

El aprendizaje de los fonemas /ɑ: æ ʌ ə/ por parte de hispanohablantes a través de una enseñanza implícita

The Learning of the Sounds /ɑ: æ ʌ ə/ by Spanish Speakers through Implicit Instruction

AURORA GALGUERA GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

El objetivo de este artículo es analizar el efecto de una instrucción implícita (II) de los fonemas /ɑ: æ ʌ ə/ a través de la poesía frente a una instrucción explícita (IE) tradicional. Los participantes fueron dos grupos de 20 alumnos hispanohablantes cada uno que recibieron instrucción fonética del inglés con distinta metodología. Tras el periodo lectivo los alumnos leyeron un corpus de ítems que incluía palabras conocidas y desconocidas para ambos grupos. Se llevó a cabo un análisis auditivo de los datos en el que participaron tres expertos en fonética inglesa, junto con un análisis acústico de los dos primeros formantes de los fonemas estudiados. Los resultados señalaron que el grupo que recibió instrucción implícita produjo un 75 % de fonemas correctos frente al 40 % del grupo de instrucción explícita. Estos resultados muestran la relevancia de los patrones rítmicos al adquirir los diferentes timbres vocálicos del inglés.

Palabras clave: *vocales; instrucción implícita; instrucción explícita; patrones rítmicos*

The aim of this paper is to analyze the effectiveness of an implicit teaching of the vowel sounds /ɑ: æ ʌ ə/ through poetry versus traditional explicit teaching. The participants were two groups of 20 Spanish speakers who received different English phonetic instruction. At the end of the academic year students were asked to read a list of items including known and unknown words for both groups. An auditory analysis of the data was carried out by a group of three experts on phonetics one of whom was native, along with an acoustic analysis of the first two formants of the target sounds. The results of both analyses showed that the group that received implicit teaching produced 75 % of correct vowels whereas the other group only produced 40 % of correct sounds. These results highlight the importance of the rhythmic pattern when acquiring the different English vowel qualities.

Keywords: *vowels; implicit instruction; explicit instruction; rhythmic patterns*

1. MARCO TEÓRICO

El objetivo de la enseñanza de la pronunciación es ayudar a los alumnos a adquirir conocimientos, conciencia y habilidades que les conduzca a obtener inteligibilidad y comprensibilidad. Según Purcell y Suter (1980), la pronunciación es un elemento indispensable en el aprendizaje de una L2. En este artículo abordaremos el aprendizaje de los fonemas /ɑ: æ ʌ ə/ por parte de candidatos que deseaban obtener el nivel B1 de las EEOOII

de Cantabria, concretamente en la EOI Santander. Nos hemos centrado en la actividad de lengua de producción y coproducción de textos orales por lo que el dominio de la pronunciación es esencial. La enseñanza de la pronunciación puede llevarse a cabo de una manera *explícita* o *analítica* (IE) o también de una manera *implícita* o *inductiva* (II). El debate sobre qué tipo de instrucción es el más efectivo se ha sucedido a lo largo del siglo XX y aún hoy continua.

El aprendizaje explícito se basa en un código representacional (normalmente el lenguaje) como herramienta principal para la adquisición de conocimiento. Estar atento y ser consciente del aprendizaje son elementos esenciales en la adquisición de una lengua. Numerosos estudios han demostrado que la enseñanza explícita favorece la efectividad de dichos elementos en la clase de segundas lenguas (L2) (Norris y Ortega, 2000; Spada y Tomita, 2010). Los alumnos desarrollan la conciencia metalingüística de una norma de manera deductiva, es decir, recibiendo instrucción a través de reglas que se explican y practican (Dekeyser, 2003; Ellis, 2009). A pesar de que la enseñanza de dichas normas puede ser incorporada dentro de actividades comunicativas donde el aprendiz desarrolla fluidez e inteligibilidad, Spada y Lightbown (2008) defienden que es necesario separar la instrucción explícita de los actos comunicativos para ayudar a los alumnos a superar los problemas causados por la interferencia de su primera lengua (L1).

Dentro del campo de la pronunciación, autores como Derwing y Munro (2005), sugieren que las formas fonológicas deberían ser enseñadas de manera explícita a los alumnos para destacar las diferencias entre la pronunciación de la lengua meta y la L1. La instrucción fonética y fonológica contribuye a mejorar la pronunciación del aprendiz (Castino, 1996; Elliot, 1997; Derwing, 1998) por lo que sería necesario comenzar con dicha instrucción desde el principio en el aula. Los principales elementos de la instrucción explícita son el profesor, el libro de texto o el hablante nativo que enseña una regla al aprendiz.

No obstante, Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996: 2) indican que el enfoque *intuitivo-imitativo* depende de la habilidad del aprendiz en escuchar e imitar los sonidos de la L2 sin que intervenga ningún tipo de información explícita. Por tanto, necesitamos un modelo de lengua útil que nos permita introducir dicha instrucción en el aula. De esta manera, el profesor ofrece a los alumnos la oportunidad de estar expuestos a lenguaje significativo en la lengua meta, escuchando y reproduciendo los sonidos y el ritmo de la L2 sin ofrecer reglas o explicaciones. Krashen y Terrel (1983: 45) sostienen que es muy poco probable que la pronunciación pueda ser enseñada o aprendida de modo analítico o explícito ya que, de acuerdo con su Enfoque Natural, es necesario enfatizar lo importante que es escuchar y no forzar el habla.

Asimismo, los rasgos de pronunciación que se presentan en este tipo de metodología son esenciales para obtener una comunicación oral efectiva (Castillo Piña, Algara y González, 2009). En este tipo de actividades existe un equilibrio entre aquellas tareas que desarrollan la percepción y las que practican la producción oral. Se fomentan las técnicas de autoaprendizaje, autoevaluación y autocorrección puesto que las actividades desarrolladas ofrecen a los aprendices la oportunidad de ser conscientes de su propio proceso formativo y corregir sus errores de forma espontánea en el acto comunicativo.

