,33	38,00
	Empates	1(aa)		
	Total	13		
Item 4 Reception Posttest (stress) - Item 4 Reception Pretest (stress)	Rangos negativos	2(bb)	4,50	9,00
	Rangos positivos	6(cc)	4,50	27,00
	Empates	5(dd)		
	Total	13		
Item 5 Reception Posttest (stress) - Item 5 Reception Pretest (stress)	Rangos negativos	3(ee)	4,67	14,00
	Rangos positivos	6(ff)	5,17	31,00
	Empates	4(gg)		
	Total	13		
Item 6 Reception Posttest (stress) - Item 6 Reception Pretest (stress)	Rangos negativos	3(hh)	2,67	8,00
	Rangos positivos	1(ii)	2,00	2,00
	Empates	9(jj)		
	Total	13		
Item 7 Reception Posttest (weak forms) - Item 7 Reception Pretest (weak forms)	Rangos negativos	4(kk)	2,50	10,00
	Rangos positivos	1(ll)	5,00	5,00
	Empates	8(mm)		
	Total	13		
Item 8 Reception Posttest (accent) - Item 8 Reception Pretest (accent)	Rangos negativos	0(nn)	0,00	0,00
	Rangos positivos	5(oo)	3,00	15,00
	Empates	8(pp)		
	Total	13		

Anexos

	Item 1 Production Postest - Item 1 Production Pretest	Item 2 Production Postest - Item 2 Production Pretest	Item 3 Production Postest - Item 3 Production Pretest	Item 4 Production Postest - Item 4 Production Pretest	Item 1 (vocalés) Reception Postest S/D - Item 1 (vocalés) Reception Pretest S/D	Item 1 (conson) Reception Postest S/D - Item 1 (conson) Reception Pretest S/D	Item 2 Reception Postest - Item 2 Reception Pretest	Item 3 (voc&di p) Reception Postest - Item 3 (voc&di p) Reception Pretest	Item 3 (cons) Reception Postest - Item 3 (cons) Reception Pretest	Item 4 Reception Postest - Item 4 Reception Pretest (stress)	Item 5 Reception Postest - Item 5 Reception Pretest (stress)	Item 6 Reception Postest - Item 6 Reception Pretest (stress)	Item 7 Reception Postest (weak forms) - Item 7 Reception Pretest (weak forms)	Item 8 Reception Postest (accent) - Item 8 Reception Pretest (accent)
Z	-3,097(a)	1,814(a)	,000(b)	1,667(a)	-,435(c)	1,801(a)	-,060(a)	1,760(a)	-,081(c)	1,292(a)	1,026(a)	1,134(c)	-,707(c)	2,070(a)
Sig. asintót. (bilateral)	0,002	0,070	1,000	0,096	0,664	0,072	0,952	0,078	0,935	0,196	0,305	0,257	0,480	0,038

ANEXO XIII

Resultados del cuestionario sobre el aprendizaje autónomo y la clase

Anexos

RESULTADOS ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS TOTAL

	N	Mín	Máx	Media	Desv. típ.
Auton1Pre	26	1	5	3,77	0,908
Auton2Pre	26	1	3	2,00	0,693
Auton3Pre	26	1	5	4,19	0,981
Auton4Pre	26	1	5	4,27	1,002
Auton5Pre	26	2	5	3,65	0,797
Auton1Post	26	1	5	3,58	1,065
Auton2Post	26	1	4	2,19	0,849
Auton3Post	26	1	5	4,12	1,033
Auton4Post	26	2	5	4,23	0,863
Auton5Post	26	2	5	3,81	0,939
N válido (según lista)	26				

RESULTADOS ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Grupo DE CONTROL

	N	Mín	Máx	Media	Desv. típ.
Auton1Pre	13	1	5	3,77	1,166
Auton2Pre	13	1	3	2,00	0,707
Auton3Pre	13	3	5	4,23	0,832
Auton4Pre	13	1	5	4,08	1,188
Auton5Pre	13	2	5	3,77	0,927
Auton1Post	13	1	5	3,54	1,266
Auton2Post	13	1	4	2,46	0,967
Auton3Post	13	3	5	4,23	0,832
Auton4Post	13	2	5	4,00	1,000
Auton5Post	13	2	5	3,69	1,251
N válido (según lista)	13				

RESULTADOS ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Grupo EXPERIMENTAL

	N	Mín	Máx	Media	Desv. típ.
Auton1Pre	13	3	5	3,77	0,599
Auton2Pre	13	1	3	2,00	0,707
Auton3Pre	13	1	5	4,15	1,144
Auton4Pre	13	3	5	4,46	0,776
Auton5Pre	13	2	4	3,54	0,660
Auton1Post	13	2	5	3,62	0,870
Auton2Post	13	1	3	1,92	0,641

