



Una propuesta de contextualización de la pronunciación del pasado regular en inglés a través de las nuevas tecnologías

Trabajo de Fin de Máster

Andrea Muñoz del Álamo

Visto Bueno

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Cristina', is written over a light blue horizontal line.

TUTORA: DRA. CRISTINA GÓMEZ CASTRO

MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA (2011/2012)

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta de contextualización de un aspecto muy determinado de la producción oral, como es la pronunciación de los pasados regulares en inglés, a través del uso de las nuevas tecnologías, en este caso de la Web 2.0 Voxopop. Debido a la escasa importancia que se le ha dado durante algunos años a la pronunciación en el aula, se pretende crear una actividad que trabaje este elemento combinado con el uso de las TIC en una clase de 3ºESO del IES Garcilaso de la Vega (Torrelavega). Los resultados obtenidos revelan a) que existe una mejora en la pronunciación de los pasados regulares en inglés y b) que el uso de las nuevas tecnologías favorece la motivación en el aula.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	4
II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
III. EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS	15
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	15
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	16
IV. HIPÓTESIS	17
V. PARTICIPANTES	17
VI. METODOLOGÍA	19
1. LA HERRAMIENTA: VOXOPOP	19
2. DISEÑO Y FASES DE LA INTERVENCIÓN	21
VII. OBTENCIÓN DE DATOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	25
1. ANÁLISIS DE LAS GRABACIONES.....	25
2. ANÁLISIS ENCUESTA FINAL.....	34
3. LIMITACIONES	38
VIII. CONCLUSIÓN	39
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
ANEXOS:	
1. THE CANTERVILLE GHOST	44
2: ENCUESTA FINAL	49
3: TABLAS	50
4: GRÁFICOS	60

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos menos trabajados en el aula de inglés durante cierto tiempo ha sido la producción oral, sin embargo, con la creciente importancia que está recibiendo el aprendizaje de segundas lenguas y la fluidez a la hora de hablar un idioma, han surgido numerosos enfoques que priorizan esta competencia sobre otras. Sin embargo, en muchas ocasiones, cuando se llevan a cabo estas perspectivas comunicativas, se da prioridad a esa fluidez que adquiere el alumno a la hora de hablar y se obvia en cierto modo la forma, la pronunciación. Esta consideración de que el elemento de la pronunciación no es importante puede afectar la comprensibilidad del alumno a la hora de expresarse en la lengua meta. Es necesario, por tanto, que quien aprende un idioma conozca desde un primer momento los aspectos formales de éste, puesto que no sólo le proporcionarán una inteligibilidad mayor, sino que también le facilitarán la comprensión de la lengua y un desarrollo de mayor calidad en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, investigaciones recientes en educación secundaria han demostrado que el uso de las nuevas tecnologías facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y mejora el aspecto motivacional dentro del aula. Los recursos que podemos encontrar a través de Internet son muy numerosos y un uso adecuado de ellos puede facilitarnos una metodología distinta, tanto innovadora como efectiva.

Existen escasos estudios por el momento que combinen los dos aspectos mencionados: la mejora de la producción oral y el uso de las nuevas tecnologías. No obstante, pueden observarse algunas investigaciones llevadas a cabo que han demostrado la eficiencia de esta combinación, como comprobaremos más adelante.

En el presente trabajo analizaremos, en primer lugar, la literatura que existe al respecto de la producción oral y la posible mejora de un aspecto de esta, la

pronunciación, a través del uso de las nuevas tecnologías. A continuación, llevaremos a la práctica una actividad con un grupo experimental, para comprobar si es posible la mejora de este aspecto por medio de tal enfoque integrador.

La actividad llevada a cabo consistirá en una experiencia con un grupo de 3ºESO del IES Garcilaso de la Vega en Torrelavega (Cantabria) en la que, a través del recurso online VOXOPOP, trabajamos un elemento determinado de la producción oral, como es la correcta pronunciación de los pasados regulares en lengua inglesa (terminados en *-ed*), y comprobamos a la vez el impacto motivacional en el aula que supone, en un intento por abogar por esta metodología focalizadora de la pronunciación a través de una herramienta tecnológica.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

LA PRODUCCIÓN ORAL

Aunque la producción oral haya sido de algún modo dejada de lado dentro de los programas de inglés durante mucho tiempo, comienza a ganar peso dentro del aula de secundaria. El olvido al que se ha visto sometida es, como indican Roldán y Gómez (2005: 322), un tanto contradictorio, puesto que el habla es con lo que generalmente se mide el conocimiento de alguien sobre un idioma: “¿Hablas inglés?” y su capacidad de comunicación y fluidez son los factores que establecen el nivel en dicha lengua.

Otra contradicción que se puede observar es que en clase las acciones que más se realizan son hablar y escuchar, y sin embargo, no son las que más se enseñan (Brown, 1994; en Roldán y Gómez, 2005). A este respecto, Mendelson afirma que en el aula de lenguas extranjeras “el 40-50% del tiempo nos lo pasamos oyendo, el 25-30% hablando, el 10-16% leyendo y el 10% restante escribiendo” (1994; en Corpas y Madrid, 2009: 130).

Además, López de Blas (2000; en Roldán y Gómez, 2005) señala que los profesores de inglés como lengua extranjera en secundaria son conscientes de que emplean muy poco tiempo en la destreza oral, no obstante, consideran que deberían mejorar sus propias habilidades orales para ser capaces de ayudar a los alumnos a mejorar su competencia comunicativa.

Roldán y Gómez (2005) destacan también otro obstáculo con el que se encuentran los profesores a la hora de trabajar la destreza oral: la dificultad de establecer una gramática general y definida sobre el discurso oral. Asimismo, de acuerdo con Watkins (2005) algunos profesores no se encuentran a gusto enseñando algo que no tiene un propósito específico que pueda ser de justificación para la lección.

Del mismo modo, la producción oral puede considerarse como la destreza más complicada de desarrollar, debido a la complejidad de las características que componen su discurso. Tanto los rasgos suprasegmentales, como los aspectos lingüísticos y paralingüísticos (Corpas y Madrid, 2009) han de ser, en primer lugar, reconocidos por quien aprende una lengua y, una vez asimilados y diferenciados, se ha de hacer un uso correcto de ellos.

Desde el punto de vista cognitivo, el desarrollo de la interacción oral puede considerarse un fenómeno social (Corpas y Madrid, 2009), puesto que se necesitan dos o más participantes. La dimensión interactiva que adquiere y la necesidad de mediación en estos procesos se ve resaltada por Vygotsky (1978) en lo que conocemos como Zona de Desarrollo Próximo.

En definitiva, las actividades de comunicación en el aula deberían verse como una oportunidad para practicar aquello que los alumnos quieren hacer fuera de la clase, pero en un ambiente seguro, donde se puede aprender de los errores y estos no llevan a situaciones embarazosas (Watkins, 2005: 76).

En educación secundaria, el inglés oral ha ido ganando importancia y adquiriendo un papel cada vez más visible que se ha visto reflejado en el

currículo. De los nueve objetivos generales que se presentan en la ESO, el objetivo número dos expresa que el alumno será capaz de:

Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía. (BOC, 10 de mayo de 2007: 7527)

Además, debido a la incidencia que se hace en este aspecto, se recomienda que “el modelo lingüístico de referencia oral provenga de un variado número de hablantes con el fin de recoger [todas] las variaciones y los matices [posibles]” (BOC, 10 de mayo de 2007: 7528) y para ello propone el uso de medios audiovisuales convencionales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

PRONUNCIACIÓN

Mientras que algunos profesores tienen la sensación de que no hay suficiente tiempo en clase para trabajar la pronunciación (Munro y Derwin, 2007; Ramírez-Verdugo, 2006; en Ducate y Lomicka, 2009), a otros no les gusta o no saben cómo enseñarla, o simplemente piensan que los alumnos la encuentran aburrida (Stevick, Morey y Robinett, 1975, en Ducate y Lomicka, 2009). Además, algunos profesores no quieren enseñar pronunciación porque a ellos mismos les faltan conocimientos de fonética (Weinberg y Knoerr, 2003, en Ducate y Lomicka, 2009). Enseñar pronunciación en una clase específica de fonología o fonética puede ser más común que en una clase regular; sin embargo, estas sesiones sólo tienen lugar en niveles altos, por lo que se suele privar a los principiantes de este tipo de instrucción.

Durante un tiempo, con la llegada del enfoque comunicativo, ha habido cierta confusión sobre el lugar y el papel que debe ocupar la pronunciación en el aula. Como resultado, muchos profesores han tenido dificultad para encontrar modos de practicar este aspecto tan importante de la lengua. Como interpreta Elliot (1995; en Ducate y Lomicka, 2009), muchos profesores tienden a ver la

pronunciación como la competencia menos útil y, por lo tanto, suelen sacrificarla para utilizar el tiempo en otras áreas.

Además de una falta de práctica en instrucción de pronunciación, los profesores de inglés, en general, no tienen una buena formación fonética que les permita sentirse cómodos enseñando esta competencia. Asimismo, uno de los aspectos clave en la pedagogía de la pronunciación es que es necesario *feedback* inmediato tras la ejecución y proporcionar ese *feedback* es una actividad intensa y que conlleva tiempo. Por lo tanto, no es sorprendente que a la pronunciación se le preste a menudo poca atención en clase, sobre todo en el currículo comunicativo en el que el enfoque en el significado domina sobre el enfoque en la forma, incluida la fonética (Warren, Elgort y Crabbe, 2009).

Sin embargo, aunque los profesores pasen por alto en ocasiones este aspecto en el aula, la pronunciación juega un papel fundamental en la comprensibilidad (Anderson-Hsieh y Koehler, 1998, en Ducate y Lomicka, 2009). La mayoría de los estudiantes de inglés necesitan desarrollar su habilidad para pronunciar hasta el punto en que no cause un efecto serio en su inteligibilidad cuando intentan comunicarse oralmente. Algunos desarrollan esta destreza de manera natural con el tiempo y consiguen un nivel de precisión adecuado a través de la imitación. Otros, no obstante, necesitan trabajar en ello con la ayuda de un guía experto (Warren, Elgort y Crabbe, 2009).

La comprensibilidad se refiere comúnmente a la percepción que tiene el oyente sobre la cantidad de esfuerzo que tiene que realizar para entender al hablante no nativo. El esfuerzo asociado a entender a un no nativo es indicativo de la habilidad del hablante para procesar correctamente lo que quiere expresar (Warren, Elgort y Crabbe, 2009).

Levis (2007; en Warren, Elgort y Crabbe, 2009) identifica dos principios de investigación sobre pronunciación y pedagogía que se solapan y están en conflicto al mismo tiempo: el principio de nativo y el principio de inteligibilidad. El primero se refiere a cómo de fuerte se percibe el acento del hablante o

cuánta diferencia existe entre el acento del que habla y el de la comunidad que posee esa lengua como L1; mientras que el principio de inteligibilidad se refiere al grado en que lo expresado es entendido por el oyente. Aunque el principio de nativo sigue reflejándose en el currículo de la enseñanza del inglés, el principio de inteligibilidad está ganando terreno en enfoques de enseñanza comunicativos (Warren, Elgort y Crabbe, 2009).

Investigaciones sobre la Adquisición de una Segunda Lengua no han alcanzado un consenso sobre un método acerca de la instrucción fonológica (Chun, 1992; Moyer, 1999). Aunque si “conseguir aclarar lo que quieres decir” (Volle, 2005) es el objetivo principal de hablar una segunda lengua, en cierto momento el acento interfiere con la comprensión. Moyer (1999; en Volle, 2005) sugiere que si los estudiantes se fijan desde el principio en la fonología, adquirirán un nivel cómodo de fluidez y entonces podrán comenzar a trabajar en la morfosintaxis, la corrección léxica y la conciencia pragmática.

Varios estudios han investigado este aspecto para evaluar qué factores pueden afectar a la pronunciación y cuáles ayudan a mejorarla. La edad a la que alguien comienza a aprender un idioma parece ser el factor que más influye en la pronunciación, pero también se ha demostrado que la práctica favorece su mejora (Volle, 2005).

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

Los importantes cambios surgidos debidos al desarrollo científico y tecnológico hacen que los centros educativos tengan que cambiar sus métodos y prácticas pedagógicas tradicionales, puesto que se vuelven obsoletas y la escuela deja de ser la única fuente de información. Vivimos en una sociedad cada vez más informatizada en la que un ordenador representa la base de sustento tecnológico a favor del conocimiento, ofreciendo innumerables posibilidades educacionales cualitativas (Tercariol y Schlüzen, 2002; en Oliveira, 2010).

Las TIC generan múltiples ventajas, crean nuevos y numerosos escenarios, promueven ambientes reales o virtuales extremadamente ricos y producen una gran variedad de experiencias pedagógicas, promoviendo la idea de que el aprendizaje es un proceso que se desenvuelve a lo largo de la vida, sin fronteras de tiempo y espacio. Los profesores tienen a su disposición nuevas oportunidades para generar junto a sus alumnos un aprendizaje innovador. Esto implica nuevas concepciones sobre qué enseñar y aprender, exigiendo repensar las funciones de la escuela, tanto en relación a su estructura organizativa como en relación al currículo (Oliveira, 2010).

Dentro de dichas posibilidades, un aspecto importante que ha surgido en el aula de idiomas a partir del desarrollo de las TIC es el conocido como *Computer-Assisted Language Learning* o *CALL*, en el que vamos a centrarnos a continuación por su importancia para nuestro enfoque en el presente trabajo.

CALL (COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING)

Se trata ésta de una metodología en la que convergen distintos enfoques de enseñanza de las lenguas a través de las nuevas tecnologías. Ha experimentado una gran evolución desde los años 60 hasta hoy, englobando ahora infinidad de recursos tecnológicos y de Internet (Oliveira, 2010). La enseñanza de las destrezas en idiomas ha pasado por una fase de redefinición en respuesta a estos últimos cambios tecnológicos; y en el caso de la destreza oral está llevando un poco más de tiempo (Barr, Leaky y Ranchoux, 2005).

Gran parte de la enseñanza y aprendizaje basada en CALL ha tendido siempre a hacer énfasis en actividades no orales como software o lecturas de Web, escritura o ejercicios de rellenar espacios en blanco. Las sesiones de conversación, juegos de rol en grupo o en parejas y discusiones se han llevado a cabo sobre todo en las clases ordinarias. Felix (2001; en Barr, Leaky and Ranchoux, 2005) señala la falta de práctica oral como la primera en la lista de desventajas de usar programas Web, así como las distracciones, la poca

interacción con los compañeros o la ausencia de profesor para supervisar las actividades.

Sin embargo, Lee (2000) y Warshauer y Healey (1998) proponen que cuando se integran de manera adecuada, las tecnologías CALL pueden respaldar el aprendizaje y la práctica de varios modos, entre ellos el desarrollo de la destreza oral, proporcionar un feedback efectivo a los estudiantes, permitir el trabajo en parejas y en equipo, promover el aprendizaje exploratorio y global, animar los logros de los alumnos, proporcionar el acceso a materiales auténticos, facilitar una mayor interacción, individualizar la instrucción y motivar a los alumnos (en Egbert, Paulus y Nakamichi, 2002).

Por otro lado, la tecnología para el desarrollo de la lengua oral ha supuesto un gran reto para los creadores de software y hardware. Sobre todo, uno de los principales desafíos ha sido crear un software de reconocimiento del habla que sea suficientemente sensible y preciso para el aprendizaje de una lengua (Hincks, 2003; en Barr, Leaky and Ranchoux, 2005).

El principal objetivo del CALL es proporcionarles a los estudiantes de una lengua un ambiente que facilite las situaciones comunicativas en las que se les anime a entablar interacciones lingüísticas (Chapelle, 1997; en Jeon-Ellis, Debski y Wigglesworth, 2005). En un intento por conseguir este objetivo, los profesores de lengua han desarrollado cada vez más actividades y proyectos colaborativos. Los *Project-Oriented* CALL (PrOCALL) pueden entenderse como un método de aprendizaje holístico que utiliza la tecnología moderna para provocar la habilidad de los alumnos de actuar con palabras y crear realidades sociales dentro y fuera del aula, y así facilitar su aprendizaje. (Jeon-Ellis, Debski y Wigglesworth, 2005)

Además, existe una opinión muy generalizada en las investigaciones sobre CALL de que la tecnología motiva a los estudiantes, (Barr, Leaky and Ranchoux, 2005). No obstante, Ducate y Lomicka (2009) subrayan que ha habido una falta consistente de investigación empírica en lo que se refiere al

uso de las nuevas tecnologías, y sobre todo en lo que se refiere a percepciones, creencias y actitudes de los alumnos.

Dentro de los enfoques en los que se lleva a cabo el uso de las nuevas tecnologías para facilitar el desarrollo de la lengua, se encuentran los intercambios tele-colaborativos interculturales. En estos intercambios se le da importancia a que los participantes se comuniquen en contextos auténticos con hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo y de ese modo puedan desarrollar más fluidez. Sin embargo, se le ha prestado menos atención al desarrollo de la precisión debido a los enfoques comunicativos donde se pone más énfasis en fluidez y autenticidad y se da menos atención a la forma. No obstante, Vinagre y Muñoz (2011) señalan que centrarse en la forma antes y durante estos intercambios es crucial, especialmente para aquellos estudiantes de niveles intermedios y altos de competencia en la L2.

Por ello, el método CALL resulta prometedor puesto que permite a los alumnos trabajar en su pronunciación de manera independiente, haciendo hincapié en aquellos aspectos de la pronunciación más relevantes para sus necesidades individuales, basados en su conocimiento de la primera lengua y en sus objetivos de aprendizaje. Sin embargo, Warren, Elgort y Crabbe (2009) lamentan que buena parte del software disponible¹ para trabajar la pronunciación no cumple el criterio de ser sólido lingüística y pedagógicamente, puesto que se limitan a hacer repetir al alumno listas de palabras o fragmentos descontextualizados y no integran de manera correcta elementos de prosodia que pueden afectar a un hablante no-nativo.

Un requerimiento clave para que la PAO (Pronunciación Asistida por Ordenador) sea efectiva es que proporcione “*feedback* inmediato y útil, especialmente de aquellos aspectos que son más importantes para la inteligibilidad” (Levis 2007, Neri et al. 2002; en Warren, Elgort y Crabbe, 2009). En la PAO, la tecnología permite el acceso de los estudiantes a su ejecución de la pronunciación y la de sus compañeros a través de ayudas visuales como

¹ Speaking notepad y otros.

análisis espectrográficos de fonemas individuales u ondas de amplitud que muestren distintos niveles de intensidad en palabras o frases. Mientras que esos programas proporcionan *feedback* inmediato, normalmente requieren la supervisión e interpretación de un profesor. Pennington (1999; en Tanner y Landon, 2009) dice además, que la mayoría de estos programas hacen hincapié exclusivamente en segmentos. Este enfoque implica que la inteligibilidad se ve afectada por la articulación de sonidos individuales e ignora la influencia de la prosodia. Si la comprensibilidad se prioriza sobre la exactitud se necesitaría un método que hiciera énfasis en palabras, acentuación, ritmo y entonación y no en la articulación de sonidos individuales (Tanner y Landon, 2009).

Por lo tanto, debido a que aún es preciso desarrollar un software adecuado que trabaje en la mejora de la pronunciación del alumno de un modo pedagógicamente correcto, resulta mejor trabajar este aspecto desde otras perspectivas tecnológicas en las que los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentren contextualizados. Ahí es donde entran en juego los llamados *podcasts*.

Podcasts

Investigaciones específicas sobre *podcasts*, parten del campo del Computer-Assisted Language Learning (CALL). Se trata esta de un área aún poco explorada (Ducate y Lomicka, 2009). El término *podcast* surge de la combinación de las palabras iPod (dispositivo de reproducción de audio y vídeo) o “*Personal on Demand*” y *broadcast* (método de transmisión y distribución de datos). Según Moura y Carvalho (2006; Oliveira, 2010), este término lo creó Adam Curry en 1994 y se presenta como una tecnología alternativa, válida para ser utilizada al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, tanto en la modalidad a distancia (e-Learning) o como complemento a la enseñanza presencial (b-Learning).

Ducate y Lomicka (2009) sugieren que la popularidad de estos archivos puede deberse a lo simple que supone crearlos, editarlos, publicarlos o escucharlos. Asimismo, Bottentuit Jr. (2007; en Oliveira, 2010) afirma que las características del *podcast* son semejantes a las del blog: permite la utilización de textos, imágenes, audio, vídeo e hipertexto; es de fácil utilización, no se requieren grandes conocimientos informáticos; existen gran variedad de servidores que facilitan su utilización a través de Internet; su organización se forma por medio de un *post* que puede ser producido de forma individual o colectiva; y permite el acceso al contenido publicado.