Gracias al enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas (Dinçay, 2010: 55), se da poca importancia a la didáctica de los elementos explícitos debido al deseo de desarrollar un aprendizaje subconsciente, natural e intuitivo evitando la reflexión constante sobre los componentes lingüísticos. La tendencia es acercarse al tratamiento fonético en el aula dentro de una dimensión implícita a través de situaciones significativas y comunicativas (Quijada Romero y Madrid, 1999: 171). Sin embargo, el debate sobre qué metodología emplear sigue vigente. Hay autores, como Krashen en su Modelo Monitor (1985), que defienden la instrucción implícita de la pronunciación mientras que otros, como Dickerson (1987: 15)

sostienen que la enseñanza explícita de reglas de pronunciación es esencial en la enseñanza de la L2. En definitiva, ambos tipos de instrucción reportan grandes progresos en el aprendizaje de la pronunciación de una L2 por lo que también surgen un número de autores que defienden un *enfoque ecléctico* en el que ambas metodologías son complementarias (Gimson, 1975: 60; Pennington, 1995: 102). Dicho enfoque ecléctico permite al aprendiz aprender a delimitar y contrastar el sonido con mayor rapidez y facilidad.

La pronunciación desempeña un papel fundamental en la expresión oral y por ello nos hemos centrado en la competencia fonológica del alumno, más concretamente en los rasgos segmentales. En este artículo analizaremos la instrucción formal de los distintos aspectos de los sonidos vocálicos con calidad -a, tales como el timbre (sonidos fuertes /ɑ: ʌ æ/) la cantidad (sonido largo /ɑ:/ frente a los sonidos cortos /ʌ æ/) o el debilitamiento (sonido débil /ə/) entre otros. Generalmente los aprendices de una L2 encuentran mayor dificultad en la pronunciación de aquellos sonidos y aspectos fónicos de la L2 ausentes en su L1 y tienden a asimilar los nuevos sonidos acomodando su pronunciación a la del sonido de la lengua materna (Simonet, 2016: 2).

En el sistema fonológico español no existen los fonemas /ɑ: ʌ æ/ ni tampoco se contempla la distinción entre vocales largas y cortas. El sonido /ɑ:/ se define como un sonido abierto posterior, de hecho, es el sonido más abierto de todos los sonidos vocálicos ingleses. El fonema /ʌ/ sería el más parecido al español por ser ambos sonidos centrales, aunque en español es más abierto. En el acento RP (*Received Pronunciation*) existe la vocal baja no redondeada, abierta anterior y corta /æ/ cuya pronunciación resulta difícil para los hispanohablantes, ya que encuentran complicado distinguir entre este sonido y el resto de los sonidos con calidad -a. El sonido *schwa* aparece en casi todas las palabras de dos o más sílabas y resulta problemático, ya que no existe en la L1 del alumno ni es sistemática en inglés.

Desde el punto de vista acústico, las vocales se definen por la posición de los dos primeros formantes (Ladefoged, 2006). El f_1 hace referencia a la apertura de la boca. Los sonidos que requieren abrir poco la boca tienen un f_1 de baja frecuencia y a la inversa. En cuanto al f_2 , este hace referencia a la posición de la lengua. Cuando se estrecha la cavidad bucal, donde la presión es relativamente alta, aumenta la frecuencia de este formante. La distancia entre estos dos formantes es un indicador del grado de posterioridad de las vocales. Cuanto más cercanos sean los valores de estos formantes, más posterior es la vocal (Borden y Harris, 2011: 95). Según los datos de Cruttenden (2001) que aparecen en Borden y Harris (2011) para el inglés y Quilis (1983) para el español, los sonidos objeto de estudio se caracterizan por los valores formánticos que se incluyen en la Tabla 1.

Tabla 1: Valores medios de los f_1 y f_2 del español (Quilis, 1983) y del inglés (Cruttenden, 2001)

		F1		F2	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
español	/a/	700	665	1211	1402
	/ɑ:/	740	850	1180	1220
inglés	/æ/	660	860	1720	2050
	/ʌ/	640	760	1190	1400
	/ə/	500	665	1500	1772

Si analizamos, por ejemplo, los valores medios de las hablantes femeninas observamos que el fonema /ɑ:/ presenta el valor medio más bajo de f_2 (1220 Hz) sin embargo tiene un valor f_1 (850 Hz) muy cercano al del sonido anterior /æ/ (860 Hz). Por su parte, el sonido /æ/ tiene el valor más elevado de f_2 (2050 Hz) mientras que el sonido central /ʌ/ presenta un valor medio de 760 Hz en el primer formante y un valor de 1400 Hz en el segundo. En lo que

respecta a la /a/ española esta posee el mayor nivel de f_1 de todas las vocales españolas (665 Hz) y comparte valor medio de f_1 con el fonema neutro.

La enseñanza de los fonemas seleccionados se llevó a cabo de manera implícita a través del uso de la poesía en el aula de L2. En un estudio realizado por Barreiro, Estebas-Vilaplana y Soto (2005), se demostró que estudiantes hispanohablantes de inglés mejoraban su pronunciación inglesa cuando recitaban o cantaban textos poéticos ya que el ritmo de los versos les ayudaba a mantener el patrón rítmico del inglés basado en acentos y esto a su vez tenía un efecto positivo en su producción vocálica. Al ser la lengua inglesa una lengua de compás acentual en la que los patrones rítmicos marcan alteraciones vocálicas y consonánticas como el debilitamiento y la reducción, los rasgos prosódicos desempeñan un papel fundamental en la producción natural y casi nativa del habla. Sin embargo, esto no ocurre en el español, lengua de compás silábico en el que las sílabas tienden a presentar la misma duración (Pike, 1945). El ritmo inglés afecta tanto a la producción del sonido *schwa* como a los fonemas fuertes. Este estudio propone adoptar un enfoque *top-down* de la enseñanza de la pronunciación inglesa que implica empezar por los rasgos suprasegmentales, principalmente el ritmo y el acento y acabar con los segmentales (vocales y consonantes) y que nos permitirá ver el efecto de los patrones rítmicos de la poesía en la producción de los sonidos /ɑ: æ ʌ ə/.

El objetivo de este trabajo de investigación es, por tanto, comparar el efecto de una metodología tradicional frente a una metodología implícita en la adquisición de los sonidos /æ α: ʌ ə/ por parte de hispanohablantes. Para ello se trabajan textos literarios en el aula de L2 y se propone un enfoque diferente en la enseñanza de la fonética inglesa que consiste en adoptar una perspectiva *top-down*, es decir, del nivel suprasegmental al segmental.

2. MÉTODO EXPERIMENTAL

Esta investigación permite comparar dos grupos de alumnos estudiantes de inglés nivel B1 de la EOI Santander que recibieron un tratamiento didáctico de la fonética inglesa diferente. Todos los estudiantes participantes en esta muestra recibieron 4,5 horas de clase semanales, distribuidas en dos sesiones. Cada sesión tuvo una duración de 135 minutos cumpliendo de este modo con las 120 horas lectivas del curso académico. Ambos grupos recibieron el mismo número de horas de metodología específica a lo largo del curso en el que se desarrolló el estudio.