Auton3Post	13	1	5	4,00	1,225
Auton4Post	13	3	5	4,46	0,660
Auton5Post	13	3	5	3,92	0,494
N válido (según lista)	13				

PRUEBA T ESTADÍSTICOS DE GRUPO Pretest

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Auton1Pre	1	13	3,77	1,166	0,323
	2	13	3,77	0,599	0,166
Auton2Pre	1	13	2,00	0,707	0,196
	2	13	2,00	0,707	0,196
Auton3Pre	1	13	4,23	0,832	0,231
	2	13	4,15	1,144	0,317
Auton4Pre	1	13	4,08	1,188	0,329
	2	13	4,46	0,776	0,215
Auton5Pre	1	13	3,77	0,927	0,257
	2	13	3,54	0,660	0,183

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Auton1Pre	Var igual	2,034	0,167	0,000	24	1,000	0,000	0,364	-0,750	0,750
	No var ig			0,000	17,926	1,000	0,000	0,364	-0,764	0,764
Auton2Pre	Var igual	0,000	1,000	0,000	24	1,000	0,000	0,277	-0,572	0,572
	No var ig			0,000	24,000	1,000	0,000	0,277	-0,572	0,572
Auton3Pre	Var igual	0,083	0,776	0,196	24	0,846	0,077	0,392	-0,733	0,886
	No var ig			0,196	21,924	0,846	0,077	0,392	-0,737	0,891
Auton4Pre	Var igual	0,621	0,438	-0,977	24	0,338	-0,385	0,393	-1,197	0,428
	No var ig			-0,977	20,671	0,340	-0,385	0,393	-1,204	0,434
Auton5Pre	Var igual	1,194	0,285	0,731	24	0,472	0,231	0,316	-0,421	0,882
	No var ig			0,731	21,685	0,472	0,231	0,316	-0,424	0,886

PRUEBA T ESTADÍSTICOS DE GRUPO Posttest

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Auton1Post	1	13	3,54	1,266	0,351
	2	13	3,62	0,870	0,241
Auton2Post	1	13	2,46	0,967	0,268
	2	13	1,92	0,641	0,178
Auton3Post	1	13	4,23	0,832	0,231
	2	13	4,00	1,225	0,340
Auton4Post	1	13	4,00	1,000	0,277
	2	13	4,46	0,660	0,183
Auton5Post	1	13	3,69	1,251	0,347
	2	13	3,92	0,494	0,137

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bil.)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Auton1 Post	Var igual	2,187	0,152	-0,181	24	0,858	-0,077	0,426	-0,956	0,802
	No var ig			-0,181	21,264	0,858	-0,077	0,426	-0,962	0,808
Auton2 Post	Var igual	4,162	0,052	1,673	24	0,107	0,538	0,322	-0,126	1,203
	No var ig			1,673	20,825	0,109	0,538	0,322	-0,131	1,208
Auton3 Post	Var igual	0,045	0,833	0,562	24	0,579	0,231	0,411	-0,617	1,078
	No var ig			0,562	21,132	0,580	0,231	0,411	-0,623	1,084
Auton4 Post	Var igual	1,082	0,309	-1,389	24	0,178	-0,462	0,332	-1,147	0,224
	No var ig			-1,389	20,791	0,180	-0,462	0,332	-1,153	0,230
Auton5 Post	Var igual	13,674	0,001	-0,619	24	0,542	-0,231	0,373	-1,000	0,539
	No var ig			-0,619	15,649	0,545	-0,231	0,373	-1,023	0,561

ESTADÍSTICOS DE MUESTRAS RELACIONADAS
Grupo DE CONTROL

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Auton1Pre	3,77	13	1,166	0,323
	Auton1Post	3,54	13	1,266	0,351
Par 2	Auton2Pre	2,00	13	0,707	0,196
	Auton2Post	2,46	13	0,967	0,268
Par 3	Auton3Pre	4,23	13	0,832	0,231
	Auton3Post	4,23	13	0,832	0,231
Par 4	Auton4Pre	4,08	13	1,188	0,329
	Auton4Post	4,00	13	1,000	0,277
Par 5	Auton5Pre	3,77	13	0,927	0,257
	Auton5Post	3,69	13	1,251	0,347