La creación de *podcasts* puede conferirle poder a los alumnos al darles la oportunidad de crear y publicar archivos de audio para una audiencia (Stanley, 2006; en Ducate y Lomicka, 2009) y al facilitar las grabaciones y su distribución, así como escuchar las anotaciones del profesor, grabar lecciones y distribuir las entre los alumnos, etc. (Meng, 2005; en Ducate y Lomicka, 2009). Todo ello influye de forma positiva sobre la motivación de los alumnos a la hora de trabajar con una herramienta de estas características.

En cuanto a su utilización en educación, Oliveira (2010: 47-48) destaca innumerables ventajas, entre otras:

- Un mayor interés en el aprendizaje de los contenidos debido a una nueva modalidad de enseñanza introducida en el aula;
- Es un recurso que ayuda en los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos;
- Propone posibilidades de aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela;
- Los alumnos se encuentran más motivados y muestran mayor preocupación por preparar un discurso bueno y correcto que puedan escuchar sus compañeros.

Sin embargo, para los educadores que deciden utilizar *podcasts* es importante determinar los objetivos de la instrucción y poner énfasis en la pedagogía

(Ducate y Lomicka, 2009). Manteniendo esos propósitos, la práctica de la pronunciación puede ser bien desarrollada con esta herramienta. Utilizar *podcasts* en un aprendizaje de la lengua contextualizado es algo útil puesto que permite a los profesores enmarcar la pronunciación y crear actividades con sentido, evitando simplemente hacer a los alumnos repetir y practicar listas de palabras y sonidos.

III. EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Pese a la evolución y mejoras apreciables en la metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en educación secundaria en los últimos años, la producción oral sigue estando a la cola de las competencias en esta asignatura. Es curioso observar que, aunque los alumnos, al finalizar la educación secundaria obligatoria sumen, al menos, diez años trabajando la materia, la gran mayoría no obtiene un nivel oral en inglés adecuado. Como indican Núñez, Fernández y Romero (2007:115), mientras que en educación primaria se considera que los estudiantes hablan bien para su edad y sus necesidades comunicativas, su llegada a los centros de secundaria confirma que su nivel de competencia oral es deficiente.

A este respecto, Roldán y Gómez (2005: 322) consideran que pese a que hablar es una de las destrezas más difíciles a la que se tienen que enfrentar los alumnos, la producción oral ha estado un tanto apartada tradicionalmente puesto que se le ha dado más importancia a competencias como escribir, leer o incluso escuchar.

Dentro de las deficiencias que se pueden encontrar en la producción oral en educación secundaria, se halla la pronunciación. Tal vez una de las razones sea la diferencia entre los sistemas fonológicos inglés y español ya que debido a ella los alumnos presentan muchas dificultades a la hora de pronunciar

correctamente. Además, ha de tenerse en cuenta que, encontrándose estos alumnos en su período de adolescencia, pueden comenzar a manifestar dificultades en la articulación de algunos sonidos, debido al *período crítico* en que se hallan (Lennenberg, 1967).

La falta de importancia que se le ha dado a la pronunciación puede deberse al enfoque comunicativo que se ha impartido en las aulas en los últimos años, donde ha dominado más la atención hacia el significado que hacia la forma, incluida la pronunciación. Por otro lado, otro aspecto a destacar puede ser que la pronunciación haya sido sacrificada puesto que se consideraba demasiado formal y un tanto tediosa a la hora de definirla y evaluarla en el aula.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Debido al escaso nivel en producción oral anteriormente descrito que existe en el aula de secundaria, la finalidad general de esta investigación es encontrar un modo de mejora de esta destreza. A causa de las limitaciones de tiempo y espacio a las que el presente estudio se vio sometido, se estrechó el campo de actuación a uno de los principales problemas de esta destreza: la pronunciación, ya que muchos de los estudiantes de inglés como lengua extranjera necesitan mejorar su pronunciación de manera que no suponga un problema en su comprensibilidad. En particular, se trabajará la pronunciación de los pasados regulares en inglés.

La pronunciación, además, al haberse visto relegada a un segundo plano durante mucho tiempo, no es percibida como importante por los alumnos. Por ello, se intenta que los jóvenes reconozcan la transcendencia de este aspecto y trabajen con el propósito de mejorarla. Para conseguir este objetivo, se pretende desarrollar un método de trabajo que potencie su motivación hacia este aspecto.

Teniendo en cuenta el gran desarrollo tecnológico con el que contamos hoy en día y que los jóvenes son los más interesados en hacer uso de las nuevas tecnologías, este estudio propone, asimismo, una metodología apoyada en

estos recursos. De este modo, los alumnos presentarán una mayor motivación hacia la tarea que se les propone y así, se mejorará su actitud general hacia la pronunciación.

IV. HIPÓTESIS

Una vez presentado el problema general que encontramos en secundaria respecto a la producción oral y, en particular, a la pronunciación, formulamos las siguientes hipótesis de trabajo:

Hipótesis 1. A través de una actividad propuesta con el recurso online Voxopop, se mejora la pronunciación de los pasados regulares en inglés.

Hipótesis 1 nula. A través de una actividad propuesta con el recurso online Voxopop, no se mejora la pronunciación de los pasados regulares en inglés.

Hipótesis 2. Debido al uso de las nuevas tecnologías, existe un aumento de la motivación del alumnado hacia las actividades de aula.

Hipótesis 2 nula. Debido al uso de las nuevas tecnologías, no existe un aumento de la motivación del alumnado hacia las actividades de aula.

El presente trabajo determinará si podemos refutar o validar dichas hipótesis.

V. PARTICIPANTES

Los participantes de este estudio son el grupo de 3º C de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto de Educación Secundaria Garcilaso de la Vega de Torrelavega (Cantabria) durante el curso académico 2011/2012. El grupo lo componen 9 alumnas y 7 alumnos, siendo así un total de 16 participantes.

Todos los miembros del grupo tienen como lengua materna el castellano y estudian inglés como lengua extranjera debido a su escolarización. Sin embargo, pese a encontrarse todos en el mismo entorno institucional, los niveles en relación al inglés como LE de los que partimos son muy variados, debido tanto a los diferentes contextos socio-familiares de los que provienen los alumnos, como a la diversidad de capacidades de aprendizaje que presentan.

Para que el objeto de estudio no sea solamente longitudinal, en relación a la mejora gradual de los alumnos, se ha seleccionado un grupo de control al que se le realizarán la primera y última prueba de la investigación, y de este modo, poder llevar a cabo una evaluación comparativa entre el grupo principal del estudio y el grupo de control.

Este grupo de control lo forma una parte de la clase de 3ºB del mismo centro. Esta muestra está formada por 5 alumnas y 4 alumnos, en total 9 estudiantes.

Cabe destacar que, debido a la organización interna del currículo del centro, los alumnos de la letra B, en secundaria, se consideran más aventajados que los de la letra C. Esto es debido a que la mayoría de los alumnos de la letra B forman parte de la especialidad de alemán del centro y, por tanto, desde jefatura de estudios, se escoge a aquéllos que no presenten dificultades en su aprendizaje. Los grupos de la letra C, por otro lado, suelen componerse por alumnos con mayores obstáculos a la hora de aprender y su competencia lingüística en lenguas es siempre más limitada que la de los demás grupos.

VI. METODOLOGÍA

1. LA HERRAMIENTA: VOXOPOP



Imagen 1: Página principal de Voxopop (www.voxopop.com)

Como indica Oliveira (2010), Voxopop, antes conocido como Chinswing, fue creado en 2008 por el australiano Dean Worth. Según Worth (2009) en una entrevista con el programa de radio *Tech Stream* en ABC Radio Australia, el principal objetivo de este producto es fomentar la comunicación oral, puesto que la producción escrita ya ha sido muy desarrollada a través de foros y chats. Worth (2009) señala que la voz es un elemento clave en lo que respecta a la comunicación y con este programa se permite a todos los usuarios estar en contacto con hablantes nativos y poder desarrollar sus capacidades orales. Además, considera que las grabaciones de audio se presentan como un medio poderoso para transmitir actitudes, emociones y permiten crear una atmósfera particular.

Oliveira (2010) propone que Voxopop también puede ser una herramienta valiosa para los estudiantes que sufren una discapacidad visual, tienen dificultad para leer o simplemente son introvertidos. Con esta herramienta se puede conseguir que se sientan menos aislados y sean capaces de desarrollar una parte tan importante del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

Respecto a su funcionamiento, Voxopop permite crear grupos de discusión, compartir ideas y discutir temas grabados por el usuario a través de grabaciones de audio, que podrían compararse a los podcasts. Para poder disfrutar de todas sus ventajas simplemente es necesario registrarse con una dirección de e-mail válida y crearse un perfil de usuario.

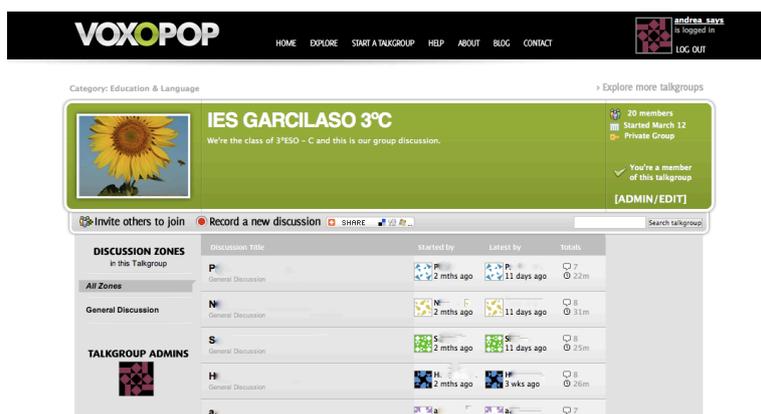


Imagen 2: Entrada del grupo experimental en Voxopop

El usuario puede iniciar una discusión y, a través de un enlace, puede invitar a sus compañeros o alumnos a ese debate. Estas discusiones pueden ser abiertas o cerradas, individuales o pertenecer a un grupo en particular.

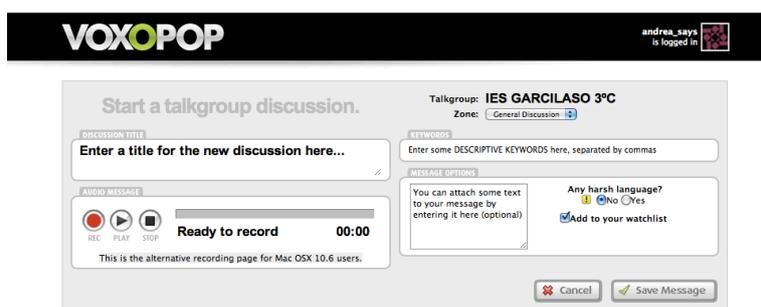


Imagen 3: Grabación de una discusión en Voxopop

Esta herramienta es ideal para la práctica de la lengua oral ya que todos los estudiantes tienen la oportunidad de crear su propia grabación sobre el tema de discusión. Además, como señala Oliveira (2010), puede ayudar a evitar respuestas cortas que son habituales en el contexto del aula. El estudiante tiene la posibilidad de organizar el texto y guardarlo, y de este modo,

escucharse más adelante y comprobar su pronunciación y demás aspectos de la producción oral. Además, si pertenecen a un grupo, pueden escuchar también las grabaciones de sus compañeros.

Si el usuario desea hacer un breve comentario sobre el contenido del texto de la discusión y/o añadir cualquier información adicional, puede hacerlo en un buzón de correo creado para ese fin. Este apartado para comentarios también puede servir como respuesta a las distintas intervenciones.

Voxopop permite la grabación directa, sin tener que recurrir a otras ayudas, no obstante, no permite la edición de las grabaciones realizadas. Este aspecto ofrece la ventaja de que al final de la actividad propuesta, el alumno podrá observar su propio proceso y ser consciente de aquellos aspectos en los que ha mejorado. Si por el contrario las grabaciones pudieran editarse, se eliminaría la evidencia de esa mejora.

Las grabaciones en Voxopop pueden prolongarse hasta 30 minutos por intervención y no ofrece restricciones en el número de grabaciones por discusión que se desee crear. Sin embargo, Oliveira (2010) recomienda que la duración óptima de cada comentario no debe exceder los dos o tres minutos, ya que puede llegar a resultar aburrido para los demás miembros que participan en la misma discusión.

Oliveira (2010) subraya que la herramienta Voxopop es cada vez más popular entre aquellos que están aprendiendo un idioma extranjero, puesto que permite no sólo el contacto con los contenidos que se enseñan, sino también interactuar con alumnos de todo el mundo.

2. DISEÑO Y FASES DE LA INTERVENCIÓN

El procedimiento elegido para trabajar con Voxopop ha sido la grabación del cuento "The Canterville Ghost" (Anexo I). Cada alumno debía crear su propio

hilo dentro de la herramienta online donde grabaría los distintos capítulos del cuento. De este modo, al final de la actividad, contaría con su propio cuento grabado gradualmente.

El cuento está escrito en el tiempo verbal de pasado, de este modo, se trabajó en la mejora de la pronunciación de los verbos regulares en pasado. Debido a que el tiempo del que se disponía para la grabación del cuento era limitado y, como se indica en numerosas investigaciones, seis semanas no es un período destacable para la observación en la mejora de aspectos amplios de la producción oral, se decidió estipular un punto muy concreto, como es la pronunciación de los pasados regulares.

Los distintos capítulos se les fueron proporcionando por correo electrónico siempre un día antes a la grabación de los mismos y, a causa de la falta de tiempo en el aula, las indicaciones acerca de la pronunciación de los pasados regulares se les proporcionaron también vía e-mail.

Las fases de grabación se realizaron de la siguiente manera:

FASE 1. GRABACIÓN DEL PRIMER CAPÍTULO.

Este capítulo se grabó sin una preparación previa, de este modo se pudo captar el nivel inicial de los alumnos.

Este primer capítulo también se grabó con el grupo de control.

FASE 2. GRABACIÓN DEL SEGUNDO CAPÍTULO.

El segundo capítulo se grabó tras una sesión en el aula en la que se indicó la correcta pronunciación de los pasados regulares en inglés. En primer lugar, se les explicó a los alumnos la transcripción fonética de cada una de las

pronunciaciones: /d/, /t/, /ɪd/; y, a continuación cuándo debía pronunciarse de cada manera.

Para finalizar, se realizó un ejercicio grupal en el que debían indicar la pronunciación correcta de varios verbos que se les presentaban. Todo esto se recogió en un cartel que quedó expuesto en la clase durante las seis semanas que duró la actividad, recurriendo así, de alguna manera, al aprendizaje periférico².

FASE 3. GRABACIÓN DEL TERCER CAPÍTULO

Para grabar el tercer capítulo, se les envió el fragmento al correo electrónico indicando en letra negrita los verbos regulares en pasado, para, de este modo, detenerse a pensar con anterioridad la correcta pronunciación de cada uno de ellos.

FASE 4. GRABACIÓN DEL CAPÍTULO CUARTO

La grabación del capítulo cuatro se realizó tras enviarles un email, con los verbos regulares en pasado en negrita, al igual que la grabación anterior, pero, además, se incluía la tabla que se había trabajado anteriormente en el aula:

/t/ after voiceless sounds: /p/, /k/, /s/, /f/, /θ/, /tʃ/ and /ʃ/

/d/ after voiced sounds: /b/, /g/, /v/, /z/, /m/, /n/, /l/, /r/, /ð/, /dʒ/, /g/ and vowels

/ɪd/ after /t/ and /d/

De este modo podían analizar con anterioridad los verbos y articularlos de la manera que creyesen más oportuna.

² Nacido con la Sugestopedia, este aprendizaje se desarrolla de manera inconsciente y es complementario a otras enseñanzas explícitas.

FASE 5. GRABACIÓN DEL CAPÍTULO CINCO

Para llevar a cabo esta sesión, el correo electrónico que se envió a los alumnos señalaba en diferentes colores las distintas pronunciaciones. Así, los alumnos podían fijarse de un modo más detallado y con mayor certeza en cada uno de los verbos.

FASE 6. GRABACIÓN DEL SEXTO CAPÍTULO

En esta ocasión las indicaciones en el e-mail que se les envió a los alumnos fueron las mismas que en la fase anterior. Sin embargo, previo a la sesión de grabación, se les pidió a los jóvenes que en dos grupos de cinco personas y un grupo de seis trabajasen sobre el texto. De este modo, con la ayuda de sus compañeros, podían negociar las distintas pronunciaciones.

FASE 7. GRABACIÓN DEL SÉPTIMO CAPÍTULO

Para esta última grabación, el correo electrónico enviado, al igual que en las fases 5 y 6, indicaba con colores las distintas pronunciaciones. Además, se les proporcionó a los alumnos una grabación del capítulo hecha por la profesora para que escuchasen la pronunciación correcta del texto. Este nuevo elemento introducido en la actividad en esta última fase se proponía incrementar una mejora final en el último capítulo y observar si, con una escucha previa, existía un salto positivo significativo. A continuación, al igual que en la fase anterior, debieron negociar en distintos grupos la pronunciación de los pasados.

VII. OBTENCIÓN DE DATOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

1. ANÁLISIS DE LAS GRABACIONES

OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Con el fin de realizar el análisis de los datos, las grabaciones de los alumnos (siete por cada alumno del grupo experimental y dos por cada alumno del grupo de control) se descargaron y se guardaron en carpetas (*pueden encontrarse en el CD adjunto a este trabajo*) y se cambiaron los nombres y apellidos de los alumnos por un número al azar con el propósito de preservar su identidad. Posteriormente, se analizaron todas las grabaciones correspondientes a cada capítulo, comenzando por el capítulo 1 y siguiendo con su evolución cronológica.

Para facilitar la labor de análisis de las pronunciaciones de los pasados regulares, se creó para cada capítulo una tabla en la que se incluía la lista de los alumnos y los distintos verbos que aparecían junto con su correcta pronunciación (Anexo III). En primer lugar, se debía escribir donde correspondiera la transcripción fonética de la pronunciación de cada alumno y, en segundo lugar, en una tabla de las mismas características (Anexo III), se debería dar una puntuación de 0, 5 ó 10 a cada una de dichas pronunciaciones.

La elección de la escala de puntuación se realizó para darle al análisis una optatividad mayor que (0) mal o (10) bien, y poder también indicar aquellas pronunciaciones que, aunque no fueran brillantes, se entendían como (5) aceptables. Cabe destacar que aunque la pronunciación de la raíz del verbo fuese perfecta, no se le daría ningún punto a aquellas enunciaciones que no manifestaran la pronunciación correcta de la terminación de pasado, objeto de nuestro estudio.

Debido a las distintas longitudes de cada capítulo, el tiempo que ocupa cada grabación varía entre 2 y 5 minutos, dependiendo además de la velocidad de

lectura de cada alumno, aspecto que no obstante no se tiene en cuenta a la hora de otorgar las puntuaciones. Como se puede apreciar, la extensión entre capítulos varía entre 214 palabras en el último y 476 en el tercero. Esto se debe a que, en una fase inicial, los capítulos eran más largos, pero al observar que los alumnos se mostraban más cansados en la lectura de los capítulos largos, se intentó acortar la extensión de los textos.

Además, el número de verbos regulares en pasado también varía según el capítulo, oscilando entre diez y diecisiete. Por ello, una vez indicadas las puntuaciones otorgadas a la pronunciación de cada verbo, se realizaron los porcentajes tanto de la correcta pronunciación de cada alumno como de la media que obtuvo cada verbo y la media general del capítulo (Anexo III). De este modo, podrían compararse las evoluciones de cada capítulo.

Con todos estos datos, y como veremos más adelante, se procedió a comprobar si, siguiendo las actividades propuestas, los alumnos del grupo experimental mejoraron en la pronunciación de los pasados regulares en inglés y si existía una evolución positiva en las grabaciones de cada capítulo. También se analizó dicha evolución a partir de la comparación entre los progresos propios de las distintas pronunciaciones de pasados regulares. Además, se realizó una comparación con las pronunciaciones del grupo de control en los capítulos 1 y 7 para comprobar si existían diferencias entre ellos. Para la comparación entre estos dos grupos se realizó el caso estadístico T de Student con el fin de poder asegurar que tales diferencias no eran producto del azar.

EVOLUCIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN

Tras el análisis de los datos anteriormente mencionados, ha podido observarse una evolución en la mejora de la pronunciación de los pasados regulares en inglés por parte del alumnado. Sin embargo, como veremos a continuación, esta evolución no ha sido estrictamente lineal, presentando algunos altibajos durante su desarrollo.

