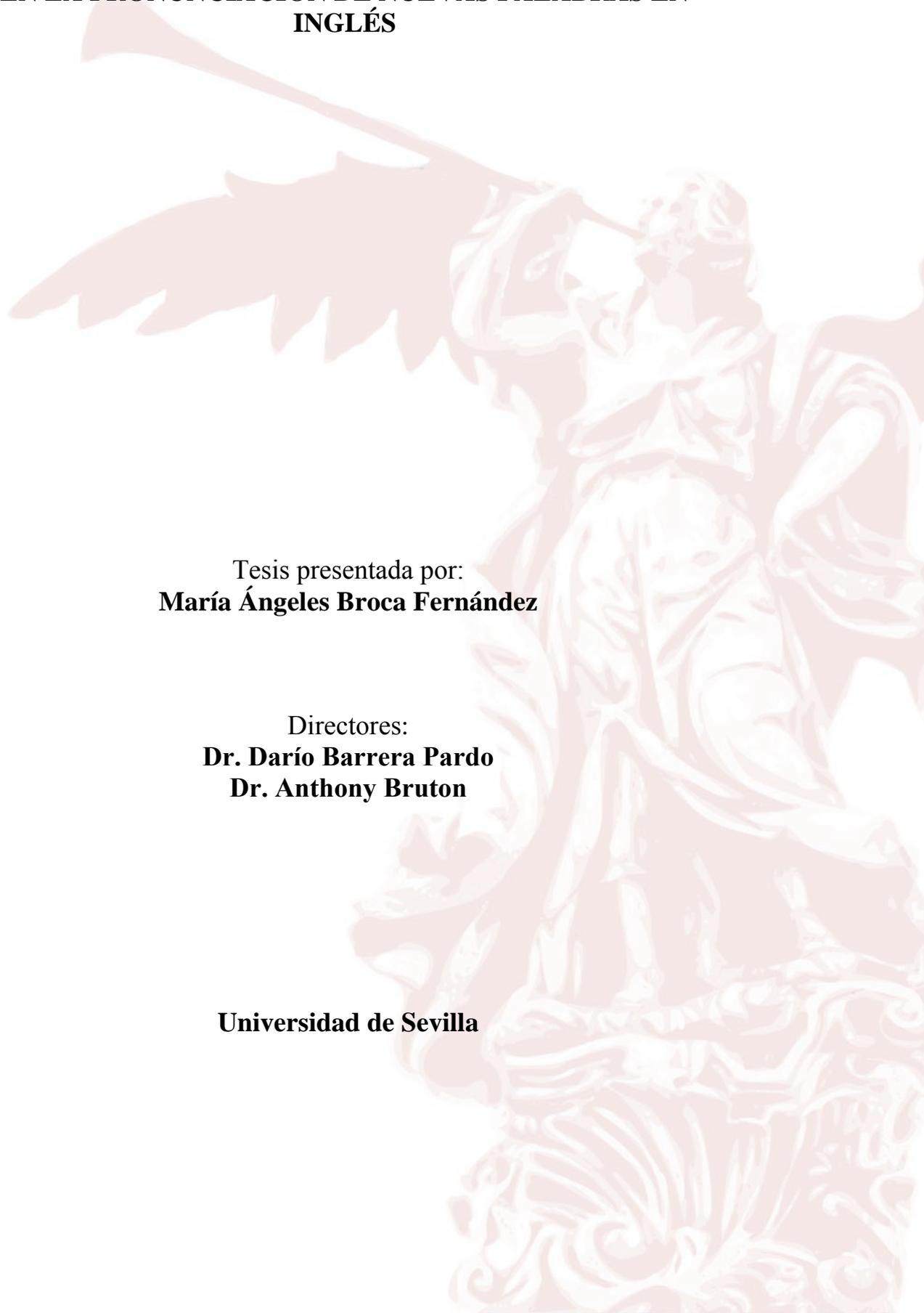


**EL EFECTO DEL APOYO DEL DICCIONARIO EN CD ROM
EN LA PRONUNCIACIÓN DE NUEVAS PALABRAS EN
INGLÉS**

Tesis presentada por:
María Ángeles Broca Fernández

Directores:
Dr. Darío Barrera Pardo
Dr. Anthony Bruton

Universidad de Sevilla



RECONOCIMIENTOS

Quiero hacer llegar mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que han hecho posible esta tesis doctoral. En especial, a los profesores Darío Barrera Pardo y Anthony Bruton, quienes han guiado y enriquecido este trabajo con sus sugerencias y con sus valiosas y acertadas críticas. Quiero hacer llegar mi reconocimiento a los que me ayudaron a entender el funcionamiento del laboratorio de idiomas del Departamento de Lengua Inglesa, en especial a la profesora Mary O'Sullivan. A los técnicos de informática de la Facultad de Turismo que adaptaron el aula de acuerdo al diseño de este estudio. A los profesores que cedieron esas aulas para hacer posible la recogida de los datos. A Manuel Jesús Contrera por su valiosa aportación a los datos estadísticos. A la profesora Claudia Placuzzi, colaboradora en el grupo de investigación. Pero en especial al Dr. Bruton que desempeña una doble labor: la de director académico y de marido, labores nada fáciles cuando se reúnen en una sola persona.



A mi hija, Julia.

EL EFECTO DEL APOYO DEL DICCIONARIO EN CD ROM EN LA PRONUNCIACIÓN DE NUEVAS PALABRAS EN INGLÉS

INTRODUCCION	1
---------------------------	----------

PARTE I

CAPÍTULO 1: LA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS PARA LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES	7
--	----------

1.1- LA IMPORTANCIA DE LA PRONUNCIACIÓN.....	8
---	----------

1.2.- ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS SONIDOS VOCÁLICOS DEL INGLÉS Y DEL ESPAÑOL.....	14
--	-----------

1.2.1.- Vocales y consonantes	14
--	-----------

1.2.2.- Definición de sonido vocálico	17
--	-----------

1.2.3.- Las vocales cardinales primarias y secundarias.....	22
--	-----------

1.2.4.- Las vocales y diptongos en español.....	30
--	-----------

1.2.5.- Las vocales en inglés.....	42
---	-----------

1.2.6.- Los diptongos en inglés	48
--	-----------

1.2.7.- Diferencias entre los sonidos vocálicos entre el inglés y el español	51
---	-----------

1.3.- DIFICULTADES DEL HISPANO HABLANTE CON RESPECTO A LAS VOCALES EN INGLÉS	53
---	-----------

1.3.1.- Influencia de la primera lengua y el factor edad.....	53
--	-----------

1.3.2.- La distancia interlingüística	57
--	-----------

1.3.3.- Los sistemas de escritura	61
--	-----------

1.3.4.- El input ortográfico	66
---	-----------

1.4.- LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN Y LAS VARIABLES ORTOGRÁFICAS DEL INGLÉS	70
---	-----------

CAPÍTULO 2: LOS TEXTOS Y SU COMPRENSIÓN CON APOYO DEL DICCIONARIO: INVESTIGACIONES PREVIAS	77
---	-----------

2.1. INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE TEXTOS EN L2 Y SU COMPRENSIÓN Y APRENDIZAJE APOYADA Y NO APOYADA POR EL DICCIONARIO	77
---	-----------

2.2 COMPRENSIÓN DE TEXTOS	79
--	-----------

2.2.1- Comprensión del Texto en L2: Cobertura léxica y densidad del vocabulario desconocido.	79
--	-----------

2.2.2 Comprensión del Texto en L2: Modificación lingüística del texto.....	83
---	-----------

2.2.3 Comprensión del Texto en L2: Efecto de la lectura en L1.....	87
2.2.4 Comprensión del Texto en L2: Conocimiento cultural de base.	91
2.2.5 Comprensión del Texto en L2: Conocimiento previo del contenido e interés en el tema del texto.	94
2.2.6 Comprensión de Texto en L2: Conocimientos de base especializados.	100
2.2.7 Comprensión de texto en L2: Actividad pre-lectura.	106
2.2.8 Comprensión de Texto en L2: Elección y uso del diccionario.	108
2.2.9 Comprensión de Texto en L2: Apoyo, nivel y comprensión del léxico.	109
2.2.10 Comprensión de texto en L2: Contrastar opciones y resultados.	113
2.2.11 Comprensión de texto en L2: Pruebas de comprensión del texto.	114
2.3 . ADQUISICIÓN LÉXICA	118
2.3.1 Adquisición léxica en L2: Frecuencia general, perfiles y tamaño.	119
2.3.2 Adquisición léxica en L2: Frecuencia específica.	122
2.3.3 Adquisición léxica en L2: Lectura extensiva por cuenta propia.	125
2.3.4 Adquisición léxica en L2: Deducción.	130
2.3.5 Adquisición léxica en L2: Apoyo léxico.	135
2.3.6 Adquisición léxica en L2: Pruebas de adquisición léxica.	143
2.4 . RESUMEN DE PRUEBAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN.	146

PARTE II

CAPÍTULO 3: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	151
3.1.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS	151
3.2.- JUSTIFICACIÓN	166
3.2.1- Razones que fundamentan el interés en las glosas y los diccionarios en el aprendizaje y el uso de la l2.	166
3.2.2.- Diferencias significativas entre varios recursos de apoyo al léxico	169
3.3.- OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	172
CAPÍTULO 4: MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	175
4.1.- SUJETOS DEL ESTUDIO	175

4.2.- MATERIALES	176
4.3.- SELECCIÓN DE PALABRAS EN LOS TEXTOS, LA FRECUENCIA DE LAS PALABRAS Y EL USO DEL DICCIONARIO.....	186
4.4.- PROCEDIMIENTO.....	190
4.5.- PROCESO GLOBAL Y DEFINITIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS	198
4.5.1.- Instrucción fonética.....	198
4.5.2.- Lugar de las pruebas.....	202
4.5.3.- Diseño, cronograma y evaluación	204
4.5.4.- Configuración de las fases de recogida de datos y frecuencia. Cronograma.	206
4.5.5.- Evaluación de las producciones orales de los participantes	216
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS Y CONCLUSIONES	223
5.1.- INTRODUCCIÓN.....	223
5.2. -DATOS DESCRIPTIVOS	225
5.3. -RESULTADOS GLOBALES DE RESPUESTAS POR ITEM	227
5.3.1.- Estudio de frecuencias.	227
5.3.2.- Generalización de los resultados.....	230
5.4.- RESULTADOS SEGÚN LOS GRUPOS	235
5.4.1. -Estudio de frecuencias.	235
5.4.2.- Generalización de los resultados.....	240
5.5.- RESULTADOS GLOBALES DE RESPUESTAS POR ITEM PARA LOS EQUIVALENTES EN ESPAÑOL.....	246
5.5.1.- Estudio de frecuencias y generalización de los resultados.	246
5.5.2.- Estudio de frecuencias y generalización de resultados en función de los grupos.....	249
5.6.- INCIDENCIA DE LA REPETICIÓN DE LAS PALABRAS EN EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN Y EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS.	257

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.....	265
6.1- CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.....	265
6.2.-LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	278
BIBLIOGRAFÍA	281
ANEXOS	297

INTRODUCCIÓN

Creo importante precisar cómo surge la iniciativa de este ambicioso estudio sobre la adquisición de la pronunciación de palabras desconocidas para el aprendiz de inglés con el apoyo y con el uso del diccionario con audio incorporado. Esta iniciativa es posible únicamente cuando aparece con la incorporación del audio en los diccionarios, un elemento completamente nuevo hasta este entonces y bastante novedoso en lo que se refiere a los mismos. Como docente, la incógnita de cómo este nuevo elemento podía redundar en la adquisición de palabras y en su pronunciación subyacía en el origen de este estudio ya que tiene una clara aplicación no sólo a la enseñanza de la lengua extranjera sino también al aprendizaje de la misma.

Sabemos que a lo largo de los últimos años se han prodigado mucho los diccionarios que tienen añadido al ejemplar en papel un CD ROM que contiene la pronunciación de la mayoría de las palabras. Estos nuevos diccionarios en papel aparecen como alternativa a los antiguos, que ofrecían información pormenorizada por palabra o término y además incluían la transcripción fonética como información adicional, supuestamente para el uso oral. Con la incorporación de este nuevo elemento de uso -el audio-, se abre un importante e interesante campo de investigación, que va más allá del simple uso del diccionario para obtener el significado de una palabra.

Con esta incorporación del audio, casi de forma natural, nos vienen reflexiones que se recubren de características suficientes para pensar que el diccionario puede servir para adquirir la pronunciación de palabras, mucho más como apoyo a la articulación que como ayuda para entender un mensaje oral, en el caso específico de la lengua inglesa. Los usuarios pueden, además, hacer uso de este apoyo de forma inmediata, permitiendo una búsqueda de términos en la L2 de forma muy rápida. Este tipo de acceso al

diccionario será de gran utilidad para los profesionales de cualquier área, ya sea por para puro uso académico o simplemente para valerse de este recurso en una determinada situación social.

La pregunta que nos viene a la mente es la siguiente: ¿puede el diccionario, en su uso habitual, crear un efecto positivo de forma incidental e influir en la pronunciación de palabras nuevas mientras se realizan actividades de comprensión lectora? ¿Influye el uso del audio de los diccionarios en la adquisición de la pronunciación de palabras nuevas? Éste es el punto de partida de esta investigación: averiguar si la incorporación del audio a los diccionarios tiene implicaciones didácticas y pedagógicas.

Naturalmente, el paso siguiente es el que nos lleva a diseñar un contexto de investigación que se pueda llevar a cabo entre nuestros estudiantes cercanos, que permita, de forma natural, el uso del diccionario y esté estructurado a su vez de forma que nos sea posible comparar situaciones y contextos distintos para obtener resultados fiables; resultados que podremos implementar en una futura aplicación pedagógica.

Este estudio está dividido en dos partes. La primera está dedicada a resaltar la importancia de la comunicación en el mundo actual y, por consiguiente, el papel tan crucial que juega la adquisición de la pronunciación en un mundo globalizado donde el uso de la lengua inglesa es ampliamente internacional. También se recogen algunos efectos producidos por el hecho de que muchos hablantes de otras lenguas utilicen el inglés como medio comercial, político, social, etc. Definimos conceptos como los de inteligibilidad, posteriormente utilizado para la evaluación de los datos. Se recorren de forma teórica los sistemas fonéticos del inglés y el español en lo que se refiere a las vocales, con el fin de establecer los puntos de partida a la hora de correlacionar una lengua con la otra. Debemos precisar que este estudio no se dirige al análisis acústico

de los sonidos; lo que se pretende es, a través del análisis de los datos obtenidos de las producciones orales de fragmentos vocálicos por parte de los participantes, estudiar el recorrido de adquisición de la pronunciación de una palabra nueva en inglés. Luego hacemos un recorrido de los posibles problemas que los estudiantes de inglés españoles se encuentran en el trayecto de aprendizaje de la pronunciación. Para finalizar esta primera parte también presentamos un estudio teórico muy amplio sobre todos los aspectos que rodean a los textos dedicados a la comprensión lectora con el apoyo del diccionario basándonos en las investigaciones previas. Dichas investigaciones están dirigidas hacia numerosos factores que influyen en la comprensión de los textos y en la adquisición del vocabulario. La adquisición de nuevas palabras con apoyo y sin apoyo del diccionario. La cobertura léxica y la densidad del vocabulario desconocido en un texto por una parte, y, por otra la modificación lingüística para compensar el nivel y la dificultad de los textos. La incidencia que provoca en el aprendizaje de palabras nuevas tanto el contenido de los textos, como el interés que suscite entre los lectores. Asimismo, y de gran importancia, hacemos un recorrido por los estudios previos sobre la adquisición léxica y los factores que influyen en el aprendizaje del vocabulario.

La segunda parte se dedica a pormenorizar todos los instrumentos que han sido necesarios para orquestar adecuadamente la recogida de los datos. En ella, se explica el mapa: desde los participantes hasta los textos utilizados, pasando por los lugares utilizados para las pruebas, etc. En esta segunda parte, se integran argumentos teóricos para la justificación del estudio. Se explica ampliamente el diseño y todos los procedimientos que se han seguido para la recogida de datos. Por último se detallan los datos que han surgido de todo el diseño investigador. Como veremos, estos datos, en

algunos casos sorprendentes, arrojan a la luz conclusiones que se deben tomar en cuenta en el futuro para incorporarlas a las prácticas docentes.

Son muy abundantes los estudios relacionados con la adquisición del vocabulario a través de tareas lectoras y uso del diccionario. Se pueden contrastar resultados de investigaciones que plantean la adquisición del vocabulario con solo la lectura, con otras que plantean actividades previas a la lectura -o tras la lectura-, con el soporte del diccionario bilingüe, etc. Estas investigaciones ofrecen datos suficientes para incorporar actividades que puedan resultar en un mayor y mejor rendimiento del aprendizaje, particularmente en la adquisición del vocabulario. Sin embargo, la investigación sobre la repercusión en la adquisición de la pronunciación al incorporar el audio a los diccionarios bilingües es un área de investigación escasa. No encontramos retos investigadores en este sector en particular. Este trabajo de investigación pretende estudiar los efectos del audio en la adquisición de la pronunciación de palabras completamente desconocidas en los sujetos estudiados a través de actividades lectoras.

PARTE I

CAPÍTULO 1: LA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS PARA LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES

Este estudio tiene una finalidad importante que recae directamente en averiguar la incidencia en la adquisición de la pronunciación por lo tanto hemos encontrado relevante dedicar un primer capítulo a este tema. En primer lugar, la importancia que reviste en el aprendizaje de la L2, la adquisición de la pronunciación y como ha ido evolucionando el interés por ésta en el mundo con la generalización del inglés como lengua internacional y los cambios que se han experimentado en lo que se espera del aprendiz de inglés con respecto a la pronunciación. Se abordan algunos conceptos generados por el uso globalizado del inglés, estos conceptos son importantes para este estudio ya que serán utilizados con posterioridad para la evaluación de los datos obtenidos.

Abordaremos algunos aspectos relevantes para nuestra investigación en relación con la pronunciación y los sistemas fonéticos tanto del inglés como del español, en particular nos centramos en estudiar el sistema vocálico ya que son parte importante del hilo conductor de esta investigación. Con este estudio teórico se pretende recoger las definiciones de las vocales en inglés y en español con el fin de contrastar y localizar diferencias o similitudes que puedan incidir en la adquisición de la pronunciación.

Por último, hemos encontrado importante, estudiar los problemas que pueden experimentar los aprendices para la adquisición de la pronunciación. Situamos al estudiante en el contexto en el que se encuentra al hacer frente a ese aprendizaje y los impedimentos que pueden sufrir y experimentar. Desde el factor edad, pasando por la interferencia de la propia lengua, hasta los contextos de aprendizaje que pueden afectar a la adquisición de la pronunciación.

1.1- LA IMPORTANCIA DE LA PRONUNCIACIÓN

A lo largo de las últimas décadas hemos presenciado un amplio abanico de enfoques y planteamientos distintos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Surgen distintos enfoques tales como los estructurales, funcionales o interactivos que ponen el énfasis en distintos aspectos de la enseñanza de la lengua, como por ejemplo la gramática, el vocabulario o el enfoque didáctico empleado. Con la llegada del “Communicative Approach” en los años 70 y 80 el énfasis se pone en la necesidad de comunicación, con lo cual se utilizan una serie de actividades didácticas centradas en el hecho comunicativo, confiriendo una especial relevancia a la pronunciación.

Si el objetivo fundamental de los estudiantes de inglés, desde esta perspectiva, es aprender la lengua para poder comunicarse de una manera clara y efectiva, la pronunciación se convierte en uno de los aspectos más fundamentales. Esta importancia se refleja en la evolución de ciertos materiales usados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los diccionarios bilingües actuales ofrecen información con la que antes no se contaba y que está dirigida fundamentalmente a la pronunciación, al contrario de diccionarios más tradicionales usados en la época de vigencia del enfoque estructural, donde el diccionario era usado fundamentalmente para la traducción. En estos diccionarios, la significación de un término suele venir acompañada de su transcripción fonética, lo que supone un primer acercamiento a la pronunciación. Más tarde, con la llegada de las nuevas tecnologías, se ofrece información en formato de audio. Los libros de texto, por otra parte, también han cambiado su formato en la actualidad, dirigiendo gran parte del material didáctico hacia la adquisición de la pronunciación, para lo cual se incluye material audio visual.

Los grandes avances en los nuevos diccionarios y los portales de internet nos proporcionan información auditiva de las palabras, en algunos casos incluso nos permite escuchar los términos en al menos dos o tres variedades de inglés. Incluso los teléfonos móviles actuales poseen aplicaciones que permiten al usuario obtener información de forma inmediata sobre la pronunciación, lo cual es una prueba de la creciente necesidad y utilidad de la pronunciación. El uso de estas herramientas no sólo se reduce a la significación de la palabra en sus distintos contextos, sino que también nos permite utilizarlo para la comunicación oral. Desgraciadamente, el sector de lo receptivo, en el caso del inglés, no se haya aún resuelto. Si un usuario necesita algún término que desconoce para una llamada telefónica siempre puede acudir al audio y reservarla al menos momentáneamente. Sin embargo, el caso contrario sería de mayor complejidad, es decir, buscar una palabra que no se ha entendido en el transcurso de una conversación es complicado porque desconocemos la imagen ortográfica y por lo tanto dificulta la búsqueda, como es el caso del inglés.

La importancia otorgada en los diccionarios tradicionales a la articulación de la lengua es evidente a pesar de no contener las ventajas de las innovaciones tecnológicas actuales. Los primeros pasos se dieron con la creación del Alfabeto Fonético Internacional en 1878, elaborado por el lingüista francés Paul Passy junto con otros lingüistas británicos. Este alfabeto ha sufrido cambios a lo largo de la historia hasta llegar a su última versión en 1997. Estos caracteres, que se elaboraron desde la Asociación de Fonética Internacional, han servido a los diccionarios monolingües y, sobre todo, bilingües, para aportar información sobre las palabras. A pesar de que este alfabeto supone un avance en la facilitación de los aspectos comunicativos y de pronunciación de las lenguas extranjeras, sus limitaciones prácticas son evidentes, ya

que el uso de esta información y su aplicación para la adquisición de la pronunciación comporta una instrucción previa para conocer los sonidos y la simbología que los representan. Quizás sea por esto que los diccionarios bilingües y monolingües tradicionales no contaban con este tipo de información sobre la pronunciación, ya que su uso se restringía a la producción escrita o la comprensión lectora, y su aplicación al campo del aprendizaje oral de la lengua quedaba aún lejos. Con la creciente necesidad de usar lenguas extranjeras, la importancia de la comunicación y por lo tanto de la pronunciación se hace manifiesta en el ámbito de la enseñanza de las lenguas y todos los materiales usados para el entendimiento y la adquisición de las mismas. Los diccionarios son parte importante de estos materiales que, con su uso, aportan una valiosa información sobre las palabras, como su significado, transcripciones fonéticas e incluso la propia pronunciación en formato de audio.

La pronunciación de la lengua extranjera no ha sido siempre considerada, a pesar de todo, como uno de los aspectos fundamentales en el aprendizaje. A principios de los años sesenta, la pronunciación de un nativo hablante era considerada el objetivo fundamental de aprendizaje para un estudiante de una L2, de forma que el acercamiento al acento del nativo hablante colocaba al aprendiz en un grado óptimo de aprendizaje. Durante décadas esta idea ha sido compartida por ciertos autores, ideas, que por otra parte, responden más a opiniones personales que a hechos contrastados. Sin embargo, algunos estudios posteriores muestran que la capacidad para adquirir esos niveles de competencia en la pronunciación del nativo hablante se desarrollan durante un periodo crítico del desarrollo madurativo del individuo, de forma que alcanzar la pronunciación de un hablante nativo es una excepción Moyer, (2004), en “*Contextualizing Critical Period Inquiry*”. Estudio concebido para averiguar el proceso de la adquisición de una

segunda lengua entre inmigrantes en Alemania. En este estudio se concluye con la opinión de que la adquisición del lenguaje que se experimenta ya pasada la infancia es esencialmente un proceso personal y social. Si para acercarse a la pronunciación de un nativo hablante es necesario estar en contacto con la lengua en un periodo específico, y ese periodo no está normalmente presente en la vida del aprendiz, este acercamiento a la pronunciación del nativo hablante es un objetivo difícilmente alcanzable. Los aprendices de lenguas extranjeras o segundas lenguas deben perseguir la excelencia, por tanto, en aspectos basados en la fluidez en la comunicación, el vocabulario, etc... antes de aspirar a alcanzar niveles de pronunciación que se acerquen al del nativo hablante (Munro y Derwing, 1995; Major, Fitzmaurice, Bunta, y Balasubramanian, 2002; Munro et al. 2006).

Los cambios sociológicos actuales han acentuado la necesidad de la lengua extranjera para la comunicación y el componente lingüístico de la pronunciación se convierte en un factor primordial Setter y Jenkins (2005). Las lenguas extranjeras se estudiaban inicialmente con la finalidad de poder acceder sobre todo a documentos e información escrita y por lo tanto la pronunciación era un aspecto, aunque relevante, no primordial. Actualmente, el carácter internacional del Inglés y como consecuencia el número de hablantes no nativos que usan la lengua inglesa como medio de comunicación, la importancia de la comunicación en el mundo globalizado en el que vivimos y el cambio de mentalidad sobre acercarse o parecerse al nativo hablante a la hora de la pronunciación nos lleva a la consideración de un nuevo concepto: la inteligibilidad o “intelligibility”. El concepto de lo inteligible entra a tomar parte en las tendencias de lo que se espera del aprendiz de inglés. Nelson (1982:62) define intelligibility como “the apprehension of the message in the sense intended by the speaker”. Una definición

similar es la que ofrecen Munro y Derwing (1995:2): "The extent to which the native speaker understands the intended message". Smith (1992) sugiere que no se puede centrar la inteligibilidad solo en el hablante o en el oyente, es más un acto que interacciona a los dos y ese entendimiento se debe clasificar en a) inteligibilidad que tienen que ver con el reconocimiento de las palabras, b) comprensibilidad que reconoce el significado de la alocución y c) la interpretabilidad, el significado tras la locución.

Gass y Varonis (1984) persiguen la idea de la familiaridad con el tema del discurso por parte del receptor y afirman que en el caso de los no nativos la familiaridad con el tema aumenta la comprensibilidad del discurso. Este último concepto se refiere a la percepción de la inteligibilidad desde el punto de vista del nativo hablante. Derwing y Munro (1997) definen *comprehensibility* fundamentalmente como una escala de dificultad o de facilidad ante el entendimiento de una palabra. El concepto de inteligibilidad que aisla como primera etapa para que se lleve a cabo la comunicación es un concepto que nos apropiamos en este estudio para definir la línea de evaluación de datos obtenidos de los participantes.

Sin ánimo de profundizar demasiado en los múltiples problemas que supone la "Intelligibility", la expansión de la lengua inglesa como una lengua internacional de comunicación incluso para el intercambio entre personas no nativas de la lengua inglesa, así como el hecho de que el inglés es una de las lenguas más usadas en el terreno científico, comercial o político, posibilitan el nacimiento de multitud de acentos y variedades distintas de la lengua inglesa, que ponen de relieve la insuficiencia del concepto de lo inteligible en la enseñanza de lenguas extranjeras para garantizar una comunicación efectiva de los nuevos aprendices, desequilibrando de nuevo la balanza hacia aquellas posturas que otorgan mayor importancia a la pronunciación de la lengua

como garantía de éxito para la comunicación. Este concepto es de una gran importancia para este estudio ya que los parámetros usados para la evaluación de las producciones orales de los participantes están encuadrados entre las premisas de lo que se puede considerar inteligible. La evaluación de estas producciones orales no se examinó de forma acústica, esto es, con ayuda de un espectrógrafo. Más tarde en este estudio proporcionaremos información sobre cómo se utilizó este concepto de “inteligibilidad” para la elaboración de las tablas de evaluación y los distintos conceptos que se integraron en las mismas para clasificar y analizar las producciones orales de los participantes.