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Auton1Pre y Auton1Post	13	0,656	0,015
Par 2	Auton2Pre y Auton2Post	13	0,487	0,091
Par 3	Auton3Pre y Auton3Post	13	0,759	0,003
Par 4	Auton4Pre y Auton4Post	13	0,702	0,008
Par 5	Auton5Pre y Auton5Post	13	0,724	0,005

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Superior	Inferior			
Par 1	Auton1Pre - Auton1Post	0,231	1,013	0,281	-0,381	0,843	0,822	12	0,427
Par 2	Auton2Pre - Auton2Post	-0,462	0,877	0,243	-0,992	0,068	-1,897	12	0,082
Par 3	Auton3Pre - Auton3Post	0,000	0,577	0,160	-0,349	0,349	0,000	12	1,000
Par 4	Auton4Pre - Auton4Post	0,077	0,862	0,239	-0,444	0,598	0,322	12	0,753
Par 5	Auton5Pre - Auton5Post	0,077	0,862	0,239	-0,444	0,598	0,322	12	0,753

ESTADÍSTICOS DE MUESTRAS RELACIONADAS
Grupo EXPERIMENTAL

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Auton1Pre	3,77	13	0,599	0,166
	Auton1Post	3,62	13	0,870	0,241
Par 2	Auton2Pre	2,00	13	0,707	0,196
	Auton2Post	1,92	13	0,641	0,178
Par 3	Auton3Pre	4,15	13	1,144	0,317
	Auton3Post	4,00	13	1,225	0,340
Par 4	Auton4Pre	4,46	13	0,776	0,215
	Auton4Post	4,46	13	0,660	0,183
Par 5	Auton5Pre	3,54	13	0,660	0,183
	Auton5Post	3,92	13	0,494	0,137

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Auton1Pre y Auton1Post	13	0,615	0,025
Par 2	Auton2Pre y Auton2Post	13	0,552	0,050
Par 3	Auton3Pre y Auton3Post	13	0,893	0,000
Par 4	Auton4Pre y Auton4Post	13	0,363	0,223
Par 5	Auton5Pre y Auton5Post	13	0,393	0,183

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Superior				Inferior
Par 1	Auton1Pre - Auton1Post	0,154	0,689	0,191	-0,262	0,570	0,805	12	0,436
Par 2	Auton2Pre - Auton2Post	0,077	0,641	0,178	-0,310	0,464	0,433	12	0,673
Par 3	Auton3Pre - Auton3Post	0,154	0,555	0,154	-0,181	0,489	1,000	12	0,337
Par 4	Auton4Pre - Auton4Post	0,000	0,816	0,226	-0,493	0,493	0,000	12	1,000
Par 5	Auton5Pre - Auton5 Post	-0,385	0,650	0,180	-0,778	0,008	-2,132	12	0,054

ANEXO XIV

Resultados de las actividades de familiarización (Fase I)