2.1 Corpus

El grupo de alumnos que recibieron IE trabajaron con una serie de ítems que aparecían en el libro de texto *New English File Intermediate*. Se trata de palabras aisladas descontextualizadas que contienen los sonidos objeto de estudio. Por su parte, el grupo de alumnos que recibieron II trabajaron con textos poéticos seleccionados por contener gran número de palabras con los fonemas /ɑ: æ ʌ ə/. Asimismo, se seleccionaron textos cortos puesto que su escucha y posterior repetición fue integrada dentro de la práctica docente en el aula. Los hablantes nativos que grabaron los poemas para su uso en el aula de L2 son hablantes del acento británico RP.

Los sonidos objeto de estudio se encuentran en diferentes posiciones silábicas: al principio, en el medio o, al final de palabra. Muchas palabras son monosílabas, aunque también hemos incluido otras bisílabas e incluso polisílabas. Analizamos tanto palabras funcionales como léxicas para trabajar el contraste de formas débiles y fuertes.

2.1.1 Metodología explícita

Se trata de un tratamiento explícito tradicional que consiste en la realización de actividades fonéticas de tipología mecánica. Dichas actividades requieren una instrucción formal, específica y explícita para su entendimiento y posterior realización. Asimismo, aparecen en el libro de texto de manera inconexa y sin aparente relación con los contenidos de la unidad. Las actividades con las que se ha trabajado en este estudio son las siguientes:

1) Ejercicios de escuchar y repetir (*listen and repeat exercises*): tipo de ejercicio procedente del Método Directo (Rochelle, 1906: 4) que se extendió con el uso de las nuevas tecnologías en el aula y en el laboratorio de idiomas.

2) Pares mínimos (*minimal pair drills*): técnica de escucha discriminativa y de práctica hablada que permite distinguir entre sonidos problemáticos. Este tipo de ejercicios, propios de la metodología audiolingual, resulta útil para concienciar al alumno sobre contrastes fónicos, como, por ejemplo, diferencias en la duración o en el timbre de las vocales. Una de las mayores aportaciones de este método es su efecto en la enseñanza de la lengua especialmente en la forma del *drilling* (Howatt, 1984: 225) que consistía en aprender nuevos sonidos de forma automática y mecánica (Rogerson-Revell, 2011: 23).

3) Recursos visuales (*visual aids*): utilización de dibujos para facilitar el reconocimiento de sonidos. En este método cada sonido está relacionado con un dibujo.

4) Colocar el sonido en la columna correcta (*right column*): se trata de relacionar palabras con un sonido concreto.

5) Marcar el sonido diferente (*odd one out*): consiste en elegir la palabra con el sonido diferente entre un grupo de palabras que comparten sonidos iguales.

2.1.2 Metodología implícita

En la instrucción implícita se trabaja la adquisición de los fonemas a partir de un nivel lingüístico superior como es la frase. Los alumnos están expuestos a un aprendizaje de los fonemas por medio de un enfoque intuitivo-imitativo, es decir, escuchan e imitan los sonidos sin una instrucción explícita y directa. Los textos que se seleccionaron para este estudio contenían un número parecido de fonemas /ɑ: æ ʌ/ mientras que el sonido schwa /ə/ es mucho más recurrente puesto que es el sonido más frecuente del inglés ya que aparece en la mayoría de las sílabas inacentuadas y también de las palabras funcionales. La distribución de los sonidos vocálicos es la siguiente: el sonido neutro /ə/ aparece en 31 palabras en los textos poéticos mientras que el resto de los sonidos se repiten 20 ocasiones cada uno.

Las actividades de pronunciación consistieron en oír una serie de textos poéticos leídos por un hablante nativo de inglés y posteriormente interpretadas de manera lúdica tanto individualmente como en parejas. De acuerdo con Flege (1995), la percepción es anterior a la producción por lo que es esencial que el alumno escuche los textos antes de comenzar la lectura o interpretación de los mismos. En la reproducción de los poemas el alumno repite oraciones y enunciados contextualizados lo que le permite ir más allá de la repetición de sonidos. Al repetir el poema una vez escuchado se produce un entendimiento inconsciente del ritmo y de la melodía de la lengua. En el apéndice de este artículo se encuentran ejemplos de los poemas utilizados.

2.2 Participantes

Los participantes son dos grupos de 20 alumnos cada uno cuyas edades oscilaban entre los 25 y los 30 años y cuya lengua materna era el español. Todos ellos asistían a clases de nivel B1 de inglés. En el grupo que recibió IE había 11 mujeres y nueve hombres mientras que en el

grupo de II contamos con diez mujeres y diez hombres. Ninguno de ellos hablaba otra lengua extranjera.

2.3 Recopilación de los datos

Al final del periodo lectivo los alumnos leyeron de manera individual tres listados de palabras que fueron recogidos con una grabadora *Philips VoiceTracer 1200* en el laboratorio de idiomas del centro. Se grabó cada uno de los ítems dos veces para contar con suficientes muestras en caso de tener que desechar datos por problemas de índole técnica. Los participantes fueron citados individualmente en el laboratorio de idiomas donde recibieron información sobre la sesión de grabación con anterioridad para que pudieran plantear las posibles dudas. De igual modo, se les facilitó las listas de ítems diez minutos antes de la lectura para que pudieran leerlas y prepararlas y sentirse así más tranquilos. No se les indicó qué elemento se pretendía analizar y las sesiones de grabación transcurrieron con normalidad y naturalidad.

Los listados estaban divididos en tres grupos de 80 palabras cada uno (20 por cada sonido /ɑ: æ ʌ ə/) correspondientes a palabras conocidas por los alumnos de la IE, palabras trabajadas en la II y finalmente palabras nuevas para ambos grupos. Cada uno de los 40 participantes leyó un total de 240 palabras dos veces, pero solo se seleccionó una muestra de cada palabra para su posterior análisis tal y como refleja la Tabla 2.