En la Tabla 1 podemos ver los porcentajes de la evolución de cada alumno en sus grabaciones, y la media total que ha obtenido el grupo en cada uno de los capítulos propuestos:

	CHAPTER 1	CHAPTER 2	CHAPTER 3	CHAPTER 4	CHAPTER 5	CHAPTER 6	CHAPTER 7
ALUMNA 1	0,00%	38,46%	50,00%	45,83%	57,69%	67,65%	75,00%
ALUMNA 2	15,00%	7,69%	5,88%	12,50%	15,38%	20,59%	12,50%
ALUMNO 3	0,00%	73,08%	55,88%	87,50%	84,62%	67,65%	79,17%
ALUMNO 4	30,00%	69,23%	64,71%	87,50%	80,77%	85,29%	75,00%
ALUMNO 5	10,00%	7,69%	17,65%	50,00%	38,46%	73,53%	58,33%
ALUMNO 6	25,00%	23,08%	17,65%	25,00%	26,92%	38,24%	29,17%
ALUMNO 7	15,00%	15,38%	14,71%	37,50%	15,38%	67,65%	83,33%
ALUMNO 8	70,00%	84,62%	61,76%	100,00%	84,62%	100,00%	100,00%
ALUMNO 9	20,00%	73,08%	52,94%	71,67%	76,92%	88,24%	79,17%
ALUMNA 10	20,00%	38,46%	58,82%	66,67%	50,00%	73,53%	54,17%
ALUMNA 11	25,00%	65,38%	47,06%	50,00%	7,69%	76,47%	54,17%
ALUMNA 12	35,00%	15,38%	35,29%	54,17%	34,62%	61,76%	87,50%
ALUMNA 13	40,00%	15,38%	44,12%	62,50%	61,54%	64,71%	75,00%
ALUMNO 14	10,00%	23,08%	8,82%	33,33%	23,08%	41,18%	45,83%
ALUMNA 15	25,00%	26,92%	29,41%	62,50%	73,08%	79,41%	66,67%
ALUMNA 16	20,00%	15,38%	20,59%	50,00%	30,77%	35,29%	62,50%
MEDIA TOTAL	22,50%	37,01%	36,58%	56,04%	47,59%	65,00%	64,84%

Tabla 1: Porcentajes de evolución de cada alumno y media total del grupo

Para observar estos datos de una forma más visual, analizamos los siguientes gráficos. En el primero (Gráfico 1) encontramos la evolución de todos los alumnos y en el segundo (Gráfico 2) la media del grupo.

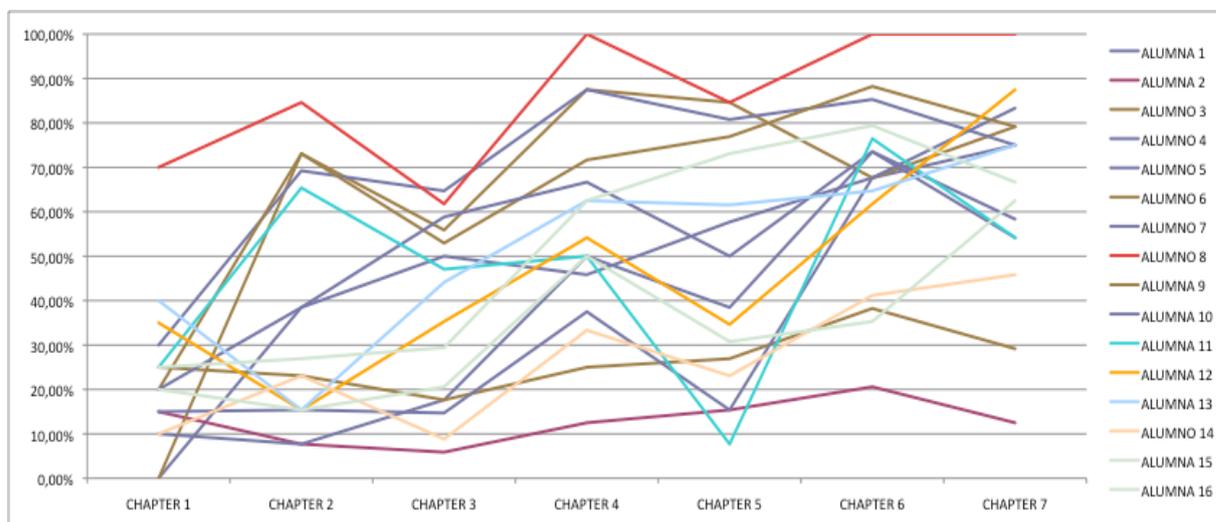


Gráfico 1: Evoluciones individuales de los alumnos

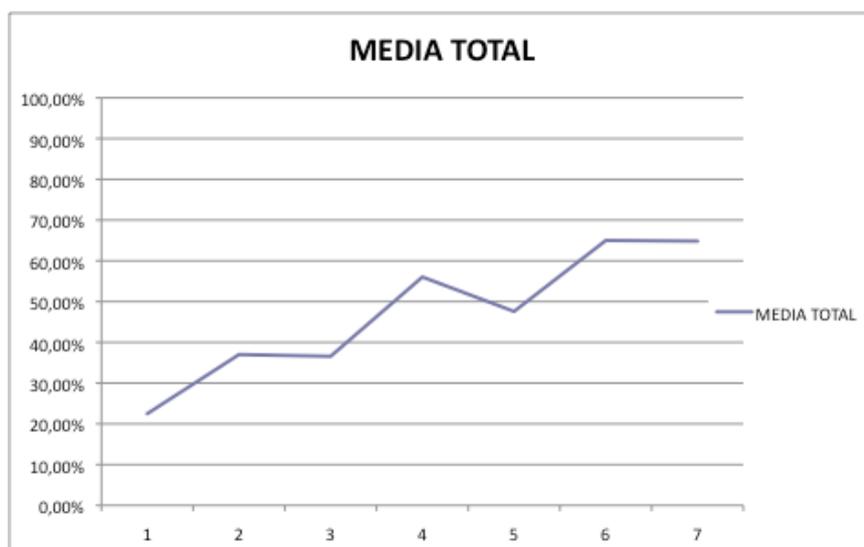


Gráfico 2: Evolución media de la clase

Pese a no ser una evolución totalmente lineal, podemos comprobar que la media de la clase ha aumentado notablemente entre el primer capítulo y el último, de un 22,5% a un 64,4% de pronunciations correctas de los verbos regulares en pasado.

Existen tres puntos concretos en los que la media de la clase no presenta una mejora entre un capítulo y otro, e incluso disminuye en sus pronunciations correctas. Estos tres puntos se encuentran, en primer lugar, en el paso del segundo al tercer capítulo, en el que de un 37,01% de pronunciations correctas se baja muy ligeramente a un 36,58%. Esta diferencia de 0,43 puntos no resulta significativa, pero, debido a que lo que se busca es un progreso gradual, este caso se estudiará más adelante.

En segundo lugar, existe un decrecimiento notable entre el cuarto y el quinto capítulo, en el que de un 56,04% hay una caída de 8,45 puntos hasta el 47,59%. Debido a que este descenso es ligeramente superior a lo esperado, se analizará más adelante en detalle para poder establecer las posibles causas del mismo.

En tercer y último lugar, se observa un mínimo descenso entre el sexto y el séptimo capítulo, ya que de un 65% de pronunciaci3nes correctas se pasa a un 64,84%, es decir, se aprecia una diferencia de un 0,16% en el nivel de correcci3n.

Pese a estos tres casos que podrían entenderse como negativos en el desarrollo de las pronunciaci3nes de los pasados regulares, la notable diferencia contemplada entre la media del primer capítulo y el último sirve de indicador del éxito de la actividad con este grupo.

En cuanto a las evoluciones individuales de cada alumno, cabe destacar que quince de los dieciséis jóvenes que llevaron a cabo la actividad propuesta mejoraron en su pronunciaci3n de los pasados regulares en inglés. El único caso aislado en el que el porcentaje de pronunciaci3n desciende entre el primer y el último capítulo es el de la Alumna 2, como puede comprobarse en la Tabla 1 y en el Gráfico 1. Esta alumna, que obtuvo un 15% de pronunciaci3nes correctas en el primer capítulo, descendió a un 12,5% en el séptimo. Sin embargo, cabe destacar que en el sexto capítulo llegó a alcanzar un 20,59% de pronunciaci3nes correctas, lo que lleva a preguntarse por qué decayó en el último. Como se puede apreciar en la media general de la clase y tal y como se ha expuesto anteriormente, hay un mínimo descenso entre el sexto y el séptimo capítulo y, si atendemos a las líneas de evoluci3n de los alumnos individualmente, se observa que en total han sido 8 los alumnos que han bajado sus porcentajes, por lo que, como analizaremos más adelante, lo más probable es que el descenso se deba a las características del capítulo en sí.

En cuanto al resto de alumnos, entre los 15 que sí han progresado en su pronunciaci3n, destaca, por un lado, la Alumna 1, que de un 0% de pronunciaci3nes correctas en el primer capítulo, pasa a un 75% en el último; y, por otro, el Alumno 8 que ha sido el único capaz de alcanzar el 100% de pronunciaci3nes correctas, no sólo en el séptimo capítulo, sino también en el sexto. No obstante, debe mencionarse que el Alumno 8 fue el que comenzó la prueba con un nivel más alto ya desde el primer capítulo, con un 70% de

pronunciaciones correctas, mientras que el resto de sus compañeros se encontraban todos por debajo del 40%.

INTERPRETACIÓN DE LA EVOLUCIÓN

La observación del gráfico determina que algunos puntos muestran fases en las que no ha habido una mejora perceptible e incluso se comprueba que del capítulo cuarto al quinto hay una caída de 8,45 puntos. El estudio detallado de cada capítulo será el que nos dé la clave para comprender las razones de dichos descensos.

Existen tres tipos de pronunciaciones para las terminaciones de los pasados regulares en inglés (/d/, /t/, /ɪd/) y podría pensarse que alguna de ellas pudiera presentar mayores dificultades para los alumnos a la hora de ser articulada de forma correcta (ha de tenerse en cuenta, por ejemplo, que la /d/ y la /t/ españolas son consonantes dentales mientras que en inglés no). Debe señalarse en este punto que este aspecto no se tuvo en cuenta a la hora de diseñar la actividad, y por ello, la variedad de terminaciones en uno u otro capítulo es tan dispar. Asimismo, no todas están presentes en los siete capítulos, pero no por ello los resultados de la presente investigación se presentan como menos válidos.

Para analizar el progreso de cada una de estas terminaciones, se han realizado los porcentajes medios que se obtuvieron en cada uno de los capítulos, y de esta manera poder advertir si las caídas en el progreso medio general (Gráfico 2) se debían a una terminación en particular o no.

En el Gráfico 3 se encuentran expresadas las líneas de desarrollo de cada una de las terminaciones:

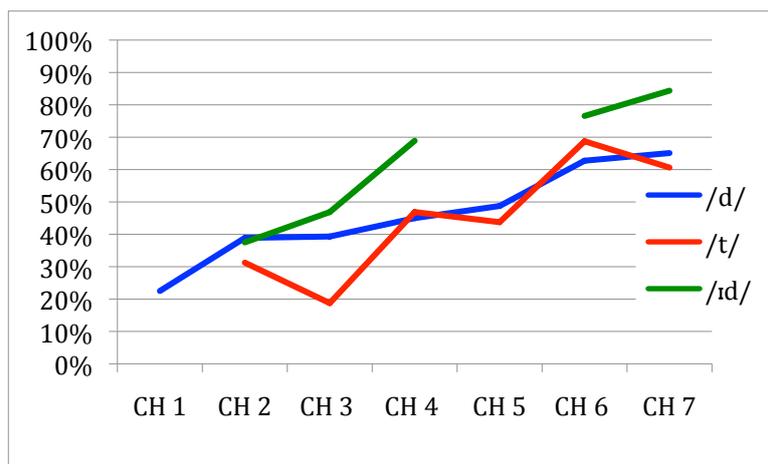


Gráfico 3: Evolución por capítulos de las distintas terminaciones de pasados regulares.

El primer capítulo solamente presenta verbos cuya terminación es /d/, probablemente la terminación más común en la lengua inglesa, mientras que en el quinto capítulo no encontramos ninguna terminación con /ɪd/.

No obstante, a simple vista se puede apreciar que tanto las terminaciones de /d/ como de /ɪd/ han seguido un progreso positivo en todo momento, en algunas ocasiones mayor que en otras, pero siempre en aumento. Sin embargo, la terminación /t/ no sólo se mantiene la mayor parte del tiempo por debajo de las otras dos líneas, sino que también presenta un descenso en los capítulos 3, 5 y 7, precisamente los tres puntos de la media general donde no se observaba crecimiento positivo.

La caída tan evidente en el tercer capítulo puede deberse a que ninguno de los alumnos articuló correctamente el verbo en pasado *laughed* (rió) cuya pronunciación correcta sería /lɑ:ft/. Se entiende la dificultad que presenta este verbo debido al hecho de que es posible que los alumnos no supieran de antemano que la pronunciación en este caso del binomio “gh” es /f/ y, por lo tanto, no fueron capaces de añadir la terminación correcta, /t/, a dicho sonido.

Sin embargo, como se puede apreciar, la línea de progresión de la pronunciación /t/ se mantiene en la mayoría de las ocasiones por debajo de las

líneas de /d/ y de /ɪd/. Si analizamos cómo han articulado los alumnos en general estos verbos (Anexo III), podemos percibir que, aunque hayan mejorado en el transcurso de la actividad, tienen tendencia a añadir una sílaba en la pronunciación de la terminación, como ocurre con /ɪd/. Por ejemplo, en verbos como *looked* (miró) o *escaped* (escapó) muchos alumnos tienden a decir /'lukɪd/ o /es'keɪpɪd/, cuando la enunciación correcta sería /lukt/ y /ɪ'skeɪpt/. Esto se debe a que la terminación /t/ se utiliza después de sonidos sordos (/p/, /k/, /s/, /f/, /θ/, /tʃ/ y /ʃ/) y para los hispanohablantes resulta muy difícil unir cualquiera de estos sonidos con otro sonido sordo, /t/, por ello tendemos a añadir una vocal que facilite la pronunciación de ambas consonantes.

COMPARACIÓN GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO DE CONTROL

Además de observar la progresión de la pronunciación de los pasados regulares, se quiso comprobar que ésta no era producida por el azar, para lo cual se ha tenido en cuenta un grupo de control con el que se han grabado el primer y último capítulo. Los componentes del grupo de control pertenecen a otra clase de 3ºESO del mismo instituto. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente en la descripción de los participantes, este grupo está considerado dentro del centro como un grupo con mejor nivel académico que el grupo experimental.

En la siguiente tabla advertimos los datos de estos alumnos:

	CHAPTER 1	CHAPTER 7
CONTROL 1	30,00%	45,83%
CONTROL 2	40,00%	25,00%
CONTROL 3	60,00%	41,67%
CONTROL 4	100,00%	91,67%
CONTROL 5	40,00%	29,17%
CONTROL 6	20,00%	25,00%
CONTROL 7	30,00%	33,33%
CONTROL 8	10,00%	25,00%
CONTROL 9	55,00%	58,33%
TOTAL	42,78%	41,66%

Tabla 2: Porcentajes del grupo de control y media total

Así como en el grupo experimental solamente un alumno presentaba más del 40% de pronunciaciones correctas en el primer capítulo, observamos que aquí

son tres los que sobrepasan este porcentaje, y que, incluso el alumno Control 4 obtuvo un 100% de respuestas correctas. Además, apreciamos que la media del primer capítulo es bastante alta, con un 42,78% de pronunciaciones correctas y que, en el último capítulo se desciende 1,12 puntos hasta dejar la media en un 41,66%. La levedad del descenso no puede considerarse como un cambio significativo en las medias totales del primer y último capítulos, por lo que puede destacarse que los alumnos reflejan un nivel homogéneo en ambas sesiones.

Si comparamos las medias totales del capítulo 1 y el capítulo 7 entre los grupos experimental y de control, advertimos lo representado en el Gráfico 4:

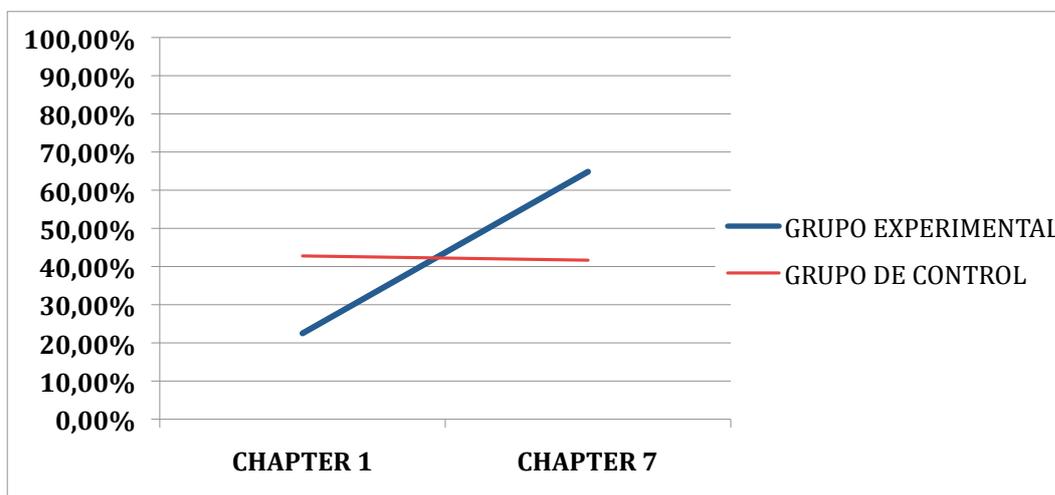


Gráfico 4: Evolución entre el primer y último capítulo del grupo experimental y el grupo de control.

De este modo más visual se puede observar la linealidad que demuestra el grupo de control, como hemos visto anteriormente, y la mejoría evidente que ha realizado el grupo experimental entre el primer y el último capítulos, partiendo de un 22,5% hasta alcanzar un 64,84% de pronunciaciones correctas, con una diferencia entre ambos episodios de 42,34 puntos.

Aparte del empleo del grupo de control, otra medida que se ha tomado para no dejar nada al azar ha sido la comparación de medias entre el primer capítulo y el último, en este caso el estadístico T de Student, comparando al grupo de control con el experimental. Teniendo en cuenta que el grado significación ha

sido menor de 0,05 y ha resultado en 0,00041591 y 0,000675487, podemos afirmar que esta evolución ha sido debida a la actividad propuesta y no a la casualidad.

CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez analizados y estudiados todos los datos podemos corroborar que ha habido una evolución positiva en la mejora de la pronunciación de los pasados regulares en inglés a lo largo de la actividad propuesta. De esta manera, se acepta la hipótesis 1 y se rechaza la nula.

A través del uso de las nuevas tecnologías, en este caso del recurso Web 2.0. Voxopop, se ha conseguido llevar a cabo una actividad satisfactoria para la mejora de un aspecto de la producción oral en inglés, en particular, la pronunciación de los pasados regulares.

2. ANÁLISIS ENCUESTA FINAL

Uno de los aspectos destacables del uso de las nuevas tecnologías es el aporte motivacional que proporcionan. Por ello, al final de la actividad, una vez los alumnos hubieron grabado todos los capítulos, se les realizó una encuesta (Anexo II) para comprobar su grado de satisfacción con la tarea.

La primera parte de la encuesta constaba de cinco afirmaciones y los alumnos debían señalar si estaban o no de acuerdo con ellas, en una escala del 1 al 5, siendo 1 el indicador más bajo y 5 el más alto.

En primer lugar, observamos el Gráfico 5 en el que se recogen los datos relacionados con las respuestas a las cuestiones:

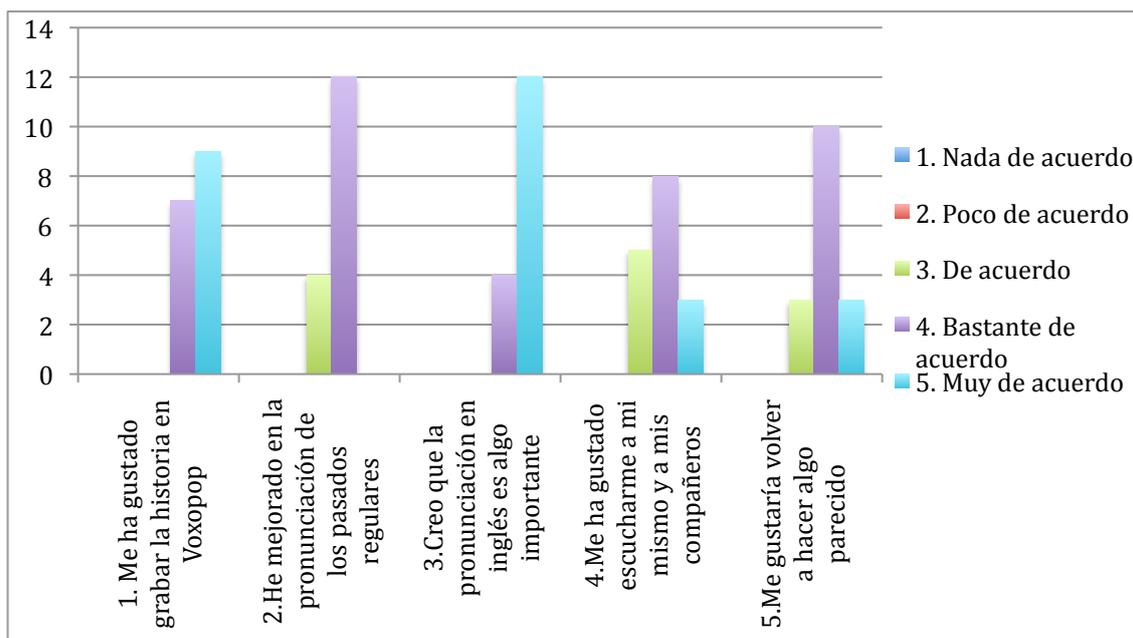


Gráfico 5: Respuestas a las cuestiones de la encuesta final

Como se puede percibir, la respuesta actitudinal hacia la actividad ha sido muy positiva. En ninguna de las afirmaciones propuestas se ha señalado nada o poco de acuerdo, repartiéndose así las opciones entre (3) de acuerdo y (5) muy de acuerdo.