Anexos

Activity	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	Average	Attempts
T1 Ear tr 1	90	90	100	70	100	70	70	100	90	100	70	90	90	86,92	59
T1 Ear tr 2	60	60	80	40	80	100	80	100	80	80	80	80	100	78,46	48
T2 Ear tr 1	85	70	90	80	45	90	90	100	80	65	90	100	20	77,31	36
T2 Ear tr 2	80	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	98,46	33
T3 Ear tr 1	80	80	100	70	100	70	100	70	100	100	100	90	100	89,23	32
T3 Ear tr 2	60	100	100	80	100	60	80	100	100	100	80	80	80	86,15	28
T4 Ear tr 1	100	100	100	100	100	90	90	100	100	90	80	90	100	95,38	26
T4 Ear tr 2	60	80	100	80	60	80	80	80	80	100	80	80	80	80,00	26
T5 Ear tr 1	100	90	100	60	90	100	90	80	80	90	90	100	90	89,23	24
T5 Ear tr 2	25	50	75	50	100	25	50	50	50	75	75	-	75	58,33	34
T6 Ear tr 1	25	10	87	72	100	5	25	61	30	30	60	40	75	47,69	65
T7 Quiz 1	100	100	100	100	100	90	100	90	100	100	90	100	100	97,69	24
C Quiz 1	95	83	87	83	91	66	70	75	70	87	83	75	83	80,62	25
C Quiz 2	66	85	100	90	95	100	85	80	95	100	76	100	100	90,15	23
C Quiz 3	66	83	100	100	83	100	100	83	83	100	100	83	83	89,54	26
T8 Quiz 1	100	90	100	100	100	80	100	90	70	100	80	100	60	90,00	26
T8 Ear tr 2	100	100	100	100	100	80	100	80	100	100	100	80	80	93,85	23
T9 Quiz 1	80	90	100	70	70	90	80	80	80	100	80	90	90	84,62	28
C Quiz 4	80	71	85	61	90	52	57	52	61	80	85	57	71	69,38	23
C Quiz 5	80	80	100	100	80	80	80	100	100	100	100	80	80	89,23	24
T10 Quiz 1	90	90	100	90	100	70	90	80	70	100	85	70	75	85,38	36
T10 Ear tr 1	100	-	100	100	100	87	100	100	100	100	100	87	100	97,83	26
T11 Ear tr 1	90	90	100	90	80	90	90	90	90	80	90	90	90	89,23	25
T11 Ear tr 2	0	0	50	33	25	0	66	66	58	50	41	-	75	38,67	46
T12 Ear tr 1	60	80	90	40	90	100	100	100	90	80	100	90	80	84,62	24
T12 Ear tr 2	100	100	100	60	80	60	100	100	100	80	80	100	80	87,69	22
T13 Ear tr 1	100	100	100	100	90	100	100	100	100	90	90	100	90	96,92	21
T14 Ear tr 1	80	90	90	90	100	80	40	100	90	70	100	90	70	83,85	29
T15 Ear tr 1	90	90	100	90	90	100	70	100	90	80	90	90	90	90,00	26
T16 Ear tr 1	90	90	100	90	100	70	60	70	100	70	100	100	80	86,15	24
T17 Ear tr 1	60	40	70	80	80	50	60	70	80	90	80	90	90	72,31	28
T17 Ear tr 2	65	65	90	75	90	70	60	85	90	90	80	-	60	76,67	23
T18 Ear tr 1	60	100	100	100	100	100	90	90	100	100	100	100	100	95,38	30
T18 Ear tr 2	75	100	100	100	100	87	87	75	100	100	100	100	100	94,15	30
T19 Ear tr 1	100	75	100	75	87	87	75	75	75	100	87	100	100	87,38	24
T20 Ear tr 1	75	62	75	62	87	50	87	75	87	87	87	75	75	75,69	36
T21 Ear tr 1	70	80	100	80	70	100	60	80	100	70	70	70	90	80,00	21
T22 Ear tr 2	100	75	87	100	87	100	100	87	75	62	100	100	100	90,23	22
T23 Ear tr 1	90	100	90	70	100	90	100	90	80	100	90	80	90	90,00	22
T23 Ear tr 2	91	97	100	97	100	86	87	95	100	88	94	100	94	94,54	22
T24 Ear tr 1	70	86	89	73	96	70	80	86	83	86	79	90	80	82,15	34
T24 Ear tr 2	100	100	80	100	80	80	100	80	100	80	100	80	100	90,77	22
T25 Ear tr 1	95	100	100	70	100	100	95	95	100	100	95	100	100	96,15	25
T25 Ear tr 2	80	100	80	80	80	80	60	80	100	80	80	80	100	83,08	25
T26 Ear tr 1	90	70	80	80	100	50	80	90	100	80	80	90	70	81,54	28
T26 Ear tr 2	-	100	100	20	100	100	80	100	100	80	100	80	80	86,67	24

T27 Ear tr 1	90	100	100	80	100	100	90	96	98	100	96	100	95	95,77	26
T27 Ear tr 2	0	92	97	95	100	96	92	84	100	93	96	100	100	88,08	25
T27 Find omo	87	100	100	74	100	100	74	79	100	91	83	100	100	91,38	26
T28 Ear tr 1	90	100	100	90	100	100	100	100	100	100	80	100	100	96,92	32
T29 Similar sp	100	60	100	100	100	100	100	100	100	100	80	100	100	95,38	34
T30 How many	76	71	100	66	71	95	95	95	100	100	100	100	100	89,92	27
T30 Write mw	83	100	100	96	100	100	-	100	100	100	100	100	100	98,25	21
T30 Compl. s.	85	92	100	100	95	98	90	92	98	96	90	100	98	94,92	25
Average	78,57	83,15	93,93	80,59	90,04	81	82,74	86,59	88,94	88,33	87,44	89,55	87,2	86,01	28,59

ANEXO XV

*Resultados del cuestionario de satisfacción de los alumnos
con la práctica de pronunciación*