Independientemente de la importancia otorgada a la pronunciación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, podemos afirmar que el simple acto de pronunciar es capaz de transmitir aspectos extralingüísticos añadidos de nuestra persona o de nuestro entorno. Estos componentes están íntimamente ligados y juegan un papel fundamental en la percepción de la identidad personal Levis (2005). Podemos pensar que un aprendiz con buena capacidad gramatical pero con una pronunciación defectuosa no es un aprendiz óptimo ya que puede desviar la atención del que lo escucha e incluso dificultar la comunicación, pudiendo llegar a parecer infantil o poco serio Álvarez Baz, y Herrero Hernández (1995). Actualmente esta afirmación no sería completamente válida ya que el carácter internacional de la lengua inglesa ha generado en la última década multitud de variedades de inglés que sirven de canal de comunicación entre aquellos no nativos de la lengua inglesa. Aunque lo deseable es la corrección en la comunicación tanto oral como escrita, la práctica actual ha convertido a los hablantes de inglés no nativos en posibles modelos para los que pertenecen a su grupo étnico, social,

laboral, etc. El modelo de inglés a seguir o el que consideramos correcto, por tanto, ya no es solo propiedad de los hablantes nativos de inglés.

1.2.- ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS SONIDOS VOCÁLICOS DEL INGLÉS Y DEL ESPAÑOL

1.2.1.- Vocales y consonantes

Existe una amplia referencia teórica que analiza con detalle los sonidos vocálicos y consonánticos. La descripción de ambos nos puede ofrecer un marco global para comprender la dificultad que estos sonidos entrañan para un estudiante de lengua inglesa como lengua extranjera. Antes de empezar a analizar aspectos específicos de este estudio sobre la adquisición de la pronunciación de palabras nuevas para el estudiante de inglés y fijarnos exclusivamente en el aprendizaje de los sonidos vocálicos es necesario diferenciar los sonidos vocálicos de los sonidos consonánticos, ya que nos servirá para precisar algunos aspectos importantes de este estudio.

La decisión de estudiar los sonidos vocálicos reside en la especial dificultad que estos implican para los estudiantes. Veremos cómo teóricamente la adquisición de los sonidos consonánticos no supone el reto que supone la adquisición de los sonidos vocálicos, no sólo por la dificultad en la descripción de los mismos sino también por la complejidad que presentan las palabras en inglés ya que la mayoría cuentan con una imagen ortográfica y acústica distintas.

Una de las propuestas teóricas de definición y diferenciación entre vocales y consonantes atiende al lugar de articulación. Cuando hablamos de articulación de un sonido nos referimos al lugar del órgano fonador donde el aire se encuentra con un obstáculo o restricción. Jones (1918) apunta que cada sonido de la cadena hablada pertenece a uno u otro de las clases conocidas como vocales y consonantes, y sigue

definiendo las vocales como aquellos sonidos que pasan sin encontrar ningún obstáculo a través de la laringe y la boca. Por el contrario, todos los sonidos que en su producción el aire encuentra algún impedimento u obstáculo son llamados consonantes. En esta línea, la definición teórica de la articulación de los sonidos consonánticos es clara y precisa mientras que para los sonidos vocálicos no se puede determinar un lugar de articulación exacto debido a que la posición de la lengua y la actividad de los labios son más imprecisas. Por este motivo no podemos usar el lugar de articulación de los sonidos como criterio definitivo para diferenciar las vocales y las consonantes. Incluso, algunos autores como Jones, Ladefoged, Alcina y Blecua consideran que la definición de las vocales desde un punto de vista teórico no ayuda demasiado al aprendizaje de los sonidos por parte de los estudiantes debido precisamente a esta inexactitud en su definición. La forma en la que la lengua se posiciona en la boca y la actividad de los labios modifican la resonancia en las cavidades de la boca y la gran movilidad de la lengua y la ausencia de un lugar de obstrucción definido es lo que posibilita una gran variedad de vocales que se pueden encontrar en cualquier lengua, cosa que no ocurre con las consonantes. La dificultad para aprender un sistema vocálico, por tanto, será mucho mayor que para el sistema de consonantes (Alcina y Blecua, 1975).

Por otra parte, podemos distinguir también vocales y consonantes basándonos en consideraciones acústicas. A lo largo de la historia de la fonética ha habido muchas precisiones y cambios en el estudio de los sonidos vocálicos y consonánticos. En los estudios más actuales las nuevas tecnologías nos ayudan a precisar el estudio de la producción de los sonidos de una lengua. Alcina y Blecua (1975) añaden que si estudiamos los sonidos usando un espectrógrafo encontraremos que los sonidos

vocálicos muestran una definición clara de los formantes, mientras que en los no vocálicos no existe esta definición.

Laver (1994) nos ofrece otra terminología con la que define los sonidos consonánticos y sonidos vocálicos; considera la existencia de “Contoid” y “Non-contoid”, de forma que incluye entre los non-contoid los sonidos “Vocoid”, añadiendo el término “approximants” para definir lo que tradicionalmente conocemos como semivocales.

Otro criterio empleado para la diferenciación entre las vocales y las consonantes es el que nos ofrece Gimson (1994).

“Two types of meaning are associated with the terms “vowel” and “consonant”. Traditionally consonants are those segments which, in a particular language, occur at the edges of syllables, while vowels are those which occur at the center of syllables” (Gimson, 1994:27).

Esta descripción es de carácter fonológico, posicionando el sonido vocálico dentro de una sílaba. Si intentamos definir la clase de sonidos que generalmente ocurren en diferentes posiciones ya estamos haciendo una descripción fonética, y no fonológica, según el criterio de este autor. Continúa clasificando las vocales en “median”, “oral” y “continuant”. Esta clasificación la utiliza para separar los sonidos vocálicos de los consonánticos, aunque reconoce que existen algunos elementos que no coinciden exactamente con este tipo de descripción, y que tradicionalmente se han denominado semivocales.

Como hemos afirmado anteriormente, el aprendizaje de la pronunciación de las vocales es complejo y depende de muchos factores para poder adquirirlos. La descripción teórica de las vocales y los diptongos en ambas lenguas tienen una especial dificultad ya

que, como concluyen la mayoría de los estudios, son elementos de aprendizaje de una lengua que necesitan de una experiencia directa auditiva para su adquisición. No obstante, estas definiciones teóricas ayudan a clasificar y describir los sonidos, aunque la experiencia de *la escucha* parece la vía más satisfactoria para el aprendizaje. En este sentido, Jones afirma que la experiencia práctica en la enseñanza de la pronunciación muestra que mientras las consonantes se adquieren poniendo especial atención a las sensaciones musculares, las vocales requieren de una especial atención a la calidad.

La especial dificultad de la pronunciación de las vocales frente a las consonantes, junto a esta última idea según la cual el elemento auditivo es la vía recomendada para un aprendizaje óptimo, configura el planteamiento general de nuestra investigación, de forma que pretendemos evaluar la incidencia que tiene un elemento tecnológico nuevo en el diccionario bilingüe en CD ROM para estudiantes españoles de inglés, como es el audio en la adquisición de sonidos vocálicos en palabras nuevas en inglés.

1.2.2.- Definición de sonido vocálico

Como hemos visto en el apartado anterior, las distintas definiciones del concepto vocal coinciden en que es un sonido que se produce sin que haya ninguna obstrucción del aire al pasar por la cavidad bucal. Parece que este factor queda especialmente demostrado si además lo comparamos con los sonidos consonánticos que actúan contrariamente. Jones (1918:23) “ *a vowel (in normal speech) is defined as a voiced sound in forming which the air issues in a continuous stream through the farynx and mouth, there being no obstruction and no narrowing such as would cause audible friction.* ”.

En esta línea según la cual se describen las vocales por su forma de emisión en el aparato fonador nos llega la definición de (Gimson, 1994:34), “*This category of sounds*

is normally made with the voice egressive airstream without any closure or narrowing such as would result in the noise component characteristic of many consonant sounds; moreover the escape of the air is characteristically accomplished in an unimpeded way over the middle line of the tongue. We are now concerned with a glottal tone modified by the action of the upper resonators of the mouth, pharyngeal and nasal cavities". Para definir las vocales hay que tener en cuenta tres elementos fundamentales: la posición del paladar, la apertura de la boca y la posición de la lengua. De estos tres elementos, la posición de los labios es el único elemento que ofrece una descripción visual o táctil. El otro factor de descripción, que depende del paladar más que de la posición, es la percepción de la presencia o ausencia de nasalización en el sonido que se produce. El último factor serán los movimientos de la lengua, que pueden ser en algunos casos tan diminutos que son muy difíciles de percibir. Por lo tanto, los sonidos vocálicos en general se describen en base a un juicio auditivo de relaciones de sonido junto con algunas descripciones articulatorias. Aunque nos encontramos con sonidos que tienen problemas específicos para su descripción, es necesario un sistema de descripción en dos niveles, tanto articulatorio como auditivo. *The Cardinal Vowel System* de Jones, ofrece un sistema basado en puntos de referencia, al igual que los puntos cardinales son utilizados para describir posiciones. A partir de estos puntos de referencia, la comparación nos ofrece la posibilidad de una mejor discriminación entre los sonidos vocálicos. No obstante, esta compleja descripción no parece ser de ayuda y satisfactoria para aplicarlo a la enseñanza del inglés como lengua extranjera Gimson, (1994).

También para Roach (2000) la definición de los sonidos vocálicos es un problema complejo y al que no se ha llegado al centro de la cuestión. No obstante, este autor

participa de la definición más común de vocal, planteándola como un sonido que al producirse no encuentra obstrucción en la cavidad bucal, de manera que el aire pasa directamente desde la laringe hacia los labios. Roach, al igual que Gimson, plantea una serie de criterios útiles para diferenciar las vocales entre ellas, a saber, la posición y forma de la lengua, la distancia vertical entre la parte superior de la lengua y el paladar, y por último, la posición de los labios. Añade que la forma más tradicional de representar los sonidos vocálicos es a partir de un sistema cuadrilateral, que a su vez fue recomendado ya por el IPA (International Phonetics Association) (1989). Desde este punto de partida, el IPA reconoce las vocales primarias cardinales, que son las vocales más comunes a las lenguas europeas, frente a las vocales cardinales secundarias, menos comunes. Este sistema cardinal de las vocales es una referencia estándar para definir las vocales y puede ayudar a producir y reconocer los sonidos de forma correcta, mostrándonos el rango de las vocales que el aparato vocal humano puede producir en general. De este sistema cardinal hablaremos en el apartado siguiente.

Ladefoged y Johnson (2010) tratan de corregir uno de los conceptos por los que se define tradicionalmente la descripción de las vocales: la posición de la lengua. Argumentan que es bastante difícil precisar las posiciones que adopta la lengua porque el movimiento de esta es muy sutil a la hora de producir el sonido.

La cualidad de las vocales se ha definido tradicionalmente por la posición de la lengua. Si los movimientos que posicionan la lengua son imperceptibles y muy sutiles y difíciles de precisar, la cualidad no puede estar definida por la posición de la lengua. De hecho consideran que las vocales se distinguen de las consonantes en base a las características articulatorias que tienen. Sería bastante difícil describir las vocales en los mismos términos que las consonantes porque para las vocales no se le puede identificar

un lugar de articulación preciso. Ladefoged y Johnson resaltan de nuevo la importancia de las características acústicas y auditivas que describen de una forma mucho más precisa las vocales.

Estas definiciones del sonido vocálico que se concentran en su carácter acústico vienen respaldadas por la información que los nuevos elementos tecnológicos nos ofrecen sobre el órgano fonador y las características acústicas de las vocales. Quilis (1993) atribuye el origen de la formación de una vocal a la vibración de las cuerdas vocales que generan una onda compuesta periódica que se modifica en la cavidad bucal. La boca actúa como un filtro o resonador que potencia determinados armónicos del sonido fundamental que generamos, dando lugar así al timbre de la vocal. Para cada una de las vocales movemos la posición de la cavidad bucal, modificando así los resonadores y potenciando de esta forma unos armónicos frente a otros. Si observamos en un sonograma el espectro de una vocal veremos que hay ciertas frecuencias con una mayor intensidad. Al conjunto de frecuencias típicamente características de una vocal que le otorgan su timbre particular lo llamaremos formantes. La diferenciación entre las vocales se da sobre todo a partir de los dos primeros formantes, mientras que el resto de los formantes superiores que son de menor influencia se denominan formantes individuales.

Por otra parte, Quilis analiza también la relación que existe entre la articulación de las vocales y sus características acústicas, de modo que estudia y superpone las características de las vocales según la abertura de la cavidad bucal, la posición de la lengua y la labialización con la frecuencia de los tres primeros formantes. Además, añade el concepto de rasgo vocálico para caracterizar las vocales según tres características fundamentales, a saber:

- Su primer formante se localiza entre los 300 y los 800 Hz.
- Los formantes altos están menos atenuados que en otro tipo de sonidos.
- El sonido vocálico tiene por norma general mayor intensidad que los consonánticos.

Si hacemos uso de las definiciones que nos pueden ofrecer los diccionarios habituales tanto de la lengua española como de la lengua inglesa encontramos una vez más que el factor común para la definición de sonido vocálico es la falta de obstáculo que presenta al producirse. Estamos ante definiciones que nos proporcionan elementos articulatorios principalmente aunque no dejan de mencionar su carácter acústico ya que utilizan en ambos diccionarios la palabra “sonido” para su definición. La definición de la RAE, versión electrónica, 22.^a edición, “*Sonido del lenguaje humano en cuya emisión el aire espirado, con vibración laríngea y timbre modificable por la posición de los órganos de la articulación, no encuentra obstáculos.*” Y la definición que nos ofrece el Oxford English Dictionary, versión electrónica, “*A spoken sound made with the mouth open and without the tongue touching the roof of the mouth, teeth, etc.*”

A pesar de las dificultades que entraña definir el concepto de vocal, los distintos autores parecen coincidir en que este concepto debe construirse en base a aspectos articulatorios y aspectos acústicos. Las definiciones de “vocal” que nos ofrecen la RAE y el OED giran principalmente en torno a los aspectos articulatorios, coincidiendo con las definiciones más tradicionales. Pero si observamos detenidamente las definiciones de estos diccionarios observaremos que una vocal es, en esencia, un sonido. Para los intereses de nuestro estudio, queremos pensar que estas definiciones pueden incluirse, por tanto, dentro de las definiciones más modernas centradas en los aspectos acústicos del concepto. Precisamente porque una vocal es principalmente un sonido, coincidimos

con la mayoría de los autores que piensan que para aprender una vocal la vía más satisfactoria es la escucha directa, y nuestro interés fundamental se va a centrar precisamente en la incidencia que esta escucha de los sonidos tiene en el aprendizaje de los estudiantes.

1.2.3.- Las vocales cardinales primarias y secundarias

En puntos anteriores hemos determinado las características del sonido vocálico y la especial dificultad existente para definirlos y clasificarlos. Además, estas definiciones teóricas no impulsan la adquisición de los sonidos del inglés como lengua extranjera. Los estudiantes necesitan otras herramientas para la adquisición de los mismos. En repetidas ocasiones hemos visto cómo en todos los estudios se recomienda la audición de los sonidos para su aprendizaje. No obstante, la mayoría de los tratados y estudios sobre los sonidos vocálicos están orientados a hacer más fácil el aprendizaje de los sonidos de otras lenguas. Existen diversos cuadros y diagramas para mostrar de forma gráfica las diferencias entre las vocales de una misma lengua o en comparación con otras lenguas.

Anteriormente ya hemos establecido que desde el punto de vista articulatorio, las vocales se clasifican o caracterizan de acuerdo a tres parámetros articulatorios:

- La altura de la lengua: según este criterio las vocales pueden ser altas (o cerradas), medias o bajas (o abiertas).
- La posición de la lengua con respecto al eje anterior-posterior de la cavidad bucal: las vocales pueden ser anteriores, centrales o posteriores.
- La acción de los labios, que nos sirve para distinguir entre vocales redondeadas (o labializadas) y no redondeadas (o no labializadas).

Los dos primeros parámetros darán lugar al conocido triángulo de HELWAG. Este triángulo es una representación vocálica en dos dimensiones, que representa el esquema articulatorio, o triángulo articulatorio, de las vocales. Para clasificar estos fonemas, tendremos en cuenta los siguientes factores:

- La localización (punto de articulación). Se refiere a la parte de la boca donde se articulan. Pueden ser anteriores (/e/, /i/), medio o central (/a/) o posteriores (/o/, /u/).
- La abertura (modo de articulación). Se refiere a la abertura de la boca al pronunciarlos. Pueden ser de abertura máxima o abierto (/a/), de abertura media o semiabiertos (/e/, /o/) y de abertura mínima o cerrados (i, u) (Ver tabla 1.1).

	Anterior	Central	Posterior
Cerrada	/i/		/u/
Media	/e/		/o/
Abierta		/a/	

Tabla 1.1: “las vocales ”

La mayoría de las lenguas poseen sistemas vocálicos de entre 5 y 7 elementos. El Español, por ejemplo, según este cuadro, sería muy simple ya que goza solo de cinco sonidos vocálicos pero podemos encontrar una nutrida lista de lenguas que poseen sistemas muy complejos que cuentan con hasta 20 elementos vocálicos. El inglés, por ejemplo, posee 12 vocales.

Este triángulo, por su simplicidad, no es idóneo para representar adecuadamente la complejidad de los sistemas vocálicos de las distintas lenguas. Para ello, Jones (1918)

concibió un diagrama esquemático teórico al que le llamó gráfico de vocales cardinales, *The Cardinal Vowel Chart*. En este diagrama se podían ubicar todas las vocales que distingue la IPA (International Phonetic Association). Las vocales estaban situadas en intervalos equidistantes desde los puntos más extremos, más altos y avanzados hasta lo más abierto y posterior. Las vocales cardinales no corresponden a ninguna lengua determinada, sino que son un sistema teórico de referencia donde situar las vocales de las lenguas, de modo que se facilita su clasificación, descripción y comparación.

El diagrama cardinal de las vocales propuesto por Jones ya desde 1918 ha sobrevivido a las diferentes tendencias no sólo porque nos aporta un punto de partida sino también porque prevé la articulación de otros numerosos sonidos vocálicos. Este sistema cardinal nos va a ayudar a posicionar en el diagrama las vocales del español y las vocales del inglés y a tener un panorama comparativo entre ambos sistemas vocálicos. Podremos hacer una valoración clara de a lo que se enfrenta el estudiante de Inglés como lengua extranjera y a las dificultades con las que se va a encontrar en la adquisición de la pronunciación.

Con respecto a la valoración de esta gráfica de las vocales que presenta Jones, Gimson (1994) afirma que aunque “a good ear can distinguish well over fifty vowels, exclusive of nasalized vowels, vowels pronounced with retroflex modification, etc”, considera que la descripción teórica de las vocales puede ser muy abstracta y es indispensable tener una herramienta complementaria de manera que contar con este sistema cardinal de vocales es conveniente y valioso. Añade que este sistema cardinal tiene un carácter eminentemente gráfico donde se pueden observar las diferencias entre las vocales de las distintas lenguas. Parece necesario un sistema independiente de articulación que abarque los niveles articulatorios y los niveles auditivos.

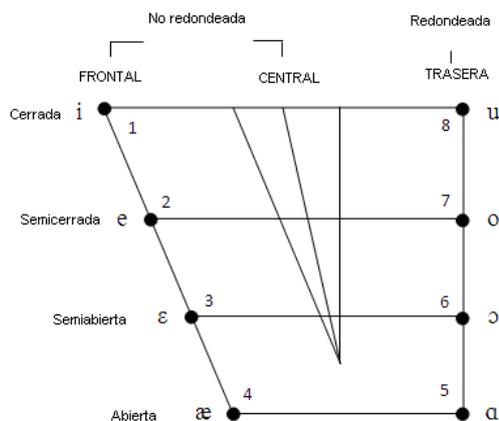


Fig 1.1: "Vocales cardinales primarias"

Según Roach (2000) las vocales cardinales son referencias estándar y es una forma útil de describir, clasificar y comparar. Las vocales cardinales primarias son aquellas que representan los sonidos vocálicos más familiares usados por los hablantes de la mayoría de las lenguas europeas, las secundarias son aquellas que son menos familiares.

En el sistema cardinal de Jones se establece una numeración para cada una de las vocales que funcionan a modo de extremos. Una vez establecidos estos extremos nos resulta posible ubicar en puntos intermedios el resto de las vocales primarias. La ubicación de las vocales extremas nos ofrece un punto de partida para poder describir, clasificar y comparar el resto de las vocales. Así podemos sacar conclusiones tales como que el sonido vocálico /æ/ (cat) no es tan abierta como la vocal cardinal 4 (/ɑ/). Las vocales más extremas que delimitan el sistema cardinal son las que se definen a continuación:

Vocal 1. /i/ Vocal más frontal y cerrada.

Vocal 5 /ɑ/ Vocal más abierta y trasera.

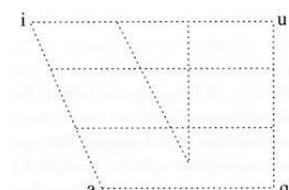


Fig 1.2: "Vocales"

Vocal 8 /u/ Vocal bastante cerrada y trasera.

Vocal 4 /a/ Vocal bastante abierta y frontal.

Tras haber localizado estos puntos extremos, es posible ubicar en puntos intermedios la vocal 2, 3, 6 y 7.

Ladefoged y Jonhson, (2010), al igual que muchos otros, inciden en la especial dificultad que entraña la descripción de las vocales que pueden escucharse en otras lenguas, ya que normalmente no se tiene acceso a las medidas de las frecuencias de los formantes. Casi siempre hay que hacer uso de las habilidades auditivas para delinear las vocales que se producen, por ejemplo, en un dialecto o que se producen en un hablante. Para facilitar la descripción es importante estar familiarizado con algún diagrama en el que se puedan trazar puntos de referencia y con el que se pueda deducir la calidad de las vocales que se intenta describir. Para que estos gráficos sean verdaderamente interpretables deben tener puntos fijos de referencia que han de ser previamente fijados. Los sonidos que se representan en el diagrama simbolizan un continuo de posibles cualidades. Añaden también que antes de poder describir una vocal y decir que se encuentra a una cierta distancia de una vocal u otra, hay que tener muy claro que el sujeto que describe el sonido y el que lo interpreta comparten el mismo inventario de sonidos vocálicos.

Al igual que Roach (2000), Ladefoged y Jonhson opinan que este diagrama sirve para ver los límites de las cualidades de las vocales. También nos aporta puntos fijos para tener una referencia. El uso del diagrama de las vocales es bastante satisfactorio para describir las vocales que están en los extremos o en los ángulos del diagrama. Pero pierde precisión cuando hablamos de otras vocales que no tienen un punto fijado previo.

Aunque estas características del diagrama pueden ser un problema, Jones (1918) propuso 8 vocales cardinales que sirven como puntos de referencia. Las vocales situadas en este primer diagrama están simétricamente colocadas alrededor del cuadrilátero del diagrama. Podemos encontrarnos con algunas lenguas, como el caso del español, que tienen sonidos vocálicos que casi se corresponden con algunas vocales cardinales, aunque existen otras muchas que tienen otros sonidos vocálicos más diferenciados, como es el caso del inglés.

Para Ladefoged y Johnson (2010), con referencia al cuadro proporcionado por Jones, dos de las vocales cardinales se definen en términos articulatorios: la número 1 y la número 5. La número 1, parecida a la /i/ aunque con una cualidad más extrema y la número 5, /ɒ/. Las vocales cardinales 2, 3 y 4 se definen como vocales frontales que se fijan en una serie de pasos equidistantes desde un punto de vista auditivo entre la vocal 1 y la vocal 5. La definición acústica de las vocales frontales o anteriores es que la distancia entre el formante uno y el formante 2 es la mayor posible. Esta idea de pasos equidistantes quiere decir que cuando las 5 vocales son trazadas en un diagrama de formantes estarán representadas por puntos que están a igual distancia. Las vocales 6, 7, se definen como vocales que continúan desde la número 5 con el mismo número de pasos que la primera parte de la serie, pero son las más traseras. Como resultado la vocal cardinal 8 es la más alta, trasera y redondeada.

Aún así, *“The values of the cardinal vowels cannot be learned from written descriptions; they should be learned by oral instructions from a teacher who knows them”* Jones, (1962: 341). Esta idea sirve a Ladefoged para justificar una serie de problemas de la representación gráfica de las vocales cardinales propuesta por Jones, ya que esta representación necesita una impresión auditiva para la correcta interpretación

de las vocales. Por otra parte, la noción de la equidistancia auditiva entre las vocales queda escasamente representada. Se considera que la distancia entre las vocales traseras (del 5 al 8) es menor que en las primeras vocales. La rampa de las líneas laterales se refiere a la distancia que hay entre los dos primeros formantes de cada vocal. La inclinación de 1 a 4 es mayor que de 5 a 8 porque la distancia entre los dos primeros formantes de cada vocal es mayor.

Por último, Ladefoged precisa que existe una confusión del diagrama, que parece que nos referimos a la articulación, cuando en realidad nos estamos refiriendo a características acústicas.

Por todas estas dificultades comentadas anteriormente, Ladefoged propone un nuevo gráfico tridimensional donde sitúa las vocales cardinales primarias con la intención de facilitar la descripción de los sonidos vocálicos. En los dos gráficos presentados en la figura 1.4 vemos la evolución del diagrama propuesto por Jones frente a la propuesta más actual de Ladefoged.

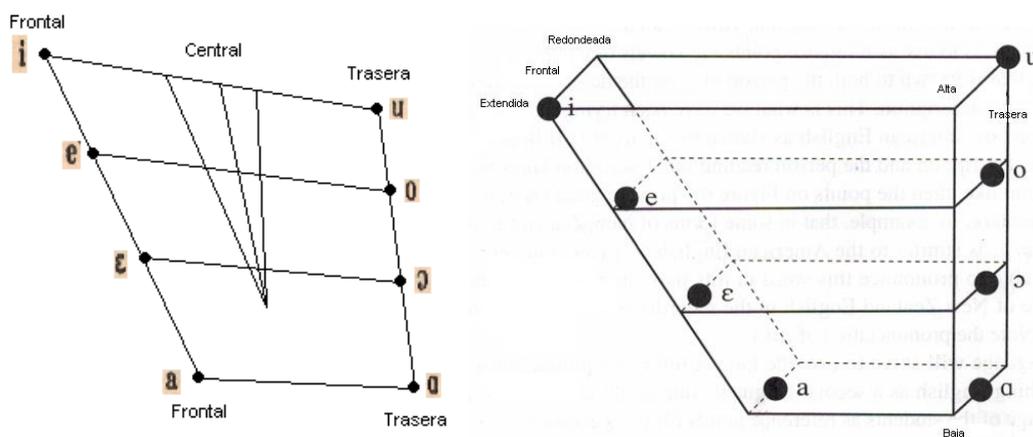


Fig.1.3: “Jones 1918, pp38. Ladefoged 2010, pp223 (De Jones a Ladefoged)”

Debemos tener en consideración algunas opiniones existentes sobre este sistema de descripción. Laver, (1994) citando a Abercrombie (1973) considera el sistema de vocales cardinales como una técnica, y no una teoría, de descripción que nos provee de especificaciones de las vocales más precisas que las técnicas tradicionales. Es una técnica usada mayormente en la tradición británica. De nuevo este autor cita a Jones (1918) para argumentar que es el primer autor que presenta un sistema completo de las vocales, aunque considera por otra parte que hay autores que piensan que el sistema de vocales cardinales pertenece más al ámbito de las artes que de las ciencias. Incluso, el mismo Jones considera que las vocales cardinales no se pueden aprender con las descripciones escritas, sino que se deben aprender a través de una instrucción oral y con la ayuda de un profesor que las conozca bien.