La primera variable, “*Me ha gustado grabar la historia en Voxopop*”, pretendía medir la satisfacción de los alumnos con la actividad propuesta. De este modo se observaría la reacción de los alumnos ante una tarea que les aparta durante un rato de la clase convencional y rompe con las rutinas de aula a las que están acostumbrados. La respuesta hacia la actividad, además de observable durante el proceso de las grabaciones, ha sido valorada con un 44% de los alumnos (4) bastante de acuerdo y un 56%, (5) muy de acuerdo.

Las respuestas a la segunda cuestión, “*He mejorado en la pronunciación de los pasados regulares en inglés*”, indica que hay un 25% de los alumnos (3) de acuerdo y un 75% (4) bastante de acuerdo. Tras realizar todas las grabaciones y haber insistido en la pronunciación de dichas formas verbales, los alumnos creen haber mejorado positivamente en este aspecto. Como hemos visto en el análisis de los resultados de la actividad, sí ha habido una mejoría en este

aspecto de la pronunciación, por lo que los alumnos han sido conscientes de su progreso y ellos mismos se han percatado de esa evolución positiva.

La tercera variable, *“Creo que la pronunciación en inglés es algo importante”*, pretendía reflejar la actitud de los alumnos hacia este aspecto del idioma. Como hemos visto anteriormente, por norma general se le ha concedido poca importancia a la pronunciación en las aulas, tal vez porque a los profesores les faltaban recursos para enseñarla, o porque simplemente se consideraba un aspecto del currículo que se podía obviar para dejar un mayor espacio a otros que se creían más importantes como podía ser la gramática. Por ello, es reseñable la creencia tan rotunda de los alumnos de la importancia de este aspecto de la lengua ya que un 75% están (5) muy de acuerdo con que la pronunciación es algo importante y un 25% están (4) bastante de acuerdo.

“Me ha gustado escucharme a mí mismo y a mis compañeros”, aunque presentando respuestas positivas, es el aspecto que menos han valorado los alumnos. Un 31% dicen estar (3) de acuerdo con la afirmación, un 50% (4) bastante de acuerdo, y un 19% (5) muy de acuerdo. Sin embargo, teniendo en cuenta las respuestas a algunas de las preguntas abiertas que se presentaban en la segunda parte de la encuesta, puede entenderse que esta variable no estaría bien planteada. Esto se debe a que como respuesta a la primera pregunta *¿Qué es lo que más te ha gustado de la actividad? ¿Por qué?*, algunos alumnos contestaron “escuchar a mis compañeros” porque les parecía divertido, incluso un alumno respondió “ver los fallos de mis compañeros”. Por otro lado, tres contestaciones a la segunda pregunta *¿Qué es lo que menos te ha gustado de la actividad? ¿Por qué?* fueron “escucharme a mí mismo” y otras tres “que mis compañeros me escuchen”. Es decir, cuando los alumnos valoran el hecho de haber podido escuchar las grabaciones de sus compañeros, lo hacen de manera positiva, incluso les ha divertido comprobar los errores en las pronunciaciones de los demás. No obstante, cuando se trata de que los compañeros les escuchen a ellos o de escucharse a sí mismos tras la grabación, presentan más reticencias. Ello puede ser debido al fuerte sentido del ridículo que suelen presentar los adolescentes, que les lleva a inhibirse

siempre que tienen que expresarse en público y más todavía si han de hacerlo en una lengua extranjera.

La segunda parte de la encuesta, como hemos visto, planteaba preguntas abiertas. La primera pregunta “*¿Qué es lo que más te ha gustado de la actividad? ¿Por qué?*” además de presentar respuestas como las ya observadas, dio lugar a una gran variedad de opiniones como, entre otras, “mejorar la pronunciación”, a lo que algunos añaden, “de manera divertida” o “porque es una forma diferente de aprender” y otros, simplemente, responden que grabando en Voxopop han “pasado un buen rato”.

La segunda pregunta, “*¿Qué es lo que menos te ha gustado de la actividad? ¿Por qué?*” obtuvo una mayoría de respuestas negativas hacia lo anteriormente indicado, el hecho de que los compañeros pudieran escucharles o incluso ellos a sí mismos. Esta última opción puede verse completada con opiniones como “porque no se me da bien el inglés y no tengo una buena pronunciación” o “porque me da vergüenza”. Otros alumnos han señalado los fallos en algunos ordenadores a la hora de grabar o que la actividad consistiera en “muchos capítulos”. Cabe destacar, que como respuesta a esta pregunta, dos alumnos respondieron “me ha gustado todo” no siendo capaces de resaltar ningún aspecto negativo.

A la tercera pregunta “*¿Se te ocurre algo que se podría mejorar en actividades como esta?*” la mayoría de alumnos contestaron, simplemente, “no”. Otro alumno, pese a decir “no” añadió “pero sería importante hacer estas cosas más a menudo”. Los alumnos que sí planteaban algo para mejorar, proponían que se hiciesen más “juegos”.

En definitiva, los resultados generales obtenidos en esta encuesta han sido más que satisfactorios. Los alumnos han presentado gran interés hacia la actividad que han realizado y la han valorado muy positivamente. Todos creen que la pronunciación es un aspecto importante a mejorar y están dispuestos a realizar tareas como esta más a menudo. Por lo tanto, se acepta la segunda

hipótesis planteada en este estudio y se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que la motivación del alumnado hacia las actividades de aula aumenta con el uso de las nuevas tecnologías.

3. LIMITACIONES

Como en todo estudio que se precie, existen algunas limitaciones en la presente investigación que deben ser mencionadas. En primer lugar, las diferencias entre el grupo experimental y el grupo de control, tanto en el número de componentes como en los distintos niveles académicos que presentan. Una comparación de grupos de igual tamaño y nivel hubiese sido más acertada, pero debido a las limitaciones del centro donde se ha llevado a cabo la investigación no ha sido posible.

Asimismo, las limitaciones temporales con las que se llevó a cabo la actividad no permitieron grabar con el grupo de control todos los capítulos de la historia, lo que hubiera resultado interesante para comprobar no sólo las diferencias entre el primer y último capítulos, sino en la evolución lineal de la actividad.

Asimismo, el centro solamente facilitaba una hora semanal para la grabación de los capítulos y por ello no fue posible llevar a cabo más sesiones para trabajar la pronunciación. Debido a esta limitación se ha hecho hincapié sólo en un aspecto tan particular de la producción oral y no en más a la vez que se les ha proporcionado a los alumnos las instrucciones de la tarea por correo electrónico.

Por último, deben mencionarse los problemas que surgieron en el aula de informática. A pesar de que los ordenadores se habían puesto a punto antes de realizar la actividad, durante las sesiones de grabación de los capítulos algunas de estas máquinas no permitían, por ejemplo, guardar lo que se acababa de grabar o, una vez guardado, al escucharlo se observaba que la grabación no era válida porque no se oía correctamente. Cuando surgían estos problemas, se les pedía a los alumnos que se cambiaran de ordenador y volvieran a grabar

su episodio. No obstante, somos conscientes de que este tipo de problemática ha de tenerse en cuenta siempre que se vaya a trabajar con herramientas tecnológicas.

VIII. CONCLUSIÓN

Tras la puesta en acción de la actividad propuesta en este trabajo a través del recurso Web 2.0 Voxopop, ha podido demostrarse una mejora en la pronunciación de los pasados regulares en inglés, así como un aumento en la motivación por parte de los alumnos como respuesta a actividades que les sacan de la dinámica ordinaria del aula y fomentan el uso de las nuevas tecnologías.

Esta mejora demuestra que con un diseño adecuado pedagógicamente en el que el énfasis en la pronunciación se encuentre contextualizado dentro de la actividad propuesta, se pueden mejorar aspectos, en este caso puntuales, de la articulación de las palabras en inglés. No ha sido necesario el uso de programas PAO (Pronunciación Asistida por Ordenador) en los que se le pide al alumno que repita fragmentos o listas de palabras, para llevar a cabo una actividad enfocada hacia la pronunciación dentro del enfoque CALL.

La grabación de *podcasts* por parte del alumnado puede utilizarse para mejorar varios aspectos de la producción oral, en este caso la pronunciación, reduciendo el estrés que suele suponer en el alumno la práctica oral. De este modo, el estudiante crea la grabación a su propio ritmo y puede escucharse e intentar mejorar en aquellos elementos que considere y, además, siendo consciente de que su *podcast* será escuchado por una audiencia determinada, intentará hacerlo de la mejor manera posible.

Aunque cada vez más presente, el empleo de las TIC en el aula de idiomas sigue siendo un aspecto que debe desarrollarse y no utilizarse como actividad esporádica en el currículo, sino integrarse como complemento a la metodología habitual. De este modo, la motivación de los alumnos aumentará y se

favorecerá la mejora tanto de la competencia lingüística como de la competencia informática.

Como hemos observado en las limitaciones del presente estudio, existen algunos aspectos que podrían haberse mejorado o evitado durante el transcurso de la actividad, pero no por ello restan validez a los datos concluidos y a la mejora evidente en la pronunciación de los alumnos.

Dado el pequeño tamaño de la muestra, el tiempo limitado de que se disponía y el aspecto tan específico de la pronunciación que se ha intentado mejorar, pueden expresarse numerosas sugerencias para futuras investigaciones. Futuros estudios con el uso de *podcasts* o Webs 2.0. como Voxopop pueden trabajar más aspectos de la pronunciación y no limitarse específicamente a uno, además se pueden realizar actividades que desarrollen otros elementos de la producción oral como la entonación, el ritmo, la acentuación o la prosodia en general, o incluso permitir que sea el alumno quien cree sus propios textos y discursos, tanto preparados con anterioridad como instantáneos. Asimismo, pueden combinarse distintos recursos online y actividades para mejorar tantos aspectos como se consideren oportunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMANZA, G. R., A. B. ASCUY, J. VILLORIA y J. MUROS (2008) "Aprendizaje acelerado y desarrollador: alternativa para perfeccionar la expresión oral de la lengua inglesa". *Porta Linguarum*, 10, 57-68.
- ARNAIZ, P. y M. PEÑATE (2004) "El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones". *Porta Linguarum*, 1, 37-59.
- BARR, D., J. LEACKEY y A. RANCHOUX (2005) "TOLD Like It Is! An Evaluation on an Integrated Oral Development Pilot Project". *Language Learning and Technology*, 9(3), 55-78. (<http://llt.msu.edu/>, mayo 2012)
- BARRIOS, M. E. y GARCÍA, J. (2005) Teaching and Learning Foreign Languages. En: MCLAREN, N., D. MADRID y A. BUENO (eds.) *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada: 113-154.
- BYGATE, M. (2001) Speaking. En: CARTER, R. y D. NUNAN (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press: 14-20.
- CANTABRIA. 2007. Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, en *Boletín Oficial de Cantabria*, 25 de mayo de 2007, 101: 7495-7578
- CORPAS, M. D. y D. MADRID (2009) "Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la Educación Secundaria Obligatoria". *Porta Linguarum*, 11, 129-145.
- DUCATE, L. y L. LOMICKA (2009) "Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students' Pronunciation". *Language Learning and Technology*, 13(3), 66-86. (<http://llt.msu.edu/>, mayo 2012)
- EGBERT, J., T. M. PAULUS y Y. NAKAMICHI (2002) "The Impact of Call Instruction on Classroom Computer Use: A Foundation for Rethinking Technology in Teacher Education". *Language Learning and Technology*, 6(3), 108-126. (<http://llt.msu.edu/>, mayo 2012)
- GUMOCK, J. R. DEBSKI y G. WIGGLESWORTH (2005) "Oral Interaction Around Computers in the Project-Oriented CALL Classroom." *Language Learning and Technology*, 9(3), 121-145. (<http://llt.msu.edu/>, mayo 2012)
- HINCKS, R. y J. EDLUND (2009) "Promoting Increased Pitch Variation in Oral Presentations with Transient Visual Feedback". *Language Learning and Technology*, 13(3), 32-50. (<http://llt.msu.edu/>, mayo 2012)

- KAYI, H. (2006) "Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language". *The Internet TESL Journal*, 12(11).
- LENNENBERG, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- NÚÑEZ, P., E. FERNÁNDEZ y A. LÓPEZ (2008) "Research in Language Didactics: A Model of Oral Discursive Competence in Secondary Education". *Porta Linguarum*, 9, 111-126.
- OLIVEIRA, M. A. (2010) *O ensino das línguas: Uma proposta de b-Learning para complementar a aprendizagem* (Dissertação submetida para satisfação parcial dos requisitos do grau de Mestre em Multimédia). Porto: Universidad de Porto.
- OXFORD, R. L. (1997) "Tendencias actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras". *Aula de innovación educativa*, 62, 21-23.
- PASFIELD-NEOFITOU, S. (2011) "Online Domains of Language Use: Second Language Learners' Experiences of Virtual Community and Foreignness". *Language Learning and Technology*, 15(2), 92-108. (<http://llt.msu.edu/>, mayo 2012)
- PAYNE, J. S. y B. M. ROSS (2005) "Synchronous CMC, Working Memory, and L2 Oral Proficiency Development". *Language Learning and Technology*, 9(3), 35-54. (<http://llt.msu.edu/>, mayo 2012)
- ROLDÁN, A. R. y M. E. GÓMEZ (2005) Speaking and Oral Interaction. En: MCLAREN, N., D. MADRID y A. BUENO (eds.) *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada: 321-347.
- SUN, Y. (2009) "Voice Blog: An Exploratory Study of Language Learning". *Language Learning and Technology*, 13(2), 88-103. (<http://llt.msu.edu/>, mayo 2012)
- TANNER, M. W. y M. M. LANDON (2009) "The Effects of Computer-Assisted Pronunciation Readings on ESL Learners' Use of Pausing, Stress, Intonation, and Overall Comprehensibility". *Language Learning and Technology*, 13(3), 51-65. (<http://llt.msu.edu/>, mayo 2012)
- VINAGRE, M. Y M. MUÑOZ (2011) "Computer-Mediated Corrective Feedback and Language Accuracy in Telecollaborative Exchanges". *Language Learning and Technology*, 15(1), 72-103. (<http://llt.msu.edu/>, mayo 2012)
- VOLLE, L. M. (2005) "Analyzing Oral Skills, In Voice E-mail and Online Interviews". *Language Learning and Technology*, 9(3), 146-163. (<http://llt.msu.edu/>, mayo 2012)
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WARREN, P., I. ELGORT y D. CRABBE (2009) "Comprehensibility and Prosody Ratings for Pronunciation Software Development". *Language Learning and Technology*, 13(3), 87-102. (<http://llt.msu.edu/>, mayo 2012)

WORTH, D. (2009) Entrevista a Dean Worth, en *Tech Stream*, ABC Radio Australia, 1 de mayo de 2009. Director: Ryan Egan. (entrevista online: <http://blogs.radioaustralia.net.au/techstream/tech-stream-011>, mayo 2012)

YANGUAS, I. (2010) "Oral Computer-Mediated Interaction Between L2 Learners: It's About Time!". *Language Learning and Technology*, 14(3), 72-93. (<http://llt.msu.edu/>, mayo 2012)

ANEXO 1: THE CANTERVILLE GHOST

Chapter I

When the American, Mr Otis, bought Canterville Castle, everyone told him that this was very foolish, as the place was haunted. But Mr Otis answered, "I come from a modern country, where we have everything that money can buy. And if there were such a thing as a ghost in Europe, we would have it at home in one of our museums."

A few weeks later, on a lovely July evening, Mr Otis, his wife and their children, Washington, Virginia and the twins, went down to their new home. When they entered the avenue of Canterville Castle, the sky suddenly became dark and a spooky stillness was in the air.

Mrs Umney, the housekeeper, led them into the library of the castle, where they sat down and began to look around. Suddenly, Mrs Otis saw a red stain on the floor just by the fireplace and said to Mrs Umney, "I am afraid something has been spilt there."

"Yes, madam," said the old housekeeper in a low voice, "blood has been spilt on that spot."

"How terrible," said Mrs Otis; "I don't want any blood-stains in my sitting-room. It must be removed at once."

The old woman smiled and answered, "It is the blood of Lady Eleanore de Canterville, who was murdered on that spot by her husband, Sir Simon de Canterville, in 1575. Sir Simon disappeared seven years later. His body has never been found, but his ghost still haunts the Castle. The blood-stain is a tourist attraction now and it cannot be removed."

"That is all nonsense," said Washington, the eldest son of the Otis family, "stain remover will clean it up in no time," and he took a bottle of stain remover out of his pocket and cleaned the spot. But as soon as the blood-stain disappeared, a terrible flash of lightning lit up the room and a fearful peal of thunder made the whole building shake.

Chapter II

There was a horrible storm that night, but apart from that nothing scary happened. The next morning, however, when the family came down to breakfast, they found the terrible stain of blood once again on the floor. Washington cleaned it a second time, but the second morning it appeared again. The third morning it was there, too, although the library had been locked up at night by Mr Otis himself.

The following night, all doubts about the existence of the ghost were finally removed forever. At eleven o'clock the family went to bed and some time after, Mr Otis was awakened by a strange noise in the corridor, outside his room. It sounded like the clank of metal, and it came nearer every moment. Mr Otis got up and looked at the time. It was exactly one o'clock. So Mr Otis put on his slippers, went to the door and opened it. There, right in front of him, stood the ghost - his eyes were as red as burning coals; long grey hair fell over his shoulders and from his wrists and ankles hung heavy chains.

“My dear Sir,” said Mr Otis, “you must oil those chains. It's impossible to sleep with such a noise going on outside the bedrooms. I have therefore brought you this bottle of lubricator, and I will be happy to give you more if you require it.” With these words Mr Otis laid the bottle down, closed his door and went back to bed.

Shocked, the Canterville ghost stood quite motionless for a moment, but then he screamed angrily. Just at this moment, the twins appeared on the corridor and threw a large pillow at him! The ghost escaped through the wall, and the house became quiet again.

When the ghost reached his small secret chamber, he took a deep breath. No ghosts in history had ever been treated in this manner!

Chapter III

The ghost did not appear for the rest of the week. The only strange thing that happened was the blood-stain, which they found on the library-floor every morning. It was also strange that the colour of the stain changed from time to time. Some mornings it was red, then brown or purple, or even green. These changes amused the family very much, and they always bet on the colour for the next day. The only person who did not like the joke was Virginia. For some unexplained reason, she was a bit worried at the sight of the blood-stain, and almost cried the morning it was green.

The second appearance of the ghost was on Sunday night. Shortly after the family had gone to bed they heard a fearful crash in the hall. A suit of armour fell on the floor and in a chair sat the Canterville ghost touching his knees, which seemed to hurt. When the twins started shooting peas at him, the ghost stood up very angry and passed through them. He also blew out the candle, leaving them all in total darkness. On top of the stairs the ghost turned around and, in order to frighten the Otis boys, laughed his most horrible laugh. Just then, a door opened and Mrs Otis came out of her bedroom. “I am afraid you are not well,” she said, “I have brought you this bottle of medicine.” The ghost looked at her furiously, and then he disappeared.

When he arrived at his room, he was completely exhausted. This American family was extremely annoying. But what annoyed him most was, that he had not been able to wear the suit of armour. The weight of it had made him fall and hurt his knees.

For some days after this the ghost only left his room to renew the blood-stain. However, on Friday, the 17th of August, he tried to frighten the Otis family again. At half-past ten the family went to bed. For some time the ghost heard the twins laugh, but at a quarter past eleven all was in silence. So, at midnight he left his secret chamber and glided through the corridors, when suddenly, behind one corner, a horrible ghost stood right in front of him. As the Canterville ghost had never seen another ghost before, he was terribly frightened. He quickly ran back to his room. But then he thought that he should go and speak to the other ghost. After all, two ghosts were better than one, and his new friend might help him to frighten the twins. However, when he came back to the spot, he found that this 'other ghost' was not real, but only a white sheet which the twins had put there to play a trick on him. Very upset the Canterville ghost went back to his chamber.