RESULTADOS ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
itA1	26	3	5	4,42	0,578
itA2	26	4	5	4,85	0,368
itA3	26	3	5	4,54	0,582
itA4	26	3	5	4,50	0,648
itA5	26	4	5	4,54	0,508
itA6	26	4	5	4,54	0,508
itA7	26	3	5	4,62	0,571
itB8	26	3	5	4,04	0,720
itB9	26	3	5	4,08	0,628
itB10	26	2	5	4,08	0,744
itB11	26	4	5	4,35	0,485
itB12	26	2	5	4,27	0,778
itB13	26	2	5	3,50	0,860
itB14	26	3	5	4,58	0,578
itB15	26	2	5	4,46	0,706
itC16	13	3	5	4,54	0,660
itC17	13	3	5	4,08	0,862
itC18	13	1	4	2,62	0,961
itC19	13	3	5	4,00	0,816
itC20	13	2	5	3,62	0,870
itC21	13	4	5	4,23	0,439
itD22	13	4	5	4,62	0,506
itD23	13	3	5	4,38	0,650
itD24	13	3	5	4,62	0,650
itD25	13	4	5	4,69	0,480
itD26	13	2	5	3,77	0,927
itE27	26	3	5	4,27	0,604
itE28	26	2	5	4,00	0,693
itE29	26	3	5	4,19	0,634
itE30	26	3	5	4,38	0,571
itE31	26	3	5	4,31	0,736
itE32	26	3	5	4,54	0,647
itE33	26	2	5	4,23	0,815
itE34	26	3	5	4,81	0,491
Dimensión A	26	3,57	5,00	4,5714	0,35686
Dimensión B	26	3,00	5,00	4,1683	0,48211
Dimensión C	13	3,17	4,67	3,8462	0,50213
Dimensión D	13	3,00	4,00	3,6795	0,32957
Dimensión E	26	3,38	4,88	4,3413	0,38820

RESULTADOS DESCRIPTIVOS GRUPO DE CONTROL

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
itA1	13	4	5	4,31	0,480
itA2	13	4	5	4,92	0,277
itA3	13	4	5	4,54	0,519
itA4	13	3	5	4,54	0,660
itA5	13	4	5	4,46	0,519
itA6	13	4	5	4,38	0,506
itA7	13	4	5	4,54	0,519
itB8	13	3	5	3,85	0,689
itB9	13	3	5	4,00	0,577
itB10	13	3	5	3,85	0,555
itB11	13	4	5	4,15	0,376
itB12	13	3	5	4,23	0,725
itB13	13	2	4	3,15	0,801
itB14	13	3	5	4,46	0,660
itB15	13	2	5	4,31	0,855
itC16	0				
itC17	0				
itC18	0				
itC19	0				
itC20	0				
itC21	0				
itD22	0				
itD23	0				
itD24	0				
itD25	0				
itD26	0				
itE27	13	3	5	4,00	0,408
itE28	13	3	5	4,15	0,689
itE29	13	3	5	4,08	0,494
itE30	13	4	5	4,31	0,480
itE31	13	3	5	4,08	0,760
itE32	13	3	5	4,23	0,725
itE33	13	3	5	4,00	0,707
itE34	13	3	5	4,69	0,630
Dimensión A	13	4,29	5,00	4,5275	0,22875
Dimensión B	13	3,00	4,50	4,0000	0,42390
Dimensión C	0				
Dimensión D	0				
Dimensión E	13	3,38	4,63	4,1923	0,34086

RESULTADOS DESCRIPTIVOS GRUPO EXPERIMENTAL

Anexos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
itA1	13	3	5	4,54	0,660
itA2	13	4	5	4,77	0,439
itA3	13	3	5	4,54	0,660
itA4	13	3	5	4,46	0,660
itA5	13	4	5	4,62	0,506
itA6	13	4	5	4,69	0,480
itA7	13	3	5	4,69	0,630

itB8	13	3	5	4,23	0,725
itB9	13	3	5	4,15	0,689
itB10	13	2	5	4,31	0,855
itB11	13	4	5	4,54	0,519
itB12	13	2	5	4,31	0,855
itB13	13	2	5	3,85	0,801
itB14	13	4	5	4,69	0,480
itB15	13	4	5	4,62	0,506
itC16	13	3	5	4,54	0,660
itC17	13	3	5	4,08	0,862
itC18	13	1	4	2,62	0,961
itC19	13	3	5	4,00	0,816
itC20	13	2	5	3,62	0,870
itC21	13	4	5	4,23	0,439
itD22	13	4	5	4,62	0,506
itD23	13	3	5	4,38	0,650
itD24	13	3	5	4,62	0,650
itD25	13	4	5	4,69	0,480
itD26	13	2	5	3,77	0,927
itE27	13	3	5	4,54	0,660
itE28	13	2	5	3,85	0,689
itE29	13	3	5	4,31	0,751
itE30	13	3	5	4,46	0,660
itE31	13	3	5	4,54	0,660
itE32	13	4	5	4,85	0,376
itE33	13	2	5	4,46	0,877
itE34	13	4	5	4,92	0,277