Pese a todas las dificultades o imprecisiones para describir las vocales con el diagrama de vocales cardinales, este diagrama ha gozado de éxito entre los fonetistas, sirviendo para comparar y describir los sonidos vocálicos de las distintas lenguas. Los diccionarios se nutren de estos símbolos que representan sonidos vocálicos a partir de este cuadrilátero.

Para los intereses de nuestro estudio, existe una muestra de sujetos mediante la cual estudiaremos el aprendizaje de los sonidos vocálicos a partir de su transcripción fonética, con lo cual estas consideraciones de Jones y otros sobre el diagrama de vocales cardinales nos sirven como elementos de estudio.

1.2.4.- Las vocales y los diptongos en español

En los puntos anteriores hemos repasado las propuestas y gráficos que desde Jones hasta Ladefoged nos permiten ubicar de forma articulatoria las vocales del inglés y del español. Una vez trazadas en el gráfico veremos un mapa que nos revelará las diferencias entre una lengua y otra y las posibles dificultades que un hablante de Español puede encontrar para la adquisición de estos sonidos.

El sistema vocálico español se compone de cinco unidades, y aunque presentan algunas variaciones, debido a que hay variedad de géneros de español, no sólo en la península, sino en todo el mundo, podemos considerar que es un sistema vocálico regular y estable (Hidalgo y Quilis, 2002).

En primer lugar y haciendo una comparación con las vocales cardinales primarias, nos encontramos con un sistema vocálico muy simple y muy común (Hualde 2005). En español existen 5 vocales escritas y cinco sonidos vocálicos. El estudiante español parte de una articulación de vocales en su propia lengua que es muy sencilla y además muy similar a algunos de los sonidos vocálicos propuestos por Jones como puntos cardinales para la articulación de vocales.

En los estudios y tratados sobre fonética y fonología Española de las últimas décadas nos encontramos con numerosas definiciones y clasificaciones de los sonidos vocálicos. Estas definiciones siguen el planteamiento de Jones de las vocales cardinales. Dos parámetros son los fundamentales: el modo de articulación y el lugar de articulación. A estos dos valores se le van agregando otros que, sin duda, ofrecen más información en el plano acústico.

Para Alcina Franch y Blecua, (1975) el sistema vocálico español se caracteriza por la abertura y la localización. Según estos criterios, podemos encontrar una vocal central “a” de máxima abertura, dos vocales de abertura media “e” y “o” y dos vocales de mínima abertura “i” e “u”. Por otra parte, podemos considerar vocales palatales si se articulan con el predorso de la lengua y vocales velares si se articulan con el postdorso. Otros tipos de criterios para clasificar las vocales son la posición de la lengua de manera que se clasifican en vocales altas, medias o bajas. El criterio de redondeamiento o labialización, por otra parte, puede ser preceptivo para tener en cuenta el uso de los labios al articular las vocales. Incluso desde un punto de vista acústico, podemos hacer una diferenciación de las vocales más densas o difusas, o entre vocales más graves o agudas. Desde este punto de vista, son sonidos con presencia de densidad (/a/, /e/, /o/) y difusos (/i/, /u/). Agudos son (/i/, /e/) y graves (/u/, /o/). Esta propuesta dibuja el aspecto triangular que ofrece el sistema vocálico español y además informa del carácter acústico posicionando y definiendo cada sonido vocálico bajo este aspecto.

		Anteriores o palatales	Central	Posteriores o velares		
		No labializadas			Labializadas	
		Agudos	Neutras	Graves		
Abertura	Mínima	Altas	/i/		/u/	Difusos
		Medias	/e/		/o/	Densos
	Máxima	Bajas		/a/		

Tabla 1.2: “Características del sistema vocálico español según Franch y Blecua (1975)”

Por otra parte, Quilis (1993) establece en su “*Tratado de Fonología y Fonética Españolas*” cinco fonemas vocálicos, a saber, /i/, /e/, /a/, /o/, /u/. Por el modo de articulación, referido a la posición de la lengua en la cavidad bucal, encontramos las vocales altas (/i/, /u/), las vocales medias (/e/, /o/) y la vocal baja (/a/). Por el lugar de articulación, encontramos las vocales anteriores o palatales (/i/, /e/), las vocales posteriores o velares (/u/, /o/) y la vocal central (/a/). Por último, según el acento, encontramos las vocales tónicas, que poseen una mayor firmeza, abertura y perceptibilidad; las vocales átonas y las vocales rejas, que son casi inexistentes en español. Estas últimas están situadas en posición final del grupo fónico, preceden a una pausa, aunque conservan de cualquier modo su timbre.

De esta definición nos queda un gráfico triangular que posiciona las vocales de la lengua Española según los criterios anteriormente expuestos. En este diagrama observamos la ausencia de elementos acústicos que definan las vocales, estamos precisando la articulación de los sonidos.

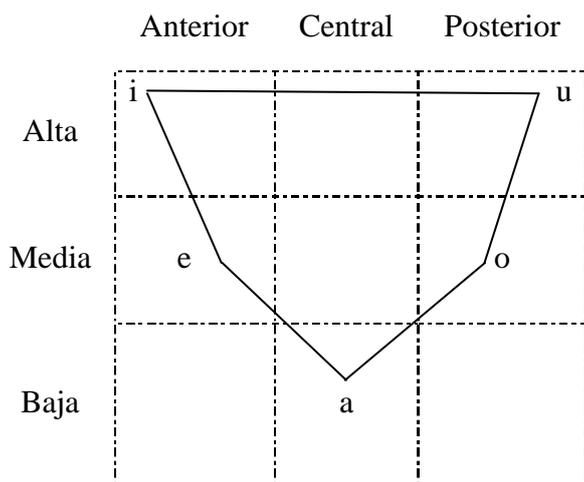


Fig 1.4: “Diagrama de vocales según su lugar de articulación”

El origen de la formación de una vocal está en la vibración de las cuerdas vocales, que generan una onda compuesta periódica que se modifica en la cavidad bucal. La boca actúa como un filtro o resonador que potencia determinados armónicos del sonido fundamental que generamos, dando lugar así al timbre de la vocal. Para cada una de las vocales movemos la posición de la cavidad bucal, modificando así los resonadores y potenciando de esta forma unos armónicos frente a otros. Si observamos en un sonograma el espectro de una vocal veremos que hay ciertas frecuencias con una mayor intensidad. Al conjunto de frecuencias típicamente características de una vocal que le otorgan su timbre particular lo llamaremos formantes. La diferenciación entre las vocales se da sobre todo a partir de los dos primeros formantes, mientras que el resto de los formantes superiores, de menor influencia, se denominan formantes individuales.

Existe una correspondencia entre la articulación de las vocales y sus características acústicas. Quilis (1993) analiza la relación directa existente entre la abertura de la cavidad bucal, la posición de la lengua y la labialización con la frecuencia de los tres primeros formantes. Esta correspondencia establecida se puede extender incluso a su representación gráfica, pues Quilis acude al triángulo articulatorio para representar las vocales desde un punto de vista tanto fisiológico como acústico. Después de superponer el cuadro de vocales cardinales con el cuadro de vocales desde un punto de vista acústico podemos comprobar la similitud existente entre los dos cuadros, denominados como triángulo articulatorio y triángulo acústico, respectivamente. De este análisis de estas dos representaciones se puede concluir que “existe una relación constante y directa entre la abertura vocal y el nivel de frecuencias representado en el eje de ordenadas” así como “una relación constante e inversa entre la longitud de la cavidad bucal y el nivel de frecuencias representado en el eje de abscisas” (Quilis, A. 1993:162).

Si tenemos en cuenta las características acústicas de las vocales, podemos caracterizar las vocales según su primer formante, que en este caso se sitúa entre los 300 y los 800 Hz. Además, los formantes altos están menos atenuados que en otro tipo de sonidos y el sonido vocálico tiene por norma general mayor intensidad que los consonánticos. Quilis nos propone un gráfico en el que sitúa las frecuencias exactas en las que se encuentran los dos primeros formantes de cada sonido vocálico.

El rasgo de compactidad de los sonidos vocálicos nos genera otra clasificación según la cual distinguiremos vocales compactas y vocales no compactas o difusas. La compactidad de una vocal va a venir dada por la altura del primer formante y, como consecuencia, por su proximidad al segundo formante. Así vamos a considerar la vocal (/a/) como una vocal compacta mientras que el resto de las vocales no serían vocales compactas. En el cuadro anterior podemos ver como la frecuencia del primer formante de las vocales (/e/, /o/) es menor que para la vocal a. Estas dos vocales son consideradas no difusas. Por último, las vocales difusas (/i/, /u/) son las dos vocales que poseen un primer formante de menor frecuencia.

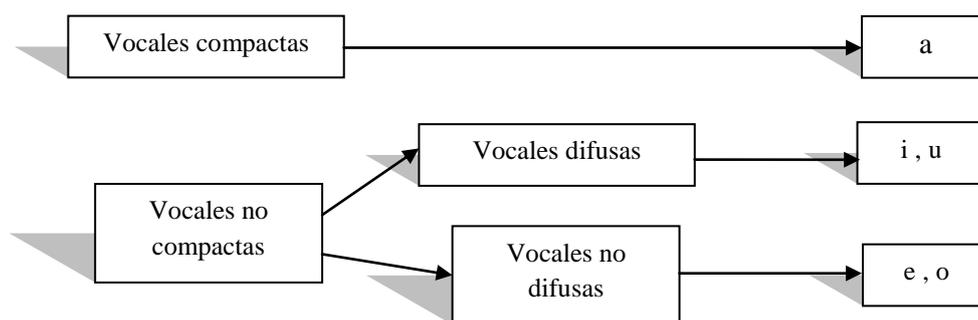


Fig.1.5: “Clasificación de las vocales según su primer formante”

Si el estudio del primer formante nos genera el rasgo de compactidad vocálica, el estudio del segundo formante nos va a permitir distinguir entre vocales agudas y vocales graves, de forma que las vocales serán más agudas cuanto más altas sean las frecuencias del

primer formante. Volviendo de nuevo al cuadro anterior, podemos hacer la clasificación siguiente (Quilis, 1993:167):

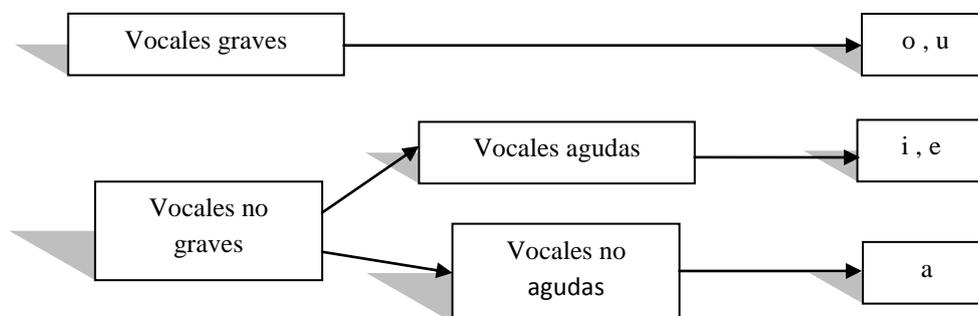


Fig.1.6: “Clasificación de las vocales según su segundo formante”

Existe igualmente una relación constatable entre la nasalidad de los sonidos vocálicos y la intensidad de los formantes. No obstante, el rasgo de la nasalidad en los sonidos vocálicos españoles no es pertinente, ya que aparece únicamente a nivel fonético. Quilis utilizará la nasalidad como criterio para definir los alófonos de cada una de las vocales. En el sistema vocálico español existen 2 alófonos para cada vocal en distribución complementaria: un alófono nasal y otro oral.

En el cuadro que adjuntamos a continuación podemos observar un resumen detallado de las características de las vocales españolas propuesto por Quilis (1993).

Vocal	Articulación	Acústica	Ortografía	Alófonos
/i/	Alto Anterior	Vocálico Difuso Agudo	i y	Nasal Oral
/e/	Medio Anterior	Vocálico No difuso Agudo	e	Nasal Oral
/a/	Bajo Central	Vocálico Denso No agudo	a	Nasal Oral
/o/	Medio Posterior	Vocálico No difuso Grave	o	Nasal Oral
/u/	Alto Posterior	Vocálico Difuso Grave	u	Nasal Oral

Tabla 1.3: “Características del sistema vocálico español según Quilis (1993)”

Podemos encontrar otras definiciones de los sonidos vocálicos en manuales más actuales sobre fonética y fonología españolas, como el de manual Hualde (2005). En el análisis de las vocales del español, aunque no obvia los aspectos acústicos del estudio de las vocales, se centra sobre todo en su carácter articulatorio, lo cual nos da pistas sobre la importancia que otorga Hualde a los aspectos articulatorios desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua como lengua extranjera. Según Hualde, las vocales han de ser descritas según dos características importantes: la posición de la lengua y la forma que adoptan los labios. En la tabla que adjunta Hualde podemos ver la clasificación de las vocales según estos criterios. Además, añade comentarios sobre la simplicidad y sobre lo común del sistema vocálico del Español con solo cinco vocales.

	Frontal	Central	Trasera
alta	/i/		/u/
media	/e/		/o/
baja		/a/	
	No-redonda		Redonda

Tabla 1.4: “Características del sistema vocálico español según Hualde (2005)”

Existen otras características del sistema vocálico español que pueden ser incluidas aquí en esta descripción teórica, como por ejemplo la duración de las vocales españolas tal y como reseña Quilis y Fernández (1996). Aunque estos autores clasifican las vocales españolas en largas y breves e incluso, sema-largas y sema-breves, el criterio de duración de las vocales no es tan determinante en el sistema vocálico español como ocurre por ejemplo en el sistema vocálico inglés, donde la distinción de vocal breve y vocal larga es mucho más evidente.

Franch y Blecua (1975) reseña que la cantidad vocálica o duración de las vocales depende fundamentalmente de la posición tónica o átona de la sílaba. En una posición tónica, la media de duración de una vocal es de 13.5 centésimas, oscilando estos valores entre las 6.5 y las 20 centésimas. Además, la duración de la vocal tónica será mayor para las palabras agudas, y les sigue en menor duración las vocales en palabras llanas y esdrújulas finalmente. En general, las vocales se podrían ordenar de la forma a, o, e, u, i según la duración de la misma.

La cantidad vocálica en sílabas átonas, sin embargo, se ve afectada por una serie de motivos más diversos, tales como el número de sílabas de la palabra, la posición de la vocal con respecto a la sílaba tónica, la naturaleza articulatoria de la consonante siguiente y diferentes tipos de estructura silábica. Como criterio general podemos decir que la cantidad vocálica va descendiendo con respecto nos alejamos más de la sílaba

tónica, siendo las vocales protónicas más pequeñas que las vocales postónicas. La vocal final átona merece mención especial por la cantidad de variantes, en cuanto a su duración, que podemos encontrar dependiendo de la estructura de la palabra o del acento geográfico de la región en la que nos encontremos. Con este último criterio las posibilidades de variantes alófonas de las 5 vocales españolas se disparan, hasta el punto de encontrar distintas formas de articulación de las vocales dependiendo de la zona geográfica en la que nos encontremos.

Por otra parte, como algunos otros estudios anteriores precisan, la correspondencia que existe entre la representación ortográfica y los sonidos vocálicos contribuye a la simplicidad de este sistema. Se propone un cuadro sencillo que relaciona la ortografía con la pronunciación de las vocales donde es fácilmente observable que existe una relación casi unívoca entre fonema y ortografía.

Fonema	Letra/representación ortográfica	Ejemplo
/a/	<i>a</i>	Casa /casa/
/e/	<i>e</i>	Mesa/mesa/
/i/	<i>i</i>	Pino /pino/ doy /dio/
/o/	<i>o</i>	Copa/copa/
/u/	<i>u</i>	Cuna/Kuna/
/j/	<i>y</i>	Yeso

Tabla 1.5: “Fonemas en español y su representación ortográfica”

Independientemente de las clasificaciones de las vocales, cada uno de los fonemas tiene en la práctica distintas realizaciones sonoras o alofónicas “que dependen de la estructura silábica, de la posición del sonido en la sílaba y de la naturaleza articulatoria de los sonidos contiguos, pertenezcan o no a la misma sílaba” (Alcina y Blecua 1975:280). Quilis (1993) indica que existen cinco sonidos vocálicos en español que poseen cinco variantes alofónicas nasales y cinco variantes orales en distribución

complementaria. Franch y Blecua continúan argumentando que estas variantes se pueden dividir en dos grupos según la posición de la vocal dentro de la estructura silábica. Así podemos distinguir entre vocales silábicas o vocales que ocupan una posición central en la sílaba, frente a las vocales no silábicas, vocales que no ocupan una posición central en la sílaba. La tabla 1.6 nos permite diferenciar los alófonos vocálicos de tipo silábico y no silábica que nos proponen estos autores.

Alófonos vocálicos de tipo silábico		Alófonos vocálicos de tipo no silábico	
i	Vocal alta anterior	i	Alta anterior, articulación de abertura
ĩ	Vocal esmalta anterior	w	Alta posterior labializada, articulación de abertura
e	Vocal media anterior		
ẽ	Vocal semanería anterior	ĩ	Alta anterior, articulación de cierre
u	Vocal alta posterior labializada		
ũ	Vocal esmalta posterior labializada		
o	Vocal media posterior labializada		
õ	Vocal semanería posterior labializada		
a	Vocal baja no labializada	u	Alta posterior labializada, articulación de cierre
ã	Vocal baja velar no labializada		

Tabla 1.6: “Alófonos vocálicos de tipo silábico y no silábico”

El cuadro 1.7 ofrece, por otra parte, la descripción de las variantes alofónicas para cada uno de los fonemas vocálicos propuesta por Franch y Blecua (1975).

Podemos distinguir también distintos alófonos dependiendo de la relajación de la vocal. Así distinguiremos una relajación en la vocal cuando ésta se encuentra en posición intertónica o a final de palabra ante pausa. Del mismo modo la nasalidad a la hora de la articulación puede dar sonidos más nasales a las vocales anteriores o palatales. Esto ocurre en posición inicial absoluta o para una vocal situada entre consonantes nasales.

Vocal		Variantes	Ejemplos
Vocales Palatales	/i/	Cerrada en sílaba libre, sobre todo tónica	Vida, libre
		Abierta, en sílaba trabada, en contacto con /r/ y antes de /x/	Fin, principal, hijo
		Semivocal, en los diptongos /a/ /e/ /oí/	Aire, peine, oigo
		Semiconsonante, en posición inicial de diptongo o triptongo	Bien, silencio
	/e/	Cerrada, en sílaba libre, y en sílaba trabada por las consonantes m, n, s, d, θ	Dedo, valentía
		Abierta, en sílaba trabada por las restantes consonantes, en contacto con /r/, ante /x/ y en el diptongo /e/	Guerrero, me inclino
Vocal central	/a/	Media	Santo, zarza
		Velar, en el diptongo /a/, ante /o/, en sílaba trabada por /l/ y ante /x/	Flauta, halla, sal, tajar
Vocales velares	/o/	Cerrada, en sílaba libre tónica	Loco, como
		Abierta, en sílaba trabada, en contacto con /r/, ante /x/, en el diptongo /oí/ y en posición acentuada en el esquema “al” o “amor”	Tonto, corro, ojo, ahora
	/u/	Cerrada en sílaba libre tónica	Lunes, tubo
		Abierta, en sílaba trabada, en contacto con /r/ y ante /x/	Luz, rubia
		Semiconsonante, en posición inicial de diptongo	Fuente, cuando
		Semivocal, en posición final de diptongo	Cada uno, la unificación

Tabla 1.7: “Variantes alofónicas de los fonemas vocálicos en español según Franch y Blecua (1975)”

Los diptongos son elementos bifonemáticos, es decir, que están constituidos por dos fonemas distintos. Quilis (1993) apunta que en español se acostumbra a considerar como diptongos la unión en la misma sílaba de dos vocales, para las cuales existen las siguientes combinaciones:

Grupo 1: /i, u/ + /e, a, o/

Grupo 2: /e, a, o/ + /i, u/

Grupo 3: /i/ + /u/

Grupo 4: /u/ + /i/

Estos diptongos se pueden clasificar en primer lugar como crecientes o decrecientes, dependiendo de que la primera vocal sea más abierta o cerrada que la segunda. De este modo, la primera combinación será un diptongo creciente, pues va desde una vocal cerrada hacia una abierta, mientras que los diptongos del segundo grupo son diptongos decrecientes. En estos dos primeros casos la vocal fuerte siempre constituirá el núcleo silábico, mientras que en los tercero y cuarto casos el núcleo silábico dependerá del lugar del acento, y por ende, la consideración de diptongo creciente o decreciente.

Según Apertura			
Crecientes		Decrecientes	
ie	<i>tiene</i>	ei	<i>ley</i>
ia	<i>patria</i>	eu	<i>europa</i>
io	<i>vio</i>	ai	<i>aire</i>
ue	<i>bueno</i>	au	<i>aula</i>
ua	<i>cuatro</i>	oi	<i>soy</i>
uo	<i>superfluo</i>	ou	<i>estadounidense</i>

Tabla 1.8: “Clasificación de los diptongos en español según Quilis (1993)”

En los diptongos crecientes, la vocal tónica abierta está en segunda posición, mientras que la vocal que la precede se le considera una semiconsonante. De este modo, las vocales (i, u) se convertirían en las semiconsonantes (j, w). Por otro lado, en los diptongos decrecientes, donde la vocal fuerte ocupa el primer lugar, la segunda vocal pasa a convertirse en una semivocal, considerada en este caso como un alófono de su vocal complementaria.

Si nos fijamos en las características acústicas de los diptongos, observaremos que los formantes de las dos vocales son duraderos y la velocidad de transición entre ellos es

lenta, al contrario de lo que ocurre con los hiatos, cuya duración es menor y la velocidad de transición entre formantes es más rápida. De esta manera podemos considerar desde un punto de vista acústico, que cuanto más suave sea la transición de una vocal a otra, más cerca estaremos de la formación del diptongo.

1.2.5.- Las vocales en inglés

Existen multitud de estudios que versan sobre los sonidos vocálicos en inglés cuya aplicación más directa es la enseñanza del inglés como lengua extranjera y como segunda lengua. La mayoría de estos estudios coinciden en la complejidad de la definición de los sonidos vocálicos. Gimson (1994) así lo considera, y continúa describiendo estos sonidos bajo tres factores que coinciden con la definición de los sonidos vocálicos que hemos propuesto en los apartados anteriores: la posición del paladar, la apertura de los labios y la posición de la lengua. De estos tres elementos, la posición de los labios es el único que ofrece una descripción visual o táctil. El otro factor de descripción que depende del paladar, más que por la posición, es la percepción de la presencia o ausencia de nasalización en el sonido que se produce. El último factor serán los movimientos de la lengua, que pueden llegar a ser en algunos casos tan diminutos que son muy difíciles de percibir. Por lo tanto, los sonidos vocálicos en general se describen en base a un juicio auditivo de relaciones de sonido junto con algunas descripciones articulatorias.

En el caso del inglés, aunque nos encontramos con sonidos que tienen problemas específicos para su descripción, es necesario un sistema de descripción en dos niveles, tanto articulatorio como auditivo, que nos sirva de referencia para definir las vocales. El sistema de referencia será de nuevo el propuesto por Jones, "*The Cardinal Vowel System*", a partir del cual distintos autores proponen sus definiciones de las vocales y

los diptongos en inglés. No obstante, autores como Roach, (2000) nos recuerdan la futilidad de todos estos intentos de definición a partir de diagramas, ya que en la mayoría de los estudios realizados al respecto se concluye que para entender los sonidos y las diferencias entre ellos es necesario acudir a la escucha. Es interesante recordar que este manual de Roach incluían una serie de casetes, tecnología entonces disponible para el acercamiento de los sonidos al aprendizaje de una lengua extranjera. Actualmente podemos acceder a ese tipo de información auditiva de muchas formas distintas, como por ejemplo a partir de los diccionarios de internet que incluyen estas muestras de audio, CD ROM, aplicaciones de móviles, etc. Con independencia de esta consideración inicial sobre la necesidad de la escucha para el aprendizaje de los sonidos vocálicos, Roach recomienda, por otra parte, evitar el sistema vocálico cardinal primario propuesto por Jones y usar un sistema cardinal cuadrilateral donde simplemente se toma la posición de la lengua y la configuración de los labios como elementos de clasificación. Previo a describir las vocales desde el sistema propuesto por Roach, acudiremos a Gimson para destacar el importante número de vocales y diptongos que posee el inglés. Podemos hacer una primera evaluación sobre la cualidad de las vocales atendiendo a la posición final o no final de la vocal dentro de la sílaba, que nos servirá para hacer una primera clasificación de la cantidad vocálica. De este modo, Gimson considera la existencia de 12 vocales en inglés, de las cuales 7 de ellas son vocales breves y 5 son vocales largas. En el cuadro 1.9 podemos observar las 12 vocales clasificadas según su duración, las cuales aparecen acompañadas de un ejemplo.

	Final	No final	Símbolo
Corta	City	Bid	/ɪ/
	-	Bed	/e/
	-	Had	/æ/
	-	Hod	/ɒ/
	-	Hood	/ʊ/
	-	Bud	/ʌ/
	-	Accept	/ə/
Larga	Pea	Bead	/i:/
	Do	Food	/u:/
	Par	Bard	/ɑ:/
	Paw	Board	/ɔ:/
	Purr	Bird	/ɜ:/

Tabla 1.9: “Clasificación de las vocales del inglés según su duración”

Al igual que Gimson, Roach admite el gran número de sonidos vocálicos del inglés y ofrece la cantidad vocálica como primera oposición para la distinción entre vocales largas y vocales cortas, con lo cual los símbolos utilizados para estas vocales serán distintos unos de otros. A continuación describimos los sonidos vocálicos del inglés en relación al sistema cardinal propuesto por Roach.

/ɪ/ El diagrama muestra que, aunque esta vocal está en el área frontal, comparada con la vocal cardinal 1 /i/ es más abierta y más cercana al centro. Los labios están ligeramente extendidos.

/e/ Esta es una vocal frontal entre la vocal cardinal número 2 /e/ y la número 3 /ɛ/ y los labios están también ligeramente extendidos.

/æ/ Esta vocal es frontal pero no es tan abierta como la vocal cardinal número 4 /a/. Los labios están extendidos.

/ʌ/ Vocal central. El diagrama muestra que es más abierta que la medio abierta. La posición de los labios es neutral.

/ɒ/ Esta vocal no es muy trasera y se encuentra entre medio abiertas y abiertas. Los labios se encuentran en una posición redondeada.