Chapter IV

For five days, the ghost did not leave his room. He was very weak and tired. He also gave up the point of the blood-stain on the library floor. If the Otis family did not want it, they did not deserve it. However, the twins still played their tricks on him. This annoyed the ghost so much, that he decided to teach the twins a lesson and give them the fright of their lives.

All day long the ghost prepared this event and at a quarter past one at night he finally left his room and went down the corridor. When he reached the twins' bedroom, he found the door slightly open. In order to frighten the boys, he pushed the door wide open, when a heavy jug of water fell right down on him, wetting him to the skin. The twins started to laugh and the ghost escaped.

He now gave up all hope of ever frightening this rude American family and, as he was very afraid of the twins, from now on he moved around the house as quietly as possible. One night, it was on the 19th of September, he went downstairs to see if there were any traces left of the blood-stain. It was about a quarter past two in the morning, and he thought that everyone was fast asleep, when suddenly from a dark corner two figures came running at him and shouted "BOO!" in his ear. Full of panic, the ghost hurried back to his room.

After this he was not seen again at night. He decided not to appear anymore.

Chapter V

One day, Virginia was walking along the corridor, when she saw a person in one of the rooms and went in. To her surprise, it was the Canterville ghost himself and he looked really sad.

"I am so sorry for you," she said, "but my brothers are leaving tomorrow and you will be able to rest".

"I don't want to rest, I want to scare people", the ghost answered.

"Why do you want to do that? You should stop being bad. Mrs Umney told us that you killed your wife."

“Well, I admit it,” said the ghost, “but my wife was not very nice. However, it has all finished, and I don't think it was very nice of her brothers to starve me to death.”

“Starve you to death? Oh, Sir Simon, are you hungry? I have a sandwich in my bag. Would you like it?”

“No, thank you, I never eat anything now; but it is very kind of you. You are much nicer than the rest of your family.”

“Stop!” cried Virginia, “it is you who are rude you stole the paints out of my box to renew that ridiculous blood-stain in the library. First you took all my reds and I couldn't do any more apples, then you took the green and the yellow. Finally I had only blue and white.”

Then, Virginia turned around to leave the room.

“Please don't go, Miss Virginia,” the ghost cried; “I am so unhappy. I want to go to sleep and I cannot. I have not slept for three hundred years, and I am so tired.”

“Poor, poor Ghost,” she murmured; “don't you have a place where you can sleep?”

“Well, I know a place where I could sleep – it's the Garden of Death, the churchyard. But only if you cry for me and my sins and pray with me for my soul, the Angel of Death will help me.”

When Virginia promised to help the ghost, he took her hand and kissed it. Then he led her across the room. Virginia saw the wall disappearing and she felt a very cold wind. “Quick, quick,” cried the ghost, “or it will be too late.” Then the wall closed behind them, and the room was empty.

Chapter VI

About ten minutes later, they called the family for dinner, and, as Virginia did not come down, Mrs Otis sent one of the servants to look for her. After a little time he returned and said that he could not find Miss Virginia anywhere. So, the whole family started looking for her.

The hours passed, but they could not find Virginia. So, after dinner, Mr Otis ordered them to go to bed, saying that nothing more could be done that night, and that he would call the police in the morning. Just when everybody was about to leave the dining-room, the clock struck midnight, and when the last stroke sounded, a secret door opened in the wall and Virginia entered the room with a little box in her hand.

“Oh Virginia, where have you been?” asked Mr Otis, very angry, as he thought she had played a trick on them.

“Papa,” said Virginia quietly, “I have been with the ghost. He is dead, and you must come and see him. He was really sorry for all that he had done, and he gave me this box of beautiful jewels before he died.”

Then she led the others down a little secret corridor to a small room. There the family found the skeleton of Sir Simon, who had been starved to death by his wife's brothers. Virginia stayed beside the skeleton, and, folding her little hands together, began to pray silently.

Meanwhile, one of the twins was looking out of the window in the little room and suddenly said, “Look! The old tree has flowers.”

“Then, Sir Simon is happy,” said Virginia and she smiled.

Chapter VII

Four days later, a funeral started from Canterville Castle. Sir Simon's skeleton was buried in a quiet corner of the churchyard. When the ceremony finished, Virginia stepped forward and left a large cross made of white and pink flowers on the coffin.

The next morning, Mr Otis talked to Sir Simon's descendant, Sir Canterville, about the jewels the ghost had given to Virginia. Their value was so great that Mr Otis had doubts about allowing his daughter to keep them. But Sir Canterville shook his hand and said, “My dear Sir, your charming little daughter saved my ancestor's soul. The jewels are hers.”

In the spring of 1890, Virginia married the Duke of Cheshire. After their honeymoon, Virginia and her husband went down to Canterville Castle and on the day after their arrival they walked over to the churchyard. Virginia had brought some lovely roses, which she left on the grave, and after some time her husband took her hand and said:

“You have never told me what happened to you when you were locked up with the ghost.”

“Please don't ask me, I cannot tell you,” she said, “but Sir Simon taught me a lot. He made me see what Life is, and what Death signifies, and why Love is stronger than both.”

ANEXO 2: ENCUESTA FINAL



MI HISTORIA EN VOXOPOP

SEÑALA SI ESTÁS DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES:

5. Muy bien/Muy de acuerdo	😊	2. Mal/Poco de acuerdo	😞
4. Bien/Bastante de acuerdo	🙂	1. Fatal/Nada de acuerdo	😞
3. Regular/De acuerdo	😐		

- 1. Me ha gustado grabar la historia en VOXOPOP.....
- 2. Creo que he mejorado en la pronunciación en los pasados regulares en inglés.....
- 3. Creo que la pronunciación en inglés es algo importante.....
- 4. Me ha gustado poder escucharme a mi mismo y a mis compañeros.
- 5. Me gustaría volver a hacer algo parecido.....

CONTESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

¿Qué es lo que más te ha gustado de la actividad? ¿Por qué?.....

¿Qué es lo que menos te ha gustado de la actividad? ¿Por qué?

¿Se te ocurre algo que se podría mejorar en actividades como esta?.....

ANEXO 3: TABLAS

	CHAPTER 1	CHAPTER 2	CHAPTER 3	CHAPTER 4	CHAPTER 5	CHAPTER 6	CHAPTER 7
ALUMNA 1	0,00%	38,46%	50,00%	45,83%	57,69%	67,65%	75,00%
ALUMNA 2	15,00%	7,69%	5,88%	12,50%	15,38%	20,59%	12,50%
ALUMNO 3	0,00%	73,08%	55,88%	87,50%	84,62%	67,65%	79,17%
ALUMNO 4	30,00%	69,23%	64,71%	87,50%	80,77%	85,29%	75,00%
ALUMNO 5	10,00%	7,69%	17,65%	50,00%	38,46%	73,53%	58,33%
ALUMNO 6	25,00%	23,08%	17,65%	25,00%	26,92%	38,24%	29,17%
ALUMNO 7	15,00%	15,38%	14,71%	37,50%	15,38%	67,65%	83,33%
ALUMNO 8	70,00%	84,62%	61,76%	100,00%	84,62%	100,00%	100,00%
ALUMNA 9	20,00%	73,08%	52,94%	71,67%	76,92%	88,24%	79,17%
ALUMNA 10	20,00%	38,46%	58,82%	66,67%	50,00%	73,53%	54,17%
ALUMNA 11	25,00%	65,38%	47,06%	50,00%	7,69%	76,47%	54,17%
ALUMNA 12	35,00%	15,38%	35,29%	54,17%	34,62%	61,76%	87,50%
ALUMNA 13	40,00%	15,38%	44,12%	62,50%	61,54%	64,71%	75,00%
ALUMNO 14	10,00%	23,08%	8,82%	33,33%	23,08%	41,18%	45,83%
ALUMNA 15	25,00%	26,92%	29,41%	62,50%	73,08%	79,41%	66,67%
ALUMNA 16	20,00%	15,38%	20,59%	50,00%	30,77%	35,29%	62,50%
MEDIA TOTAL	22,50%	37,01%	36,58%	56,04%	47,59%	65,00%	64,84%

Tabla 1: Porcentajes de evolución de cada alumno y media total del grupo

	CHAPTER 1	CHAPTER 7
CONTROL 1	30,00%	45,83%
CONTROL 2	40,00%	25,00%
CONTROL 3	60,00%	41,67%
CONTROL 4	100,00%	91,67%
CONTROL 5	40,00%	29,17%
CONTROL 6	20,00%	25,00%
CONTROL 7	30,00%	33,33%
CONTROL 8	10,00%	25,00%
CONTROL 9	55,00%	58,33%
TOTAL	42'78%	41,66%

Tabla 2: Porcentajes del grupo de control y media total

	CHAPTER 1									
	ANSWERED	ENTERED	SAID	SAID	SAID	SMILED	ANSWERED	DISAPPEARED	CLEANED	DISAPPEARED
	/ ' a : n s e : d /	/ ' e n t e : d /	/ s e d /	/ s e d /	/ s e d /	/ s m ʌ ɪ d /	/ ' a : n s e : d /	/ d i s ə ' p i ə : d /	/ k l i : n d /	/ d i s ə ' p i ə : d /
ALUMNA 1	/ ' a i r d /	/ ' e n t e r n /	/ ' s e i /	/ ' s e i /	/ ' s e i s /	/ e s ' m a i l d /	/ ' æ s k i d /	/ d e s a p a ' r e i t i d /	/ ' k l i a r /	/ d e s a p a ' r e i t i d /
ALUMNA 2	/ ' a n w e r /	/ e n ' t e r i f /	/ ' s a i /	/ ' s e i d /	/ ' s e i d /	/ ' s l i m /	/ ' s i u p e r d /	/ d i s a ' p a r e d /	/ k l e a n d /	/ d e s a ' p a r e d /
ALUMNO 3	/ ' a n s w e r /	/ e n ' t e r i d /	/ ' s a i s /	/ ' s a i s /	/ ' s a d /	/ e s ' m a i l d /	/ ' a s n e w e r d /	/ d i a p a ' r e i t i d /	/ ' k l i n i d /	/ d i s a ' p e r i d /
ALUMNO 4	/ ' a n s w e r /	/ ' e n t e r /	/ ' s e i d /	/ ' s e i d /	/ ' s a i d /	/ e s ' m a i l /	/ ' a n s ə r /	/ d i s a ' p i a r d /	/ ' k l i n i d /	/ d i s a ' p i a r d /
ALUMNO 5	/ ' a n s w e r /	/ ' e n t i r d /	/ ' s a i d /	/ ' s a i d /	/ ' s a i d /	/ e s ' m a i d /	/ ' a s w e r d /	/ d i s a r ' p e i d /	/ ' k l i n i d /	/ d i s a ' p e i r d /
ALUMNO 6	/ ' s a n w e r d /	/ ' e n w e r d /	/ ' s e i d /	/ ' s a i d /	/ ' s a i /	/ e s ' m a i l d /	/ ' a n w e r /	/ d i s a ' p e r d /	/ ' k l i n i d /	/ d i s a ' p e a r d /
ALUMNO 7	/ ' a n s w e r i d /	/ e n ' t r e i d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i d /	/ e s ' m a i l d /	/ ' a n s w e r i d /	/ d i s a ' p i r i d /	/ ' k l i n i n /	/ d i s a ' p i r i d /
ALUMNO 8	/ ' a n s w e r d /	/ ' e n t e r d /	/ s e d /	/ s e d /	/ s e d /	/ e s ' m a i l d /	/ ' a n w e r d /	/ d i s a ' p e r d /	/ ' k l i n i d /	/ d i s a ' p e r d /
ALUMNA 9	/ ' a n s e r w e d /	/ ' e n t e r d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i s /	/ e s ' m a i l s /	/ ' a n s e r w e d /	/ d i s a ' p e r i d /	/ ' k l i n i d /	/ d i s a ' p e i r i d /
ALUMNA 10	/ ' a n s w e r /	/ ' e n t e r d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i d /	/ .. /	/ ' s i n l i /	/ ' a n s w e r /	/ d i s a ' p i n t /	/ ' k l i n i d /	/ d i s a ' p e i n t i d /
ALUMNA 11	/ a n s ' r e d /	/ ' e n t e r i /	/ ' s e i /	/ ' s e i d /	/ s e d /	/ e s ' m a i l i /	/ ' a n r e r i /	/ d i s a ' p i a r d /	/ ' k l i n i d /	/ d i s a ' p i a r /
ALUMNA 12	/ ' a n s w e r i d /	/ ' e n t e r i d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i d /	/ e s ' m i l d /	/ e s ' w e r i d /	/ d i s a ' p e r d /	/ ' k l i n d /	/ d i s a ' p e r d /
ALUMNA 13	/ ' a n s w e r /	/ ' i n t e r /	/ ' s e i d /	/ ' s e i /	/ ' s e d /	/ e s ' m e i d /	/ ' a n s w e r d /	/ d i s a ' p i r d /	/ ' k l i n d /	/ d i s a ' p i r d /
ALUMNO 14	/ ' a n s w e r /	/ ' e n t i d /	/ ' s t a i d /	/ ' s a i d /	/ ' s a i n /	/ e s ' m i l e d /	/ ' a n s e r /	/ d i s a ' p o i n t i d /	/ k l i n /	/ d i s a ' p o i n t i d /
ALUMNA 15	/ ' a n s w e r /	/ ' i n t r e d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i /	/ e s ' m a i l d /	/ ' a n s w e r /	/ d i s a ' p e r d /	/ ' k l i n i d /	/ d i s a ' p e r d /
ALUMNA 16	/ ' a n s e r w e d /	/ ' e n ' t e r e d /	/ ' s e i /	/ ' s e i /	/ ' s o u /	/ e s ' m a i l i n /	/ ' a n s e r w e d /	/ d i s ə ' p i ə : d /	/ ' k l i n i d /	/ d i s ə ' p i ə : d /

Tabla 3: Transcripción fonética de las pronunciaciones de los alumnos en el capítulo 1.

	CHAPTER 1										
	ANSWERED	ENTERED	SAID	SAID	SAID	SMILED	ANSWERED	DISAPPEARED	CLEANED	DISAPPEARED	%
	/ ' a : n s e : d /	/ ' e n t e : d /	/ s e d /	/ s e d /	/ s e d /	/ s m ʌ ɪ d /	/ ' a : n s e : d /	/ d i s ə ' p i ə : d /	/ k l i : n d /	/ d i s ə ' p i ə : d /	
ALUMNA 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
ALUMNA 2	0	0	5	5	5	0	0	0	0	0	15%
ALUMNO 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
ALUMNO 4	0	0	5	5	0	0	0	10	0	10	30%
ALUMNO 5	0	5	0	0	0	0	0	0	0	5	10%
ALUMNO 6	0	0	5	0	0	10	0	5	0	5	25%
ALUMNO 7	0	0	5	5	5	0	0	0	0	0	15%
ALUMNO 8	10	10	10	10	10	10	0	5	0	5	70%
ALUMNA 9	0	10	5	5	0	0	0	0	0	0	20%
ALUMNA 10	0	10	5	5	0	0	0	0	0	0	20%
ALUMNA 11	0	0	0	5	10	0	0	10	0	0	25%
ALUMNA 12	0	0	5	5	5	0	0	5	10	5	35%
ALUMNA 13	0	0	5	0	10	0	5	10	10	0	40%
ALUMNO 14	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	10%
ALUMNA 15	0	0	5	5	0	0	5	5	0	5	25%
ALUMNA 16	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10	20%
TOTAL	10	35	55	50	45	20	20	60	20	45	
%	6,25%	21,88%	34,38%	31,25%	28,13%	12,50%	12,50%	37,50%	12,50%	28,13%	22,50%

Tabla 4: Puntuaciones a las pronunciaciones los alumnos en el capítulo 1, porcentaje medio final por verbo y media final del capítulo.

	CH. 1 CONTROL									
	ANSWERED	ENTERED	SAID	SAID	SAID	SMILED	ANSWERED	DISAPPEARED	CLEANED	DISAPPEARED
	/ ' a : n s ə : d /	/ ' e n t ə : d /	/ s e d /	/ s e d /	/ s e d /	/ s m aɪ l d /	/ ' a : n s ə : d /	/ d i s ə ' p i ə : d /	/ k l i : n d /	/ d i s ə ' p i ə : d /
CONTROL 1	/ ' a n s ə r e d /	/ e n ' t e r i d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i d /	/ ' s a i /	/ e s ' m i l /	/ ' a n s ə r e d /	/ d i s ə ' p i ə : d /	/ ' k l i n i d /	/ d i s ə ' p i ə : d /
CONTROL 2	/ ' a n s w e r d /	/ ' e n t e r e d /	/ ' s e i /	/ ' s e i /	/ ' s e i d /	/ e s ' m a i l d /	/ ' a n s w e r d /	/ d i s a ' p e r d /	/ ' k l i n i d /	/ d i s a ' p e r d /
CONTROL 3	/ ' a n s w e r d /	/ ' e n t e r d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i n /	/ e s ' m a i l i d /	/ ' a n s w e r d /	/ d i s a ' p e r d /	/ ' k l i n d /	/ d i s ə ' p i ə : d /
CONTROL 4	/ ' a n s e r d /	/ ' e n t e r d /	/ s e d /	/ s e d /	/ s e d /	/ e s ' m a i l d /	/ ' a n s e r d /	/ d i s ə ' p i ə : d /	/ ' k l i n d /	/ d i s ə ' p i ə : d /
CONTROL 5	/ ' a n s w e r /	/ ' e n t e r d /	/ ' s a i d /	/ ' s e d /	/ ' s e d /	/ e s ' m a i l d /	/ ' a n s w e r /	/ d i s a ' p i r /	/ ' k l i n /	/ d i s a ' p i r /
CONTROL 6	/ ' a n s w e r d /	/ ' e n t e r e d /	/ ' s a i d /	/ ' s a i d /	/ ' s a i /	/ e s ' m a i l i d /	/ ' a n s w e r d /	/ d i s a ' p e r /	/ ' k l i n e d /	/ d i s a ' p e r d /
CONTROL 7	/ ' a n s w e r /	/ ' e n t e r /	/ ' s e i /	/ ' s e i d /	/ s e i s /	/ e s ' m a i l d /	/ ' a n s w e r d /	/ d i s a ' p e r d /	/ ' k l i n i d /	/ d i s a ' p e r d /
CONTROL 8	/ ' a n s w e r /	/ ' e n t e r e d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i /	/ e s ' m a i l e /	/ ' a n s w e r /	/ d i s a ' p e r /	/ k l i a n d /	/ d i s ə ' p i ə : d /
CONTROL 9	/ ' a n s w e r d /	/ ' e n t e r d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i d /	/ ' s e i s /	/ s m a i l d /	/ ' a n s w e r d /	/ d i s a ' p i a r d /	/ ' k l i n i d /	/ d i s a ' p i a r d /

Tabla 5: Transcripción fonética de las pronunciaciones de los alumnos del grupo de control en el capítulo 1.

	CH. 1 CONTROL										
	ANSWERED	ENTERED	SAID	SAID	SAID	SMILED	ANSWERED	DISAPPEARED	CLEANED	DISAPPEARED	
	/ ' a : n s ə : d /	/ ' e n t ə : d /	/ s e d /	/ s e d /	/ s e d /	/ s m aɪ l d /	/ ' a : n s ə : d /	/ d i s ə ' p i ə : d /	/ k l i : n d /	/ d i s ə ' p i ə : d /	
CONTROL 1	0	0	5	5	0	0	0	10	0	10	30%
CONTROL 2	10	0	0	0	5	10	5	5	0	5	40%
CONTROL 3	10	10	5	5	0	0	5	5	10	10	60%
CONTROL 4	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100%
CONTROL 5	0	10	0	10	10	10	0	0	0	0	40%
CONTROL 6	10	0	0	0	0	0	5	0	0	5	20%
CONTROL 7	0	0	0	5	0	10	5	5	0	5	30%
CONTROL 8	0	0	5	5	0	0	0	0	0	0	10%
CONTROL 9	10	10	5	5	0	10	5	10	0	0	55%
TOTAL	50	40	30	45	25	50	35	45	20	45	
%	55,56%	44,44%	33,33%	50,00%	27,78%	55,56%	38,89%	50,00%	22,22%	50,00%	42'78%

Tabla 6: Puntuaciones a las pronunciaciones los alumnos del grupo de control en el capítulo 1, porcentaje medio final por verbo y media final del capítulo.