Anexos

Dimensión A	13	3,57	5,00	4,6154	0,45694
Dimensión B	13	3,38	5,00	4,3365	0,49314
Dimensión C	13	3,17	4,67	3,8462	0,50213
Dimensión D	13	3,00	4,00	3,6795	0,32957
Dimensión E	13	3,63	4,88	4,4904	0,38683

RESULTADOS PRUEBA T ESTADÍSTICOS

	Grupo	N	Media	Desv típ.	Error típ. de la media
itA1	1	13	4,31	0,480	0,133
	2	13	4,54	0,660	0,183
itA2	1	13	4,92	0,277	0,077
	2	13	4,77	0,439	0,122
itA3	1	13	4,54	0,519	0,144
	2	13	4,54	0,660	0,183
itA4	1	13	4,54	0,660	0,183
	2	13	4,46	0,660	0,183
itA5	1	13	4,46	0,519	0,144
	2	13	4,62	0,506	0,140
itA6	1	13	4,38	0,506	0,140
	2	13	4,69	0,480	0,133
itA7	1	13	4,54	0,519	0,144
	2	13	4,69	0,630	0,175
itB8	1	13	3,85	0,689	0,191
	2	13	4,23	0,725	0,201
itB9	1	13	4,00	0,577	0,160
	2	13	4,15	0,689	0,191
itB10	1	13	3,85	0,555	0,154
	2	13	4,31	0,855	0,237
itB11	1	13	4,15	0,376	0,104
	2	13	4,54	0,519	0,144
itB12	1	13	4,23	0,725	0,201
	2	13	4,31	0,855	0,237
itB13	1	13	3,15	0,801	0,222
	2	13	3,85	0,801	0,222
itB14	1	13	4,46	0,660	0,183
	2	13	4,69	0,480	0,133
itB15	1	13	4,31	0,855	0,237

	2	13	4,62	0,506	0,140
itC16	1	0(a)	.	.	.
	2	13	4,54	0,660	0,183
itC17	1	0(a)	.	.	.
	2	13	4,08	0,862	0,239
itC18	1	0(a)	.	.	.
	2	13	2,62	0,961	0,266
itC19	1	0(a)	.	.	.
	2	13	4,00	0,816	0,226
itC20	1	0(a)	.	.	.
	2	13	3,62	0,870	0,241
itC21	1	0(a)	.	.	.
	2	13	4,23	0,439	0,122
itD22	1	0(a)	.	.	.
	2	13	4,62	0,506	0,140
itD23	1	0(a)	.	.	.
	2	13	4,38	0,650	0,180
itD24	1	0(a)	.	.	.
	2	13	4,62	0,650	0,180
itD25	1	0(a)	.	.	.
	2	13	4,69	0,480	0,133
itD26	1	0(a)	.	.	.
	2	13	3,77	0,927	0,257
itE27	1	13	4,00	0,408	0,113
	2	13	4,54	0,660	0,183
itE28	1	13	4,15	0,689	0,191
	2	13	3,85	0,689	0,191
itE29	1	13	4,08	0,494	0,137
	2	13	4,31	0,751	0,208
itE30	1	13	4,31	0,480	0,133
	2	13	4,46	0,660	0,183
itE31	1	13	4,08	0,760	0,211
	2	13	4,54	0,660	0,183
itE32	1	13	4,23	0,725	0,201
	2	13	4,85	0,376	0,104
itE33	1	13	4,00	0,707	0,196
	2	13	4,46	0,877	0,243
itE34	1	13	4,69	0,630	0,175
	2	13	4,92	0,277	0,077
Dimensión A	1	13	4,5275	0,22875	0,06345
	2	13	4,6154	0,45694	0,12673
Dimensión B	1	13	4,0000	0,42390	0,11757
	2	13	4,3365	0,49314	0,13677
Dimensión C	1	0(a)	.	.	.
	2	13	3,8462	0,50213	0,13927
Dimensión D	1	0(a)	.	.	.
	2	13	3,6795	0,32957	0,09141
Dimensión E	1	13	4,1923	0,34086	0,09454