/ɔ/ La vocal cardinal más cercana es la número 8 [u]. Esta vocal es más abierta y está más cercana del área central. Los labios están redondeados.

Existe otra vocal corta cuyo símbolo es /ə/ (schwa). Es un sonido vocálico muy utilizado en la lengua inglesa. A juicio de Roach es un sonido vocálico distinto a todos los demás sonidos vocálicos.

A continuación vamos a ver los sonidos vocálicos largos según Roach. Estos sonidos tienden a ser más largos que aquellos sonidos cortos ubicado en el mismo contexto. Hay que precisar en este mismo contexto porque la duración de todos los sonidos vocálicos en inglés puede variar bastante dependiendo del contexto en el que se encuentre, o dependiendo de la presencia de acentuación en la sílaba.

/i:/ Está bastante cerca de la vocal cardinal 1 /i/. Es más cerrada y está posicionada más frontalmente que la vocal corta /i/. Aunque la forma de la lengua no tiene muchas diferencias con su vocal cardinal, los labios están ligeramente extendidos y resulta una vocal con un sonido distinto.

/ɜ:/ Es una vocal central que parece de especial dificultad para los extranjeros. La posición de los labios es una posición neutral.

/a:/ Vocal abierta en el área de la vocal cardinal número 5 /a/, aunque no tan trasera. La posición de los labios es neutral.

/ɔ:/ La altura de la lengua para esta vocal está entre la vocal cardinal número 6 /ɔ/ y la número 7 /o/. Es una vocal trasera y la posición de los labios es especialmente redonda.

/u:/ No es muy diferente de la vocal cardinal número 8 /u/ pero no está ni tan atrás ni es tan cerrada. Los labios están moderadamente redondeados.

Hay que notar con la descripción de estas vocales largas que hay diferencia con las cortas no solo en la longitud sino en la cualidad también.

Revisiones más modernas de las definiciones de los sonidos vocálicos comparten la idea de la ineficacia de los diagramas para la definición de los sonidos vocálicos, como ya apuntábamos con Roach (2000). En esta misma línea, Ladefoged, y Johnson, (2010) evitan las precisiones sobre la cualidad de las diferentes vocales debido a que consideran que la forma tradicional de la descripción articulatoria no es particularmente satisfactoria, ya que no es verdaderamente posible conocer la posición exacta de los músculos de la boca en la pronunciación de la vocal. Ladefoged y Johnson utilizan etiquetas para describir los sonidos vocálicos en relación a otros sonidos vocálicos. A pesar de ello, el problema de la descripción de las vocales estriba en que no hay una frontera clara distintiva entre ellas, en comparación entre los sonidos consonánticos. Sería, por ejemplo, perfectamente posible pronunciar una vocal que esté entre una vocal alta y una vocal media; de hecho, se podría producir un sonido vocálico en cualquier distancia específica desde una vocal a otra. Esto nos lleva a considerar una especie de continuum entre las vocales, existiendo por tanto infinitas posibilidades de pronunciación entre una vocal y otra.

A pesar de estas consideraciones iniciales, Ladefoged y Johnson nos apuntan una serie de definiciones de las vocales en inglés. Como ya adelantábamos, estos autores elaboran una serie de etiquetas que nos sirven para colocar el resto de los sonidos dentro de un determinado espacio acústico. Este espacio acústico viene determinado por los siguientes sonidos:

/i/ Frontal alta. La lengua está alta en la parte frontal de la boca. Tienen una cualidad acústica alta y frontal.

/æ/ Con una posición de la lengua en la parte baja, la cualidad acústica se le puede llamar frontal baja.

/ɒ/ La posición de la lengua es baja y trasera. La cualidad acústica se puede llamar baja trasera.

/u/ Vocal alta y bastante trasera.

/ɛ/ Suena entre /i/ y /æ/ , pero más cercano al segundo. Podemos llamar a esta vocal medio baja frontal.

Las 4 vocales /i/, /æ/, /ɒ/,/u/. nos dan los extremos para colocar un diagrama, aunque estos sonidos no están en los puntos más extremos del diagrama, sino que se colocan un poco más centrados, ya que es posible pronunciar sonidos que son más extremos que los que colocamos en el diagrama. Además es posible usar vocales con una cualidad más extrema que las que usamos habitualmente en inglés con las vocales concretas /i/,/æ/,/ɒ/. Dada esta noción de espacio vocálico acústico, podemos trazar la cualidad relativa de las diferentes vocales. Recordemos que las etiquetas alta, baja, frontal y trasera no se pueden tomar como la posición de la lengua. Son simples indicadores que reflejan el camino que sigue el sonido vocálico.

“Given a notion of an auditory vowel space of this kind, we can plot the relative quality of the different vowels. Remember that the labels high/low and front/back should not be taken as descriptions of tongue positions. They are simply indicators of the way one vowel sounds relative to another.” (Ladefoged y Jonhson : 2010:89)

El porqué del uso de estos términos entonces, responde a una larga tradición fonetista en la cual se usaban estas palabras para describir la posición de la lengua, cuando en realidad lo que estaban describiendo es la cualidad del sonido. No obstante existe solamente una correspondencia aproximada entre la descripción tradicional de las vocales en términos de posición de la lengua y la descripción precisa o verdadera según las cualidades acústicas de las vocales.

Los lingüistas han utilizado otros términos como vocales agudas y graves en vez de frontal o trasera para la descripción de las vocales. Por una variedad de razones el uso de esta terminología no ha prosperado. Parece preferible seguir utilizando los términos tradicionales como *alta y baja, frontal y trasera* aunque hay que entender que lo que describe son las cualidades acústicas y no la posición de la lengua.

1.2.6- Los diptongos en inglés

Está claro que no es posible que la cualidad de una vocal se mantenga absolutamente constante. Es raro que los órganos del habla funcionen de forma regular, no cambiante. No obstante, distinguiremos entre aquellas vocales que son relativamente puras o que no cambian, como por ejemplo “learn” y aquellas que tienen un “glide” considerable como por ejemplo “line”. Autores como Gimson nos ofrecen una tipología de diptongos que resumimos en el cuadro diptongos según Gimson (1994).

		Final	No final	Símbolo
Diptongos	Glide to /ɪ/	Pay	Paid	/eɪ/
		Pie	Hide	/aɪ/
		Coy	Coin	/ɔɪ/
	Glide to /ʊ/	Low	Load	/əʊ/
		Bough	Bowed	/aʊ/
	Glide to /ə/	Peer	Beard	/ɪə/
		Pair	Bared	/eə/
		Poor	Moored	/ʊə/

Tabla 1.10: “Los diptongos según Gimson”

Para Roach (2000), los diptongos consisten fundamentalmente en un movimiento de una vocal a otra. Una vocal que no tiene movimiento es una vocal pura. En muchos casos, para los aprendices extranjeros, uno de los errores más comunes es usar vocales puras en vez de su correspondiente diptongo. En términos de longitud, los diptongos son prácticamente como las vocales largas. En un diptongo el primer sonido vocálico que se produce es más fuerte que el segundo. Según Roach (2000), los diptongos son 8:

Diphthong								
Centring			Closing					
Ending in ə			Ending in ɪ			Ending in ʊ		
ɪə	eə	ʊə	eɪ	aɪ	ɔɪ	əʊ	aʊ	

Tabla 1.11: “Los diptongos según Roach”

/ɪə/ El punto de partida es un poco más cerrado que el de /ɪ/.

/eə/ Este diptongo comienza con el mismo sonido vocálico que la /e/ y vuela hacia el centro.

/ʊə/ El punto de partida es ligeramente más cerrado que la /ʊ/

Los diptongos terminan con un movimiento hacia una vocal más cerrada. La segunda parte del diptongo es más débil, con lo cual nunca llegan a ser completamente cerradas. El movimiento desde un punto más abierto hacia un punto más cerrado es lo característico de estos diptongos. Tres de estos diptongos son los que van hacia el sonido abierto /ɪ/.

/eɪ/ El punto de partida es el sonido /e/.

/aɪ/ Comienza con una vocal abierta que se encuentra entre la parte frontal y la parte trasera. Es bastante similar al /ʌ/.

/ɔɪ/ La primera parte del diptongo tiene la misma cualidad que el sonido vocálico /ɔ:/ .

Otros diptongos tienen su movimiento hacia el sonido vocálico /ʊ/. Tienen un movimiento de la lengua que va cercana al paladar y al mismo tiempo el movimiento de los labios produce una forma redondeada.

/əʊ/ La posición de la vocal para el principio de este diptongo es la misma de partida que para la vocal schwa. Los labios pueden encontrarse ligeramente redondeados anticipándose al sonido /ʊ/.

/aʊ/ Este diptongo comienza con una vocal similar a la /a:/ pero es un poco más frontal. Como esto es una vocal abierta, el movimiento hacia el sonido ʊ es un movimiento largo. Normalmente en inglés, el movimiento hacia ʊ comienza pero no se completa. El final del diptongo se posiciona en algún sitio entre medio cerrada y medio abierta. Los labios están ligeramente redondeados.

Ladefoged y Jonhson (2010), hace una descripción de los diptongos que se producen en las dos variedades de inglés AMERICAN (national newscaster) y BRITISH (BBC newscaster). Cada uno de estos sonidos supone un cambio sustancial en la propia vocal. De forma poco convincente Ladefoged y Jonhson describen los diptongos como “movimientos de una vocal a otra”, califican esta descripción como una cuestión de conveniencia. *“as a matter of convinience, they can be described as movements from one vowel to another”* (Ladefoged y Jonhson: 2010:92). La primera parte del diptongo es más prominente que la última parte. De hecho la última parte parece muy transitoria y breve y nunca termina con un sonido parecido a una vocal simple. La lista de diptongos sería la siguiente: /aɪ/, /aʊ/, /eɪ/, /oʊ/, /ɔɪ/, /ju:/. Para estos autores, el número de diptongos y la descripción de los mismos cambia con respecto a otros autores, y consideran un diptongo cuando los lingüistas de forma tradicional lo han considerado una consonante en vez de una vocal.

1.2.7.- Diferencias entre los sonidos vocálicos entre el inglés y el español

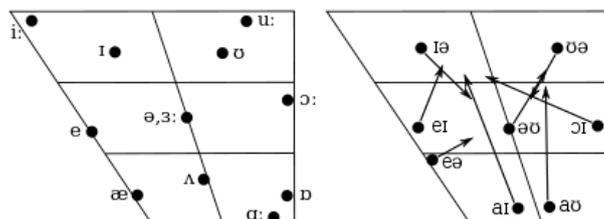


Fig.1.7: “Monotongos y Diptongos Roach del RP (2000:242)”

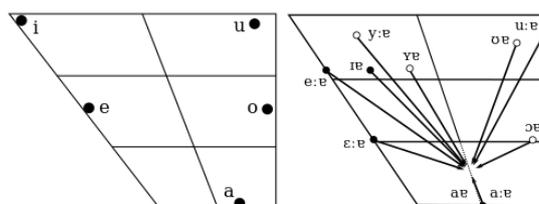


Fig.1.8:”Vocales y diptongos del español Ladefoged y Johnson (2010:227)”

Como podemos ver en los cuadros representativos de las vocales en inglés y en español no existe ninguna coincidencia que podamos destacar, más bien lo contrario. Empezando por el número de fonemas vocálicos entre las dos lenguas donde la diferencia es notoria. El inventario del inglés puede variar según los autores y según si tomamos el inglés americano o el inglés británico. Por ejemplo para Ladefoged (2010) el inventario contaría con diez y hablamos de la variedad americana y once Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996) y Roach (2000) doce para el inglés británico. Estas diferencias se deben al desacuerdo entre la distinción de vocales y diptongos. El sistema vocálico en español no ofrece ninguna duda, tenemos los cinco fonemas vocálicos anteriormente definidos. Está formado por cinco fonemas: dos fonemas anteriores, alto /i/ y medio /e/; dos posteriores, alto /u/ y medio /o/; y uno central bajo /a/. Delattre (1969) mantiene que una diferencia existente entre las vocales en inglés y en español es que las del inglés pueden variar si la vocal se encuentra en una sílaba tónica o átona. Las tónicas experimentan tensión y las átonas se relajan. Monroy Casas (1981) afirma que la

dicotomía tensa/laxa ha tenido mayor popularidad en los EE.UU., tal vez por caracterizarse esta variante del inglés por una disyunción más clara.

Sin embargo en español todas las vocales mantienen su timbre con independencia de la posición de la palabra o si está acentuada o no de manera que no podemos hablar de vocales relajadas. Si observamos el cuadro de los monotongos del inglés con respecto a los del español y las posiciones que ostentan, observamos que las vocales en inglés tienden hacia el centro del espacio vocálico mientras que las del español mantienen sus posiciones. La zona central del espacio vocálico es donde varias de las vocales en inglés se articulan frente a la ubicación de las vocales en español que se encuentran en la periferia. En la posición central tenemos la vocal anterior central alta /ɪ/, la posterior central alta /ʊ/ y la central media /ʌ/ y la schwa /ə/ esto es motivo de oscuridad articulatoria frente a la claridad del español. La acción labial en las vocales es normal tanto en inglés como en español. Las vocales que se encuentran en el centro mantienen una posición neutra, las anteriores se producen con un estiramiento de los labios y las vocales posteriores se realizan con los labios abocinados. Tanto el estiramiento como el abocinamiento se producen en las vocales de ambas lenguas. Por ejemplo la vocal central baja /a/ del español es similar a la vocal central-posterior baja del inglés /ʌ/. La vocal anterior media /e/ del español, aunque se asemeja a la vocal /e/ del inglés puede resultar más cerrada. La vocal anterior alta /i/ se encuentra próxima a la vocal tensa anterior alta del inglés /i:/. La vocal posterior alta /u/ es semejante a la vocal tensa posterior alta /u:/ del inglés.

En lo referente a los diptongos, comparando los dos gráficos de inglés y español, observamos que, si bien las vocales en inglés superan en número al inventario del español, encontramos el caso contrario con lo que respecta a los diptongos en inglés que

son menos numerosos. Si bien en inglés británico contamos con ocho, algunos de ellos centranes, no es así en inglés americano debido a la condición de variante rótica.

A modo de resumen, este estudio teórico nos muestra la diversidad de los dos sistemas vocálicos y nos pone en antecedente para su uso como medida docente. Hemos podido comprobar por las recomendaciones de todos los autores, desde los más antiguos estudios de Jones, hasta los más actuales de Roach y Ladefoged que proponen el nivel auditivo para verdaderamente poder añadir el sonido al inventario que el aprendiz ha de elaborar.

1.3.- DIFICULTADES DEL HISPANO HABLANTE CON RESPECTO A LAS VOCALES EN INGLÉS

Existe una lista de factores que influyen en los problemas que el estudiante de una lengua extranjera encuentra en el proceso de aprendizaje de la pronunciación. Todas ellas entre sí urden una trama para que la adquisición de la pronunciación para los nativos hablantes de español se convierta en una tarea complicada. Esto puede resultar en hacer más lento el proceso de aprendizaje. Como hemos apuntado antes todos estos factores se dan al mismo tiempo de manera que no podríamos enumerarlos por un orden de importancia. De todas formas podríamos empezar mencionando la edad ligada a la influencia de la lengua materna y la identificación del factor de transferencia fonológica. La diferencia fonética entre las lenguas y por último, el factor de la enseñanza de ésta en el proceso de aprendizaje.

1.3.1.- Influencia de la primera lengua y el factor edad.

En primer lugar podríamos abordar la influencia que la primera lengua ejerce no sólo en la pronunciación sino en todo el proceso de adquisición lingüística por parte del estudiante. No obstante, parece que la influencia que ejerce en la pronunciación resulta

en hablantes de segundas lenguas con un acento especial que nos permite incluso reconocer la lengua materna del aprendiz. Entendemos por acento extranjero una serie de anomalías que se producen en la pronunciación de un no nativo de una segunda lengua o de una lengua extranjera con respecto a los nativos de esa lengua. Estos desaciertos o desviaciones pueden encontrarse en los niveles mínimos como puede ser la producción de un fonema específico, o a segmentos más largos como puede ser la entonación, la duración, el ritmo etc. Esto se puede experimentar, pues, tanto en los niveles segmentales como en los suprasegmentales. Los aprendices nativos hablantes de una misma lengua mostrarán anomalías similares debido a la interferencia fonética que experimenta al hablar en otra lengua. Aunque la interferencia de la primera lengua recorre muchos aspectos lingüísticos, esta interferencia se hace notoria y más en clara en el área de la pronunciación. Ellis, (1994) entre otros, argumenta que es por esta razón la necesidad de un análisis contrastivo que nos desvele los factores que implican una intromisión fonética en los hablantes de segundas lenguas o de lenguas extranjeras. Anteriormente apuntábamos a una lista de factores que podían afectar sensiblemente a la pronunciación, algunos influyendo con mayor claridad que otros. Sin embargo algunos elementos se han podido constatar en Major (2002) con *The Ontogeny Model* donde determina que los posibles efectos de la transferencia fonética está íntimamente relacionados con el nivel del desarrollo del interlenguaje es decir, el sistema que los aprendices de lenguas extranjeras construyen en el propio proceso de aprendizaje, y la formalidad del discurso. En los comienzos del estudio de la segunda lengua la influencia de la primera es de mayor peso, cuando el aprendiz progresa esa interferencia disminuye. Añade también que ocurre en situaciones y contextos más informales de la comunicación.

La adquisición de la lengua materna parece una tarea que no supone ningún esfuerzo. Todos hemos aprendido hablar de una forma natural, a una edad muy temprana, edad cuando aún muchos de los procesos de maduración no han ocurrido y convivimos con muchas otras destrezas que no se han desarrollado. No obstante, independientemente del ambiente y las circunstancias y la lengua, todos adquirimos nuestra lengua materna y nos convertimos en hablantes nativos. A este hecho, a lo largo de la historia, se le ha intentado dar una explicación y las teorías son múltiples y variadas. Algunas opiniones apuntan a que se debe a un proceso de imitación, inducción y la corrección como es el estructuralismo. Otros investigadores asocian la adquisición lingüística al desarrollo general de la inteligencia. Otras opiniones y estudios apuntan a la consideración de que la adquisición se debe a un sello impreso en la dotación genética. Existe, también, la *Hipótesis del Período Crítico*, Lennenberg,(1967) según la cual el desarrollo lingüístico sólo es posible si este se produce antes de la pubertad. Parece que los procesos de la adquisición de la lengua son difíciles de explicar y no se debe solo a la experiencia en la propia lengua y a la interacción con el entorno lingüístico. El término Gramática Universal propuesto por Chomsky (1965) es una propuesta que sugiere un diseño común para todas las gramáticas de todas las lenguas. La estructura básica de la gramática se encuentra en el cerebro y la tarea del niño consiste en construir los pormenores de la lengua a la que está expuesto. A esta teoría, más tarde Lenneberg (1967), dio una explicación neurológica. Esta explicación argumenta que para la adquisición del lenguaje se requieren tres factores, a saber, una gramática universal, un aprendizaje autoprogramado y la predisposición cerebral del niño.

La edad es posiblemente uno de los factores que más interés ha suscitado en la comunidad científica. La edad, parece un factor de gran importancia y tema de gran

interés no solo por lo que respecta a la primera lengua sino también en relación a la adquisición de la pronunciación de segundas lenguas y lenguas extranjeras. *The Speech Learning Model*, de Flege (1987, 1991, 1992, 1995), plantea que una vez superada la edad de 6 años donde se puede dar por completado el proceso de asimilación de la pronunciación y de las categorías fonéticas en la primera lengua por parte del aprendiz, el desarrollo de las categorías fonéticas en una segunda lengua se verá afectada negativamente de forma que la primera lengua interfiere en la adquisición de la pronunciación de la segunda lengua. La percepción de los sonidos de la segunda lengua serán identificados como similares a la de la primera. Al respecto Troubetzkoy (1973), habla de *criba fonológica*, de manera que cuando el aprendiz oye hablar en otra lengua usa para el análisis de la misma una criba fonológica partiendo de su lengua materna que le es habitual. Esto hace adaptar la lengua extranjera a su lengua materna por lo que pueden surgir numerosos errores. Añade que los sonidos de la lengua extranjera son percibidos de forma inexacta porque los ha hecho pasar por la criba de la propia lengua, lo que produce en opinión de este autor el llamado "acento extranjero". La interpretación errónea es el resultado de la diferencia fonológica entre la estructura de la lengua materna y la lengua extranjera. Al respecto y usando un punto de partida similar Flege (1992) propone la "clasificación de equivalencia" según el cual el aprendiz percibe los sonidos similares entre la primera y la segunda lengua convirtiéndolos en idénticos. Esta interferencia resultará en una pronunciación no nativa del aprendiz. De todas formas el mismo Flege (2002) admite que no hay datos claros para afirmar que existe el perfecto bilingüe.

1.3.2.- La distancia interlingüística

Antes hemos mencionado el factor de la diferencia entre los sonidos de las lenguas. El grado en que una lengua difiere de otra es parte de la distancia interlingüística, esta distancia se puede valorar desde un punto de vista global o a un nivel lingüístico específico. En este caso observaremos algunas de las diferencias que existen a nivel fonético entre las vocales del español con respecto al inglés. Este factor podemos considerarlo fundamental en lo que respecta a la adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera. Existen varias propuestas el *Análisis Contrastivo* (AC) de Lado (1957), y el *Modelo de Adquisición del Habla* (MAH) de Flege (1995), los dos con referencia a la distancia lingüística entre la lengua materna y la segunda lengua. Aunque en ambas propuestas existe unas diferencias con respecto a la definición de los efectos que produce la distancia interlingüística como apunta Gallardo del Puerto (2008, pp. 943).

“Para Lado (1957), la influencia de la lengua materna se traduce en una adquisición en forma de línea descendente, que va de una mayor facilidad en la adquisición cuanto más parecidos son los rasgos de la primera y segunda lengua a una mayor dificultad en la adquisición conforme la distancia interlingüística entre ambas lenguas es mayor. Sin embargo, Flege (1995), tras la clasificación de los sonidos no nativos en función del parecido que éstos guardan con los sonidos nativos, establece que los efectos de la distancia fonética interlingüística quedarían expresados en una adquisición en forma de línea descendente-ascendente, según la cual (1) el aprendizaje de los sonidos idénticos (aquéllos que son iguales a alguno de los presentes en la primera lengua) sería muy bueno, (2) la adquisición de los sonidos similares (aquéllos que no son exactamente iguales a ninguno de los segmentos nativos aunque sean acústicamente parecidos) resultaría problemática, y (3) el aprendizaje de los sonidos nuevos (aquéllos que difieren de cualquiera de las categorías nativas de forma sustancial), sería bueno.”

En este caso y apuntando especialmente al estudiante de inglés nativo hablante de español y con respecto a los sonidos vocálicos, debemos hacer una valoración que nos explique los posibles problemas a la hora de la adquisición de la pronunciación. En nuestra opinión, dos aspectos importantes han de tomarse en cuenta al comparar dos lenguas a un nivel específico, en este caso a nivel fonético, dirigiéndonos específicamente a la comparación de los sonidos vocálicos entre el español y el inglés. Estos dos aspectos son el número de desigualdades, y la complejidad en el aprendizaje. A este respecto y siguiendo las dos posturas: primero la del análisis contrastivo, anteriormente mencionado y, segundo, el modelo de adquisición del habla, cuanto más parecido haya entre las lenguas más fácil resultará su adquisición y viceversa, como propuesta del AC y por otro lado, grados de similitud que resultan en grados de posibilidad de más o menos éxito al pronunciar la segunda lengua, como propone el (MAH) de Flege.

Por lo tanto tenemos que poner en simetría los sonidos en ambas lenguas para determinar las diferencias y luego sopesar la dificultad. Las tablas, que a continuación sugerimos, son un resumen de las propuestas de Lado (AC) y Flege (MAH).

<i>TIPO DE SONIDO</i>	<i>CALIDAD DE LA PRODUCCIÓN</i>
RASGOS MAS PARECIDOS	<i>MENOR DIFICULTAD</i>
RASGOS MENOS PARECIDOS	<i>MAYOR DIFICULTAD</i>

Tabla 1.12: “Análisis contrastivo (AC) de Lado”

<i>TIPO DE SONIDO</i>	<i>CALIDAD DE LA PRODUCCIÓN</i>
RASGOS IDÉNTICOS	<i>MUY BUENA</i>
RASGOS SIMILARES	<i>PROBLEMÁTICA</i>
RASGOS COMPLETAMENTE NUEVOS	<i>BUENA</i>

Tabla 1.13: “Modelo de adquisición del habla (MAH) de Flege”

Existen unas diferencias muy marcadas entre el sistema vocálico español y el sistema vocálico inglés. En el capítulo de fonética se han definido y comparado los dos sistemas vocálicos. Hemos podido observar muchas diferencias entre ellos que son parte de las

causas que provocan la dificultad de la adquisición de la pronunciación. Entre los múltiples factores que dificultan el aprendizaje de la pronunciación, tenemos la distancia fonética entre los dos sistemas. Esta distancia fonética se ve agravada por el número de representaciones de sonidos vocálicos en inglés que supera en más del doble a las representaciones en español. Por lo tanto en los dos niveles encontramos una barrera que superar. Si tomamos como referencia el concepto de criba que el aprendiz experimenta al escuchar palabras nuevas en inglés y al mismo tiempo calificando las diferencias tal como propone (MAH) resultará que para los sonidos en inglés: /i:/, /ɪ/ tenemos /i/ en español. Para /ɑ:/, /ʌ/, /æ/ tenemos /a/ en español. Para /ɔ:/, /ɒ/ tenemos /o/ en español. Para /u:/, /ʊ/ tenemos /u/ en español. Y para /e/ tenemos /e/ en español. En las dos vocales restantes /ə/ y /ɜ:/, las producciones orales estarán sujetas a múltiples interpretaciones.

En el caso de los diptongos, nos encontramos con un número mayor en español que en inglés y observamos muchas posibles similitudes lo que puede resultar en una calidad de la pronunciación con grado de acento acuciado. Siguiendo el modelo de la adquisición del habla, parece bastante claro que existe un número considerable de las representaciones que se encuentran en el área de la calidad de la producción calificada como problemática. Es fácil deducir que el grado de acento será notable. Esta clasificación solo nos lleva al grado de éxito (parecer nativo) que un aprendiz de lengua inglesa, nativo hablante de español puede aspirar. Hemos tomado como idénticos los sonidos /e/ en inglés y la vocal /e/ en español por su gran similitud aunque resulta más cerrada. A continuación elaboramos unos cuadros representativos de las vocales y diptongos en inglés y en español siguiendo los criterios del (MAH) para ubicar el

grado de problema con el que los aprendices de inglés se encuentran para la adquisición de la pronunciación.