	CHAPTER 2												
	HAPPENED	CLEANED	APPEARED	SOUNDED	LOOKED	OPENED	SAID	LAID	CLOSED	SCREAMED	APPEARED	ESCAPED	REACHED
	/'hap(ə)nd/	/kli:nd/	/ə'piə:d/	/'saʊndid/	/lʊkt/	/'əʊp(ə)nd/	/sɛd/	/leɪd/	/kləʊzd/	/skri:md/	/ə'piə:d/	/ɪ'skeɪpt/	/ri:tft/
ALUMNA 1	/'hapend/	/kli:nd/	/a'pered/	/saund/	/lʊk/	/oupen/	/sei/	/leid/	/klɔzd/	/sker/	/apared/	/es'keip/	/ri:tff/
ALUMNA 2	/'hapend/	/'klinid/	/'aparens/	/'sounked/	/'lʊkin/	/'open/	/sais/	/lad/	/klɔs/	/es'krimi/	/a'pers/	/es'kap/	/retfa/
ALUMNO 3	/'hapend/	/kli:nd/	/a'perd/	/saund/	/lʊkt/	/'əʊpənd/	/seid/	/leid/	/klɔzd/	/es'kreimd/	/a'peard/	/es'keipt/	/ri:tft/
ALUMNO 4	/'hapend/	/kli:nd/	/a'piar/	/'sounkid/	/lʊk/	/'əʊpənd/	/seid/	/leid/	/klɔs/	/es'kreimd/	/ə'piə:d/	/es'keipt/	/ri:tft/
ALUMNO 5	/'hape/	/'klinid/	/a'pearid/	/'sounde/	/'lʊkid/	/'əʊpin/	/said/	/lad/	/'klosed/	/es'kreim/	/a'pear/	/es'keip/	/'wetfin/
ALUMNO 6	/'hapen/	/'klinid/	/a'peared/	/'saʊndid/	/'lɔked/	/'open/	/seid/	/laid/	/'klosed/	/es'ka/	/a'peard/	/es'kape/	/'ritfe/
ALUMNO 7	/hap/	/'klinid/	/a'pirid/	/'sounid/	/'lʊkid/	/'openid/	/seid/	/leid/	/'klosed/	/es'kremid/	/a'pirid/	/es'keip/	/'ritfid/
ALUMNO 8	/'hapend/	/kli:nd/	/a'piə:d/	/saund/	/lʊkt/	/'əʊpənd/	/sɛd/	/leid/	/kləʊzd/	/skri:md/	/a'perd/	/es'keipt/	/re'tfed/
ALUMNA 9	/'hapend/	/kli:nd/	/a'perd/	/'saʊndid/	/lʊkt/	/'əʊpənd/	/seid/	/laid/	/kləʊzd/	/es'krim/	/a'perid/	/es'keipt/	/ri:tft/
ALUMNA 10	/'hapend/	/'klinid/	/a'perd/	/saund/	/lʊkt/	/'open/	/seid/	/.../	/kləʊzd/	/es'krim/	/a'pard/	/es'keipt/	/ri:tff/
ALUMNA 11	/'hapend/	/kli:nd/	/a'piar/	/'saʊndid/	/lʊkt/	/'əʊpənd/	/seid/	/leid/	/kləʊzd/	/'skrimid/	/a'piar/	/es'keipt/	/ri'tfeid/
ALUMNA 12	/'hapinid/	/'klinid/	/'hapered/	/'saʊndid/	/'lʊkid/	/'openid/	/seid/	/leid/	/'klosed/	/es'kremdi/	/a'perid/	/es'keiped/	/'rit'ai/
ALUMNA 13	/'hapen/	/kli:nd/	/a'piar/	/soun/	/'lʊked/	/'open/	/sei/	/leid/	/klo/	/es'krim/	/a'pir/	/es'keip/	/retf/
ALUMNA 14	/'hapend/	/'klinid/	/'hapend/	/'souden/	/'lʊkid/	/'open/	/sel/	/laid/	/'kloses/	/es'krend/	/a'piard/	/es'kaped/	/re'corsin/
ALUMNA 15	/'hapinid/	/'klinid/	/a'peard/	/'sounkid/	/'lʊkid/	/'openid/	/seid/	/leid/	/'klosed/	/es'krim/	/a'perd/	/es'kapid/	/re'tfed/
ALUMNA 16	/'hapenid/	/'klinid/	/a'perd/	/'sounded/	/'lʊkid/	/'openid/	/sel/	/laid/	/klɔz/	/es'kremed/	/a'piard/	/es'kaped/	/re'tfed/

Tabla 7: Transcripción fonética de las pronunciaciones de los alumnos en el capítulo 2.

	CHAPTER 2													
	HAPPENED	CLEANED	APPEARED	SOUNDED	LOOKED	OPENED	SAID	LAID	CLOSED	SCREAMED	APPEARED	ESCAPED	REACHED	%
	/'hap(ə)nd/	/kli:nd/	/ə'piə:d/	/'saʊndid/	/lʊkt/	/'əʊp(ə)nd/	/sɛd/	/leɪd/	/kləʊzd/	/skri:md/	/ə'piə:d/	/ɪ'skeɪpt/	/ri:tft/	
ALUMNA 1	10	10	0	0	0	0	0	10	10	0	0	0	10	38,46%
ALUMNA 2	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7,69%
ALUMNO 3	10	10	5	0	10	10	5	10	10	5	0	10	10	73,08%
ALUMNO 4	10	10	0	10	0	10	5	10	0	5	10	10	10	69,23%
ALUMNO 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	7,69%
ALUMNO 6	0	0	0	10	0	0	5	5	0	0	10	0	0	23,08%
ALUMNO 7	0	0	5	0	0	0	5	10	0	0	0	0	0	15,38%
ALUMNO 8	10	10	10	0	10	10	10	10	10	10	10	10	10	84,62%
ALUMNA 9	10	10	5	10	10	10	5	5	10	0	0	10	10	73,08%
ALUMNA 10	10	0	5	0	10	0	5	0	10	0	0	10	0	38,46%
ALUMNA 11	10	10	0	10	10	10	5	10	10	0	0	10	0	65,38%
ALUMNA 12	0	0	0	10	0	0	5	5	0	0	0	0	0	15,38%
ALUMNA 13	0	10	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	15,38%
ALUMNO 14	10	0	0	0	0	0	0	10	0	0	10	0	0	23,08%
ALUMNA 15	0	0	5	10	0	0	5	10	0	0	5	0	0	26,92%
ALUMNA 16	0	0	5	0	0	0	0	5	0	0	10	0	0	15,38%
TOTAL	90	70	40	60	50	50	55	110	60	20	65	60	40	
%	56,25%	43,75%	25,00%	37,50%	31,25%	31,25%	34,38%	68,75%	37,50%	12,50%	40,63%	37,50%	25,00%	37,01%

Tabla 8: Puntuaciones a las pronunciaciones los alumnos en el capítulo 2, porcentaje medio final por verbo y media final del capítulo.

Pronunciación y nuevas tecnologías

Andrea Muñoz del Álamo

CHAPTER 3																	
	HAPPENED	CHANGED	AMUSED	CRIED	SEEMED	STARTED	PASSED	TURNED	LAUGHED	OPENED	SAID	LOOKED	DISAPPEARED	ARRIVED	ANNOYED	TRIED	GLIDED
	/ˈhæp(ə)nd/	/tʃeɪn(d)ʒd/	/əˈmju:zd/	/kraɪd/	/si:md/	/stɑ:tɪd/	/pɑ:st/	/tɜ:nd/	/lɑ:ft/	/ˈəʊp(ə)nd/	/sed/	/lʊkt/	/dɪsəˈpiəd/	/əˈraɪvd/	/əˈnoɪd/	/traɪd/	/glɑɪdɪd/
ALUMNA 1	/ˈhæpɛnd/	/tʃeɪn(d)ʒd/	/aˈmousɪd/	/kraɪd/	/sɪme/	/ˈstɑ:tɪd/	/ˈpɑ:sɪd/	/tɜ:nɛd/	/ˈlɔ:dɛr/	/ˈoʊpɛn/	/sɛɪs/	/lʊkt/	/dɪsəˈpɛrd/	/əˈraɪvd/	/ˈənoɪd/	/traɪd/	/glɑɪdɪd/
ALUMNA 2	/ˈhæpɛnɪd/	/tʃʌnɛd/	/ˈɑmsɪd/	/kraɪd/	/sɛms/	/ˈstɑ:tɪd/	/ˈpɑ:sɪd/	/tɜ:nɛd/	/ˈlaud/	/ˈoʊpɛnɪd/	/sɛɪd/	/ˈlʊkɛd/	/dɪsəˈpɛrɪd/	/əˈɑfnɛn/	/ˈənoɪd/	/trɪd/	/ˈglɪdɪ/
ALUMNO 3	/ˈhæpɛnɪd/	/tʃʌndʒd/	/əˈmju:zd/	/kraɪd/	/ˈsɪmɪd/	/ˈstɜ:tɪd/	/pɑ:st/	/tʌnd/	/laud/	/ˈoʊpɛnd/	/sɛɪd/	/ˈlʊkɪd/	/dɪsəˈpɪərɪd/	/əˈraɪv/	/əˈnoɪd/	/traɪd/	/glɪd/
ALUMNO 4	/ˈhæpɛnd/	/tʃeɪndʒ/	/əˈmju:zd/	/kruɪd/	/si:md/	/ˈstɑ:tɪd/	/pɑ:st/	/tʌnd/	/laud/	/ˈoʊpɛnd/	/sɛɪd/	/lʊk/	/dɪsəˈpɪərɪd/	/əˈraɪv/	/əˈnoɪd/	/traɪd/	/glɑɪd/
ALUMNO 5	/ˈhæpɛnɪd/	/tʃʌnɛr/	/əˈmused/	/kruɪd/	/ˈsɪmɪd/	/esˈtɑ:tɪd/	/ˈpɑ:sɪd/	/tʌrned/	/ˈlaud/	/ˈoʊpɛnɪd/	/sɛɪ/	/ˈlʊkɪn/	/dɪsəˈpɛərɪd/	/əˈraɪd/	/əˈnoɪd/	/traɪd/	/glɪ/
ALUMNO 6	/ˈhæpɛnɪd/	/tʃʌnh/	/əˈmɑst/ɛd/	/kraɪd/	/ˈsɛmɛd/	/esˈtɑ:tɪd/	/ˈpɑ:sɪd/	/tʌrned/	/ˈlaud/	/ˈoʊpɛnɪd/	/sɛɪ/	/ˈlʊkɛd/	/dɪsəˈpɛərɪd/	/əˈraɪvd/	/əˈnoɪd/	/taɪrɪd/	/ˈbrɪdʒɛd/
ALUMNO 7	/ˈhæpɛnɪd/	/tʃʌnɛd/	/əˈmju:sɪd/	/kruɪd/	/ˈsɪmɪd/	/ˈstɑ:tɪd/	/ˈpɑ:sɪd/	/tʌrned/	/ˈlaud/	/ˈoʊpɛnɪd/	/sɛɪd/	/ˈlʊkɪd/	/dɪsəˈpɪərɪd/	/əˈraɪd/	/ˈənoɪd/	/dɛrɪd/	/glɪdɪd/
ALUMNO 8	/ˈhæpɛnd/	/tʃʌndʒɛd/	/əˈmju:sɪd/	/kraɪd/	/ˈsɛmɛd/	/esˈtɑ:tɪd/	/ˈpɑ:sɪd/	/tʌrned/	/lɔg/	/ˈoʊpɛnd/	/sɛɪd/	/lʊkt/	/dɪsəˈpɪərɪd/	/əˈraɪvd/	/əˈnoɪd/	/traɪd/	/glɑɪdɪd/
ALUMNA 9	/ˈhæpɛnd/	/tʃeɪndʒd/	/əˈmɑsd/	/kruɪd/	/sɛm/	/ˈstɑ:tɪd/	/pɑ:st/	/tɜrnd/	/laundʒ/	/ˈoʊpɛnd/	/sɛɪd/	/lʊkt/	/dɪsəˈpɪrɪd/	/əˈraɪd/	/ˈənoɪd/	/traɪd/	/ˈglɪdɪd/
ALUMNA 10	/ˈhæpɛnd/	/tʃeɪndʒd/	/əˈmju:zd/	/kraɪd/	/sɛm/	/stɑ:t/	/pɑ:st/	/tɜrnd/	/loutɛd/	/ˈoʊpɛnd/	/sɛɪ/	/ˈlʊkɛd/	/dɪsəˈpɛrɪd/	/əˈraɪvd/	/əˈnoɪd/	/traɪd/	/ˈgɪldɛd/
ALUMNA 11	/ˈhæpɛnd/	/tʃeɪndʒ/	/əˈmju:zd/	/kraɪd/	/sɛmɪd/	/esˈtɑ:tɪd/	/pɑ:st/	/tɜrnd/	/laud/	/ˈoʊpɛnd/	/sɛɪ/	/ˈlʊkɛd/	/dɪsəˈpɪər/	/əˈraɪv/	/əˈnoɪd/	/traɪd/	/glɑɪdɛd/
ALUMNA 12	/ˈhæpɛnɪd/	/tʃʌndʒ/	/əˈmused/	/kraɪd/	/ˈsɪmɪd/	/esˈtɑ:tɪd/	/pɑ:st/	/tʌrned/	/laud/	/ˈoʊpɛnɪd/	/sɛɪd/	/ˈlʊkɪd/	/dɪsəˈpɛrɪd/	/əˈraɪvd/	/əˈnoɪd/	/traɪd/	/ˈglɪdɪd/
ALUMNA 13	/ˈhæpɛnd/	/tʃʌndʒ/	/əˈmju:z/	/kruɪd/	/sɛms/	/esˈtɑ:tɪd/	/ˈpɑ:sɪd/	/tʌrned/	/ˈlaudɛd/	/ˈoʊpɛnd/	/sɛɪd/	/ˈlʊkɪd/	/dɪsəˈpɪərɪd/	/əˈraɪvd/	/əˈnoθɪn/	/traɪd/	/.../
ALUMNO 14	/ˈhæpɛnd/	/tʃeɪndʒɪd/	/əˈmousɪd/	/kraɪdɪd/	/ˈsɒmθɪ/	/esˈkɑ:t/	/ˈpɑ:sɪd/	/tʌrned/	/ˈlaudɛr/	/ˈoʊpɛnɪd/	/sɛɪd/	/ˈlʊkɪd/	/dɪsəˈpɔɪntɪd/	/əˈraɪv/	/əˈnoɪd/	/traɪdɪd/	/ˈhɪdɪd/
ALUMNA 15	/ˈhæpɛnɪd/	/tʃʌnɛd/	/əˈmousɪd/	/kraɪd/	/ˈsɛmɛd/	/esˈtɑ:tɪd/	/ˈpɛsɪd/	/tʌrned/	/ˈlaudɛd/	/ˈoʊpɛnɪd/	/sɛɪd/	/ˈlʊkɪd/	/dɪsəˈpɛrɪd/	/əˈraɪvd/	/əˈnoɪd/	/traɪdɪd/	/glɑɪdɪd/
ALUMNA 16	/ˈhæpɛnɪd/	/tʃʌnɛd/	/əˈmju:sɪd/	/kraɪdɪd/	/ˈsɪmɪd/	/esˈtɑ:tɪd/	/ˈpɑ:sɪd/	/tɜrned/	/ˈlaudɛr/	/ˈoʊpɛnɪd/	/sɛɪs/	/ˈlʊkɪd/	/dɪsəˈpɛərɪd/	/əˈraɪvd/	/əˈnoɪd/	/traɪdɪd/	/glɑɪdɪd/

Tabla 9: Transcripción fonética de las pronunciaciones de los alumnos en el capítulo 3.

CHAPTER 3																			
	HAPPENED	CHANGED	AMUSED	CRIED	SEEMED	STARTED	PASSED	TURNED	LAUGHED	OPENED	SAID	LOOKED	DISAPPEARED	ARRIVED	ANNOYED	TRIED	GLIDED	%	
	/ˈhæp(ə)nd/	/tʃeɪn(d)ʒd/	/əˈmju:zd/	/kraɪd/	/si:md/	/stɑ:tɪd/	/pɑ:st/	/tɜ:nd/	/lɑ:ft/	/ˈəʊp(ə)nd/	/sed/	/lʊkt/	/dɪsəˈpiəd/	/əˈraɪvd/	/əˈnoɪd/	/traɪd/	/glɑɪdɪd/		
ALUMNA 1	10	10	5	10	0	10	0	0	0	0	0	10	5	10	5	10	0	50,00%	
ALUMNA 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	5	0	0	5,88%	
ALUMNO 3	0	5	10	10	0	5	10	10	0	10	5	0	10	0	10	10	0	55,88%	
ALUMNO 4	5	10	10	0	10	10	10	10	0	10	5	0	10	0	10	10	0	64,71%	
ALUMNO 5	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	10	0	0	10	0	17,65%	
ALUMNO 6	0	0	0	10	0	10	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	17,65%	
ALUMNO 7	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	5	0	0	0	5	0	5	14,71%	
ALUMNO 8	10	0	0	10	0	10	0	0	0	10	10	10	10	10	5	10	10	61,76%	
ALUMNA 9	10	10	0	0	0	10	10	5	0	10	10	10	5	0	0	10	0	52,94%	
ALUMNA 10	10	10	10	10	0	0	10	5	0	10	0	0	5	10	10	10	0	58,82%	
ALUMNA 11	10	0	10	10	5	10	10	10	0	10	0	0	0	0	5	0	0	47,06%	
ALUMNA 12	0	0	0	10	0	10	10	0	0	0	5	0	0	10	5	10	0	35,29%	
ALUMNA 13	10	0	10	0	0	10	0	0	0	10	5	0	10	10	0	10	0	44,12%	
ALUMNO 14	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	8,82%	
ALUMNA 15	0	0	0	10	0	10	0	0	0	0	5	0	5	10	0	0	10	29,41%	
ALUMNA 16	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	10	5	0	0	0	20,59%	
TOTAL	75	45	55	80	15	125	60	40	0	70	55	30	90	70	70	90	25		
%	46,88%	28,13%	34,38%	50,00%	9,38%	78,13%	37,50%	25,00%	0,00%	43,75%	34,38%	18,75%	56,25%	43,75%	43,75%	56,25%	15,63%	36,58%	

Tabla 10: Puntuaciones a las pronunciaciones los alumnos en el capítulo 3, porcentaje medio final por verbo y media final del capítulo.

CHAPTER 4												
PLAYED	ANNOYED	DECIDED	PREPARED	REACHED	PUSHED	STARTED	ESCAPED	MOVED	SHOUTED	HURRIED	DECIDED	
/pleɪd/	/ə'noɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	/prɪ'peɪd/	/ri:tʃt/	/pʊʃt/	/stɑ:tɪd/	/ɪ'skeɪpt/	/mu:vɪd/	/ʃaʊtɪd/	/'hʌrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	
/pleɪd/	/'anɒd/	/dɪ'saɪtɪd/	/pre'paɪd/	/ri:tʃ/	/pʊʃt/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skeɪpt/	/mu:v/	/es'tou/	/'hɒrɪd/	/de'saɪtɪ/	
/'plaɪd/	/'anojɪd/	/'diθedɪd/	/pre'paɪd/	/'ræptfɛd/	/'pæsɪd/	/'sɑ:tɪn/	/'e'skeɪpt/	/'mɒvɪd/	/'ʃaʊt/	/'ʊrɪn/	/'deθɪdɪd/	
/pleɪd/	/a'noɪd/	/de'saɪdɪd/	/pre'pa:d/	/ri:tʃt/	/pʌʃt/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skeɪpt/	/mo:vɪd/	/'ʃɒtɪd/	/'hʌrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	
/pleɪd/	/a'noɪd/	/de'saɪdɪd/	/pre'peɪd/	/ri:tʃ/	/pʊʃt/	/stɑ:tɪd/	/e'skeɪpt/	/mo:v/	/'ʃɒtɪd/	/'hʌrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	
/'plaɪd/	/'anojɪd/	/de'saɪdɪd/	/pre'pea:d/	/re'ætʃɪd/	/'pæsɪd/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skeɪpt/	/'mu:vɪd/	/ʃaʊtɪd/	/'ɒrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	
/'plaɪd/	/'anojɪd/	/de'saɪdɪd/	/pri'perɪd/	/ri:tʃe/	/pʊʃɛd/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skeɪpt/	/'mu:vɪd/	/ʃaʊtɪd/	/'hʌrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	
/'plaɪd/	/'anojɪd/	/de'saɪdɪd/	/pre'paɪd/	/ri:'tʃɛd/	/pʊʃɛd/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skeɪpt/	/'mu:vɪd/	/'ʃɒtɪd/	/'hʌrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	
/pleɪd/	/a'noɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	/pre'peɪd/	/ri:tʃt/	/pʊʃt/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skeɪpt/	/mu:vɪd/	/ʃaʊtɪd/	/'hʌrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	
/pleɪd/	/a'noɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	/pre'peɪrɪd/	/ri:tʃt/	/pʊʃt/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skeɪpt/	/mu:v/	/'ʃɒtɪd/	/'hʌrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	
/pleɪd/	/a'nojɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	/pre'perɪd/	/ri:tʃ/	/pʊʃɛd/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skeɪpt/	/mu:vɪd/	/ʃaʊtɪd/	/'hʌrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	
/'pleɪjɪd/	/'anojɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	/pre'paɪrɪd/	/rɪtʃɛd/	/pʊʃɪd/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skæpɪd/	/'mu:vɪd/	/ʃaʊtɪd/	/'hʌrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	
/pleɪd/	/'anojɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	/pri'paɪrɪd/	/rɪ'tʃaɪdɪd/	/pʊʃɪd/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skæpɪd/	/'mɒvɪd/	/'ʃɒtɪd/	/'a'reɪtɪ/	/dɪ'saɪdɪd/	
/pleɪd/	/a'noɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	/pri'perɪd/	/rɪ'tʃer/	/pʊʃɪd/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skeɪpt/	/mu:v/	/es'tou/	/'hʌrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	
/'plaɪd/	/'anojɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	/pri'pɑ:tɪd/	/rɪ'ætʃɛd/	/pʊʃɪd/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skæpɪd/	/'mu:vɪd/	/'ʃɒtɪd/	/'hɒrɪbɒl/	/dɪ'saɪdɪd/	
/pleɪd/	/a'noɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	/pri'paɪr/	/ri:tʃt/	/pʊʃɪd/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skeɪpt/	/mu:vɪd/	/'ʃɒtɪd/	/'hʌrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	
/pleɪd/	/a'noɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	/pre'paɪd/	/rɪ'tʃaɪd/	/pʊʃɛd/	/es'tɑ:tɪd/	/e'skæpɪd/	/'mɒvɪd/	/'ʃɒtɪd/	/'hʌrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	

Tabla 11: Transcripción fonética de las pronunciaciones de los alumnos en el capítulo 4.