2	13	4,4904	0,38683	0,10729
---	----	--------	---------	---------

RESULTADOS PRUEBA DE MUESTRAS INDEPENDIENTES

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilatera l)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Sup	Inf	
itA1	Var ig	2,176	0,153	-1,019	24	0,318	-0,231	0,226	-0,698	0,237
	No var ig			-1,019	21,924	0,319	-0,231	0,226	-0,701	0,239
itA2	Var ig	5,322	0,030	1,069	24	0,296	0,154	0,144	-0,143	0,451
	No var ig			1,069	20,276	0,298	0,154	0,144	-0,146	0,454
itA3	Var ig	0,745	0,396	0,000	24	1,000	0,000	0,233	-0,481	0,481
	No var ig			0,000	22,730	1,000	0,000	0,233	-0,482	0,482
itA4	Var ig	0,012	0,915	0,297	24	0,769	0,077	0,259	-0,458	0,611
	No var ig			0,297	24,000	0,769	0,077	0,259	-0,458	0,611
itA5	Var ig	0,478	0,496	-0,765	24	0,452	-0,154	0,201	-0,569	0,261
	No var ig			-0,765	23,986	0,452	-0,154	0,201	-0,569	0,261
itA6	Var ig	0,610	0,443	-1,589	24	0,125	-0,308	0,194	-0,707	0,092
	No var ig			-1,589	23,934	0,125	-0,308	0,194	-0,707	0,092
itA7	Var ig	0,047	0,831	-0,679	24	0,503	-0,154	0,226	-0,621	0,314
	No var ig			-0,679	23,144	0,504	-0,154	0,226	-0,622	0,314
itB8	Var ig	0,200	0,658	-1,387	24	0,178	-0,385	0,277	-0,957	0,188
	No var ig			-1,387	23,937	0,178	-0,385	0,277	-0,957	0,188
itB9	Var ig	1,434	0,243	-0,617	24	0,543	-0,154	0,249	-0,668	0,361
	No var ig			-0,617	23,290	0,543	-0,154	0,249	-0,669	0,361
itB10	Var ig	1,864	0,185	-1,633	24	0,116	-0,462	0,283	-1,045	0,122
	No var ig			-1,633	20,584	0,118	-0,462	0,283	-1,050	0,127
itB11	Var ig	10,526	0,003	-2,165	24	0,041	-0,385	0,178	-0,751	-0,018
	No var ig			-2,165	21,865	0,042	-0,385	0,178	-0,753	-0,016
itB12	Var ig	0,067	0,798	-0,247	24	0,807	-0,077	0,311	-0,719	0,565
	No var ig			-0,247	23,377	0,807	-0,077	0,311	-0,719	0,566
itB13	Var ig	0,294	0,593	-2,205	24	0,037	-0,692	0,314	-1,340	-0,044
	No var ig			-2,205	24,000	0,037	-0,692	0,314	-1,340	-0,044
itB14	Var ig	2,910	0,101	-1,019	24	0,318	-0,231	0,226	-0,698	0,237
	No var ig			-1,019	21,924	0,319	-0,231	0,226	-0,701	0,239
itB15	Var ig	1,182	0,288	-1,117	24	0,275	-0,308	0,276	-0,876	0,261
	No var ig			-1,117	19,498	0,278	-0,308	0,276	-0,883	0,268
itE27	Var ig	9,810	0,005	-2,501	24	0,020	-0,538	0,215	-0,983	-0,094
	No var ig			-2,501	20,006	0,021	-0,538	0,215	-0,988	-0,089
itE28	Var ig	0,314	0,580	1,139	24	0,266	0,308	0,270	-0,250	0,865
	No var ig			1,139	24,000	0,266	0,308	0,270	-0,250	0,865
itE29	Var ig	5,897	0,023	-0,926	24	0,364	-0,231	0,249	-0,745	0,284
	No var ig			-0,926	20,735	0,365	-0,231	0,249	-0,750	0,288

itE30	Var ig	2,910	0,101	-0,679	24	0,503	-0,154	0,226	-0,621	0,314
	No var ig			-0,679	21,924	0,504	-0,154	0,226	-0,624	0,316
itE31	Var ig	0,000	1,000	-1,654	24	0,111	-0,462	0,279	-1,038	0,115
	No var ig			-1,654	23,544	0,111	-0,462	0,279	-1,038	0,115
itE32	Var ig	6,672	0,016	-2,717	24	0,012	-0,615	0,226	-1,083	-0,148
	No var ig			-2,717	18,007	0,014	-0,615	0,226	-1,091	-0,140
itE33	Var ig	0,935	0,343	-1,477	24	0,153	-0,462	0,312	-1,106	0,183
	No var ig			-1,477	22,967	0,153	-0,462	0,312	-1,108	0,185
itE34	Var ig	6,805	0,015	-1,208	24	0,239	-0,231	0,191	-0,625	0,163
	No var ig			-1,208	16,477	0,244	-0,231	0,191	-0,635	0,173
Dim	Var ig	3,914	0,059	-0,620	24	0,541	-0,08791	0,14173	-0,38042	0,20460
A	No var ig			-0,620	17,660	0,543	-0,08791	0,14173	-0,38608	0,21025
Dim	Var ig	1,273	0,270	-1,866	24	0,074	-0,33654	0,18036	-0,70878	0,03570
B	No var ig			-1,866	23,471	0,075	-0,33654	0,18036	-0,70922	0,03615
Dim	Var ig	0,054	0,818	-2,084	24	0,048	-0,29808	0,14300	-0,59321	-0,00295
E	No var ig			-2,084	23,626	0,048	-0,29808	0,14300	-0,59346	-0,00270