Tabla 2: Número de casos analizados por cada participante

	Participante IE	Participante II
Palabras conocidas	80	80
Palabras desconocidas	160	160
Total	240	240

Algunos ejemplos de palabras conocidas por el grupo IE son los siguientes:

- (1) /ɑ:/: *after* /'ɑ:ftə/, *answer* /'ɑ:nsə/, *arms* /ɑ:mz/, *heart* /hɑ:t/.
 /æ/: *Ann* /æn/, *back* /bæk/, *hands* /hændz/, *lamb* /læm/.
 /ʌ/: *brother* /'brʌðə/, *come* /kʌm/, *London* /'lʌndən/, *mother* /'mʌðə/.
 /ə/: *about* /ə'baʊt/, *banana* /bə'nɑ:nə/, *trainers* /'treɪnəz/, *woman* /'wʊmən/.

Algunos ejemplos de palabras conocidas por II son los siguientes:

- (2) /ɑ:/: *arm* /ɑ:m/, *barn* /bɑ:n/, *darkness* /'dɑ:knɪs/, *garden* /'gɑ:dən/.
 /æ/: *blab* /blæb/, *cat* /kæt/, *damp* /dæmp/, *mattress* /'mætrɪs/.
 /ʌ/: *come* /kʌm/, *hum* /hʌm/, *number* /'nʌmbə/, *slumber* /'slʌmbə/.
 /ə/: *blubber* /'blʌbə/, *checker* /'tʃekə/, *emotion* /ɪ'məʊʃən/, *murmured* /'mɜ:məd/.

A continuación, se presentan algunos ejemplos del grupo de palabras desconocidas para ambos grupos:

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

2.4 Análisis de los datos

En total se recopilieron 9600 ítems que fueron analizados en dos etapas: 1) análisis auditivo y, 2) análisis acústico.

2.4.1 Análisis auditivo

Para el análisis auditivo se contó con la colaboración de tres profesores del Departamento de Inglés de la EOI Santander expertos en fonética, uno de ellos hablante nativo procedente del Reino Unido. Los tres profesores son licenciados en Filología Inglesa y pertenecen al cuerpo de profesores de EEOOII del Gobierno de Cantabria. Todos ellos cuentan con una amplia experiencia de más de 20 años en el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera concretamente en el campo de la expresión oral por lo que la fonética y la pronunciación son áreas de su dominio. Estos profesores no conocían a los alumnos ni estaban informados sobre la realización de este estudio, simplemente se les pidió colaboración para analizar de manera aleatoria las muestras recogidas. Los jueces recibieron unas hojas de valoración que incluían las palabras de estudio con la transcripción fonética en RP. Para cada palabra y participante los jueces tenían que indicar si el sonido vocálico que oían era el esperado o no. Si no lo era tenían que aportar la transcripción fonética del sonido vocálico que percibían. Los jueces valoraron única y exclusivamente la pronunciación correcta de los sonidos vocálicos sin valorar la realización de los restantes fonemas ya que se les había pedido que llevaran a cabo una apreciación objetiva y significativa de los datos. Los errores de acentuación tampoco fueron tenidos en cuenta debido a que el foco de atención estaba puesto en la correcta pronunciación de los sonidos vocálicos. Para este análisis se utilizaron ordenadores personales y auriculares para garantizar la calidad de la exposición.

2.4.2 Análisis acústico

En cuanto al análisis acústico, este se llevó a cabo mediante el programa *Praat* (Boersma y Weenink, 2018: versión 6.0.40). Para cada palabra se creó un *Textgrid* mediante un *script* y se segmentaron los fonemas estudiados para extraer los valores de los formantes f_1 y f_2 .

Asimismo, los valores de los formantes se obtuvieron utilizando el algoritmo de Praat que mide el punto medio de la vocal segmentada para evitar los efectos consonánticos en las vocales. El análisis de los valores formánticos se realizó con el objetivo de comparar las diferencias en la producción de los timbres vocálicos por parte de ambos grupos y analizar la existencia de mejoría en el aprendizaje de los sonidos. En la Figura 1 podemos apreciar el oscilograma y el espectrograma de la palabra *branch*, ítem perteneciente al listado de palabras nuevas para ambos grupos y pronunciada con el sonido largo /ɑ:/. En este ejemplo el ítem fue pronunciado por una alumna del grupo II.

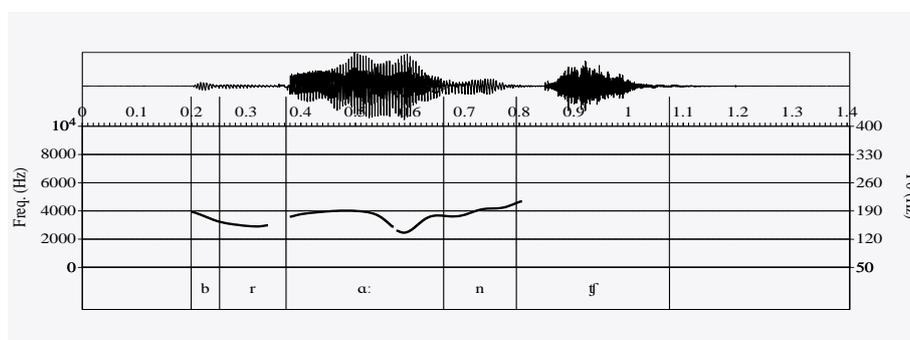


Figura 1: Ejemplo de oscilograma y espectrograma de la palabra “branch” en el que podemos apreciar el f_1 y el f_2 del sonido seleccionado producido por una participante del grupo de II.

3. RESULTADOS

En esta sección vamos a ver por un lado los resultados del análisis auditivo y por otro los del análisis acústico. Asimismo, compararemos los resultados de las palabras conocidas y las desconocidas de los dos grupos de alumnos. Esto nos permitirá saber si solo saben reproducir la pronunciación de las palabras conocidas o si realmente han adquirido el contraste vocálico y lo saben aplicar a otras palabras.

3.1 Resultados del análisis auditivo

Los jueces constataron una mejor pronunciación en aquellos alumnos que habían recibido instrucción implícita frente a los alumnos que siguieron la metodología tradicional. En las Tablas 3 y 4 se presentan los porcentajes de aciertos de los estímulos según sean palabras conocidas para uno u otro grupo o se trate de palabras desconocidas para ambos grupos. Teniendo en cuenta una variable cuantitativa discreta hemos obtenido el tanto por cierto de estímulo correcto a partir de los 240 ítems seleccionados por cada participante.