DEFINICIÓN	SONIDOS VOCÁLICOS EN INGLÉS	SONIDOS VOCÁLICOS EN ESPAÑOL	CALIDAD DE LA PRONUNCIACIÓN
<i>IDÉNTICOS</i>	/e/	/e/	MUY BUENA
<i>SIMILARES</i>	/i:/, /ɪ/	/i/	PROBLEMÁTICA
	/ɑ:/, /ʌ/, /æ/	/a/	PROBLEMÁTICA
	/ɔ:/, /ɒ/	/o/	PROBLEMÁTICA
	/u:/, /ʊ/	/u/	PROBLEMÁTICA
<i>NUEVOS</i>	/ə/, /ɜ:/		BUENA

Tabla 1.14 " tabla comparativa entre los sonidos vocálicos del inglés y el español"

DEFINICIÓN	DIPTONGOS EN INGLÉS	DIPTONGOS EN ESPAÑOL	CALIDAD DE LA PRONUNCIACIÓN
<i>IDÉNTICOS</i>	--	--	--
<i>SIMILARES</i>	/ɪə/	/ie/	PROBLEMÁTICA
	/ʊə/	/ue/, /ua/	PROBLEMÁTICA
	/eɪ/	/ei/	PROBLEMÁTICA
	/aɪ/	/ai/	PROBLEMÁTICA
	/ɔɪ/	/oi/	PROBLEMÁTICA
	/aʊ/	/au/	PROBLEMÁTICA
	/əʊ/	/ou/	PROBLEMÁTICA
<i>NUEVOS</i>	/eə/		BUENA

Tabla 1.15 "tabla comparativa de los diptongos en inglés y en español"

Observando los resultados, advertimos el gran número de representaciones vocálicas problemáticas que el aprendiz de inglés encuentra a su paso por el aprendizaje de la pronunciación. No es de extrañar los continuos comentarios al respecto de la dificultad al pronunciar que los propios estudiantes expresan. Si la dificultad que se observa entre

las vocales del inglés y el español es bastante significativa por su complejidad y por la cantidad, los diptongos presentan dificultad no tanto por el número sino por asimilarse a algunos en español tanto que llegar a la percepción de los matices puede ser de gran complicación para los aprendices de inglés. Con estos dos cuadros representativos de vocales en inglés y en español siguiendo el modelo de Flege, no queda ninguna duda la cantidad de representaciones problemáticas para los aprendices hablantes de español estudiantes de inglés. Esto dará lugar a una producción oral por parte de los estudiantes con un carácter marcado de acento. Pero en algunos casos, la cuestión del acento no llega a ser un problema si la comunicación fluye.

1.3.3.- Los sistemas de escritura

Un problema adicional al acento es, sin duda, la influencia que ejerce la ortografía en la adquisición de la pronunciación. Al respecto podemos encontrar multitud de estudios realizados con hablantes no nativos de inglés. Antes de analizar los problemas específicos que los hablantes nativos de español aprendices de inglés pueden sufrir, debemos empezar definiendo los sistemas de escritura. La comunicación, como en numerosas ocasiones hemos insistido, es primordial entre los seres humanos, ahora bien esta comunicación se produce no sólo de forma oral a través del habla sino también de forma escrita. Los sistemas de escritura son sistemas creados para la comunicación en su faceta escrita. Existen diferentes tipos de sistemas de escritura. Por ejemplo, el sistema de escritura inglés es un sistema de fonemas. Los sistemas de escrituras consonánticos como el árabe que representan consonantes. Los sistemas de escritura silábicos como el japonés representan sílabas. Los sistemas de escritura morfemático representan morfemas. (Cook y Bassetti, 2005). En el cuadro que a continuación mostramos, adaptación de los principales sistemas de escritura, tenemos una

clasificación basada en los tipos de escritura, aquellos que se fundamentan en la significación y aquellos que se fundamentan en los sonidos. A su vez, aquellos que se fundamentan en los sonidos representan unidades de la lengua que puede llegar a dar otra clasificación como son los consonánticos que es el caso del árabe y los alfabéticos según la clasificación de Cook y Bassetti. Los alfabéticos se subdividen a su vez en griego y romano. Es en la clasificación de *romano* donde ubican el inglés. Aunque en este cuadro de clasificación no aparece el español, podemos deducir por la definición de la clasificación que el español es una que en su escritura representa fonemas de forma alfabética al igual que el inglés y el italiano. Esta clasificación está hecha en función a la relación que experimentan los signos escritos y el lenguaje hablado. Las lenguas morfológicas y silábicas presentan una dificultad diferente a las alfabéticas. Estas experimentan un nivel de igualdad entre los sonidos más bajo y por consiguiente tienen una mejor representación en la escritura. De esto deducimos que el alfabeto es una forma muy económica y eficaz de interpretar el lenguaje oral. Algunas lenguas alfabéticas, como es el caso del inglés presenta un sistema alfabético donde la relación letra / sonido es poco o nada consistente. El aprendiz de la lengua inglesa como nativo hablante de español ha de dominar la transformación entre grafema y fonema.

Algunos sistemas de escritura muestran una alta correspondencia entre los símbolos escritos y los sonidos de la lengua, en cambio otros sistemas de escritura muestran una irregular correspondencia entre ortografía y fonología. A este concepto que determina la consistencia entre grafema y fonema se le denomina la transparencia fonológica. La regularidad continuada de la transparencia fonológica varía según los distintos tipos de sistemas de escritura.

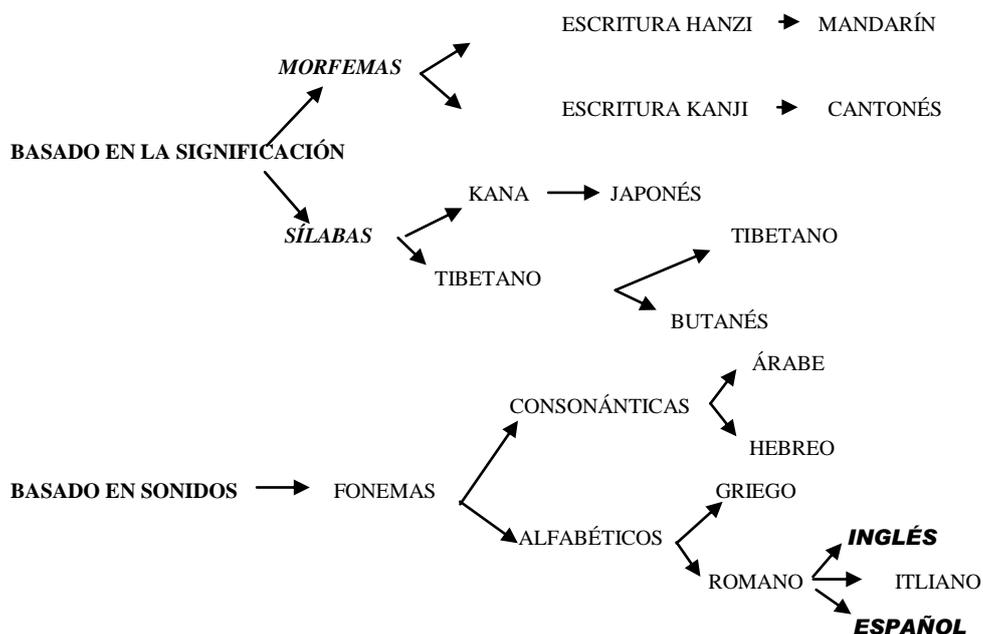


Fig.1.9: “Adaptación de tabla de los principales sistemas de escritura, Cook y Bassetti (2005) p.6.”

Esta variación se calibra de *más transparente a menos transparente*. Cook y Bassetti(2005), Bassetti(2008). Jiménez González y Muñetón Ayala (2002). Opinan que el español es un sistema escrito que podemos considerar como transparente ya que cuenta con un alto grado de consistencia en su principio alfabético. En el sistema alfabético español existen muy pocos casos de duplicidad de correspondencia entre la grafía/fonema. El caso de *c* que se realiza con dos sonidos dependiendo de la posición en la palabra, por ejemplo *cocina/koθina/*, donde la primera representación corresponde al sonido /k/ y el segundo al sonido /θ/ con la misma grafía. Podemos situar el sistema de escritura del español en uno de los más consistentes. Si citamos la definición de (Scheerer,1986: 264) "*The term orthography refers to the normative aspects of writing systems and covers graphotactic as well as grapheme-phoneme- correspondence rules*". La ortografía sería la correspondencia o la relación que existe entre la escritura y su lengua. Como tanto el inglés como el español adoptan un sistema de escritura alfabético romano, podríamos pensar que sus ortografías se corresponden y tienen el mismo

sentido, sin embargo esto dista mucho de ser así. Los sistemas alfabéticos de escritura reflejan las formas habladas de sus respectivas lenguas con diferentes grados de consistencia y perfección entre la letra y el fonema. Katz y Frost (1992) añaden que algunos factores que causan las diferencias entre los sistemas de escritura son de índole política, cultural, económica etc, aunque los factores lingüísticos pueden clasificarse en dos. Esta clasificación tiene que ver con la relación que guarda la complejidad de la lengua hablada con la fonología y la morfología. En primer lugar si una lengua no presenta complejidad fonológica es una lengua que en su faceta escrita presentará lo denominado *a shallow orthography*, una ortografía que es la huella de la fonología. En segundo lugar, si una lengua es fonológicamente compleja, entonces la representación ortográfica puede tomar dos caminos: lo denominado *a deep orthography*, representando una constante morfológica o siguiendo el paso grafema-fonema (*a shallow orthography*). El español tiene una ortografía muy regular y una estructura silábica sencilla, a diferencia del inglés, que tiene alrededor de 8.000 sílabas en su fonología Katz y Frost, (1992). El inglés es una lengua que cumple los requisitos de una lengua muy compleja fonológicamente hablando. En opinión de Katz y Frost, la ventaja con la que cuenta la lengua inglesa al tener *a deep orthography* es que cuenta con una consistencia del deletreo de las constantes morfélicas. Aunque, apuntan estos autores, nos encontramos en ocasiones que para el mismo deletreo tenemos distintas pronunciaci3n y a idéntica pronunciaci3n, nos encontramos con distinto deletreo. Por ejemplo health/heal, por ejemplo peel/deal.

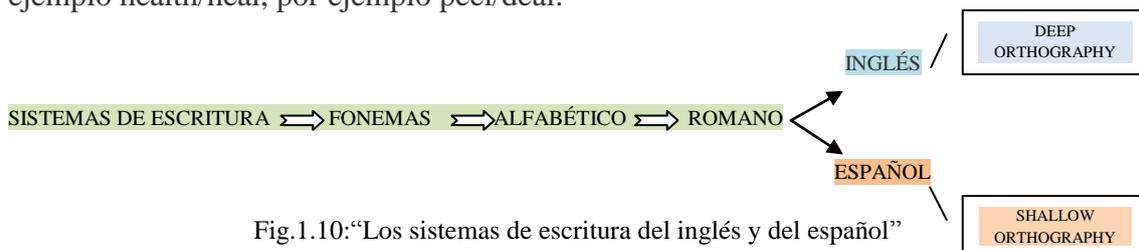


Fig.1.10:“Los sistemas de escritura del inglés y del español”

Estas diferencias entre las lenguas resultará en posibles problemas para los aprendices de inglés porque se enfrentan a una lengua que como hemos apuntado antes puede tener variaciones entre lo que se escribe y se pronuncia y entre lo que se pronuncia y se escribe. El caso del español que es una lengua que cuenta con una ortografía muy regular y un sistema silábico muy sencillo estará en clara oposición a una lengua como el inglés que se define como una lengua compleja en su producción oral. Esto supondrá una barrera para los estudiantes de habla hispana aprendices de la lengua inglesa. Con esta definición de la ortografía en inglés suponemos que primero muchas de las palabras que leen los estudiantes no podrán asegurar la pronunciación correcta porque, como se ha visto antes, no hay seguridad de su representación fonológica, por un lado, y segundo, por otro lado tenemos la trayectoria inversa; palabras que sean recibidas de forma oral serán complicadas de llevarlas a la escritura porque también se ven afectadas por el hecho de no poder predecir su imagen escrita. Desde esta perspectiva, el estudiante español de lengua inglesa se encuentra con un reto importante para poder hacer uso en el proceso de aprendizaje tanto de la lectura en inglés porque puede ser objeto de confusión al pronunciar las palabras que obtiene de forma escrita y, también de la escucha porque no podrá representar de forma fiable la imagen ortográfica de esas palabras. En este punto, la primera reflexión, nos lleva a considerar cuidadosamente la forma en la que se presenta la lengua a los estudiantes en el proceso del aprendizaje. La ortografía es, pues, una influencia a la hora de la pronunciación nada ventajosa, entre otras cosas, porque el estudiante español puede que crea que es igual a la de su propia lengua.

1.3.4.- El input ortográfico

La ortografía de forma aislada no es sólo lo que puede afectar a la producción oral. La producción oral se puede ver también afectada por el contexto en el que estudiante tiene el primer acceso a la lengua. En nuestra experiencia, para nuestros estudiantes, el input habitual sería el escrito, normalmente, presentamos el lenguaje en la clase con una actividad que implica un texto y unas actividades de comprensión. El input hablado es poco habitual. Desde el principio del aprendizaje de la L2, los aprendices se ven expuestos a la lengua de forma escrita y ese procedimiento suele variar muy poco. Esta práctica, en mi opinión, es una práctica que puede afectar a la adquisición de la pronunciación y consecuentemente incidirá en el nivel de comunicación. Halliday (1990) apunta que el input escrito y el input hablado difieren mucho entre ellos no sólo en vocabulario sino también en estructura y además el input escrito provee al estudiante de un análisis visual del lenguaje. Este elemento visual podría ser la causa de errores en la articulación y problemas en la comprensión oral. Muchos profesores somos conscientes de los problemas que puede causar el uso del input escrito en la pronunciación. Bassetti (2008) argumenta que el input ortográfico en la L2 interacciona con el input auditivo afectando la representación mental fonológica de la L2 en el aprendiz. Bassetti no habla de *written input* o de *spoken input* prefiere la terminología propuesta por Young-Scholten (2002) y se refiere a ellos como *orthographic input* y *auditory input*. Este trabajo de investigación está diseñado con materiales de lectura, textos, con actividades de comprensión y con palabras desconocidas para los participantes. Una de las razones es que, en este contexto de actividad lectora el aprendiz se ve inducido al uso del diccionario de forma natural. Para este estudio era de gran importancia porque vincula íntimamente a los elementos imprescindibles, estos

son, el texto (written input/orthographic input), el aprendiz y el diccionario (audio). Ya que el medio utilizado en este estudio es un input ortográfico, y los participantes pueden experimentar la influencia que provoca esta clase de input. Veremos en capítulos posteriores como esa influencia se recoge en los datos que muestran la pronunciación errónea por la lectura literal de la palabra.

Existen algunos estudios que documentan el hecho de que no toda la influencia del written input es desventajosa Flege, Takagi, y Mann, (1996) en un estudio con estudiantes japoneses donde los aprendices tienen problemas en distinguir el sonido /l/ y el /r/. El problema no es un problema por no poder articular estos sonidos. Es un problema de localización de los mismos, de manera que sabiendo la representación ortográfica y donde aparece la letra pueden pronunciarlos. Pero parece que los efectos negativos pueden prodigarse generalmente. Bassetti (2008) reconoce algunas producciones incorrectas a causa del efecto ortográfico. Como hemos dicho, el input ortográfico puede ofrecer alguna ayuda a la pronunciación pero también puede tener un efecto nocivo para la pronunciación de los que están expuestos a esta clase de input. Atendiendo a la clasificación que hace Bassetti (2008) de los efectos negativos que puede proporcionar el uso del input ortográfico, elaboramos la siguiente lista:

1. El efecto de añadir un fonema donde no existe. Como parte de este factor está también el factor epéntesis.(phone addition).
2. El efecto de pronunciación ortográfica. (spelling pronunciation). Este efecto lo hemos denominado en este estudio en las tablas de recogida de datos como error por lectura literal.
3. El efecto de omisión de consonantes. (consonant omission).
4. El efecto de sustitución de algunas consonantes (consonant substitution).

Empezando con casos de producción de palabras con un fonema añadido, los estudiantes españoles son un ejemplo de este efecto. El estudiante español en la pronunciación de "Spain" añadirá de forma natural una /e/ debido a la estructura silábica ya que no existe el fragmento ortográfico en posición inicial, este factor se le denominaría epéntesis. El uso de la epéntesis se debe fundamentalmente a la influencia de la propia fonología en la L1. Este factor también puede ocurrir cuando nos encontramos con una agrupación ortográfica de consonantes que es complicada Young-Scholten, y Hannahs, (1997). En un estudio realizado con adultos estudiando palabras en polaco, añadían una vocal de apoyo a la pronunciación como en el caso de los estudiantes españoles con /espein/.

También podemos encontrar claros ejemplos del efecto de adición de fonemas por influencia del input ortográfico en el caso de palabras que tienen una letra sorda. Ejemplos para los estudiantes de español tenemos muchos. Es el caso de la palabra "could" donde la /l/ es sorda o por ejemplo "comb", "climb" y muchos otros. Es el mismo caso para estudiantes italianos de inglés en un estudio hecho por Browning (2004), donde todos los participantes pronunciaban la palabra "walk" con la /l/.

Otro factor característico que proviene de la influencia del input ortográfico es el efecto de omisión ortográfica. Esta omisión se puede dar en los casos donde el fragmento ortográfico contiene consonantes, en el caso del estudiante español es muy típico la omisión de consonantes finales de las palabras si éstas terminan en por ejemplo /st/ es el caso de "first" que adoptarían la pronunciación /firs/ o "held" en /hel/. Los estudiantes españoles también tienden a omitir las finales especialmente cuando una palabra termina en /m/ también puede ser el caso de la escasez de palabras que en la L1 encuentran ese fragmento. Es típico encontrar la pronunciación por ejemplo de "álbum"

terminado en /n/ en vez de /m/ debido posiblemente a esa falta en la L1. Son muy pocos los que la misma palabra en plural la pronuncian correctamente, escucharemos muy a menudo "álbunes" en vez de "álbumes".

Hay efectos de omisión como consecuencia de la influencia del input ortográfico, donde los estudiantes omiten aquello que no está representado en el input como es el caso del estudio de Bassetti (2007) con estudiantes italianos de chino. Los fragmentos escogidos eran diptongos y triptongos en chino. Los resultados mostraron que los estudiantes omitían aquellas vocales que no tenían representación ortográfica.

La sustitución de un fonema de la L2 por uno de la L1 cuando la representación gráfica adopta la misma letra o el mismo grafema es otro efecto de la influencia que experimentan los aprendices. En el caso del aprendiz español podemos encontrar ejemplos de este factor. Speck (2001) nota que algunas veces los estudiantes españoles de inglés pronuncian la /j/ como un sonido africado similar al de /dz/ en palabras que empiezan con (y) por ejemplo (you) pronunciado /dzu:/. La explicación puede estar que el sonido /j/ como letra (y) representa un sonido africado sonoro aunque el sonido /j/ existe en la L1.

En otros casos la influencia del input ortográfico puede llevar a los estudiantes a experimentar una equiparación de sonidos entre la L2 y la L1. Es el caso del estudio de Zampini (1994) con estudiantes españoles de inglés, éstos pronunciaban algunas palabras con /v/ en vez de con /b/ aunque este sonido no se encuentra en el catálogo de sonidos del español. Este factor de sustitución ocurría en la lectura en alto y también en la conversación.

Parece, pues, que existe evidencia de que el input ortográfico afecta de formas distintas a la pronunciación. Es posible que si variamos el input de ortográfico a auditivo no se

producirían los mismos errores que están tan vinculados a los propios sistemas de escritura de los aprendices de L2. Para esta investigación ha sido importante apartar de las producciones orales de los participantes, las que se refieren al error por lectura literal ya que, en el transcurso de la evaluación de los datos recogidos, se evidenció que ese tipo de error, claramente afectado por el medio ortográfico era, en algunas de las palabras desconocidas para los estudiantes, mayoritario. Se podría decir, en este caso, que la palabra escrita viajaba directamente del papel hacia la mente de los estudiantes. Parece pues, que entre el input ortográfico y la representación mental de la fonología de la L2, existe una vinculación importante. Esto puede deberse también, como anteriormente hemos comentado, a los tipos de sistemas de escritura del inglés y del español. El primero un sistema complejo y el segundo un sistema muy simple.

1.4.- LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN Y LAS VARIABLES ORTOGRÁFICAS DEL INGLÉS

La importancia de la pronunciación es asumida por todos profesores y estudiantes. Es un tema frecuente entre los aprendices de L2, no obstante, recibe una atención limitada en el aula y a criterio de algunos completamente ignorada por los profesores (Barrera Pardo, 2004:7). La razón por la que la enseñanza de la pronunciación recibe poca atención puede ser por la idea generalizada de que no se puede enseñar. Esta suposición crea el hecho de que la pronunciación es el resultado de muchos y diversos factores, biológicos, sociales y psicológicos (Barrera Pardo, 2004:12). Sin embargo muchos son los esfuerzos y estudios dedicados a definir y clasificar los sonidos de las lenguas con el fin de hacer menos dificultosa la adquisición de la pronunciación.

Llisterri (2003) distingue entre la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. La enseñanza de la fonética tiene que ver con

los estudios filológicos de los futuros especialistas. La enseñanza de la pronunciación es una destreza necesaria que los aprendices de otras lenguas necesitan dominar por lo tanto debe estar incluida en los contenidos de los programas docentes y por último la corrección que tiene que ver más con modificar el acento extranjero y llegar a una corrección. Añade que para poder enseñar la pronunciación es necesario detectar los errores habituales de los aprendices. Distingue tres tipos de errores siguiendo la clasificación de Moulton, (1962). En esos errores se distinguen los fonológicos, fonéticos, alofónicos y distribucionales. Argumenta que los primeros pueden llevar a la alteración del significado de una palabra, por ejemplo y siguiendo su mismo ejemplo, beso/peso. Amplía los criterios distinguiendo tres tipos de errores siguiendo un criterio de tipo comunicativo. El primero aquellos errores que impiden la comunicación, aquellos que la dificultan y, por último, aquellos que no la dificultan a pesar de que no correspondan con una pronunciación nativa. A nuestro parecer el factor de la distribución grafema/fonema del inglés es poco transparente y uno de los errores que se debe abordar en los programas docentes ya que este tipo de error puede impedir la comunicación. Como observación personal, este tipo de error hace que el aprendiz desarrolle sus competencias con cierta lentitud porque cree saber una palabra con una imagen acústica distorsionada. Esta distorsión provocada por el aprendizaje de la palabra a través de la lectura ortográfica, dificulta el entendimiento ya que, cuando aparece esa palabra en un contexto oral, el estudiante no la reconoce. Además este tipo de errores se experimentan desde el inicio del aprendizaje de la L2. Uniendo las dos clasificaciones la del tipo de error de Bassetti (2008) y el de Llisterri (2001) que aporta el criterio comunicativo, podemos argumentar que el error por lectura literal puede resultar en falta de comunicación. En este estudio ofrecemos datos estadísticos de las

producciones orales de los participantes extrayendo en un dato único el concepto de error por lectura literal y de la evolución que puede experimentar con el uso del diccionario, como veremos más adelante en la parte III. Es por eso que consideramos importante incluir algunos datos al respecto. Las propuestas docentes son variadas a la hora de la enseñanza de la pronunciación aunque algunas de ellas dejan de lado este problema.

El número de variables que un sonido puede tener en las representaciones ortográficas en inglés es posiblemente la causa de este error que comenten de forma típica los aprendices de inglés. Finch y Lira (1982) comentan que para los cinco fonemas en español existe una sola correspondencia con la grafía. En inglés es mucho más complejo, estos mismos autores recogen una lista de correspondencias ortográficas donde las doce vocales comunes del inglés se corresponden con más de setenta representaciones ortográficas si contamos con aquellas de mayor y menor frecuencia. Gimson (1994) también ofrece una lista de variables para cada sonido vocálico. A la vista de esta información, es común que los profesores adviertan a sus estudiantes de este problema. Pero es difícil resolver este problema sólo con instrucción ya que el número de posibilidades hace que las posibles reglas se conviertan en algo más complejo que la propia adquisición. En el cuadro siguiente, adaptación de la descripción de los sonidos vocálicos en inglés y sus variantes ortográficas, observamos las posibilidades. A golpe de vista deducimos que todas estas posibilidades son motivo de confusión para el aprendiz de inglés.

El efecto del apoyo del diccionario en CD ROM en la pronunciación de nuevas palabras en inglés

/ɪ/	<i>i</i>	<i>y</i>	<i>e</i>	<i>ie</i>	<i>a</i>				
/e/	<i>e</i>	<i>ea</i>	<i>a</i>						
/æ/	<i>a</i>	<i>ai</i>							
/ʊ/	<i>o</i>	<i>a</i>	<i>ou</i>	<i>ow</i>	<i>au</i>				
/ʊ/	<i>oo</i>	<i>o</i>	<i>ou</i>	<i>u</i>					
/ʌ/	<i>u</i>	<i>o</i>	<i>ou</i>	<i>oo</i>	<i>oe</i>				
/ə/									
/i:/	<i>ee</i>	<i>e</i>	<i>ea</i>	<i>ie</i>	<i>ei/ey</i>	<i>i</i>			
/u:/	<i>u</i>	<i>oo</i>	<i>o</i>	<i>ou</i>	<i>ew</i>	<i>ue</i>	<i>ui</i>	<i>oe</i>	
/ɑ:/	<i>a</i>	<i>ar</i>	<i>ear</i>	<i>er</i>	<i>al</i>	<i>au</i>			
/ɔ:/	<i>ar</i>	<i>or</i>	<i>ore</i>	<i>our</i>	<i>oar</i>	<i>oor</i>			
/ɜ:/	<i>er / rr</i>	<i>ur/ rr</i>	<i>ir / yr</i>	<i>w + or</i>	<i>ear</i>	<i>our</i>			
/eɪ/	<i>a</i>	<i>ai</i>	<i>ay</i>	<i>ei</i>	<i>ey</i>	<i>ea</i>			
/aɪ/	<i>i</i>	<i>ie</i>	<i>y</i>	<i>ye</i>	<i>igh</i>	<i>eigh</i>	<i>ei</i>	<i>ai</i>	
/ɔɪ/	<i>oi</i>	<i>oy</i>							
/əʊ/	<i>o</i>	<i>oe</i>	<i>ow</i>	<i>ou</i>					
/aʊ/	<i>ou</i>	<i>ow</i>							
/ɪə/	<i>er / re</i>	<i>ear / eer</i>	<i>eir /</i>	<i>ier / ir</i>	<i>ia / ea</i>	<i>eu / o</i>			
/eə/	<i>are</i>	<i>air</i>	<i>ear</i>						
/ʊə/	<i>our</i>	<i>ure</i>	<i>ur</i>	<i>ue</i>	<i>ua</i>				

Tabla 1.15: “Variantes ortográficas (las vocales en inglés) Gimson, (1994) p98”

Los errores cometidos por lectura literal pueden afectar simultáneamente a la comprensión y a la articulación, lo que convierte este problema en cuestión en un problema importante porque puede resultar en la falta de comunicación. Las estrategias de aprendizaje serán muy importantes, de hecho muchos de los estudios dedicados a la importancia de la enseñanza de la pronunciación, dedican al menos alguna sección al tema. Empezando por los ya mencionados antes, Finch y Lira (1982) dedican a pormenorizar las posibilidades ortográficas con ejemplificación y gran información sobre variedades etc. Monroy Casas(1981), comenta la importancia que tiene la enseñanza de la pronunciación y añade que las vocales resultan ser los elementos más propensos a una diferenciación conllevando una mayor problemática en el plano adquisitivo. Las variables que reconoce se encuentran al nivel de discriminación auditiva, el caudal de conocimientos de la lengua materna, la aproximación a la lengua

objeto de estudio a través de un determinado modo (oral/escrito) y el método, elementos que influirán de forma definitiva en el desarrollo cognitivo de los aprendices para activar los procesos mentales necesarios para el dominio de la lengua. Se centra en tres elementos de diferenciación vocálica entre las dos lenguas: la tensión, la duración y la cualidad vocálicas. Estos elementos, como hemos observado antes cuando hacíamos referencia al Modelo del Aprendizaje del Habla, influyen en el grado de acento del aprendiz de la L2 y, sin duda, son de gran importancia, pero no menciona la problemática de la que son protagonistas principalmente las vocales, entre las variables que existen grafía/fonema. Gallardo del Puerto, y Gómez Lacabex, (2008), reconocen que el problema ortográfico, junto con muchos otros conceptos en el análisis contrastivo entre el inglés y el español, es un concepto suficientemente importante que ha de ser incluido en las pautas a seguir para la enseñanza de la pronunciación. Proponen algunas actividades en clase con dos objetivos fundamentales, en primer lugar para concienciar al estudiante de este problema con actividades siguiendo el uso de las técnicas propuestas por Kenworthy (1987), y en segundo lugar, algunas actividades que incluyen grafía/audio para reconocimiento de pares mínimos y algunos otros ejercicios siguiendo los dos elementos de audio y escritura. Llisterri (2001) propone materiales impresos acompañados por elementos como discos compactos elementos multimedia en CD ROM y su uso habitual en la clase.