	CHAPTER 4													
	PLAYED	ANNOYED	DECIDED	PREPARED	REACHED	PUSHED	STARTED	ESCAPED	MOVED	SHOUTED	HURRIED	DECIDED		%
	/pleɪd/	/ə'noɪd/	/dɪ'saɪdɪd/	/prɪ'peɪd/	/ri:tʃt/	/pʊʃt/	/stɑ:tɪd/	/ɪ'skeɪpt/	/mu:vɪd/	/ʃaʊtɪd/	/'hʌrɪd/	/dɪ'saɪdɪd/		
ALUMNA 1	10	0	5	0	10	10	10	10	0	0	0	0	0	45,83%
ALUMNA 2	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	5	12,50%
ALUMNO 3	10	10	10	5	10	5	10	10	10	5	10	10	10	87,50%
ALUMNO 4	10	10	10	10	10	10	10	10	0	5	10	10	10	87,50%
ALUMNO 5	0	0	10	10	0	0	10	10	0	10	0	10	10	50,00%
ALUMNO 6	0	0	10	0	0	0	10	0	0	10	0	0	0	25,00%
ALUMNO 7	0	0	10	0	0	0	10	10	0	5	0	10	10	37,50%
ALUMNO 8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100,00%
ALUMNA 9	10	10	1	0	10	10	10	10	0	5	10	10	10	71,67%
ALUMNA 10	10	0	10	10	0	0	10	10	10	10	0	10	10	66,67%
ALUMNA 11	0	5	10	5	0	0	10	0	0	10	10	10	10	50,00%
ALUMNA 12	10	10	10	5	0	0	10	0	0	10	0	10	10	54,17%
ALUMNA 13	10	10	10	10	0	10	10	10	0	0	5	0	0	62,50%
ALUMNO 14	0	5	10	0	0	0	10	0	0	5	0	10	10	33,33%
ALUMNA 15	10	10	0	0	10	0	10	10	10	5	10	0	10	62,50%
ALUMNA 16	10	10	10	0	0	0	10	0	0	10	0	10	10	50,00%
TOTAL	100	90	126	65	60	55	150	110	40	100	65	115		
%	62,50%	56,25%	78,75%	40,63%	37,50%	34,38%	93,75%	68,75%	25,00%	62,50%	40,63%	71,88%		56'04%

Tabla 12: Puntuaciones a las pronunciaciones los alumnos en el capítulo 4, porcentaje medio final por verbo y media final del capítulo.

Pronunciación y nuevas tecnologías

Andrea Muñoz del Álamo

	CHAPTER 5												
	LOOKED	SAID	ANSWERED	KILLED	SAID	CRIED	TURNED	CRIED	MURMURED	PROMISED	KISSED	CRIED	CLOSED
	/lʊkt/	/sɛd/	/'a:nse:d/	/kɪld/	/sɛd/	/krɪɪd/	/tə:nd/	/krɪɪd/	/'mə:mə:d/	/'prɒmɪst/	/kɪst/	/krɪɪd/	/kləʊzd/
ALUMNA 1	/lʊkt/	/seɪd/	/'answerd/	/'kɪld/	/seɪd/	/kraɪed/	/'tɔ:nd/	/krɪɪd/	/mʊr'mʊrd/	/'prɒmɪst/	/kɪst/	/krɪɪd/	/kləʊz/
ALUMNA 2	/'lʊkɪd/	/saɪd/	/'answərs/	/'kɪjɪd/	/seɪn/	/kɪrɪp/	/'tɔ:nəd/	/kreɪd/	/'mɜ:mə:d/	/'prɒmse/	/kɪst/	/kreɪn/	/klaʊse/
ALUMNO3	/lʊkt/	/seɪd/	/'answerd/	/kɪld/	/seɪd/	/krɪɪd/	/'tɔ:nd/	/krɪɪd/	/'mɑ:mə:d/	/'prɒmɪst/	/kɪs/	/krɪɪd/	/kləʊzd/
ALUMNO 4	/lʊk/	/seɪd/	/'answerd/	/kɪld/	/seɪd/	/kɪrɪd/	/tə:nd/	/krɪɪd/	/'mə:mə:d/	/'prɒmɪst/	/kɪst/	/krɪɪd/	/kləʊzd/
ALUMNO 5	/'lʊkɪd/	/seɪd/	/'answerd/	/'kɪlɪd/	/saɪd/	/krɪɪd/	/'tɔ:nd/	/krɪɪd/	/'mɔ:məd/	/'prɒmaɪs/	/kaɪst/	/krɪɪd/	/'kləʊsd/
ALUMNO 6	/'lʊkɪd/	/seɪd/	/'answerd/	/'kɪlɪd/	/saɪd/	/krɪɪd/	/tɔ:nd/	/krɪɪd/	/mʊr'mʊrd/	/'prɒmaɪs/	/kɪs/	/krɪɪd/	/'kləʊsd/
ALUMNO 7	/lʊkt/	/seɪd/	/'answerɪd/	/'kɪld/	/seɪd/	/kraɪed/	/'tɔ:nɪd/	/krɪɪd/	/mʊr'mʊrɪd/	/'prɒmɪsɪd/	/'kɪsɪd/	/krɪɪd/	/'kləʊsɪd/
ALUMNO 8	/lʊkt/	/sɛd/	/'answerd/	/kɪld/	/sɛd/	/krɪɪd/	/'tɔ:nəd/	/krɪɪd/	/mʊr'mʊrd/	/'prɒmaɪst/	/kɪst/	/krɪɪd/	/kləʊzd/
ALUMNA 9	/lʊkt/	/sɛd/	/'ansə:d/	/kɪld/	/seɪd/	/krɪɪd/	/'tɔ:nd/	/krɪɪd/	/mʊr'mʊrd/	/'prɒmɪst/	/kɪst/	/krɪɪd/	/'kləʊsɪd/
ALUMNA 10	/'lʊkɪd/	/seɪd/	/'answerd/	/'kɪlɪd/	/seɪd/	/kɪrɪd/	/'tɔ:nəd/	/krɪɪd/	/mʊr'mʊrd/	/'prɒmaɪst/	/kɪst/	/krɪɪd/	/'kləʊsɪd/
ALUMNA 11	/'lʊkɪd/	/saɪ/	/'answerɪd/	/'kɪld/	/saɪd/	/kraɪed/	/'tɔ:nɪd/	/krɪɪd/	/mʊr'mʊrɪd/	/'prɒmɪst/	/'kɪsɪd/	/krɪɪd/	/'kləʊsɪd/
ALUMNA 12	/'lʊkɪd/	/seɪd/	/'aswɛrɪd/	/'kɪlɪd/	/seɪd/	/krɪɪd/	/'tɔ:nd/	/krɪɪd/	/mɔ:mɔ:rɪd/	/'prɒmɪsɪd/	/'kɪsɪd/	/krɪɪd/	/'kləʊsɪd/
ALUMNA 13	/'lʊkɪd/	/saɪd/	/'answerd/	/kɪld/	/seɪd/	/krɪɪd/	/'tɔ:nd/	/krɪɪd/	/'mɪrɪmɪd/	/'prɒmaɪst/	/kɪst/	/krɪɪd/	/kləʊzd/
ALUMNO 14	/'lʊkɪd/	/seɪd/	/'answerd/	/'kɪjɪd/	/stai/	/kraɪed/	/'tɔ:nd/	/krɪɪd/	/'mʊr'mʊrd/	/'prɒfɛɪtɪ/	/kɪns/	/krɪɪd/	/'kləʊsɪd/
ALUMNA 15	/'lʊkɪd/	/seɪd/	/'answerd/	/kɪld/	/seɪd/	/krɪɪd/	/'tɔ:nɪd/	/krɪɪd/	/'mʊrɪmɪd/	/'prɒmɪst/	/kɪst/	/krɪɪd/	/kləʊzd/
ALUMNA 16	/'lʊkɪd/	/seɪd/	/'ansə:d/	/'keɪlɪd/	/seɪ/	/kɪrɪd/	/'tɔ:nɪd/	/krɪɪd/	/mʊr'mʊrɪt/	/'prɒmaɪst/	/kɪs/	/krɪɪd/	/'kləʊsɪd/

Tabla 13: Transcripción fonética de las pronunciations de los alumnos en el capítulo 5.

	CHAPTER 5													
	LOOKED	SAID	ANSWERED	KILLED	SAID	CRIED	TURNED	CRIED	MURMURED	PROMISED	KISSED	CRIED	CLOSED	%
	/lʊkt/	/sɛd/	/'a:nse:d/	/kɪld/	/sɛd/	/krɪɪd/	/tə:nd/	/krɪɪd/	/'mə:mə:d/	/'prɒmɪst/	/kɪst/	/krɪɪd/	/kləʊzd/	
ALUMNA 1	10	5	10	0	5	0	0	10	5	10	10	10	0	57,69%
ALUMNA 2	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10	0	0	15,38%
ALUMNO3	10	5	10	10	5	10	10	10	10	10	0	10	10	84,62%
ALUMNO 4	0	5	10	10	5	5	10	10	10	10	10	10	10	80,77%
ALUMNO 5	0	5	10	0	0	10	0	10	5	0	0	10	0	38,46%
ALUMNO 6	0	5	10	0	0	10	0	10	0	0	0	0	0	26,92%
ALUMNO 7	10	5	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	15,38%
ALUMNO 8	10	10	10	10	10	10	0	10	5	5	10	10	10	84,62%
ALUMNA 9	10	10	10	10	5	10	0	10	5	10	10	10	0	76,92%
ALUMNA 10	0	5	10	0	5	5	0	10	5	5	10	10	0	50,00%
ALUMNA 11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	7,69%
ALUMNA 12	0	10	0	0	0	5	10	0	10	0	0	10	0	34,62%
ALUMNA 13	0	0	10	0	5	10	10	10	0	5	10	10	10	61,54%
ALUMNO 14	0	10	10	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	23,08%
ALUMNA 15	0	10	10	10	5	10	0	10	0	10	10	10	10	73,08%
ALUMNA 16	0	10	10	0	0	5	0	0	0	5	0	10	0	30,77%
TOTAL	50	95	120	50	55	95	40	110	55	80	80	110	50	
%	31,25%	59,38%	75,00%	31,25%	34,38%	59,38%	25,00%	68,75%	34,38%	50,00%	50,00%	68,75%	31,25%	47,59%

Tabla 14: Puntuaciones a las pronunciations los alumnos en el capítulo 5, porcentaje medio final por verbo y media final del capítulo.

CHAPTER 6																
CALLED	RETURNED	SAID	STARTED	PASSED	ORDERED	SOUNDED	OPENED	ENTERED	ASKED	PLAYED	SAID	DIED	STAYED	SAID	SAID	SMILED
/kɔ:lɪd/	/rɪ'te:nd/	/sed/	/sta:tɪd/	/pa:st/	/'ɔ:də:d/	/səʊndɪd/	/'əʊp(ə)nd/	/'entə:d/	/a:skt/	/pleɪd/	/sed/	/dlaɪd/	/steɪd/	/sed/	/sed/	/smalaɪd/
/kɔ:lɪd/	/rɪ'te:nd/	/seɪd/	/sta:tɪd/	/pa:st/	/'ɔ:də:d/	/soʊnd/	/'əʊpənd/	/'entərd/	/a:skt/	/pleɪd/	/seɪd/	/deɪd/	/staɪd/	/sed/	/seɪd/	/es'maɪlɪd/
/'kajed/	/'reɪtɒndɪd/	/send/	/es'tɪrd/	/pa:st/	/'ɔ:rdənɪd/	/soʊnd/	/'əʊpenɪd/	/'entərd/	/'asked/	/pləɪd/	/seɪd/	/dɪd/	/es'taɪd/	/seɪd/	/sɪd/	/'sɪmɪlɪd/
/ka:lɪd/	/rɪ'te:nd/	/seɪd/	/es'tartɪd/	/pa:st/	/'ɔ:rdə:d/	/saʊnd/	/'əʊpənd/	/'entərd/	/a:skt/	/pleɪd/	/sed/	/dɪd/	/es'teɪd/	/seɪd/	/seɪd/	/es'maɪlɪd/
/kɔ:lɪd/	/rɪ'te:nd/	/seɪd/	/es'tartɪd/	/pa:st/	/'ɔ:rdə:d/	/səʊndɪd/	/'əʊpənd/	/'entərd/	/a:skt/	/pleɪd/	/seɪd/	/dɪd/	/es'teɪd/	/seɪd/	/seɪd/	/es'maɪlɪd/
/keɪlɪd/	/rɪ'te:nd/	/seɪd/	/es'tartɪd/	/'pased/	/'ɔ:rdə:d/	/səʊndɪd/	/'əʊpənd/	/'entərd/	/a:skt/	/pleɪd/	/seɪd/	/dlaɪd/	/steɪd/	/sed/	/sed/	/es'maɪlɪd/
/kaɪd/	/re'te:nd/	/seɪd/	/es'tarted/	/'pased/	/ɔr'derɪd/	/səʊndɪd/	/'əʊpənd/	/'entərd/	/'asked/	/pleɪd/	/seɪd/	/dlaɪd/	/es'tarted/	/saɪd/	/seɪd/	/es'maɪlɪd/
/kɔ:lɪd/	/re'turnd/	/saɪd/	/es'tartɪd/	/pa:st/	/'ɔ:rdə:d/	/səʊndɪd/	/'əʊpənd/	/'entred/	/a:skt/	/plaɪd/	/saɪd/	/dlaɪd/	/es'taɪd/	/seɪd/	/sed/	/es'maɪlɪd/
/kɔ:lɪd/	/rɪ'te:nd/	/sed/	/sta:tɪd/	/pa:st/	/'ɔ:rdə:d/	/səʊndɪd/	/'əʊpənd/	/'entərd/	/a:skt/	/pleɪd/	/sed/	/dlaɪd/	/es'teɪd/	/sed/	/sed/	/smalaɪd/
/kɔ:lɪd/	/re'turnd/	/seɪd/	/es'tartɪd/	/pa:st/	/'ɔ:rdə:d/	/səʊndɪd/	/'əʊpənd/	/'entərd/	/a:skt/	/pleɪd/	/seɪd/	/dlaɪd/	/es'teɪd/	/seɪs/	/sed/	/es'maɪlɪd/
/kɔ:lɪd/	/re'te:nd/	/seɪd/	/es'tartɪd/	/pa:st/	/'ɔ:rdə:d/	/səʊndɪd/	/'əʊpənd/	/'entərd/	/'asked/	/pleɪd/	/seɪd/	/dlaɪd/	/es'teɪd/	/seɪd/	/seɪd/	/es'maɪlɪd/
/'kaled/	/re'turnd/	/seɪd/	/es'tartɪd/	/pa:st/	/'ɔ:rdə:d/	/səʊndɪd/	/'əʊpənd/	/'entərd/	/a:skt/	/pleɪd/	/seɪd/	/dlaɪd/	/es'tajed/	/seɪd/	/seɪd/	/es'maɪlɪd/
/kaɪd/	/re'torndɪd/	/seɪd/	/es'tartɪd/	/'pased/	/'ɔ:rdə:d/	/saʊndɪd/	/'əʊpənd/	/'ente'raɪtɪd/	/a:skt/	/pleɪd/	/seɪd/	/dɪd/	/es'taɪd/	/seɪd/	/seɪd/	/es'maɪlɪd/
/kɔ:lɪd/	/re'te:nd/	/seɪd/	/es'tartɪd/	/'paks/	/'ɔ:rdə:d/	/saʊnd/	/'əʊpənd/	/'entaɪd/	/a:skt/	/pleɪd/	/seɪd/	/dɪd/	/es'taɪd/	/seɪd/	/seɪd/	/es'maɪlɪd/
/'kaled/	/re'turnɪd/	/saɪd/	/es'tartɪd/	/pa:st/	/'ɔ:rdə:d/	/saɪndɪd/	/'əʊpənd/	/'entred/	/'asked/	/pleɪd/	/saɪd/	/dɪd/	/es'taɪd/	/saɪd/	/saɪd/	/saɪlɪd/
/kɔ:lɪd/	/re'te:nd/	/sɪd/	/es'tartɪd/	/pa:st/	/'ɔ:rdə:d/	/səʊndɪd/	/'əʊpənd/	/'entɪd/	/a:skt/	/pleɪd/	/seɪd/	/dlaɪd/	/es'teɪd/	/seɪd/	/seɪd/	/es'maɪlɪd/
/'kɔ:lɪd/	/re'turnɪd/	/seɪd/	/es'tarted/	/'pasɪd/	/ɔr'dɪrɪd/	/'sʊndɪd/	/'əʊpənd/	/'entərd/	/'askɪd/	/pleɪd/	/seɪd/	/dɪd/	/es'taɪd/	/seɪd/	/seɪd/	/es'maɪlɪd/

Tabla 15: Transcripción fonética de las pronunciaciones de los alumnos en el capítulo 6.

CHAPTER 6																		
CALLED	RETURNED	SAID	STARTED	PASSED	ORDERED	SOUNDED	OPENED	ENTERED	ASKED	PLAYED	SAID	DIED	STAYED	SAID	SAID	SMILED	%	
/kɔ:lɪd/	/rɪ'te:nd/	/sed/	/sta:tɪd/	/pa:st/	/'ɔ:də:d/	/səʊndɪd/	/'əʊp(ə)nd/	/'entə:d/	/a:skt/	/pleɪd/	/sed/	/dlaɪd/	/steɪd/	/sed/	/sed/	/smalaɪd/		
ALUMNA 1	10	10	5	10	10	10	0	10	10	10	5	0	0	10	5	0	67,65%	
ALUMNA 2	0	0	10	0	10	0	0	0	0	0	5	5	0	5	0	0	20,59%	
ALUMNO3	5	10	5	10	10	10	0	10	0	10	0	10	5	10	5	10	67,65%	
ALUMNO 4	10	10	5	10	10	10	10	10	10	10	5	5	10	5	5	10	85,29%	
ALUMNO 5	0	10	5	10	0	0	10	10	10	10	5	10	10	5	10	10	73,53%	
ALUMNO 6	0	10	5	5	0	0	5	0	0	0	10	5	10	0	5	10	38,24%	
ALUMNO 7	10	10	0	10	10	0	10	10	0	10	5	0	10	5	10	10	67,65%	
ALUMNO 8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100,00%	
ALUMNA 9	10	10	5	10	10	10	10	10	10	10	5	10	10	0	10	10	88,24%	
ALUMNA 10	10	10	5	10	10	0	10	10	10	0	10	5	10	5	5	10	73,53%	
ALUMNA 11	0	10	5	10	10	10	10	10	10	10	5	10	0	5	5	10	76,47%	
ALUMNA 12	5	0	5	10	0	10	10	10	0	10	5	5	5	5	5	10	61,76%	
ALUMNA 13	10	10	5	10	0	10	0	10	0	10	5	5	5	5	5	10	64,71%	
ALUMNO 14	0	0	0	10	10	10	5	10	5	0	10	0	5	0	0	0	41,18%	
ALUMNA 15	10	10	0	10	10	10	10	10	0	10	5	10	10	5	5	10	79,41%	
ALUMNA 16	0	0	5	5	0	0	5	0	10	0	5	5	5	5	5	0	35,29%	
TOTAL	90	120	75	140	110	100	105	130	85	110	135	80	110	95	75	90	120	
%	56,25%	75,00%	46,88%	87,50%	68,75%	62,50%	65,63%	81,25%	53,13%	68,75%	84,38%	50,00%	68,75%	59,38%	46,88%	56,25%	75,00%	65%

Tabla 16: Puntuaciones a las pronunciaciones los alumnos en el capítulo 6, porcentaje medio final por verbo y media final del capítulo.