Tabla 3: Porcentajes de aciertos en la producción de los fonemas /a: æ ʌ ə/ en palabras conocidas en los dos tipos de instrucción (IE e II)

	Palabras conocidas en IE y desconocidas para II		Palabras conocidas en II y desconocidas para IE	
	% producción correcta		% producción correcta	
	IE	II	IE	II
/a:/	30%	80%	10%	80%
/æ/	10%	40%	0%	40%
/ʌ/	20%	50%	0%	80%
/ə/	0%	40%	0%	80%

Tabla 4: Porcentajes de aciertos en la producción de los fonemas /a: æ ʌ ə/ en palabras desconocidas para los dos tipos de instrucción (IE e II)

	Palabras desconocidas para ambos grupos	
	% producción correcta	
	IE	II
/a:/	20%	60%
/æ/	0%	60%
/ʌ/	0%	50%
/ə/	0%	40%

En relación con las palabras conocidas por el grupo IE, se observa en la Tabla 3 que el estímulo /a:/ es el que presenta un porcentaje de aciertos mayor por parte de los alumnos de IE (30%) mientras que el sonido *schwa* no presenta ningún estímulo correcto a pesar de haber sido trabajado en el aula. Sin embargo, en el grupo II, que no habían trabajado las palabras de la metodología tradicional, los estímulos reciben un porcentaje de acierto superior en todos los fonemas. Al igual que ocurrió con el grupo IE, el sonido /a:/ es el que recibe el porcentaje más elevado de aciertos (80%). Los sonidos /æ/ y /ə/ son los que obtienen los porcentajes más bajos de aciertos en ambos grupos. En el grupo II ambos sonidos obtienen el mismo porcentaje de estímulos correctos (40%). En cuanto al fonema /ʌ/ la mitad de los estímulos del grupo II fueron pronunciados correctamente mientras que en el grupo IE el tanto por cierto se reduce a 20%.

Respecto al análisis auditivo de las palabras conocidas en II lo más significativo es la gran diferencia de porcentaje de producciones correctas en ambas metodologías. En el caso del fonema /a:/ el 80% de los estímulos fueron correctos en II frente al 10% en IE. También debemos señalar

que ninguno de los sonidos /æ ʌ ə/ fueron pronunciados correctamente en IE. Estos fonemas estaban presentes en las palabras que habían sido trabajadas en los textos poéticos y, por lo tanto, eran desconocidas para dicho grupo. Sin embargo, los estímulos producidos por los alumnos II obtuvieron un porcentaje de acierto del 80% en las palabras pronunciadas con los sonidos /ʌ/ y /ə/ y un 40% en el caso del fonema /æ/.

Como se desprende de los datos incluidos en la Tabla 4, los porcentajes de estímulos correctos son muy dispares entre ambos grupos. En el caso del sonido /a:/ solo el 20% de los estímulos recogidos se pronunciaron correctamente en IE frente al 60% en el grupo II. En las palabras que contienen los sonidos /æ ʌ ə/ no se identificó ningún estímulo correcto en el grupo IE mientras que los estímulos pronunciados por los participantes de II obtuvieron un porcentaje bastante similar siendo el sonido /æ/ el que presentaba un porcentaje de acierto mayor (60%) junto al sonido /a:/ y con una distribución del 50% de aciertos para el sonido /ʌ/ y un 40% en el caso de la *schwa*.

En las Tablas 5, 6 y 7 podemos ver un resumen del número de estímulos correctos e incorrectos producidos por los informantes.

Tabla 5: Número de errores y aciertos en palabras conocidas en IE y desconocidas para II

	Palabras conocidas en IE y desconocidas para II			II		
	IE			II		
	Errores	Aciertos	Total	Errores	Aciertos	Total
/a:/	280	120	400	80	320	400
/æ/	360	40	400	240	160	400
/ʌ/	320	80	400	200	200	400
/ə/	400	0	400	240	160	400

Tabla 6: Número de errores y aciertos en palabras conocidas en II y desconocidas para IE

	Palabras conocidas para II y desconocidas en IE			II		
	IE			II		
	Errores	Aciertos	Total	Errores	Aciertos	Total
/a:/	360	40	400	80	320	400
/æ/	400	0	400	240	160	400
/ʌ/	400	0	400	80	320	400
/ə/	400	0	400	80	320	400

Tabla 7: Número de errores y aciertos en palabras desconocidas para ambos grupos

	Palabras desconocidas para ambos grupos			II		
	IE			II		
	Errores	Aciertos	Total	Errores	Aciertos	Total
/a:/	320	80	400	160	240	400
/æ/	400	0	400	160	240	400
/ʌ/	400	0	400	200	200	400
/ə/	400	0	400	240	160	400

3.2 Resultados del análisis acústico

Para obtener mayor claridad expositiva, se ha decidido presentar los resultados por grupo de participantes y por tipo de palabra.

3.2.1 Resultados por grupos de participantes

En la Tabla 8 se comparan los valores medios de los dos primeros formantes de los fonemas producidos por los participantes de ambos grupos. Para cada grupo el análisis de los valores formánticos se dividió en hablantes femeninos y masculinos puesto que los valores varían según el sexo del hablante.

Si observamos los datos del sonido /a:/ apreciamos una diferencia de 115 hercios entre los valores del segundo formante del grupo masculino IE y el del II. En el caso del grupo IE el valor del segundo formante es de 1215 Hz mientras que en el grupo II dicho valor disminuye a los 1100 Hz lo que indica que la producción del sonido vocálico es más posterior por lo que se asemeja menos al grupo IE. En lo que se refiere al sonido /æ/ es significativo el valor medio del f_2 masculino del grupo IE puesto que es muy inferior al del grupo II (1491 Hz vs 1660 Hz) mostrando una producción más posterior del sonido. Analizando los valores del fonema /ʌ/ observamos que entre ambos grupos de participantes los datos también difieren considerablemente especialmente en el caso de los hablantes medios masculinos del grupo IE cuya producción de este sonido es mucho más cerrada y anterior tal y como muestran los valores de los formantes (f_1 531 Hz y f_2 1529 Hz).

Respecto al sonido /ə/ debemos reseñar la diferencia entre los valores de ambos grupos especialmente en el segundo formante femenino, donde los alumnos que recibieron metodología tradicional presentan un valor 510 hercios menor que el correspondiente del grupo II, lo que indica una producción del sonido mucho más posterior que la producción esperada de la *schwa* que es central.

El análisis estadístico llevado a cabo por la prueba t de Student mostró como resultado que la diferencia entre la producción de los dos grupos de alumnos es altamente significativa. En cuanto al f_1 del sonido /a:/ los resultados son: masculino $t=2.17$ $p=0.047 <0.05$, femenino $t=-3.08$ $p=0.007 <0.05$ lo que indica que existe una diferencia significativa entre los valores de ambos grupos. En cuanto al f_2 el t test mostró igualmente diferencias significativas ($t= -3.09$ $p = 0.006 <0.05$) tanto en hombres como en mujeres.