En resumen, a lo largo de estas páginas hemos tratado algunos temas que giran alrededor de los problemas con los que el aprendiz de inglés se enfrenta para la adquisición de la pronunciación y no parece que encontremos muchos elementos que favorezcan el aprendizaje de forma sencilla. Para empezar, la población de estudiantes de inglés vive una situación de inglés como lengua extranjera y fundamentalmente

estudia la lengua extranjera como parte de un programa docente. El contacto habitual con la L1 es escaso. En primer lugar, el factor edad del que hablábamos al principio resultará en un factor, si no en contra, tampoco a favor, y los estudiantes adoptarán un acento extranjero. Esto a su vez significa que la interferencia de la lengua materna dificultará la adquisición y experimentarán interferencias continuas. La distancia interlingüística entre el inglés y el español hace que la adquisición de la pronunciación se mueva más por diferencias que similitudes aunque los mecanismos del aprendizaje resuelvan la adquisición de una forma determinada. Las diferencias entre los sonidos vocálicos del español y del inglés, hemos visto ya en el análisis teórico que son distintos y varían en número. Los sistemas de escritura de las dos lenguas, la del inglés denominada *deep* (no transparente) y la del español, *shallow* (transparente) añaden un problema más que además afecta directamente al aprendizaje porque la presentación de la lengua inglesa a los aprendices de inglés se efectúa de forma escrita con las comprensiones lectoras en textos, esto es el *input ortográfico* del que ya hemos hablado antes y que resulta en una serie de errores que adopta el aprendiz. Y siguiendo con los elementos ortográficos, la complicada relación del inglés entre grafema/fonema que añade un factor nocivo para la adquisición de la pronunciación ya que afecta directamente a la comunicación. Y por último, la escasa estrategia organizada para facilitar la adquisición de la pronunciación. No obstante, en este estudio, esta visión un tanto negativa de la situación, hemos podido construir una investigación que parte de la relación de un elemento como es el diccionario en CD ROM con el aprendiz de inglés, el uso del mismo, para investigar qué beneficios puede aportar. Como veremos en el análisis de datos, el uso del diccionario aportará beneficio a la adquisición de la

El efecto del apoyo del diccionario en CD ROM en la pronunciación de nuevas palabras en inglés

pronunciación en situaciones específicas. Por lo tanto podremos añadir a la lista de herramientas para el aprendizaje este elemento.

CAPÍTULO 2: LOS TEXTOS Y SU COMPRENSIÓN CON APOYO DEL DICCIONARIO: INVESTIGACIONES PREVIAS.

Este estudio se centra en el uso del diccionario bilingüe en CD-ROM en contextos específicos de aprendizaje en la lectura de textos en inglés con actividades lectoras incorporadas. Los participantes del estudio han experimentado posibles cambios en la adquisición de la lengua en el trayecto que recorren con la comprensión de esos textos y en el propio proceso de la actividad lectora. Dicha actividad puede estar acompañada del apoyo del diccionario. El diseño de este estudio ha de tener en cuenta muchos elementos. En función de esta necesidad hicimos una revisión de estudios previos en las áreas que apoyan la configuración de este diseño que recorre la comprensión de los textos en los que analizamos las posibles variables como son la cobertura léxica, la densidad del vocabulario, el interés o actitud ante textos específicos, las actividades a realizar el nivel del léxico, etc., que luego tendremos en cuenta para elaborar una estructura de investigación coherente.

2.1.- INVESTIGACIONES PREVIAS SOBRE TEXTOS EN L2 Y SU COMPRENSIÓN Y APRENDIZAJE APOYADA Y NO APOYADA POR EL DICCIONARIO

Desde el punto de vista del aprendizaje de una lengua, presuponemos que la modificación de un texto y la cobertura del vocabulario pueden facilitar la comprensión de textos en L2 a ciertos tipos de lectores. No obstante, en algunos casos pudiera ser necesario el uso de diccionario. Según Prichard (2008), “Though studies have shown contrasting results, most have demonstrated that dictionary use can enable comprehension” (pp. 216-217). De este modo, los diccionarios no solo serían una mera ayuda para entender las palabras que aparecen en los textos y, por tanto para comprenderlas, sino que también podrían, potencialmente, servir de ayuda al alumno para aumentar su conocimiento de vocabulario en un contexto dado.

Existen diferentes variables que influyen en el uso del diccionario y sus resultados, ya sea en lo relativo a la comprensión y/o el desarrollo del vocabulario. En el contexto más inmediato, los diccionarios se utilizan normalmente para resolver problemas de comunicación en mensajes. Las dos tablas que siguen resumen algunas de las variables recurrentes aparecidas en las investigaciones empíricas en el campo. Una variable obvia es el nivel de competencia de los alumnos (Knight, 1994), otra, el tipo de tarea encomendada (Prichard, 2008), puesto que no es lo mismo leer palabra por palabra o traducir que realizar una primera lectura de rastreo o leer un texto por encima. Otra variable sería asignar, o no asignar, una tarea a los estudiantes, y que ésta se centre deliberadamente en aquellas palabras que se presumen desconocidas por el alumno con el fin de que le sean necesarias o relevantes para la comprensión del texto. Otras variables serían facilitar, o no facilitar, referencias léxicas a los alumnos, quienes tendrían la libertad de utilizarlas o no utilizarlas; los recursos disponibles podrían ser anotaciones didácticas electrónicas emergentes -en caso de textos concretos- o diccionarios – electrónicos o no electrónicos- que requieran completar contenidos. El contenido de los recursos puede ser sencillo o múltiple, e incluir formas escritas y orales, significados en L1 y L2, ejemplos, representaciones gráficas u otro tipo de información como sería características sintácticas, transcripciones, etc. Puede también cuantificarse el número y tipo de consultas realizadas por el alumno y el tiempo empleado por el alumno en leerlas e informarse. Finalmente, la evaluación puede realizarse en L1 y/o en L2, con opciones de “responder” y “seleccionar”.

especializados? Laufer (1992) concluyó que el lector de L2 necesita un vocabulario de palabras comunes de unas 3.000 familias de palabras para alcanzar una comprensión razonable de un texto, un 56% en una POM, lo que significa una cobertura del 95% según Laufer (1989) para obtener una comprensión adecuada. Hu y Nation (2000) demostraron que, cuando la cobertura de vocabulario conocido en un texto era del 80%, la comprensión en una POM de 14 preguntas era de entorno al 40% y subía hasta en torno al 70% de comprensión con una cobertura del 90-95% y al 87% con una cobertura del 100%. Milton (2009) equiparó el 80% de cobertura en textos con palabras del grupo de las 2.000 más frecuentes, y el 90% en caso de palabras del grupo de las 5.000 más frecuentes. El 87% de comprensión que arrojaron las pruebas de Hu y Nation (2000) demostró que el conocimiento del vocabulario es esencial, pero no es lo único que influye en la comprensión de un texto. El hecho de que existiera una variación considerable de nivel entre los participantes sugeriría una relación probabilística. Hu y Nation indicaron que, a efectos de alcanzar en torno al 85% de comprensión, probablemente fuera necesaria una cobertura del 98% en el caso de la lectura no asistida ya que existe una relación lineal entre cobertura de vocabulario y comprensión de un texto. Comentaron, asimismo, que de haber un umbral mínimo, este pudiera estar entre el 80-90% de cobertura de vocabulario, y no en el 95%, y que algunos alumnos consiguen manejarse para entender el texto cuando cuentan con un 90-95% de cobertura de vocabulario. En su estudio, Laufer y Ravenhorst-Kalovski (2010) estudiaron la posibilidad de que existieran dos umbrales de comprensión, un umbral óptimo con un 98% de cobertura, que requeriría unas 8 000 palabras, y un umbral mínimo con un 95% de cobertura que incluiría unas 4-5.000 palabras respectivamente. Finalmente, el estudio de Schmitt, Jiang y Grabe (2011) demostró la existencia de una relación lineal entre cobertura y comprensión léxicas, en lugar de la existencia de umbrales, de forma que

“mayor cobertura de vocabulario indicaría mayor comprensión” (pág. 35). Estos resultados implican también que la cobertura del vocabulario depende del nivel de comprensión esperado o requerido, pero que para poder realizar una lectura independiente parece necesario contar con alrededor del 98% de cobertura léxica. Prichard y Matsumoto (2011) estudiaron un grupo de alumnos de ILE con un nivel intermedio/bajo e intermedio y argumentaron la necesidad de una cobertura individual del 97% para una comprensión adecuada (70%), lo que Laufer (1989) estableció como un 95% para una comprensión del 55%, y Hu y Nation (2000) como un 98% para obtener una comprensión del 85%. Schmitt *et al.* (2011) sugirieron que una cobertura del 95% podría ser adecuada en el caso de una lectura asistida por el profesor, Hill y Laufer (2003) apuntaron a un 93% mediante una lectura intensiva para el desarrollo de vocabulario y estrategia lectora, mientras que Nation (2006) afirmó que sería posible con menos del 98% en caso de que el alumno pudiera contar con el apoyo del diccionario. En el estudio de Prichard y Matsumoto (2011), el grupo que contaba con un diccionario, un diccionario bilingüe *on line* que aumentó su cobertura individual de vocabulario, lo que contribuyó a que la puntuación media de su grupo fuera superior a la del grupo de control, que no usó diccionario.

Dado un texto de 400 palabras, los porcentajes de cobertura individual de más arriba pasan a entorno a 20 (95%), 12 (97%) y 8 (98%) palabras nuevas, y, como en cualquier caso particular, por supuesto, esta relación habría de establecerse siempre únicamente entre un lector concreto y un texto concreto. Finalmente, parece haber cierta discrepancia sobre si el hecho de que hubiera en el texto algunas palabras de aparición poco frecuente sería o no crítico para la comprensión de algunos textos, especialmente si éstas son jerga o términos técnicos (Laufer y Ravenhorst-Kalovski, 2010) o no (Schmitt *et al.*, 2011).

Por tanto, en la lectura independiente de textos L2 en general, la comprensión adecuada requeriría conocer unas 8-9.000 familias de palabras para alcanzar la cobertura necesaria del 98%, lo que es contrario a lo postulado por Hirsh y Nation (1992), unas 5.000 palabras, con 3-4.000 familias de palabras para una cobertura del 95% y una comprensión mínima. Si bien se hace referencia a estos umbrales, parece haber una relación lineal entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión aunque el conocimiento de base del contenido del texto y las estrategias lectoras también jugarían un papel importante (Schmitt *et al.*, 2011). Recapitulando, para que los lectores en L2 capten un texto con un nivel de comprensión adecuado, probablemente necesiten conocer el 98-99% de las palabras que aparecen en texto, asumiendo que tengan unos conocimientos de base adecuados sobre el contenido del texto. Así, conocer el 95% de las palabras del texto arrojaría probablemente una comprensión limitada, y conocer solo un 80% de las palabras del texto produciría una comprensión mínima (Hu y Nation, 2000).

A modo de resumen podemos indicar que, en el caso de un texto dado, idealmente debería darse una densidad de palabras desconocidas (DPD) por los lectores del 1-3%, para que ocurriera la comprensión y el aprendizaje y que pudiera incrementarse hasta el 5% en caso de que se ofreciera un apoyo adicional. No obstante, como Schmitt *et al.* (2011) observaron, la cantidad de lo que se ha de entender dependerá del propósito y el objetivo de la lectura, lo que podría definirse mediante una tarea concreta. Finalmente, Hirsh y Nation (1992) señalaron que si los textos tienen una densidad de palabras desconocidas demasiado alta, existen dos opciones: la simplificación y el pre aprendizaje/enseñanza, si es que no hay demasiadas palabras desconocidas. Los diccionarios y anotaciones no se mencionan a menudo en estas investigaciones sobre el tema y tan solo pueden encontrarse en Nation (2006) o Prichard y Matsumoto (2011).

2.2.2.- Comprensión del Texto en L2: Modificación lingüística del texto

Como resumieron Crossley, Allen y McNamara (2011), los textos pueden ser auténticos o no auténticos, en cuyo caso pueden haber sido simplificados o elaborados (Kim, 2006; O'Donnell; 2009; Oh, 2001; Yano, Long y Ross, 1994). Como ellos indicaron, “all simplified texts share the same goal, increased comprehensibility and reduced cognitive level” (pág. 91), lo que normalmente se consigue realizando modificaciones en el contenido y/o el lenguaje. Sin embargo, simplificar los textos puede reducir las probabilidades de aprendizaje de una nueva lengua, mientras que elaborarlos conservaría las características del original (O'Donnell, 2009). Crossley *et al.* (2011) indicaron que la simplificación intuitiva tiende a provocar cambios a nivel léxico, estructural y en los recursos cohesivos adicionales. Los alumnos con un nivel avanzado de inglés, estudiados por Hancioglu y Eldridge (2007), comentaron que los textos les resultaban más fáciles o difíciles de leer según varios factores: la longitud, los encabezados y organización, el vocabulario específico o poco común, la longitud de las frases, y la familiaridad con el texto. De hecho, estos autores sugerían que, de alguna manera y como indicadores básicos, el vocabulario y la longitud de las frases no eran siempre los factores que determinaban la dificultad de un texto.

En el estudio de Yano *et al.* (1994) con estudiantes japoneses de diferentes niveles de competencias en EFL, los ejercicios realizados con textos simplificados y elaborados tuvieron mayores puntuaciones cuando se formulaban preguntas más explícitas y con los textos elaborados obtuvieron mejores resultados con las más implícitas, experimentando una escasa diferencia respecto al texto de base con las preguntas de síntesis, a pesar de que los textos elaborados eran más largos y más difíciles. En el estudio de Chung (1995) con estudiantes coreanos de secundaria de ILE, el uso de la simplificación ofreció una puntuación media ligeramente superior al de las elaboraciones léxicas y/o estructurales en las POM de comprensión en la L1, mientras

que el texto no alterado produjo la puntuación más baja en comprensión. La puntuación media fue del 50% o inferior, y la longitud de los textos fueron variadas hasta el extremo de que el texto simplificado era la mitad de largo que el texto totalmente elaborado.

En el estudio de Tweissi (1998) con estudiantes omaníes de nivel intermedio de ILE, el uso de textos simplificados obtuvo mayores puntuaciones en comprensión que con el texto original auténtico, aunque la simplificación total arrojó puntuaciones más bajas que cuando se hizo una simplificación sintáctica o una simplificación léxica. Una de las conclusiones obtenidas fue que el tipo de simplificación podía ser más significativo que la cantidad de texto, especialmente la simplificación léxica.

En el estudio de Oh (2001), con estudiantes coreanos de nivel intermedio de ILE, divididos según el grado de sus competencias -alta y baja-, la simplificación y la elaboración de textos experimentaron una subida en los resultados de comprensión, de forma que la simplificación dio mejores resultados especialmente en los estudiantes de mayor competencia lectora y en lo que se refiere a las preguntas tanto de tipo general como preguntas más específicas. Además, con la elaboración de textos, tanto para los lectores de alta competencia lectora como para los lectores de menor competencia lectora, los resultados experimentaron una mejora sobre todo en las preguntas deductivas.

Young (1999) estudió un grupo de estudiantes españoles de nivel intermedio de ILE a quienes se les facilitaron tanto versiones simplificadas como auténticas de cuatro textos, antes de que realizaran tareas de memorización en L1 y preguntas con opciones múltiples -POM- para medir la comprensión. En tres de los cuatro textos los estudiantes obtuvieron puntuaciones medias superiores en las POMs en textos simplificados. Sin embargo, en las tareas de memoria en la L1 ocurrió al contrario, en tres de los cuatro

textos auténticos se alcanzaron puntuaciones medias superiores. El texto en versión simplificada y original con las mayores puntuaciones para recuperación obtuvo la puntuación más baja para ambos casos en las POM. El autor sugirió que la simplificación no facilita la comprensión para la comprensión de ideas generales e información de relevancia, pero sí la lectura a un nivel más textual, palabra por palabra.

En el estudio de O'Donnell (2009) con estudiantes de ELE -español como lengua extranjera- con un nivel intermedio inicial, el texto más difícil de los tres obtuvo la puntuación en comprensión más baja. No obstante, en el caso de los textos más difíciles de ELE, los textos elaborados obtuvieron puntuaciones mejores que los no modificados a la vez que se observaron muy poca diferencias con respecto al más sencillo.

Johnson (1981) demostró en su estudio que la modificación del contenido cultural de un texto causa un mayor efecto en la memoria en L2 que la adaptación lingüística de los textos en el caso de estudio de sus estudiantes (iraníes) de ISLA con un nivel intermedio y avanzado. Se observaron escasas diferencias entre las puntuaciones obtenidas en la memoria por los textos adaptados (simplificados) y no adaptados con un contenido familiar para los alumnos. Las puntuaciones de los textos adaptados con un contenido menos familiar para los alumnos fueron superiores que las arrojadas por los no adaptados. En la POM, los textos con contenidos poco conocidos por los alumnos produjeron más errores explícitos e implícitos a causa del desconocimiento del lenguaje que por la influencia cultural, mientras que los textos con contenidos familiares para los alumnos produjeron más errores causados por influencia cultural, excepto los errores explícitos de lenguaje observados en el texto adaptado, cuyo contenido les era familiar. Esto sugiere que, cuando el contenido de un texto resulta familiar al alumno desde el punto de vista cultural y el lenguaje es menos problemático, los lectores producen menos errores por la influencia cultural. Igualmente, cuando el texto no es culturalmente

familiar y el lenguaje es problemático, los lectores producen menos errores basados en lo cultural. En cualquier caso, los resultados fueron causados por motivos distintos.

Keshavarz, Atai y Ahmadi (2007) estudiaron un grupo de ILE con una baja y alta competencia en Irán al que facilitaron dos textos, uno con un contenido familiar para el alumno y el otro no familiar bajo una de las siguientes condiciones: no simplificado, simplificado léxicamente, simplificado sintácticamente y simplificado tanto léxica como sintácticamente. Los estudiantes debían completar una POM y una prueba de memoria L1 para cada texto. Los autores observaron efectos muy significativos en relación a la familiaridad con el texto, y efectos significativos en cuanto al nivel de competencia tanto para los textos familiares como no familiares. En cambio, no se observaron efectos significativos en relación con la simplificación del texto. Observaron, del mismo modo, que la simplificación léxica producía puntuaciones más altas en los textos no familiares, y que la media de las puntuaciones de los textos no simplificados en textos no familiares eran inferiores en ambas pruebas. Finalmente, los autores pusieron de relieve el hecho de que el nivel de competencia lingüística parece afectar a la comprensión, pero no así simplificar lingüísticamente el texto.

En el estudio de Hammadou (2000), en el que participaron estudiantes de francés FL con tres niveles de competencia, se mostraron los efectos positivos de la existencia de conocimientos previos y de la competencia lingüística en las puntuaciones de memoria L1, y un efecto contrario en las afinidades integradas en los dos textos, sobre el ojo y la fisión nuclear, ya fuera en L1 o en L2. El estudio de Brantmeier (2005) confirmó los resultados de Hammadou sobre el efecto que tiene el conocimiento sobre el tema en la comprensión y reveló, de forma concluyente, que en los tres distintos tipos de pruebas las afinidades integradas en los textos obtuvieron peores puntuaciones en comprensión que las obtenidas por los textos que no las tenían, aparentemente porque hacían los

textos más largos y complejos. Los estudiantes de este estudio eran alumnos de nivel avanzado de ILE y estudiantes ELE de nivel intermedio y avanzado.

En resumen, en la mayoría de los casos, el conocimiento previo o la familiaridad con el texto tienen un efecto positivo sobre la comprensión. El nivel de competencia lectora también tiene un efecto positivo, pero los efectos de la simplificación y la elaboración de los textos no siempre están claros. Parece que la elaboración puede provocar deducciones más implícitas, pero también puede hacer que los textos sean más largos y complicados. Sin embargo, la simplificación de los puntos principales, más explícitos, puede ayudar a los alumnos con un menor nivel de competencia, especialmente en casos de textos de contenido con los que no se está familiarizado, aunque esto dependa de la naturaleza de la simplificación.

2.2.3.- Comprensión de Texto en L2: Efecto de la lectura en L1

Existen varias líneas de investigación interesantes para explorar en relación con la lectura en L2. Lo más relevante en esta cuestión sería estudiar los efectos de un conocimiento previo, el nivel de competencia de L2 y la capacidad lectora en L1 sobre la lectura comprensiva en L2. En el caso de lectores de L2, es posible que no solo tengan un conocimiento de la lengua inadecuado y no puedan aplicar sus capacidades lectoras de L1 a la lectura de L2, sino que también carezcan de conocimientos de base o que éstos sean inapropiados.

En lo que se refiere a la capacidad lectora de L1, Clarke (1979) comparó las puntuaciones resultantes de realizar pruebas de tipo *cloze* -ofrecer un texto con algunas palabras suprimidas- y pruebas de errores en lectura oral para lectores de la L1 con un nivel alto y bajo, todos ellos con nivel bajo de ISL. Las diferencias en las pruebas *cloze*, por ejemplo, fueron menores en las pruebas para L2 que en las pruebas para L1.

Clarke (1979) sugirió que es posible que la capacidad del lector en L1 se pueda ver afectada por influencia de la L2, en el caso de que el lector no haya alcanzado un alto

nivel de competencia lectora en la L2. Como parte del mismo estudio, Clarke (1980) demostró que la diferencia en el número de respuestas semánticamente aceptables aunque erróneas facilitadas por los estudiantes con un nivel de competencia mayor o menor, fue mucho menor para las tareas en L2 que para las tareas en L1. Una vez más, esto sugiere al autor que la competencia lectora en L1 no se transfiere tan fácilmente a la L2 cuando la tarea lectora es difícil, ya sea debido al lenguaje y/o al contenido, porque la capacidad lectora L2 cortocircuita los procesos de lectura en la L2. Clarke (1979) consideró la necesidad de desarrollar tanto las habilidades lectoras como la competencia en la L2.

En un artículo de gran repercusión, Alderson (1984) se planteó la cuestión de si la mayor o menor capacidad lectora en una lengua extranjera era un problema lingüístico o de lectura. Su conclusión, a partir del estudio que citamos, fue que, en el caso de lectores de L2 de un nivel bajo de competencia, existían pruebas de la existencia de un umbral por debajo del cual no se transferían sus destrezas lectoras L1. El autor también argumentó que no existían datos sobre el caso de alumnos de L2 con mayores competencias.

Carrell (1991) comparó la lectura de la L1 y la L2 y los niveles de competencia de la L1 de estudiantes ingleses de español como lengua extranjera con la L1 de hablantes españoles de inglés como segunda lengua a un nivel post-intermedio. La autora hizo referencia a la fórmula: $\text{Lectura en L2} = \text{Lectura en L1} + \text{nivel de competencia en la L2}$. La autora observó que la capacidad lectora en la L1 y el nivel de competencia en la L2 eran relevantes, pero que existía una más fuerte correlación entre lectura en la L1 y la lectura comprensiva en la L2 que entre el nivel de competencia en la L2 en el caso de los estudiantes de ISL, además de una correlación mayor entre el nivel de competencia en la L2 y la lectura comprensiva en L2 que entre la lectura en la L1 en el caso de

estudiantes de ELE. Así, sugirió que, dado que los estudiantes de ELE tenían probablemente un nivel de competencia inferior, los resultados podrían atribuirse a la existencia de un umbral por debajo del cual la capacidad lectora en la L1 tendría un efecto menor.

Bossers (1992) estudió a un grupo de estudiantes de holandés como L2 a quienes pidió que leyeran dos textos en L1 y dos textos en L2 y respondieran a un test POM, además de realizar unas pruebas de vocabulario y gramática. La media ponderada del conocimiento de L2 fue cuatro veces el de la lectura en L1 en las puntuaciones sobre lectura en L2. Bossers también estableció que el conocimiento de la L2 era el indicador más importante en el 70% de los lectores menos hábiles en L2 pero no para la lectura en la L1. Para el 30% de los lectores más hábiles en L2, la lectura en L1 era un indicador significativo, pero no el conocimiento de la L2. Esto sugiere la existencia de un umbral de conocimiento en la L2, a partir del cual la capacidad lectora en L1 se torna significativa.

Lee y Schallert (1997) volvieron a la hipótesis del umbral, mediante el estudio de estudiantes de distintos niveles de competencia en L2 a quienes se les solicitó una prueba de comprensión lectora en L1 (POM inferencial), una prueba de comprensión lectora para ILE (POM inferencial) y una prueba de gramática y vocabulario para ILE. Concluyeron que, tanto la capacidad lectora en L1 como la competencia en L2, son importantes indicadores de las puntuaciones en la lectura en L2, siendo la competencia en la L2 más significativa. Igualmente, sugirieron que el efecto de la transferencia de las capacidades lectoras en L1 hacia la lectura en L2 podía ser lineal si los participantes eran divididos en más niveles de competencia en ILE (p. ej. 10), que si se les dividía en un menor número de niveles (p. ej. 5). Los resultados apuntaron a que parecía existir un umbral entre los niveles dos y tres.

Taillefer (1996) analizó un grupo de estudiantes nativos de una universidad francesa con habilidades lectoras en L1 altas pero una competencia baja o alta en LE, mediante dos tareas en su L1 y en la LE: una tarea de lectura de rastreo y una tarea de lectura detallada. No hubo diferencia entre la tarea de lectura rápida en L2, pero sí se observó una diferencia significativa en la tarea de lectura detallada en favor del grupo con alta competencia en L2. Se obtuvieron resultados similares en las tareas con L1, pero las puntuaciones fueron más bajas. El autor argumentó que, en línea con estudios previos como el de Alderson (1984), cuanto más difícil es la tarea de lectura, más alto es el umbral lingüístico en L2, y menor el efecto de la lectura en L1. No obstante, argumentaba también, que la capacidad en las lecturas de rastreo en L1 puede transferirse a la de la L2 -más fácil- en el caso de lectores con un nivel alto en L1. Es más, la competencia en la L2 incrementa el nivel en el que los lectores en L2 comprenden textos, o reduce el umbral en la L2.