ANEXO XVI

Muestra de transcripción de chat (Fase III)

Interaction through Skype

Topic 2: HOLIDAYS AND TRAVEL

[22:16:05] AA: Hello
[22:16:39] IT: hello
[22:16:51] IP: hello
[22:16:53] AA: I was a bit scary
[22:17:05] IT: I was nervous
[22:17:49] IP: I feel nervous in the beginning but then i forget about it until I got stuck.
[22:17:59] IT: Sometimes, I didn't know whatelse to say and I said silly things
[22:18:00] AA: But I have been able to speak without any problems. I mean after a few seconds you forget everything and is similar to speak in class.
[22:18:21] IT: Yes you're right
[22:18:36] IT: I quite enjoyed it
[22:18:43] IP: It is almost the same as speking face to face.
[22:18:53] AA: Speaking here is even easier because you don't see other faces.
[22:19:19] AA: And that is a big point.
[22:19:41] AA: Have we done it right Marcelino?
[22:19:55] Teacher: I was not there listening all the time...I am honest
[22:20:08] IP: This tool could be use more often during the year to train for the speaking exam.
[22:20:16] AA: ;(
[22:20:25] IT: Yes, that's a good idea
[22:20:30] Teacher: This is exactly what I would like to do in the future...
[22:20:42] AA: Yes it could be useful.
[22:21:04] Teacher: are you usual skype users?
[22:21:17] AA: is my first time.
[22:21:33] IT: Not really. I have downloaded it this year
[22:21:45] IP: I think people is afraid of speaking in class and they will feel more relaxed using skype.
[22:22:14] Teacher: have you ever spoken in English over the phone being in Spain? If so, in which context??
[22:22:31] AA: It would be a good idea to speak with native people.
[22:22:37] IP: a few times at work
[22:22:43] IP: very difficult
[22:22:44] AA: Yes, with my cousin in law
[22:22:44] IT: Yes, I have an English friend
[22:23:04] AA: she is Irish ans I have spoken several times
[22:23:20] IT: At this time of the year we always talk to arrange our holidays
[22:23:36] Teacher: There are some students who have found native skype friends just to practise and speak regularly
[22:23:51] IP: good idea
[22:24:22] AA: How can you found people who is willing to talk to a person who don't master the language?
[22:24:38] AA: I think that it is a bit difficult
[22:24:45] IP: if the other person is learning spanish...
[22:24:52] Teacher: What about the topic?? Did you like it? Do you think that you have got more new ideas now... if you had to talk about it in the exam???
[22:25:16] Teacher: if not, be honest and say it...
[22:25:25] AA: The topic is easy because everybody has been on holidays
[22:25:31] IT: Yes, I do. This is a good practise for the oral

[22:25:37] IP: I think this is one of the easiest topics to start talking.
[22:25:54] IP: But it is difficult to say something new.
[22:26:06] AA: But you can make it up
[22:26:14] IT: Something that worries me is the topic of the exam
[22:26:23] Teacher: I have also heard (the little time I was here...) that you have used new vocabulary... Good thing!!
[22:26:56] IT: I'm not very lucky and I'm sure I'll have to talk about things I don't even know what to say in Spanish
[22:27:26] AA: You are not going to have any problems your English is outstanding.
[22:27:47] IT: I always get stuck
[22:27:51] IP: me too
[22:27:59] Teacher: OK people.... thanks a lot for your contribution. go and ave dinner... Have you had it?
[22:28:07] AA: no
[22:28:07] IP: no
[22:28:13] AA: I am hungry
[22:28:16] AA: good bye
[22:28:16] IT: No, but I'm not hungry
[22:28:21] IT: bye, bye
[22:28:22] Teacher: must feel starving....
[22:28:28] IP: ok, see you!!
[22:28:28] AA: good bye
[22:28:32] IP: bye bye
[22:28:35] Teacher: cheers!!!!