Los resultados del t test del f_1 del sonido /æ/ son los siguientes: masculino $t=3.93$ $p=0.002 <0.05$, femenino $t= 4.67$ $p=0.004 <0.05$; en cuanto al segundo formante la diferencia también es significativa puesto que el resultado para el grupo masculino es $t=5.43$ $p=0.001 <0.05$ y para el femenino $t=3.75$ $p=0.003 <0.05$.

Los resultados estadísticos para el sonido /ʌ/ mostraron una vez más diferencias significativas entre el grupo IE y el grupo II. Los resultados del f_1 son los siguientes: masculino $t= 3.87$ $p=0.002 <0.05$, femenino $t=4.62$ $p=0.001 <0.05$ mientras que para el f_2 los resultados son $t=8.19$ $p=0.000 <0.05$ tanto para hombres como para mujeres.

Los resultados de los dos primeros formantes del sonido neutro, tanto en el grupo masculino como en el femeninos, son: f_1 y f_2 $t=8.06$ $p=0.001 <0.05$ lo que indica de nuevo una diferencia significativa entre ambos grupos.

Tabla 8: Valores medios de los formantes 1 y 2 de los sonidos / a: æ ə / producidos por ambos grupos de alumnos

	/a:/				/æ/			
	Grupo instrucción explícita		Grupo instrucción implícita		Grupo instrucción explícita		Grupo instrucción implícita	
	F	M	F	M	F	M	F	M
f_1	700	657	805	680	750	690	847	647
f_2	1530	1215	1460	1100	1.750	1491	1773	1660

	/ʌ/				/ə/			
	Grupo instrucción explícita		Grupo instrucción implícita		Grupo instrucción explícita		Grupo instrucción implícita	
	F	M	F	M	F	M	F	M
f_1	720	531	729	760	850	730	705	533
f_2	1240	1529	1493	1320	1220	1090	1910	1600

3.2.2 Resultados por tipo de palabras

Las Tablas 9, 10 y 11 incluyen los valores medios de los primeros formantes teniendo en cuenta la variable de ítems. En la Tabla 9 tenemos los datos obtenidos tras la producción y posterior análisis acústico de las producciones de palabras conocidas en la IE, es decir, en el libro de texto. En la Tabla 10 observamos los datos de las producciones de palabras conocidas en la II a través de

poemas y finalmente en la Tabla 11 disponemos de los datos aportados por las producciones de palabras nuevas para ambos grupos.

Tabla 9: Valores medios de los formantes 1 y 2 para los fonemas /a: æ ʌ ə/ producidos por ambos grupos en palabras conocidas en la IE

	Palabras vistas en IE y nuevas para II															
	/a:/				/æ/				/ʌ/				/ə/			
	IE		II		IE		II		IE		II		IE		II	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
f ₁	690	650	800	690	740	680	780	680	700	600	730	620	840	690	740	590
f ₂	1500	1200	1300	1200	1750	1600	1750	1600	1300	1300	1290	1200	1250	1100	1750	1400

Tabla 10: Valores medios de los formantes 1 y 2 para los fonemas /a: æ ʌ ə/ producidos por ambos grupos en palabras conocidas en la II

	Palabras vistas en II y nuevas para IE															
	/a:/				/æ/				/ʌ/				/ə/			
	IE		II		IE		II		IE		II		IE		II	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
f ₁	680	655	790	655	745	700	845	700	730	590	730	595	850	700	650	500
f ₂	1400	1270	1300	1270	1700	1660	1900	1660	1290	1470	1390	1270	1350	1150	1800	1450

Tabla 11: valores medios de los formantes 1 y 2 para los fonemas /a: æ ʌ ə/ producidos por ambos grupos en palabras nuevas

	Palabras nuevas para ambos grupos															
	/a:/				/æ/				/ʌ/				/ə/			
	IE		II		IE		II		IE		II		IE		II	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
f ₁	660	670	760	730	730	690	830	690	690	610	690	700	820	720	720	620
f ₂	1500	1250	1300	1200	1690	1700	1890	1700	1400	1290	1400	1290	1270	1300	1970	1500

El análisis estadístico de los valores medios de los dos primeros formantes teniendo en cuenta la variable del tipo de ítem indica que hay una diferencia significativa entre las producciones de los fonemas /a: æ ʌ ə/ de los alumnos que siguieron una metodología tradicional y frente a los que recibieron una instrucción implícita. Si analizamos estos datos por sonidos vocálicos observamos cómo dentro del grupo de hablantes masculinos el análisis estadístico del sonido vocálico /a:/ en los grupos de palabras vistas obtuvo $t=7.89$ $p=0.003 <0.05$, lo que indica que existe una diferencia significativa entre los valores de ambos grupos, al igual que sucede en el grupo de palabras nuevas en la Tabla 11 cuyo análisis estadístico es $t=2.62$ $p=0.012 <0.05$. Respecto al sonido /æ/ el t test muestra una diferencia significativa entre ambos grupos de alumnos, $t=5.83$ $p=0.002 <0.05$, tanto en lo que se refiere a palabras conocidas en IE e II como a aquellas que son nuevas para ambos grupos. En el caso del sonido /ʌ/ la diferencia de los valores formánticos entre ambos grupos vuelve a ser significativa, siendo el resultado del t test $t=7.63$ $p=0.000 <0.05$ lo que indica que las producciones de este sonido por parte de ambos grupos son dispares tal y como ocurre con los otros sonidos vocálicos analizados. En lo que se refiere al sonido neutro una vez más la diferencia entre los valores de los formantes es significativa puesto que el resultado estadístico es $t= 8.19$ $p=0.001 <0.05$. Esta diferencia tiene lugar tanto en el caso de las palabras conocidas en ambas instrucciones como en las nuevas para los dos grupos. Los alumnos tienden a pronunciar las vocales inglesas / a: æ ʌ ə/, como la /a/ española y a pesar de que se trabajaron estos sonidos en el aula los alumnos no adquieren la pronunciación correcta una vez que repiten un listado de palabras.

Respecto a las hablantes femeninas, tanto del grupo IE como del grupo II, el análisis estadístico mostró diferencias significativas entre ambos. Estas diferencias tienen lugar en todas las vocales tanto en las palabras conocidas como en las desconocidas. El resultado estadístico es el siguiente: /ɑ:/ obtuvo $t=-2.51$ $p=0.015 <0.05$, /æ/ $t=6.37$ $p=0.003 <0.05$, /ʌ/ $t=5.12$ $p=0.003 <0.05$ y el sonido /ə/ $t=-301$ $p=0.007 <0.05$.