Yamashita (2002) estudió los efectos que tenía en la comprensión en L2 el agrupar a los estudiantes en 3 niveles de lectores en L1 y 3 niveles de competencia en L2. Se observó un mayor efecto de la competencia en L2 que de la lectura en L1, pero existían efectos compensatorios. Sin embargo, el nivel de competencia lectora en la L2 puede compensar la capacidad lectora en L1 mucho más que al contrario. A pesar de ello, para alcanzar las mayores puntuaciones en comprensión, era necesario contar tanto con una alta competencia en L2 como con una alta capacidad lectora en L1. El autor arguyó que esto justifica tanto el umbral lingüístico como las hipótesis de independencia lingüística, y que el umbral no es absoluto sino relativo. Recientemente, Jeon y Yamashita (2014) expusieron que:

“Given these findings, our answer to Alderson’s (1984) oft-discussed question regarding whether reading in a second language poses a reading problem or a language problem is that second language reading does seem to pose a language problem, although the significance of it being a reading

problem as well must not be ignored, as indicated by the uniformly moderate and significant correlations between reading comprehension and L1 reading, working memory, and metacognition.” (Jeon y Yamashita, 2014:189)

En resumen, parecen existir pruebas de que, inicialmente, la competencia en L2 es mucho más significativa que la capacidad lectora en L1. Pero que, a medida que aumenta la competencia en L2, la capacidad lectora en L1 -cuando existe- puede producir algún efecto. No obstante, puede no existir un umbral concreto, en parte porque la capacidad lectora en L1 puede compensarla y porque bien puede depender del tipo de prueba de lectura y del tipo de tarea de lectura encomendada.

2.2.4.- Comprensión de Texto en L2: Conocimiento cultural de base

Con respecto a la influencia de los conocimientos previos, los estudios suelen centrarse en los efectos del conocimiento cultural básico, el conocimiento general o el conocimiento de contenidos especializados. En relación con el primero, Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979) realizaron investigaciones con estudiantes hablantes nativos de EE.UU y de India, y advirtieron que, cuando leían un texto sobre bodas en su cultura nativa y uno sobre bodas en una cultura extranjera, los estudiantes leían los textos con contenidos nativos más deprisa y con un más alto nivel de comprensión, más elaboraciones y menos distorsiones.

Aron (1986) comparó las puntuaciones de recuerdo libre de un grupo de universitarios hablantes de inglés procedentes de América con las de un grupo parecido de estudiantes no nativos de ISL con un nivel avanzado. Ambos grupos leyeron dos pasajes, uno sobre un tema universal y otro sobre un tema vinculado a EE.UU. -los indígenas-. No hubo gran diferencia en las puntuaciones de los textos de temática universal, pero sí la hubo en los textos cuyos temas estaban relacionados con la cultura estadounidense. El autor argumenta que la diferencia se debe a la disparidad de conocimientos de base existente

entre los dos grupos de lectores. No obstante, Carrell (1983b) hizo la interesante observación de que quizás existieran diferencias en el conocimiento previo entre individuos y entre grupos, es decir, que si les faltaba cierto esquema de contenido, no significaba que ese esquema fuera específicamente cultural.

En el estudio de Carrell (1987), se solicita a estudiantes con un nivel intermedio/alto, de formación musulmana o católica que lean dos textos, uno con contenido cultural más familiar y el otro con un contenido cultural menos familiar para ellos. Las puntuaciones de textos con contenido familiar fueron significativamente superiores a las de contenido no familiar, pero la familiaridad con los esquemas formales no supuso apenas diferencia ni en la POM ni en el recuerdo libre de textos en L2. No obstante, también se observó que una estructura con contenido formal familiar obtuvo mejores puntuaciones cuando solo se puntuaban las ideas principales. En general, la combinación menos beneficiosa fue contenido cultural no familiar alterado formalmente.

Los lectores de ILE avanzados del estudio de Alptekin (2006) obtuvieron puntuaciones en comprensión superiores, tanto en la prueba POM literal como en la inferencial en textos más familiares (adaptados), que en el original menos familiar sobre EE.UU., siendo las preguntas literales las que obtuvieron una puntuación más alta en general. Otro estudio basado en Alptekin (2006) con textos adaptados realizado por de Erten y Razi (2009) también indicó que la familiaridad cultural tenía un efecto mayor en las puntuaciones en la memoria que actividades anteriores, simultáneas y posteriores a la lectura en el caso de estudiantes avanzados de ILE, lo que también produjo un efecto en estas mismas. En un estudio posterior de Alptekin y Erçetin (2011), también con lectores avanzados de ILE, se apreció una menor ventaja para el texto adaptado en la POM literal, y una mayor ventaja en la POM inferencial, siendo las puntuaciones de

esta última considerablemente inferiores a las de preguntas literales. Es decir, el conocimiento previo afecta más al procesamiento inferencial que al literal.

En el estudio de Yuet y Chan (2003), se facilitaron dos textos *cloze* a lectores con un nivel intermedio y post-intermedio de Hong Kong y China continental: uno neutro y otro con aspectos sobre la cultura de Hong Kong. En el texto sobre Hong Kong, tanto los estudiantes de nivel intermedio como los post intermedios, obtuvieron unas puntuaciones mejores que sus homólogos de China continental de niveles equivalentes, aunque las diferencias fueron mayores entre los dos grupos intermedios. El grupo de China continental con nivel post intermedio puntuó mejor que el grupo intermedio de Hong Kong. En este estudio, tanto la competencia en L2 como el conocimiento cultural básico tienen un efecto significativo en la comprensión, teniendo el primero más que el segundo. También se indica que una competencia alta en L2 puede compensar un conocimiento inferior más que un conocimiento alto compense una competencia baja en L2. Los estudiantes de niveles intermedios obtuvieron, con mucho, la puntuación más baja en el texto de Hong Kong. Se puede predecir la existencia de pruebas de un umbral superior, ya que los dos grupos post intermedios obtuvieron puntuaciones similares, y de un umbral inferior, ya que hubo una diferencia significativa entre los grupos intermedios.

Johnson (1982) comparó a estudiantes de ISL de nivel avanzado que leyeron textos sobre Halloween bajo 4 condiciones, teniendo la mitad de los textos con contenidos familiares y la otra mitad no. Estas condiciones fueron: ningún apoyo en vocabulario para las palabras de baja frecuencia (NV), una lista de definiciones que estudiar antes de la lectura (D), definiciones dispuestas a manera de anotaciones en el margen durante la lectura (G), y las dos últimas (D+G). En las tareas de memoria libre en L2 y tareas de V/F, las puntuaciones, en el primer caso, fueron significativamente superiores, y la

familiaridad del contenido fue más significativa que el apoyo con el vocabulario. Con respecto a las condiciones, el orden de las propuestas de memoria fue: D>NV>G>D+G, mientras que en el caso de deducciones (que fueron muy bajas en contenido no familiar), el orden que llevó a mayor éxito fue: D>G>D+G>NV. El grupo sin vocabulario también experimentó una media notable de deducciones erróneas en el contenido que no les era familiar. En la tarea V/F, las diferencias fueron mínimas para el contenido familiar, pero en el contenido no familiar el grupo NV puntuó menos. El autor argumentaba que el vocabulario no parece afectar a la memoria de textos, ya que las puntuaciones con respecto al vocabulario prelectura y la ausencia de vocabulario no llegaron a ser significativas. Las respuesta de inferencia o deducción no fueron tomadas en cuenta, aunque existe una diferencia considerable para las deducciones compatibles y no compatibles entre el grupo sin vocabulario y el resto de alumnos -véase Alptekin (2006) más arriba-.

Resumidamente, la existencia de un conocimiento de base en relación con un texto, facilitan su comprensión y reducen el número de deducciones erróneas, aunque la competencia lingüística sigue siendo básica. Es más probable que la competencia pueda compensar la falta de conocimientos de base que lo contrario. No obstante, tal y como ocurre con la elaboración de textos, es posible que la ayuda con el vocabulario facilite especialmente las deducciones cuando el contenido es problemático.

2.2.5.- Comprensión del Texto en L2: Conocimiento previo del contenido e interés en el tema del texto

Hidi (2001) estudió la diferencia entre *interés individual*, que refleja las diferencias individuales, y el *interés situacional*, que refleja el efecto del interés entre individuos. El interés individual se desarrolla a partir del conocimiento añadido, es estable y duradero en comparación con el interés situacional, que es más inmediato, variable y

puede no estar relacionado con el conocimiento previo. Sin embargo, ambos tipos de interés interactúan y se influyen mutuamente, contribuyendo a aumentar el interés del alumno sobre el tema del que trata el texto. La importancia del interés del alumno sobre el tema del texto reside en que éste estimula la concentración de atención y apego, lo que estimula la persistencia en el proceso lector, lo que, a su vez, afecta a la comprensión y el aprendizaje. Hidi (2001) señaló que el interés, la afinidad e importancia –relevancia- del contenido en el proceso lector no son lo mismo. No obstante, durante la lectura, el interés es más inmediato que la importancia, puede acelerar o ralentizar la lectura, dependiendo de si el foco es más general o específico. Finalmente, en términos de la influencia en el interés por la lectura, es necesario considerar los textos mismos, la presentación de los textos (es decir, la impresión, diseño, imágenes, medio, etc.) y el tipo de tarea.

Carrell (1983) utilizó dos textos con estudiantes de ISL con un nivel avanzado e intermedio/alto: uno sobre lavadoras, que podía resultar un tema familiar, y el otro menos familiar, sobre un señor que cantaba serenatas a alguien en un edificio con un altavoz atado a un globo. Se establecieron tres condiciones: +/- *contexto* en forma de título con una imagen, +/- *vocabulario* transparente (u opaco) en el texto relacionado con el tema, +/- *un tema familiar*. El único efecto significativo para memoria libre de textos en L2 en el grupo de nivel avanzado fue la novedad del texto no familiar y no el contexto o el lenguaje. A pesar de ello, en el grupo intermedio alto, no se apreciaron efectos significativos, pero la transparencia del vocabulario fue el factor positivo más significativo, puntuando más las condiciones de falta de contexto, sorprendentemente, la familiaridad con el tema y el vocabulario transparente, seguidas del contexto-novedad-transparente. De modo que el conocimiento previo no parecía tener ningún efecto. Lee (1986a) replicó el estudio con estudiantes hispanoparlantes de nivel avanzado de ELE,

pero utilizando un protocolo para traer a la memoria elementos –recall- en la L1. Las puntuaciones fueron superiores en general, y tanto el contexto como el vocabulario transparente fueron más significativos que la familiaridad con el tema.

Hammadou (1991) estudió a un grupo de estudiantes principiantes y más avanzados de francés e italiano, todos universitarios angloparlantes, que leyeron tres artículos de periódico auténticos, y que realizaron una tarea de recuerdo libre en la L1 tras cada texto. A pesar de que la competencia en la L2 fue muy importante, no se advirtieron efectos de la *familiaridad con el tema* en las puntuaciones de las tareas de recuerdo libre de textos en la L1 entre los dos grupos. No obstante, los estudiantes con un menor nivel de competencia hicieron más deducciones, y más deducciones incorrectas, que aquellos alumnos con mayores competencias.

Bügel y Buunk (1996) advirtieron que la *competencia lectora en L2* tenía un mayor efecto en las puntuaciones de POM de comprensión que en medidas de *conocimientos de base*. También advirtieron que los estudiantes masculinos y femeninos obtuvieron mayores puntuaciones en textos relacionados con sus respectivos *géneros*. Es más, tenían *intereses*, conocimientos previos y hábitos lectores y de televisión muy diferentes. Sin embargo, los resultados demostraron que la comprensión de textos sobre diferentes temas se veía afectada principalmente por la capacidad lectora en L2 y poco afectada por los hábitos lectores y, en menor medida, por el conocimiento previo y el interés del tema, sin que la elección de la especialidad académica tuviera efecto alguno. Carrell y Wise (1998) argumentaron que los autores combinan conocimiento previo e interés del tema. El único efecto significativo fue que los alumnos con mayores competencias obtuvieron mejores puntuaciones.

Según los resultados obtenidos por Carrell y Wise (1998) en las POM, la competencia en L2 basada en tres niveles fue el único factor significativo en la comprensión,

teniendo el *conocimiento previo* y el *interés del tema* pocos efectos, lo que se contradice con los resultados de Brantmeier (2006a) sobre la *familiaridad con el tema*. Los autores no encontraron correlación entre conocimiento previo e interés en el tema, ni tampoco un claro efecto sobre la diferencia de género. Como era de esperar, la puntuación media mínima entre los estudiantes masculinos correspondió al bajo interés por el tema y al escaso conocimiento previo, mientras que, sorprendentemente, en el caso de las mujeres correspondió al alto interés por el tema y al alto conocimiento del mismo.

Erçetin (2010) observó que el interés del tema no tenía una relación especialmente fuerte con el conocimiento previo del mismo, tal y como defendían Carrell y Wise (1998), y que tenía un efecto mucho más significativo en la comprensión que el conocimiento previo. Esto puede deberse a la homogeneidad de los estudiantes y/o a la disponibilidad de anotaciones sobre el contenido. En cambio, Eidswick (2010) aventuró que el conocimiento previo era más significativo que el interés según las puntuaciones obtenidas en POMs sobre comprensión. El texto de alto interés y altos conocimientos previos sobre Michael Jackson superó a los textos de alto interés y bajos conocimientos previos sobre fantasmas, que, a su vez, superó al texto de bajo interés y bajos conocimientos previos sobre hormigón. No obstante, las puntuaciones superiores fueron para los dos textos con mayor interés.

Brantmeier (2001) resumió una serie de estudios realizados, sugiriendo que la *familiaridad* con el contenido de un texto en L2 ayuda a la comprensión, y que el *género* puede influir en la familiaridad con el tema lo que, a cambio, puede afectar a la comprensión. Los dos estudios de Brantmeier (2003a, 2003b) con estudiantes ELE de nivel intermedio demostró que la *familiaridad con el tema* puede tener un efecto significativo en las puntuaciones en comprensión. También muestra que la familiaridad con el tema puede verse *afectada por el género*, de modo que ciertos textos pueden ser

más accesibles que otros a los distintos lectores debido a sus conocimientos sobre el tema (Brantmeier, 2006a). Los resultados publicados por Brantmeier (2003b) también sugerían que existen efectos del género tanto en interés del tema como en el gusto por la lectura, aunque no afectan significativamente a las puntuaciones en comprensión. Sin embargo, es interesante precisar que ninguno de los grupos de diferente género indicó que los textos fueran muy interesantes o entretenidos.

No obstante, el grupo de Brantmeier (2004), formado por estudiantes de ELE de nivel avanzado, sí mostró una fuerte correlación entre la autoevaluación del gusto por la lectura en español en general y las puntuaciones en comprensión de un texto español, tanto para una actividad de memoria libre de los textos en L1 como para POM. Sin embargo, en estudiantes de niveles más avanzados, Brantmeier (2004) demostró que existe cierto efecto de género en los lectores avanzados de ELE en relación con uno de los dos textos sobre violencia, no por su familiaridad, sino más bien, supone ella, porque el texto se refiere a la violencia contra la mujer y no contra los animales, como ocurre con el otro texto. Este resultado está en línea con sus conclusiones previas sobre el menor efecto del género y el tema en las puntuaciones en comprensión a medida que aumenta la competencia (también en línea con las teorías de los umbrales). En un estudio posterior, Brantmeier (2006a) concluyó que el interés en el tema y la familiaridad percibidos de un texto se corresponden con las puntuaciones de POM para L1 y las obtenidas en los ejercicios de completar frases, pero no con las puntuaciones de recuerdo libre en la L1. No obstante, las puntuaciones de *recall* de textos en L1 fueron muy bajas (9%) con carácter general.

Abdollahzadeh (2014) también encontró variaciones en el *interés del tema* entre participantes iraníes de ILE de nivel intermedio, en algunos casos aparentemente debido al género, pero no siempre en la dirección esperada, y no hubo una correlación

consistente o significativa con las puntuaciones sobre comprensión. Sin embargo, Ay y Bartan (2012), en un estudio con estudiantes de ILE de diferentes niveles que estaban en su primera adolescencia, publicaron que, aunque las participantes femeninas obtuvieron unas puntuaciones más que los masculinos en general, “*both genders got the highest scores from the text of their highest interest*” (p.73).

El resultado global de varios estudios realizados por Pulido mostró que la familiaridad del contexto de los textos en L2 contribuye a la comprensión de los fragmentos (Pulido, 2007a), significativamente a la deducción (Pulido, 2007b, 2009). Por otro lado, la *capacidad lectora en L2* también contribuye a la deducción y a la comprensión del fragmento (Pulido, 2007a), así como el *vocabulario básico pasivo* (Pulido y Hambrick, 2008), pero no interactúan con la *familiaridad* (Pulido, 2004, 2007b, 2009). En términos de fragmentos *de vocabulario básico*, los estudiantes conocían el mismo número de palabras en los textos más familiares y en los menos familiares, ya fueran por su tema (Pulido, 2003) o el contenido cultural (Pulido, 2004).

Lee (2009) estudió los efectos del interés en el tema y la incongruencia del tema -estar de acuerdo o en desacuerdo con una opinión sobre un asunto controvertido como la eutanasia- en actividades de memorización de información de alto o bajo nivel a partir de un texto en L2 en un grupo de estudiantes universitarios de ISL e ILE con un nivel intermedio/superior y avanzado. Los resultados no demostraron ningún efecto de ninguna de las variables sobre todo en las actividades de memoria de partes de los textos de nivel alto. Sin embargo, en lo que se refiere a recordar detalles, tanto el alto interés por el tema como la inconsistencia fueron significativos en las puntuaciones más altas en las actividades de memoria sobre los textos, siendo la puntuación más alta para el *alto interés y alta inconsistencia*. Como indicador, el alto interés parece ser algo más potente que la inconsistencia, y ninguno de ellos interactuó, al contrario de lo que

ocurrió en el estudio de Carrell y Wise (1998) sobre el interés del tema y el conocimiento previo. La siguiente cita de Paribakht y Wesche (1997) muestra la importancia que tiene la cuestión de la actividad basada en el texto y lo relevante que es que los estudiantes sientan interés por lo que están leyendo:

“Students’ comments also revealed that whether they like the text content and the text type on which the exercises are based is more important to them than the exercise types. They seemed to link success of the exercises and their usefulness to the interest level of the text and consequently to the usefulness of the target words themselves.” (p.195)

En resumen, la competencia en la L2 es lo que causa mayor efecto sobre la comprensión, aunque la familiaridad y el conocimiento de base -que no son lo mismo- parecen tener un efecto significativo en la comprensión lectora. El género puede afectar a los intereses generales y, por tanto, a los hábitos, y por igual al conocimiento de base como a la familiaridad. El interés por el tema es una variable adicional importante, que puede no corresponderse con el conocimiento de base o la familiaridad con el tema, así como la inconsistencia del tema. De hecho, es importante resaltar que un mayor conocimiento del contenido no tiene por qué suponer un mayor interés. Finalmente, tenemos que destacar el hecho de que, a medida que sube el nivel de competencia lingüística, los efectos de otras variables pueden verse modificados.

2.2.6.- Comprensión de Texto en L2: Conocimientos de base especializados

En la lectura de unas instrucciones, los estudiantes de ciencias, nativos y no nativos –de nivel intermedio-, del estudio de Mohammed y Swales (1984) emplearon casi la mitad de tiempo en leer las instrucciones en inglés para configurar un reloj despertador digital que los estudiantes de arte nativos y no nativos -nivel avanzado-, a pesar de que los estudiantes de ciencias no nativos tenían una competencia en inglés mucho menor. Los

autores revelaron la existencia de un umbral lingüístico por encima del cual la “familiaridad del campo” se torna más significativa para la comprensión.

En el estudio de Laufer y Sim (1985), estudiantes con niveles de diferentes competencia en ILE, pero lectores competentes de L1, leyeron tres textos académicos y respondieron a preguntas en su L1, oralmente o por escrito. Los autores advirtieron que, solo cuando los estudiantes alcanzaban una cierta competencia del lenguaje -especialmente en términos de vocabulario- o un cierto umbral, sus estrategias lectoras y puntuaciones en comprensión mostraban una diferencia importante. Asimismo, demostraron que la posesión de un conocimiento de base era también un factor a tener en cuenta en todas las áreas, pero menor comparado con el conocimiento del lenguaje.

Alderson y Urquhart (1985) facilitaron a un grupo de estudiantes universitarios de diferentes disciplinas, de nivel avanzado de inglés para Administración y Finanzas, textos de sus propios campos y de otros campos en inglés como L2. Los autores advirtieron que, en las respuestas cortas, los grupos de administración y finanzas lo hicieron mejor en sus textos que en los textos de ingeniería, y viceversa. Sin embargo, los estudiantes de artes liberales, con competencias medias superiores, lo hicieron mejor que los otros grupos en casi todas las medidas tomadas. Esto sugiere que el conocimiento especializado, sin duda, ayuda a la comprensión en ciertos niveles, pero que un nivel alto de competencia puede compensar la falta de ciertos conocimientos especializados. Por tanto, puede que exista un umbral lingüístico superior, por encima del cual el conocimiento especializado tenga menor efecto, y un umbral lingüístico inferior, por encima del cual el conocimiento especializado sí tenga un efecto, pero por debajo del cual no lo tenga.

Koh (1985) estudió a un grupo de estudiantes universitarios chinos de empresariales en centros con lengua inglesa vehicular y dos grupos de estudiantes de ciencias, uno de

escuela china y otro de lengua vehicular inglesa. Estos alumnos leyeron cuatro textos *cloze*: uno sobre negocios, otro sobre ciencias y dos sobre temas neutros. En los dos textos neutros, los estudiantes de ciencias de escuelas de lengua vehicular inglesa superaron a los otros de forma significativa, seguidos por el grupo de estudiantes de comercio de escuelas donde se hablaba chino. Cada grupo puntuó mejor en los textos de sus respectivos ámbitos de especialidad. En el texto comercial, la media del grupo de inglés vehicular fue casi la misma que la del grupo de negocio de chino, y ambos superaron al grupo de ciencias de chino, lo que sugiere que el conocimiento de la L2 puede compensar la falta de conocimiento del contenido, y viceversa. En el texto científico, el grupo de ciencias de inglés superó al grupo de chino, que puntuó ligeramente más que el grupo de negocios, por lo que se desprende que la mitad de ellos fueron estudiantes de ciencias en el colegio, adulterando por tanto las puntuaciones. El autor argumentó que, tanto la competencia en L2 como el conocimiento previo, juegan un papel y pueden compensarse mutuamente, de modo que el orden sería L2 alta + Conoc. alto > L2 alta + Conoc. bajo = L2 baja + Conoc. alto > L2 baja + Conoc. bajo. Los autores afirmaron que sus resultados eran similares a los de Alderson y Urquhart (1983), pero el conocimiento del ámbito o del lenguaje podía compensarse mutuamente. Peretz y Shoham (1990) facilitaron a un grupo de nivel avanzado de estudiantes EAP de Ciencias y Tecnología (ST) y de Humanidades y Ciencias Sociales (HSS) dos textos generales en inglés, de su propio campo y de otro campo. Los estudiantes de ST tenían un nivel de L2 superior, gracias a los niveles de selección universitarios. En las POM de comprensión de 14 preguntas en L2, los estudiantes de ST obtuvieron unas puntuaciones mejores de media que el grupo de HSS, y casi igual en ambos textos. El grupo de HSS obtuvo peor puntuación que el grupo de ST en ambos textos y significativamente más baja en el texto de HSS. Los autores concluyeron, en línea con

Carrell (1983), que, en el caso de lectores no nativos, el conocimiento previo tiene poco efecto. No obstante, tras un examen más minucioso propuesto por Ridgway (1997), se observaron diferencias mínimas entre las puntuaciones de los estudiantes de ST de mayor nivel en ambos textos, pero una diferencia en las puntuaciones de los estudiantes de HSS de menor nivel en favor del texto de su campo de especialización. Esto sugiere la evidencia de un umbral superior.

En el estudio de Ridgway (1997), unos estudiantes universitarios de Negocios y Entorno Construido leyeron tres textos introductorios al curso en ILE, uno de su área de especialización, otro de la del otro grupo y un texto neutro. Las puntuaciones en comprensión lectora de los estudiantes divididos en grupos de muestra superiores e inferiores, en base a sus puntuaciones en el texto neutro, parecieron mostrar lo siguiente: había un menor efecto umbral, ya que el conocimiento previo no influyó en las puntuaciones, que eran similares para la muestra inferior, a pesar de su especialización. Por el contrario, en la muestra superior, cada grupo puntuó mejor en el texto de su especialización, lo que sugiere un efecto del conocimiento de base. Finalmente, en el texto más complicado sobre Entorno Construido, el grupo de Comercio puntuó igual que los dos grupos de muestra inferiores, que obtuvieron la mitad de la puntuación del grupo superior de Entorno Construido. Ridgway estableció que es posible que existan dos umbrales, un umbral inferior de lectura en L2, por debajo del cual el conocimiento de base o la familiaridad con el tema no ayudan a la comprensión, y un umbral superior por encima del cual el efecto del conocimiento de base no se percibe porque la competencia lingüística es alta. Por ello, el conocimiento de base tendría potencialmente un efecto compensatorio en el punto intermedio. Ridgway señaló que, por supuesto, el conocimiento de base siempre está presente y que su efecto –apreciable– dependería de la relación entre el conocimiento lingüístico y el

conocimiento de contenido de un lector en concreto y los niveles lingüístico y de contenido de un texto en particular.

En el estudio de Chen y Donin (1997), se solicitó a un grupo de estudiantes chinos de ingeniería y biología de más o menos nivel en L2 IpFE que leyeran unos textos en L1 y L2 sobre biología. La velocidad de la lectura fue mayor en la L1 que en la L2 en las cuatro condiciones -mayor-menor competencia en L2; conocimiento específico de la materia o no-, y significativamente menor en los textos en L2 en los grupos con una baja competencia y bajos conocimientos de base. Por tanto, el conocimiento lingüístico afectó a la duración de lectura, aunque hubo escasa diferencia entre el grupo con baja competencia y altos conocimientos de base y los que tenían alta competencia y bajos conocimientos de base, lo que sugiere que ambas variables producen un efecto. No obstante, en cuanto a la recuperación de información proposicional L1 y L2, no se encontraron diferencias entre los textos en L1 o en L2, y los grupos con menor conocimiento de base obtuvieron unas puntuaciones significativamente menores, con independencia de que tuvieran una mayor o menor competencia en la L2. En este sentido, los autores observaron que los estudiantes con unos conocimientos de base mayor y una menor competencia en L2 podían leer a la misma velocidad que aquellos con un conocimiento de base menor y una mayor competencia en L2, y presentaban un nivel de comprensión lectora significativamente superior. Estos resultados demostraron que este grupo podía compensar su falta de capacidad en L2 a la hora de procesar contenidos de un mayor nivel conceptual, lo que cuestiona la hipótesis del cortocircuito en este nivel -a diferencia por el propuesto por Clark (1980)-. Los autores admitieron que, en niveles inferiores de competencia en L2, es posible que la falta de competencia en L2 pueda cortocircuitar la comprensión o que el conocimiento de base pueda compensarla. Usó-Juan (2006) solicitó a un grupo de estudiantes de tres especialidades

universitarias distintas -turismo, psicología e ingeniería- que leyeron dos textos relacionados con su especialización y con otras dos especializaciones. También se sometieron a una prueba *cloze* de competencia en inglés y una prueba sobre dominio de área para cada especialización. El resultado fue que el conocimiento de la L2 y el conocimiento de la materia del contenido podían compensarse mutuamente para alcanzar la comprensión, como establecía Koh (1985), pero que el efecto de la competencia en la L2 era dos veces mayor. De modo que un conocimiento mínimo de la materia puede compensar una competencia en L2 intermedia o avanzada, mientras que el conocimiento de la materia puede compensar una competencia en L2 baja para alcanzar un nivel de comprensión adecuado, pero únicamente por encima de un umbral mínimo (Clarke, 1980), lo que coincide con la teoría de Mohammed y Swales (1984) y de Ridgway (1997). No obstante, como sugiere el autor, la relación entre conocimiento de la materia y competencia en L2 no solo es dinámica, sino también estaría relacionada con la especificidad de la materia del contenido del texto que se está leyendo, ya que cuanto más específico es el texto, más significativo se vuelve el conocimiento de la materia.