	CHAPTER 7											
	STARTED	FINISHED	STEPPED	TALKED	SAID	SAVED	MARRIED	WALKED	SAID	HAPPENED	LOCKED	SAID
	/stɑ:tɪd/	/'fɪnɪft/	/stɛpt/	/tɔ:kt/	/sɛd/	/seɪvd/	/'mɑ:ɪd/	/wɔ:kt/	/sɛd/	/'hɑp(ə)nd/	/lɒkt/	/sɛd/
ALUMNA 1	/es'tartid/	/'fɪnɪft/	/es'tept/	/tɔlk/	/seɪd/	/seɪvd/	/'mɑ:ɪd/	/wɔlkt/	/seɪd/	/'hɑpend/	/lukt/	/seɪd/
ALUMNA 2	/es'tirt/	/'fɪnɪfis/	/es'tip/	/talk/	/seɪd/	/seɪv/	/'mɑ:leɪ/	/wɒlk/	/seɪd/	/'hɑpenɪd/	/'lʊkɪd/	/seɪd/
ALUMNO3	/es'tartid/	/'fɪnɪft/	/es'tept/	/tɒlkt/	/seɪd/	/seɪvd/	/'mɑ:ɪd/	/wɒlkt/	/seɪd/	/'hɑpenɪd/	/lɒkt/	/seɪd/
ALUMNO 4	/es'tartid/	/'fɪnɪft/	/stɛpt/	/tɔlkt/	/seɪd/	/seɪvd/	/'mɑ:ɪd/	/wɒlk/	/seɪd/	/'hɑpend/	/lukt/	/seɪd/
ALUMNO 5	/es'tartid/	/'fɪnɪf/	/es'tɛpt/	/tɔlkt/	/seɪd/	/sɑv/	/'mɑ:ɪed/	/wɔ:kt/	/seɪd/	/'hɑpend/	/'lʊkɪd/	/seɪd/
ALUMNO 6	/es'tarted/	/'fɪnɪfed/	/es'tɛped/	/'tɔlkɪd/	/seɪd/	/hɑv/	/'mɑ:ɪed/	/'wɒlkɪd/	/seɪd/	/'hɑpend/	/'lʊkɪd/	/seɪd/
ALUMNO 7	/es'tartid/	/'fɪnɪft/	/es'tipt/	/tɔlkt/	/sɛd/	/seɪvd/	/'mɑ:ɪd/	/wɒlkt/	/seɪd/	/'hɑpend/	/lukt/	/seɪd/
ALUMNO 8	/es'tartid/	/'fɪnɪft/	/es'tept/	/tɔ:kt/	/sɛd/	/seɪvd/	/'mɑ:ɪd/	/wɔ:kt/	/sɛd/	/'hɑpend/	/lɒkt/	/sɛd/
ALUMNA 9	/es'tartid/	/'fɪnɪft/	/es'tept/	/tɔlkt/	/sɛd/	/seɪvd/	/'mɑ:ɪed/	/wɒlkt/	/sɪd/	/'hɑpend/	/lukt/	/seɪd/
ALUMNA 10	/es'tart/	/'fɪnɪft/	/es'tept/	/tɔlkɪd/	/seɪd/	/seɪvd/	/'mɑ:ɪed/	/'wɒlkɪd/	/seɪd/	/'hɑpend/	/'lʊkɪd/	/seɪd/
ALUMNA 11	/es'tartid/	/'fɪnɪfɪd/	/es'tept/	/tɔlkɪd/	/seɪd/	/seɪvɪd/	/'mɑ:ɪed/	/wɔ:kt/	/seɪd/	/'hɑpend/	/'lʊkɪd/	/seɪd/
ALUMNA 12	/es'tartid/	/'fɪnɪft/	/es'tept/	/tɔlkt/	/seɪd/	/seɪvd/	/'mɑ:ɪd/	/wɒlkt/	/seɪd/	/'hɑpend/	/lukt/	/seɪd/
ALUMNA 13	/es'tartid/	/'fɪnɪf/	/es'tept/	/tɔlk/	/seɪd/	/seɪvd/	/'mɑ:ɪd/	/wɒlkt/	/seɪd/	/'hɑpend/	/lɒkt/	/seɪd/
ALUMNO 14	/es'tartid/	/'fɪnɪft/	/es'tɒpɪd/	/'tɛɪkɪd/	/sɛd/	/seɪv/	/'mɛ:ɪd/	/wɒlkt/	/sɑɪd/	/'hɑpenɪd/	/'lʊkɪd/	/seɪd/
ALUMNA 15	/es'tartid/	/'fɪnɪfɪd/	/es'tept/	/tɒlkt/	/sɛd/	/seɪvd/	/'mʊ:ɪed/	/wɒlkt/	/seɪd/	/'hɑpenɪd/	/lukt/	/seɪd/
ALUMNA 16	/es'tartid/	/'fɪnɪfes/	/stɛpt/	/tɔ:kt/	/sɛd/	/seɪd/	/'mɑ:ɪed/	/wɔ:kt/	/sɛd/	/'hɑpenɪd/	/'lʊkɪd/	/sɛd/

Tabla 17: Transcripción fonética de las pronunciaciones de los alumnos en el capítulo 7.

	CHAPTER 7												
	STARTED	FINISHED	STEPPED	TALKED	SAID	SAVED	MARRIED	WALKED	SAID	HAPPENED	LOCKED	SAID	%
	/stɑ:tɪd/	/'fɪnɪft/	/stɛpt/	/tɔ:kt/	/sɛd/	/seɪvd/	/'mɑ:ɪd/	/wɔ:kt/	/sɛd/	/'hɑp(ə)nd/	/lɒkt/	/sɛd/	
ALUMNA 1	10	10	10	0	5	10	10	10	5	10	5	5	75,00%
ALUMNA 2	0	0	0	0	5	0	0	0	5	0	0	5	12,50%
ALUMNO3	10	10	10	10	5	10	10	10	5	0	10	5	79,17%
ALUMNO 4	10	10	10	10	5	10	10	0	5	10	5	5	75,00%
ALUMNO 5	10	0	10	10	5	0	5	10	5	10	0	5	58,33%
ALUMNO 6	5	0	0	0	5	0	5	0	5	10	0	5	29,17%
ALUMNO 7	10	10	5	10	10	10	10	10	5	10	5	5	83,33%
ALUMNO 8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100,00%
ALUMNA 9	10	10	10	10	10	10	5	10	0	10	5	5	79,17%
ALUMNA 10	0	10	10	0	5	10	5	0	10	10	0	5	54,17%
ALUMNA 11	10	0	10	0	5	0	5	10	10	10	0	5	54,17%
ALUMNA 12	10	10	10	10	5	10	10	10	10	10	5	5	87,50%
ALUMNA 13	10	0	10	0	5	10	10	10	10	10	10	5	75,00%
ALUMNO 14	10	10	0	0	10	0	10	10	0	0	0	5	45,83%
ALUMNA 15	10	0	10	10	10	10	5	10	5	0	5	5	66,67%
ALUMNA 16	10	0	10	10	10	0	5	10	10	0	0	10	62,50%
TOTAL	135	90	125	90	110	100	115	120	100	110	60	90	
%	84,38%	56,25%	78,13%	56,25%	68,75%	62,50%	71,88%	75,00%	62,50%	68,75%	37,50%	56,25%	64,84%

Tabla 18: Puntuaciones a las pronunciaciones los alumnos en el capítulo 7, porcentaje medio final por verbo y media final del capítulo.

	CH. 7 CONTROL											
	STARTED	FINISHED	STEPPED	TALKED	SAID	SAVED	MARRIED	WALKED	SAID	HAPPENED	LOCKED	SAID
	/sta:tɪd/	/'fɪnɪʃt/	/stɛpt/	/tɔ:kt/	/sɛd/	/seɪvd/	/'mɑrɪd/	/wɔ:kt/	/sɛd/	/'hɑp(ə)nd/	/lɒkt/	/sɛd/
CONTROL 1	/es'tartɪd/	/'fɪnɪʃt/	/es'tɪpɪd/	/tɔ:kt/	/seɪd/	/seɪv/	/'mɑrɪs/	/wɔ:kt/	/seɪd/	/'hɑpenɪd/	/'lɒkɪd/	/seɪd/
CONTROL 2	/es'tart/	/'fɪnɪʃɪd/	/es'tɒpɪd/	/'tɒkɪd/	/seɪd/	/seɪv/	/'mɑrɪd/	/'wɒlkɪd/	/seɪd/	/'hɑpɛnd/	/'lɒkɪd/	/seɪ/
CONTROL 3	/'stɑrtɪd/	/'fɪnɪʃd/	/es'tɒpɪd/	/'tɒkɪd/	/seɪd/	/seɪv/	/'mɑrɪd/	/wɔ:kɛd/	/seɪd/	/'hɑpɛnd/	/'lʊkɪd/	/seɪd/
CONTROL 4	/'stɑrtɪd/	/'fɪnɪʃd/	/es'tɛpɪd/	/'tɒkɪd/	/sɛd/	/seɪvd/	/'mɑrɪd/	/wɔ:kɪd/	/seɪd/	/'hɑpɛnd/	/'lɒkt/	/seɪd/
CONTROL 5	/es'tartɪd/	/'fɪnɪʃ/	/es'tɛpt/	/teɪk/	/seɪd/	/sɑ:v/	/'mɑrɪɪd/	/'wɒlkɪd/	/sɑɪd/	/'hɑpenɪn/	/'lʊkɪd/	/seɪd/
CONTROL 6	/es'tart/	/'fɑɪnɛs/	/es'tɛpɪd/	/tɒlk/	/sɑɪd/	/seɪvd/	/'mɑrɪɪd/	/wɒlk/	/seɪd/	/'hɑpɛnd/	/lʊkɪd/	/sɑɪ/
CONTROL 7	/es'tart/	/'fɑɪnɛʃ/	/es'tɛp/	/tɒlk/	/seɪd/	/seɪvd/	/'mɛrɪɪd/	/wɒlk/	/seɪd/	/'hɑpɛnd/	/lʊk/	/seɪd/
CONTROL 8	/es'tɑtɪə/	/'fɪnɪʃɪd/	/es'tɛd/	/'teɪkɪd/	/seɪ/	/seɪv/	/'mɑrɪɪd/	/wɔ:k/	/seɪd/	/'hɑpɛnd/	/'lɒkɪd/	/sɛd/
CONTROL 9	/es'tartɪd/	/'fɪnɪʃt/	/es'tɛpt/	/tɔ:kt/	/seɪd/	/sɑv/	/'mɛrɪd/	/wɔ:k/	/seɪd/	/'hɑpɛnd/	/'lɒkɪd/	/seɪd/

Tabla 19: Transcripción fonética de las pronunciaciones de los alumnos del grupo de control en el capítulo 7.

	CH. 7 CONTROL												
	STARTED	FINISHED	STEPPED	TALKED	SAID	SAVED	MARRIED	WALKED	SAID	HAPPENED	LOCKED	SAID	
	/sta:tɪd/	/'fɪnɪʃt/	/stɛpt/	/tɔ:kt/	/sɛd/	/seɪvd/	/'mɑrɪd/	/wɔ:kt/	/sɛd/	/'hɑp(ə)nd/	/lɒkt/	/sɛd/	%
CONTROL 1	10	10	0	10	5	0	0	10	5	0	0	5	45,83%
CONTROL 2	0	0	0	0	5	0	10	0	5	10	0	0	25,00%
CONTROL 3	5	10	0	0	5	0	10	0	5	10	0	5	41,67%
CONTROL 4	10	10	10	10	10	10	10	10	5	10	10	5	91,67%
CONTROL 5	10	0	10	0	5	0	5	0	0	0	0	5	29,17%
CONTROL 6	0	0	0	0	0	10	5	0	5	10	0	0	25,00%
CONTROL 7	0	0	0	0	5	10	5	0	5	10	0	5	33,33%
CONTROL 8	0	0	0	0	0	0	5	0	5	10	0	10	25,00%
CONTROL 9	10	10	10	10	5	0	10	0	5	10	0	0	58,33%
TOTAL	45	40	30	30	40	30	60	20	40	70	10	35	
%	50,00%	44,44%	33,33%	33,33%	44,44%	33,33%	66,67%	22,22%	44,44%	77,78%	11,11%	38,89%	41,66%

Tabla 20: Puntuaciones a las pronunciaciones los alumnos del grupo de control en el capítulo 7, porcentaje medio final por verbo y media final del capítulo.

ANEXO 4: GRÁFICOS

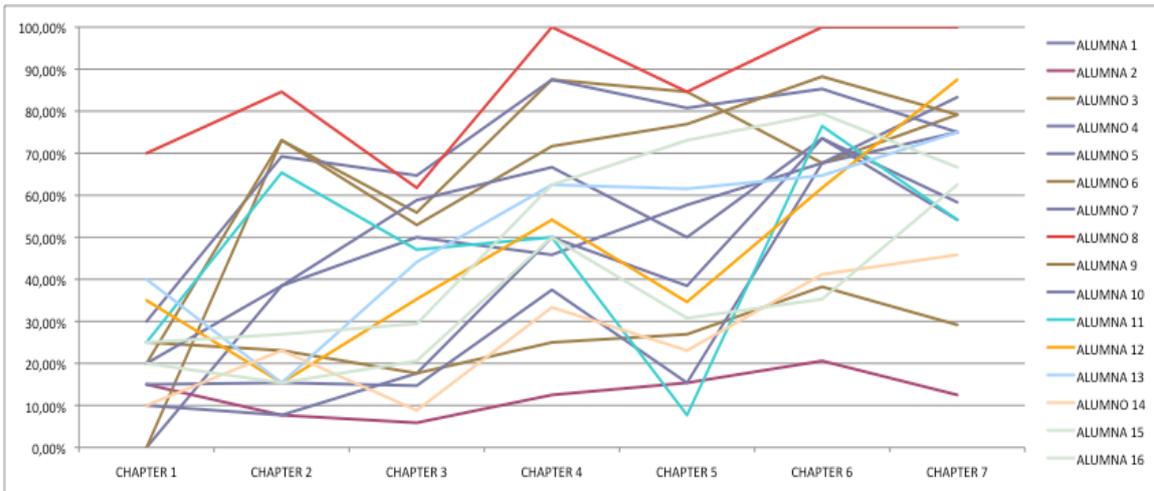


Gráfico 1: Evoluciones individuales de los alumnos

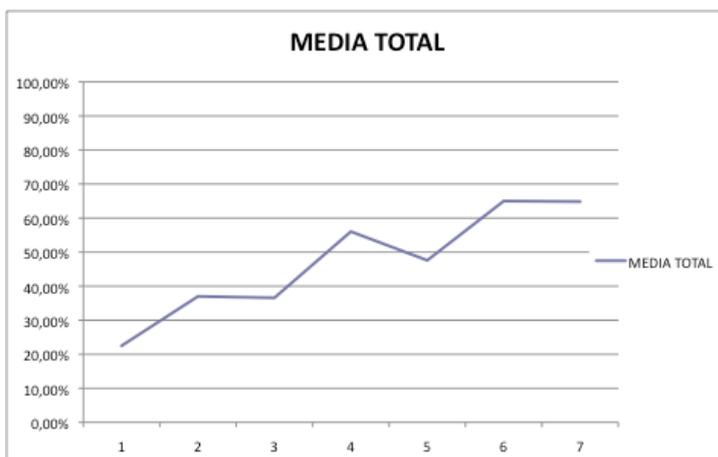


Gráfico 2: Evolución media de la clase

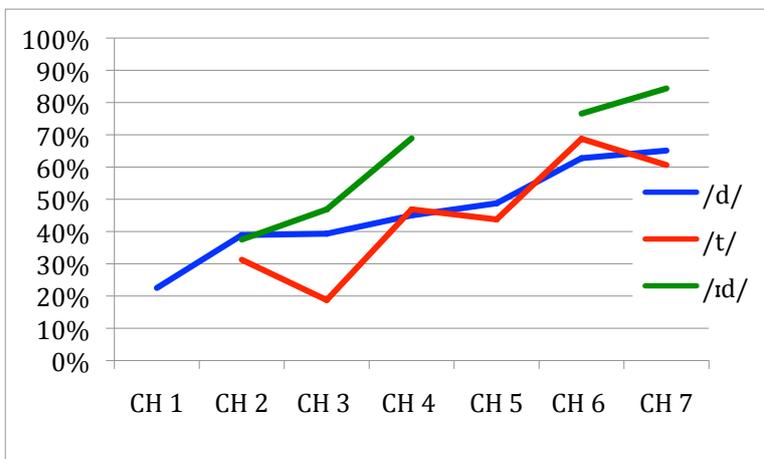


Gráfico 3: Evolución por capítulos de las distintas terminaciones de pasados regulares

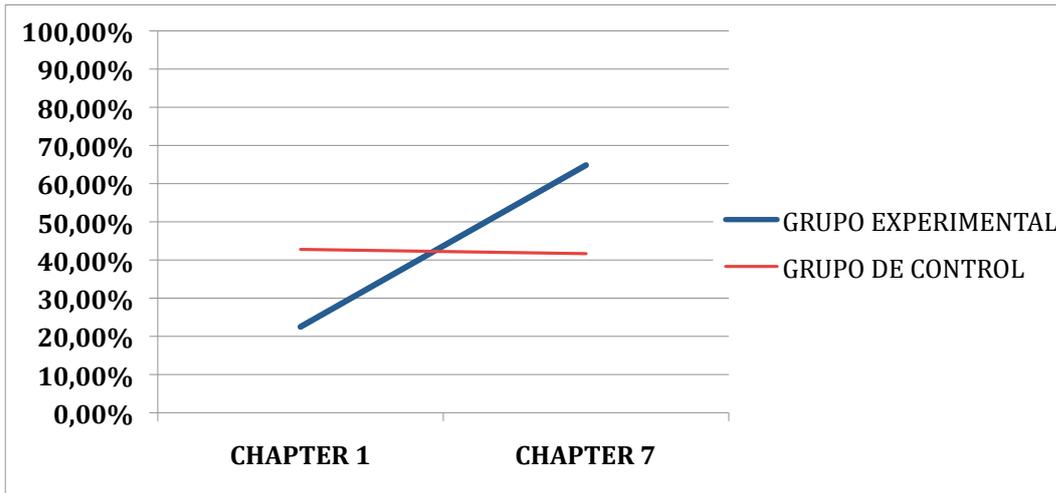


Gráfico 4: Evolución entre el primer y último capítulo del grupo experimental y el grupo de control.

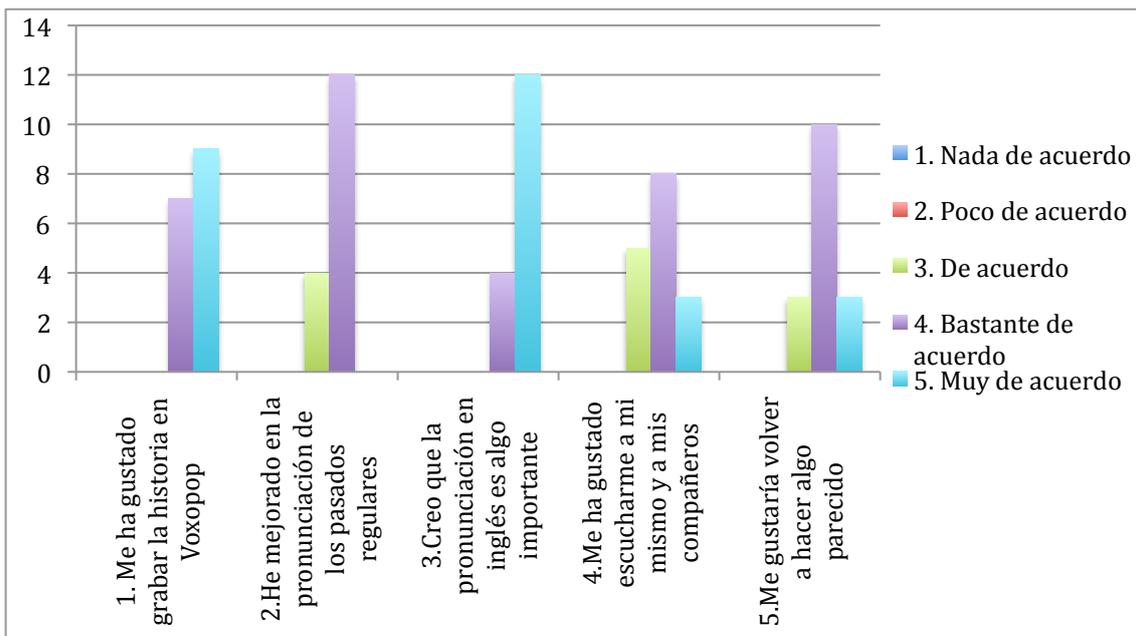


Gráfico 5: Respuestas a las cuestiones de la encuesta final