Por lo tanto, el grupo IE y el grupo II han mostrado diferencias altamente significativas entre ambos en todos los sonidos analizados, tanto en el caso de los hablantes masculinos como en el femenino.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio han arrojado datos interesantes sobre la incidencia del tipo de metodología de enseñanza de la pronunciación en el aula de lengua extranjera. Tal y como señalaban Barreiro et al. (2005), la poesía ofrece una alternativa interesante a la hora de trabajar la pronunciación en el aula. En efecto, esta práctica ayuda a desarrollar una fluidez oral gracias al modo en el que se usa la lengua en la poesía teniendo en cuenta el ritmo y la entonación. Los patrones rítmicos de textos recitados pueden ayudar a trabajar el ritmo y ver el efecto que tienen en la producción de los sonidos. Al partir de la estructura rítmica de la frase hemos trabajado sonidos concretos contextualizados lo que ha propiciado un mejor aprendizaje de dichos sonidos.

Además, la poesía nos ofrece un escenario muy adecuado para trabajar el ritmo acentual del inglés, basado en la misma distancia entre pies acentuales (Roach, 2009: 102). Esto tiene un efecto en la producción de las vocales y muy especialmente en la articulación del sonido neutro. El hecho de tener que producir una distancia parecida entre acentos propicia la articulación del sonido neutro en las sílabas inacentuadas y ayuda a mantener el ritmo acentual. Los datos de esta investigación son relevantes en este sentido ya que el sonido neutro presenta un porcentaje de aciertos mayor en el grupo II tanto para palabras conocidas (80%) como en las desconocidas (40%). Por el contrario, el grupo que recibió IE no pronunció la *schwa* correctamente en ninguno de los casos.

Este trabajo ha mostrado, asimismo, como los participantes de ambos grupos tienen mayor dificultad a la hora de pronunciar palabras desconocidas y en el caso de los alumnos del grupo IE se puede concluir que no han aprendido el sonido vocálico en contextos desconocidos. Los datos muestran una mejor adquisición del contraste vocálico en el grupo II tanto en palabras conocidas como en las desconocidas.

En efecto, estos mejores resultados del grupo II también pueden constatarse cuando comparamos en la Tabla 12 los valores medios de los dos primeros formantes de los fonemas producidos por los participantes de ambos grupos con la media del hablante nativo, según datos de Cruttenden incluidos en Borden y Harris (2011: 101).

Tabla 12: Valores medios de los formantes 1 y 2 de los fonemas /ɑ: æ ʌ ə/ producidos por el hablante nativo medio, por los alumnos del grupo de instrucción explícita y por los del grupo de instrucción implícita

	/ɑ:/				/æ/							
	Promedio hablante nativo		Grupo instrucción explícita		Grupo instrucción implícita		Promedio hablante nativo		Grupo instrucción explícita		Grupo instrucción implícita	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
f ₁	850	740	700	657	805	680	860	660	750	690	847	647
f ₂	1220	1180	1530	1215	1460	1100	2050	1720	1750	1491	1773	1660
	/ʌ/						/ə/					

	Promedio hablante nativo		Grupo instrucción explícita		Grupo instrucción implícita		Promedio hablante nativo		Grupo instrucción explícita		Grupo instrucción implícita	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
f_1	760	640	720	531	729	760	665	500	850	730	705	533
f_2	1400	1190	1240	1529	1493	1320	1772	1500	1220	1090	1910	1600

Teniendo en cuenta el sonido /ɑ:/ tanto los valores del primero como del segundo formante del grupo II son más cercanos a aquellos del hablante medio nativo que los que presentan los participantes IE. Por ejemplo, la diferencia entre el f_1 del hablante nativo femenino es 45 hercios mayor que la del participante del grupo II mientras que esa diferencia asciende a 150 hercios en el caso del grupo IE, lo que indica que el sonido producido por los participantes II es menos abierto puesto que su valor medio de frecuencia es menor. En lo referente al f_2 la diferencia más significativa es de nuevo entre la media del hablante nativo femenino (1220 Hz) y la media del grupo IE (1530 Hz).

En lo que se refiere al sonido /æ/ los valores medios del grupo II vuelven a ser los más cercanos a aquellos del hablante nativo medio, tanto en el caso de los hablantes masculinos como de los femeninos. Respecto al sonido /ʌ / los valores medios de ambos grupos difieren de los datos de los valores medios del hablante nativo excepto en el caso del f_1 de los participantes masculinos del grupo II que comparten valores con el promedio nativo femenino (760 Hz en ambos casos) puesto que es el sonido más parecido a la /a/ española, por lo tanto, central y abierto.

Finalmente, respecto al sonido /ə/ la diferencia entre los valores medios nativos y los del grupo IE es mucho mayor que en el resto de los sonidos vocálicos mientras que en el caso del grupo II la diferencia no es tan notable.

5. CONCLUSIONES

La conclusión principal a la que se llega a partir de este trabajo es que la elección del tipo de instrucción utilizado en el aula de inglés como L2 es fundamental a la hora de alcanzar con éxito el aprendizaje de la pronunciación. El uso de la metodología implícita, trabajando los textos poéticos desde una perspectiva *top-down*, ha resultado ser beneficioso para aprender la correcta pronunciación de los fonemas /ɑ: æ ʌ/ así como del sonido neutro, tan habitual en la lengua inglesa como desconocido para los hispanohablantes.

Cabe señalar que la efectividad de la enseñanza implícita se debe a la contextualización de los ítems ya que al ser la lengua inglesa una lengua de compás acentual es importante pronunciar las palabras dentro de un contexto puesto que el ritmo y la acentuación tienen un efecto en el timbre vocálico.

Según Jacobs y Hannah (2004), leer en voz alta en el contexto del aula, tal y como han hecho los participantes del grupo II, permite a los alumnos experimentar un proceso de adquisición de la lengua más satisfactorio, así como mejorar sus destrezas orales tanto de producción como de expresión. Esta idea ha sido corroborada en este trabajo. Asimismo, la claridad en la dicción, el acento y el control y la variación del ritmo surgen de manera natural al leer poesía en voz alta (Maley y Duff, 1989: 12).

También el Modelo Monitor de Krashen (1985) presentaba el aprendizaje de la lengua como algo natural, sin explicaciones ni reglas tal y como se aprende la lengua materna, por imitación tras estar expuestos a un *input* para posteriormente producir el *output* tal y como sucede con los participantes que escucharon los textos y los reprodujeron dentro de un contexto sin recibir explicación alguna.

Se espera que los resultados de este trabajo ayuden a considerar el uso de la poesía como una herramienta eficaz a la hora de mejorar la pronunciación de nuestros alumnos. De todos modos, sería deseable llevar a cabo más estudios de este tipo con alumnos de diferentes niveles y en entornos educativos distintos donde se desarrollen, implementen y evalúen propuestas similares con el objetivo de mejorar la enseñanza de la pronunciación inglesa.

AGRADECIMIENTOS

Mi especial agradecimiento a todos los alumnos que desinteresadamente han colaborado en este estudio.

REFERENCIAS

Barreiro, S. C., Estebas-Vilaplana, E. y Soto, I. (2005). *Teaching Phonetics Through Singing and Reciting*. Madrid: UNED.

Borden, G. J. y Harris, K. S. (2011). *Speech Science Primer. Physiology, Acoustic and Perception of Speech*. Baltimore: Williams y Wilkins.

Boersma, P. y Weenink, D. (2018). Praat: Doing Phonetics by Computer [Computer program]. Versión 6.0.40.

Castillo Piña, L. A, Algara, A. y González, J. E. (2009). Estrategia metodológica comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación en inglés como L2. *Paradigma*, 2, 75-98.

Castino, J. (1996). El impacto de un curso de fonética en la adquisición de la fonología española. *Cuadernos Cervantes*, 6, 44-47.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. y Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cruttenden, A. (2001). *Gimson's Pronunciation of English* (6ª ed.). Lóndres: Arnold.

DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell.

Derwing, T. M., Munro, M. J. y Wiene, G. (1998). Pronunciation instruction for “fossilized” learners: Can it help? *Applied Language Learning*, 8(2), 217-235.

Derwing, T. M y Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.

Dickerson, Wayne B. (1987). Orthography as a pronunciation resource. *World Englishes*, 6(1), 11-20.

Dinçay, T. (2010). A quick chronological review of the ELT methods along with their techniques and principles: Choosing eclecticism from among language teaching methods. *Dil Dergisi*, 147, 40-62.

Elliot, A. R. (1997). On the teaching and acquisition of pronunciation within a Communicative Approach. *Hispania*, 80(1), 95-108.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*, 63(2), 97-107.

Estebas-Vilaplana, E. (2009). *Teach Yourself English Pronunciation. An Interactive Course for Spanish Speakers*. Madrid: UNED.

Flege, J. E. (1995). Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. En W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience* (pp. 233-277). Timonium, MD: York Press.

Gimson, A. C. (1975). *A Practical Course of English Pronunciation: A Perceptual Approach*. Lóndres: Edward Arnold.

Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Jacobs, G. y Hannah, D. (2009). Combining cooperative learning with reading aloud by teachers. *International Journal of English Studies*, 4(1), 97-118.

Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Lóndres: Prentice Hall.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.

Ladefoged, P. (2006). *A Course in Phonetics*. California: Cengage Learning.

Maley, A. y Duff, A. (1989). *The Inward Ear Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Navarro Tomás, T. (1991). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Editorial CSIC.

Norris, J. M. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.

Oxenden, C. y Lathan-Koening, C. (2018). *New English File Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.

Pennington, M. (1995). *Phonology in English Language Teaching: An International Approach*. London: Routledge.

Pike, K. L. (1945). *The Intonation of American English*. Arbor: University of Michigan Press.

Purcell, E. T. y Suter, R. W. (1980). Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. *Language Learning*, 30(2), 271-287.

Quilis, A. (2005). *Fonética histórica y fonología diacrónica (unidad didáctica)*. Madrid: UNED.

Quijada Romero, J. A. y Madrid, D. (1999). Técnicas experimentadas en el aula para la evaluación de la pronunciación de la lengua inglesa. En T. Harris e I. Sanz (Eds.), *ELT: Through the Looking Glass* (pp. 171-187). Granada: GRETA.

Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology* (4ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Rochelle, E. (1906). *El método directo en la enseñanza de las lenguas vivas. Conferencias*. Burdeos: G. Delmas.

Rogerson-Revell, P. (2011). *English Phonology and Pronunciation Teaching*. Londres: Continuum.

Simonet, M. (2016). The phonetics and phonology of bilingualism. En S. Thomason (Ed.), *Oxford Handbooks in Linguistics Online* (pp. 1-23). Oxford: Oxford University Press.

Spada, N. y Lightbown, P. (2008). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Spada, N. y Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308.

APÉNDICE 1

Ejemplos de textos utilizados en la instrucción implícita:

*There's **a blush** for won't and a **blush** for
shan't,*

*And **a blush** for having done it:*

*There's **a blush** for thought and **a blush** for
naught,*

*And **a blush** for just begun it.*

(Sharing Eve's Apple by John Keats)

*I can't blab
Such blibber blubber!
My tongue isn't
Made of rubber.*

(Fox in socks by Dr. Seuss)

*Everywhere, creatures
Are falling asleep.
The Collapsible Frink
Just collapsed in a heap.
And, by adding the Frink
To the others before,
I am able to give you
The Who's-Asleep-Score:
Right now, forty thousand
Four hundred and four
Creatures are happily,
Deeply in slumber.
I think you'll agree
That's **a whopping fine number.***

(Sleep book by Dr. Seuss)

*There is **another** sky,
Ever serene and fair,
And there is **another** sunshine,
Though it be **darkness** there;
Never mind faded forests, Austin,
Never mind silent fields-
Here is **a** little forest,
Whose leaf is ever green;
Here is **a** brighter garden,
Where not **a** frost has been;
In its **unfading** flowers
I hear the bright bee hum:
Prithee, my **brother**,
Into my **garden** come!
*(There is another sky by Emily
Dickinson)**

*I have **a** spelling checker
It came with my PC
It clearly **marks** for my review
Mistakes I cannot see.*

*I strike **a** key and type **a** word
And wait for it to say
Whether I **am** wrong, or I **am** right
It shows me straight away.*

*As soon **as a** mistake is made
It knows before too long
And I can put the **error** right
It's rarely **ever** wrong.*

*I have run this poem through it
I am sure you're pleased to know
It's **letter** perfect all the way
My **checker** told me so.
*(Ode to the spell checker by Jon Hird)**