En conclusión, parece ser que, en lo relativo a un texto concreto, por debajo de cierto nivel de conocimiento de la L2 existen pocas diferencias entre los lectores con un conocimiento de base alto o bajo sobre el contenido del texto. A medida que aumenta el relativo conocimiento de la L2 del lector, también lo hacen las diferencias entre aquellos con niveles de conocimiento de base mayor o menor. A niveles superiores de conocimiento de la L2, las diferencias en el conocimiento de base nuevamente dejan de suponer una diferencia. A este respecto, a veces se sugiere un umbral inferior y uno superior. No obstante, obviamente también ocurre que el conocimiento de base puede compensar el conocimiento de la L2 y viceversa, por lo que la cuestión es

necesariamente muy relativa. En términos de aprendizaje, si el conocimiento de base es bajo, entonces los lectores deberían tener un nivel de L2 razonable relativo al texto.

2.2.7.- Comprensión de texto en L2: Actividad pre-lectura

En el estudio de Omaggio (1979), un grupo de estudiantes principiantes de francés que se sometió a una prueba de L2 de 650 palabras con imágenes pre-temáticas, obtuvieron la máxima puntuación tanto en las pruebas de reconocimiento L1 como en las de recuperación de L1, seguidos por aquellos con una imagen temática, por delante de los que se sometieron a otras condiciones. Los estudiantes sin imágenes fueron los que menos puntuación obtuvieron en general, lo que sugiere que la preparación ayuda a la comprensión.

De forma similar, en el estudio de Hudson (1982), las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de nivel inicial intermedio de ISL en una POM de 10 preguntas de L2 fueron superiores cuando recibieron imágenes guía y escribieron predicciones sobre preguntas previas específicas que cuando no se les ofreció apoyo alguno con una pre-lectura. Además, fueron los que peor puntuación obtuvieron con una lista de vocabulario previa a la lectura. El efecto de la preparación previa se fue reduciendo a medida que aumentaba la competencia lingüística. Esto indica que los esquemas inducidos pueden aumentar el techo lingüístico que, por tanto, es relativo, y que éste puede influir en algunos casos en la lectura en L2 más que el nivel lingüístico. Se observaron escasas diferencias en los lectores avanzados, con una ligera ventaja para la condición de solo relectura. Los lectores más avanzados pudieron aplicar de forma más efectiva sus destrezas lingüísticas y lectoras, y se vieron menos afectados por influencias externas.

En un estudio similar desarrollado por Taglieber, Johnson y Yarbrough (1988), se facilitaron cuatro textos en inglés en cuatro condiciones diferentes a un grupo de

estudiantes universitarios brasileños de ILE. Sus puntuaciones medias en la POM L2 fueron en este orden: resumen del texto en una frase y formulación de cuestiones previas a la lectura; ayudas pictóricas previas a la lectura, una general y dos específicas, con una breve discusión y el realizando de predicciones; enseñanza previa de vocabulario teniendo que adivinar la palabra en frases relevantes; y el control. El resultado pareció indicar que la preparación del contenido es más beneficiosa que la preparación del vocabulario, como indica Hudson (1982), o que ninguna preparación, en cuyo caso se obtuvieron unas puntuaciones mucho menores. Los autores sugirieron que esto puede deberse a que los lectores recibieron ayuda conceptual sobre el tema, lo que compensó aún más las palabras desconocidas, y los alumnos estaban más interesados y motivados debido al debate previo realizado.

Davis (1989) propuso a tres grupos de estudiantes universitarios, con un nivel intermedio de francés como LE, la lectura de un pasaje literario auténtico de 936 palabras en tres condiciones distintas: lectura del texto y escritura de un resumen en L1 seguida de una relectura del texto, estudio de una guía de comentarios con preguntas y algunas definiciones del vocabulario antes de la lectura, y lectura del texto con las mismas preguntas y definiciones en forma de anotaciones durante la lectura. En términos de unidad lectora pausada, los últimos dos grupos obtuvieron unas puntuaciones que fueron más del doble de las obtenidas por el grupo lectura-escritura-lectura; y el grupo que utilizó las anotaciones obtuvo la puntuación media más alta. En otras palabras, los suplementos como preguntas previas y las anotaciones parecen facilitar la comprensión.

En la investigación de Chen y Graves (1995), los estudiantes a los que se les facilitó una presentación preliminar bastante precisa de los relatos cortos obtuvieron puntuaciones mayores en comprensión que aquellos que recibieron conocimientos culturales

generales con algo de vocabulario, una combinación de los anteriores, o ninguna información pre-lectura. En general, el grupo que recibió la información previa obtuvo mejores resultados que el grupo al que se le facilitaron conocimientos de base quienes, a su vez, obtuvieron mejores resultados que el grupo control. Esto no nos resulta sorprendente ya que la presentación preliminar facilitó a los estudiantes una información más específica y despertó su interés sobre el texto. El estudio también relaciona el hecho de acceder a conocimientos previos sobre el texto con el de facilitar vocabulario.

En resumen, parece ser que el conocimiento previo y la preparación del contenido del texto provocan un efecto positivo en la comprensión, efecto que disminuye a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística. La preparación del vocabulario antes de la lectura puede resultar beneficiosa, pero dependerá de cómo se gestione, igual que la preparación de anotaciones en algunos casos, quizás para hacer deducciones más detalladas.

2.2.8.- Comprensión de Texto en L2: Actividad pre-lectura

En general, podemos establecer con seguridad que los estudiantes no utilizan ni prefieren el diccionario impreso si pueden elegir entre éste y el electrónico (Chun, 2001; Liou, 2000; Loucky, 2010). De modo que, el tema de discusión se centra en la elección entre anotaciones electrónicas y diccionarios electrónicos, y entre contenido monolingüe y bilingüe, o bilingüizado. Es posible que los estudiantes prefieran las anotaciones tipo emergentes (Jacobs, Dufon, y Fong, 1994) a los diccionarios electrónicos que se han de completar (Loucky, 2010), pero esto también depende de si existen hipertextos preparados o no. Con respecto al contenido, muchos estudiantes prefieren contar al menos con algo de contenido en L1 (Bell y LeBlanc, 2000; Taylor, 2006), aunque un alto porcentaje de los estudiantes de Jacobs *et al.* (1994) optaron por las anotaciones en L2 si éstas eran comprensibles. No obstante, los diccionarios monolingües fueron los

menos utilizados, incluso por los estudiantes competentes en ILE de Laufer y Hadar (1997), y algunos autores indican que puede producir una comprensión ligeramente peor (Aust, Kelley y Roby 1993; Hayati y Pour-Mohammadi, 2005; Loucky, 2010). En lo que se refiere al uso, nuevamente tienden a predominar las opciones L1 (Chun y Payne, 2004; Davis y Lyman-Hager, 1997; Nesi y Meara, 1991), aunque hay cierto uso de contenido de la L2 (Chun y Payne, 2004; Lomicka, 1998), o de ambos en caso de contenido bilingüizado. De hecho, las opciones bilingüizadas son las más flexibles ya que satisfacen a más tipos de usuarios potenciales (Laufer y Kimmel, 1997). Bensoussan, Sim y Weiss (1984) supusieron que los estudiantes con mayores competencias utilizarían más los diccionarios monolingües, aunque un estudiante del estudio de Aust *et al.* (1993) indicó que no facilitaba la comprensión. Existe cierta evidencia del uso de los diccionarios monolingües por estudiantes de ISL en vez de los de ILE (Laufer y Hill, 2000), en parte debido al nivel que estos tienen, en parte porque la mayoría de sus estudios son en L2 y en parte porque los estudiantes son multilingües en su L1.

A modo de resumen podemos indicar que, probablemente, la referencia léxica de apoyo más generalizada, y que supone la opción más lógica para fines pedagógicos y de investigación, es el diccionario o anotaciones electrónicos bilingües (bilingüizados), ya que producen mejores resultados y más rápidos, y ofrecen mayor accesibilidad. El primero es útil en la lectura de textos no preparados y el segundo en la lectura de aquellos que sí han sido preparados.

2.2.9.- Comprensión de Texto en L2: Apoyo, nivel y comprensión del léxico

A partir de tres meta-análisis, Taylor (2006; 2009; 2013) demostró que las anotaciones facilitan la comprensión, siendo más efectivas las e-anotaciones que las anotaciones impresas. Dicho esto, uno de los primeros estudios de Bensoussan *et al.*, (1984), con estudiantes avanzados de ILE en condiciones de examen, demostró que no existían

relaciones significativas entre el uso del diccionario (ya fuera en papel, monolingüe, bilingüe o ninguno) y las puntuaciones en comprensión ni en el tiempo empleado para realizar la prueba, que es otro factor y variable importante. En el segundo y tercer estudio, en los que se permitió elegir a los estudiantes, cerca del 60% escogieron diccionarios bilingües, el 20% monolingües y un 20% no quiso diccionario. Estos autores reconocen la tendencia de los lectores menos capaces a obtener puntuaciones más bajas, utilizar diccionarios bilingües y a tardar más tiempo. Liou (2000), en un estudio con estudiantes de 3 niveles, añadió que, además, los estudiantes tenían menos vocabulario y realizaban un mayor número de decisiones equivocadas. Bensoussan *et al.* (1984) también reconocieron que los estudiantes con un menor nivel de competencia tenían problemas con las entradas múltiples de los diccionarios, como también afirmó Liou (2000), las cuales incluyen palabras desconocidas adicionales; y que los estudiantes más competentes eran capaces de utilizar más el contexto. Bensoussan (1983) argumentó que muy a menudo los diccionarios no ayudan a los lectores con un menor nivel de competencia ya que tienen que utilizar el contexto para tratar de identificar pistas que les ayuden a seleccionar el término correcto y no viceversa. Su estudio sugiere que estos lectores se beneficiarían más de las anotaciones específicas que de los diccionarios, tal y como indicó Liou (2000).

Nesi y Meara (1991), en un estudio de replicación con estudiantes de ILE de posgrado, confirmaron los resultados de Bensoussan *et al.* (1984): el uso de diccionarios de papel, ya fueran monolingües o bilingües, y el no uso de diccionario, tiene un escaso efecto en las puntuaciones sobre comprensión, aunque los usuarios bilingües realizan más consultas y los que obtuvieron puntuaciones medias en las pruebas de comprensión buscaron muchas más palabras. Los estudiantes que emplearon más tiempo en realizar la prueba también tendieron a utilizar más el diccionario y obtuvieron unas

puntuaciones más bajas. No obstante, en su segundo estudio, los estudiantes que utilizaron diccionarios, a los que solo se les permitió utilizar diccionarios monolingües, no obtuvieron puntuaciones sustancialmente más altas que aquellos que no los utilizaron o no los tenían, como ocurrió en el estudio de Bensoussan *et al.* (1984). Sin embargo, los primeros sí emplearon bastante más tiempo, contrariamente a lo que observaron Bensoussan *et al.* (1984), cuyos estudiantes posiblemente estuvieron sometidos a una mayor presión en cuanto al tiempo.

Con respecto al nivel y al uso del diccionario, en el estudio de Knight (1994) con estudiantes de nivel intermedio, el diccionario sirvió para que los estudiantes con una capacidad verbal baja alcanzaran niveles de comprensión similares a los de aquellos con una capacidad verbal alta sin diccionarios; y la diferencia entre las puntuaciones en comprensión de los que utilizaban diccionarios y los que no, en los estudiantes con una capacidad verbal baja, fue el doble que las de los usuarios con una capacidad alta. Chun (2001) encontró efectos positivos similares entre los lectores de alemán LE con capacidades baja y alta, con diferencias en las propuestas recuperadas, las consultas al diccionario y el tiempo. Aunque en el estudio de Wang (2012) los estudiantes de niveles intermedio y avanzado de chino como L2 alcanzaron unas puntuaciones medias en comprensión similares, los estudiantes de nivel intermedio consultaron mucho más el e-diccionario. En la segunda lectura, consultaron las mismas veces que el grupo avanzado durante la primera lectura, lo que sugiere que el e-diccionario ayudó a la comprensión y el aprendizaje. No obstante, Erçetin (2003), que utilizó para su estudio un grupo de ILE avanzado y uno intermedio, determinó que en este último grupo existía una correlación negativa entre las puntuaciones en comprensión y el tiempo dedicado a las anotaciones hipertextuales, especialmente de audio y gráficos, lo que no ocurrió con el primer grupo.

También se observó esta correlación negativa con los estudiantes de menor nivel en el estudio de Liou (2000).

A pesar de los resultados de Bensoussan *et al.* (1984) y de Nesi y Meara (1991), los tres meta-análisis de Taylor (2006, 2009, 2013) demostraron que el uso del diccionario o contar con anotaciones -L2-L1- tiene un efecto más positivo en la comprensión que no tenerlos y que los soportes electrónicos producen mayores puntuaciones en comprensión que los soportes en papel/impresos. Los estudios de Al-Shehri y Gitsaki (2010), Bialystok (1983), Hayati y Pour-Mohammadi (2005), Knight (1994) y Prichard y Matsumoto (2011) demostraron esta relación positiva con los diccionarios, mientras que los estudios de anotaciones Bowles (2004), Liu y Lin (2011) y Lomicka (1998) indicaron una relación positiva de la comprensión con el uso de anotaciones. Debemos referirnos al estudio de Jacobs *et al.* (1994) sobre el uso de anotaciones y a la ausencia de efecto discutida más arriba, y a las correlaciones negativas ya mencionadas. Finalmente, los estudios de Al-Shehri y Gitsaki (2010), Knight (1994), Liu y Lin (2011) y Nesi y Meara (1991) concluyeron que los alumnos que utilizaron diccionarios emplearon más tiempo.

En conclusión, con respecto a las correlaciones, el problema permanece sin definir. En general, no parece existir una relación evidente entre consultas al diccionario y comprensión del texto (Aust *et al.*, 1993; Chun, 2001; Davis y Hyman-Lager, 1997; De Ridder, 2002; Peters, 2006), aunque sí está descrita la relación entre consultas al diccionario y competencia (Aust *et al.* 1993; Davis y Hyman-Lager, 1997). Se han descrito algunas correlaciones negativas (Ariew y Erçetin, 2004; Liou, 2000) y, en lo relativo al nivel, los estudiantes con mayor nivel de competencia utilizaban menos las referencias y tenían unas puntuaciones mayores (Davis y Lyman-Hager, 1997). Knight (1994) sugirió una relación positiva entre el uso del diccionario y la comprensión,

mientras que Liu y Lin (2011) establecieron una relación positiva entre el tiempo y las puntuaciones.

A modo de resumen podemos indicar que, en general, parecen existir pruebas de que existen una serie de variables que modifican la efectividad del uso del diccionario y de las anotaciones en la comprensión. La primera variable es el nivel de competencia de los estudiantes, ya que el diccionario parece ser más útil a los estudiantes con un nivel medio puesto que pueden utilizar tanto la información del contexto como la del diccionario, a diferencia de lo que ocurre con los de un menor nivel de competencia, y quienes la necesitan, lo que no ocurre en el caso de los alumnos con mayores competencias. Otra variable sería el contenido del diccionario o de las anotaciones, dado que los diccionarios monolingües son los menos requeridos y utilizados, especialmente por los usuarios con un menor nivel de competencia y capacitación. Por último, el tipo de diccionario y el tiempo disponible también tienen un efecto en la comprensión. Bogaards (1995) sugirió que si los diccionarios no sirven de ayuda, puede ser porque los lectores no los utilizan o no saben utilizarlos, lo que añade o resta tiempo y puede resultar en la pérdida del hilo temático.

2.2.10.- Comprensión de texto en L2: Contrastar opciones y resultados

Se han publicado varios estudios que contrastan los resultados entre el uso de diccionarios electrónicos o impresos. Ya nos hemos referido a los meta-análisis de Taylor (2006; 2009; 2013) que muestran los beneficios de contar con apoyo léxico, especialmente electrónico, para la comprensión de la lectura en L2. A veces existe una compensación entre tipo de medio, tiempo y consultas. Varios estudios demuestran que el soporte impreso produce puntuaciones medias de comprensión iguales o ligeramente superiores aunque no significativas (Aust *et al.* 1993; Bowles, 2004; Koyama y Takeuchi, 2007; Liu y Lin, 2011; Loucky, 2010; Roby, 1999) Sin embargo, se emplea

más tiempo (Aust *et al.* 1993; Koyama y Takeuchi, 2007; Liu y Lin, 2011; Loucky, 2010) y se realizan más consultas (Aust *et al.* 1993; Koyama y Takeuchi, 2007; Liu y Lin, 2011; Roby, 1999). Leffa (1992) indicó que las puntuaciones medias de comprensión fueron superiores y más rápidas usando el diccionario electrónico con respecto al impreso, lo que fue comprobado por Hong (1997) en su estudio con anotaciones electrónicas. No obstante, Alessi y Dwyer (2008) observaron que estas puntuaciones superiores no demostraban una ventaja con respecto al tiempo.

Finalmente, las anotaciones emergentes produjeron puntuaciones similares en comprensión a las de las anotaciones que requieren la introducción del término pero el proceso fue más rápido (Liu y Lin, 2011) y se realizaron más consultas (Chun, 2001). Los estudiantes que utilizaron diccionarios y anotaciones fueron más rápidos que los que solo utilizaron diccionarios, siendo ambos resultados de comprensión similares (Roby, 1999), probablemente porque confiaron más en las anotaciones.

Resumidamente, parece ser que el soporte electrónico generalmente es más rápido y eficiente. No obstante, si no se señala un tiempo límite, la ventaja puede que no sea tal en términos de comprensión.

2.2.11.- Comprensión de Texto en L2: Pruebas de comprensión del texto

Existen dos decisiones básicas que hay que tomar a la hora de evaluar la comprensión lectora: el tipo de tarea y la lengua de la tarea. Los tipos de tarea pueden ser: de elección, como la POM o V/F; de respuesta, como en el caso del recuerdo libre de textos o completar frases; o las preguntas abiertas, con preguntas cerradas en algún punto intermedio. Para la lengua existen tres opciones: la L1, la L2 o una combinación de ambas, por ejemplo una pregunta en L2 con respuesta en L1.

En lo que respecta a la lengua de las preguntas de comprensión en L2, básicamente se asume que la L1 es más fácil y que en las preguntas donde se deben aportar contenidos, son más sensibles y no incluyen habilidades productivas de escritura de la L2

(Alderson, 2000). La elección de la lengua solo es realmente posible en contextos LE (Lee, 1986b). Shohamy (1984) demostró que las puntuaciones de L1, tanto cuando se utilizaban POMs como en preguntas abiertas, tienden a ser superiores a las de L2 y que las POM obtienen puntuaciones superiores a las obtenidas por las preguntas abiertas. De hecho, el orden de los resultados fue: L1 POM > L2 POM > L1 A > L2 A. Es más, el diferente tipo de prueba causó un efecto mayor en los estudiantes con habilidad media y baja que en aquellos con habilidades altas. En el estudio de Lee (1986b) los lectores que debían recordar los mismos textos en L1 en lugar de L2 recordaron más del mismo pasaje pero esto puede depender del nivel. Una lectura detallada de los resultados muestra que las diferencias entre las puntuaciones para L1 y L2 aumentan a medida que aumenta el nivel. No se observaron diferencias significativas entre aquellos alumnos a los que se advirtió que deberían hacer un ejercicio de recuerdo libre antes de la lectura y a los que no. En el estudio de Godev, Martínez-Gibson y Toris (2002) sobre preguntas abiertas, se observó que las diferencias significativas favorecían a las preguntas en L1 sobre las L2, pero no a las repuestas. En el estudio de Brantmeier (2006b), con estudiantes avanzados de ELE, las puntuaciones de recuerdo libre de textos en L1 fueron superiores a las L2, pero no de forma significativa. La autora observa que esto es contrario a lo observado por Lee (1986b) y Shohamy (1984) ya que el efecto de la lengua elegida en la recuperación puede disminuir en lectores LE de nivel más avanzados (aunque la autora no estudió con detalle las puntuaciones progresivas de Lee (1986b)). Sí señala que el nivel de recuperación con L2 pueden verse influido por la capacidad lectora en L2 y la recuperación en L1 por la capacidad lectora en L1, a lo que habría que añadir que –probablemente- no de la misma manera. Peters, Hulstijn, Sercu y Lutjeharms (2009) señalan que utilizaron preguntas en L1 para asegurarse de que los estudiantes prestaban atención a las palabras y traducían al holandés para evitar

simplemente que lo reprodujeran. En el estudio de Gablasova (2014) con estudiantes de ILE con un nivel intermedio superior a avanzado a quienes se les solicitó leer textos AICI, las diferencias en comprensión, las diferencias en las puntuaciones en comprensión se debieron a la lengua de las respuestas y no a las aportaciones, en la L1 o L2; las respuestas en L1 produjeron mayores puntuaciones medias en cuanto a exactitud. No obstante, Chen y Donin (1997) no encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones de recuerdo libre de textos en L1 (chino) y en L1 (inglés). Los autores argumentan que posiblemente se deba a la distancia idiomática. Parece que lo más seguro es utilizar revisiones medias en L1 cuando se investiga sobre la comprensión en LE, aunque podría haber problemas de vocabulario si los textos se leen en la LE (Gablasova, 2014), pero dependerá de la relación entre el nivel de competencia y el nivel del texto, aunque en la investigación sobre SL no hay mayor elección que la de la L2 cuando los estudiantes tienen distintas L1.

Con respecto al tipo de tarea, Brantmeier (2005) solicitó a un grupo de estudiantes avanzados de ELE que completaran tanto una POM y un ejercicio de recuerdo libre en su L1, inglés. La puntuación porcentual media de los participantes para unidades de lectura pausada en las tareas de recuperación de conocimientos fue del 9% (23/260) y en las POM del 80% (8/10), lo que demostró una diferencia considerable, siendo las POM aparentemente más “fáciles” y al menos numéricamente superiores. Sin embargo, la autora argumenta que existe una relación positiva entre ambas puntuaciones, en tanto que “measured the same thing, although differently” (pág. 499). Añade que 19 (83%) de las unidades recordadas estaban directamente relacionadas con las cuestiones de respuesta múltiple, lo que sugería que se trataba de ideas principales. Obviamente, las preguntas de respuesta múltiple pueden variar considerablemente, especialmente en términos de foco, número de preguntas y de la viabilidad de las distracciones; mientras

que las tareas de recuperación varían considerablemente en términos de formulación de la tarea, respuesta y de puntuación del participante, especialmente del número de ideas y su ponderación. Lee (2009) se inclina por las tareas de recuperación L1/L2 ya que hay una menor intervención y se dispone de un mayor número de datos cualitativos potenciales. Alptekin y Erçetin (2011) argumentan en contra de las tareas de recuperación de contenidos que se utilizan sin que el texto esté ya disponible, y que si se utilizan sin el texto significa que dependen mucho de la memoria. Por ello utilizaron una mezcla de preguntas deductivas y literales en POM con L1 permitiendo que se utilizaran los textos (véase también Alptekin (2006)). No obstante, Chen y Donin (1997) sí realizaron pruebas orales de recuperación durante la lectura y una prueba escrita de recuperación al final.

Finalmente señalar que a veces las comprobaciones sobre comprensión se utilizan para centrar la atención del lector en L2 en ciertas palabras objetivo, ya que ayudan a extraer el significado y a la retención de palabras nuevas. Por este motivo, ha habido cierto interés sobre la cuestión de la “relevancia”. Una palabra objetivo puede ser relevante para el contenido principal de un texto y/o puede ser relevante para la tarea, que puede consistir en una pregunta o en otra cosa. Hulstijn (1993) observó que la relevancia de una palabra con respecto a una pregunta aumentaba las probabilidades de que fuera consultada, pero que existía poca diferencia entre palabras que eran más o menos deducibles, lo que fue corroborado por Bensoussan y Laufer (1984). Prichard (2008) estableció que los estudiantes tienden a consultar de forma selectiva las palabras que eran “útiles, muy frecuentes o estaban relacionadas con los puntos clave” (pág. 226). Rott (1999, 2004; 2007) se aseguró de que las palabras objetivo fueran esenciales para las ideas principales del texto, y Liu y Lin (2011) seleccionaron como palabras objetivo aquellas que eran relevantes para el texto. Finalmente, Peters (2007) y Peters *et al.*

(2009) establecieron que la relevancia de las palabras tenía un mayor efecto en las consultas y en la retención de palabras que la tarea, cuando se informaba de que se solicitaría una prueba de vocabulario.

En general y en contextos de LE parece haber buenas razones para utilizar la L1 en las tareas de comprensión y, quizás, en tareas en que hay que suministrar una respuesta que consten de preguntas bien enfocadas, si es la comprensión lo que se quiere medir. No obstante, es más objetivo realizar comprobaciones selectivas, especialmente si lo que se quiere medir es la adquisición de vocabulario y si las comprobaciones son fundamentalmente una tarea. Para ayudar a centrar la atención puede resultar útil asegurarse de que las palabras objetivo son relevantes para el tema del texto y/o las preguntas.

2.3.- ADQUISICIÓN LÉXICA

En la mayoría de los trabajos de investigación sobre deducción y uso del diccionario, la situación más típica es un lector de L2 que intenta descifrar a partir del texto y el vocabulario objetivo un significado que ya conoce y crear el vínculo entre la forma y el significado. En otras palabras, el resultado esperado es que los lectores en L2 finalmente puedan vincular una etiqueta de L2 a un significado ya existente en su léxico, no un nuevo concepto (Li, 1988). Los conceptos culturales nuevos y/o los términos no lexicalizados en la L1 del alumno pueden resultar difíciles de adquirir (Béjoint, 1981; Chen y Truscott, 2010) de forma que el concepto no tiene una forma léxica reconocida.

Al considerar al lector en L2 en relación a las palabras encontradas, pueden darse las siguientes opciones: que el lector en L2 crea que conoce una palabra o que le sea familiar, lo que puede ser cierto o no. En este último caso, el alumno puede saltarse la palabra o malinterpretarla, como en el caso de los falsos amigos o polisemias (véanse un ejemplo más abajo). Alternativamente, el lector en L2 puede darse cuenta de que no conoce una palabra y, consecuentemente, puede ignorarla de forma consciente, tratar de deducirla, y/o

consultar una fuente de referencias léxicas como el diccionario. En estos casos suele influir la tarea o la finalidad de la lectura y, en consecuencia, la relevancia percibida de la palabra. Por supuesto, también es posible recibir la ayuda de anotaciones, lo que daría lugar a otro tipo de investigación. En todas estas secuencias, el resultado puede ser (parcialmente) correcto o incorrecto, y puede retenerse o no. A continuación analizaremos algunas de las investigaciones llevadas a cabo en este campo.

+FAMILIAR	+conocida		+correcto	
	-conocida		-correcto	
-FAMILIAR	IGNORAR (tarea/relevancia; sobrecarga)			-aprender
	O			
	DEDUCIR	Forma	+/-correcto	+/-aprender
		Contexto	+/-correcto	+/-aprender
	Y/O			
	CONSULTAR		+/-correcto	+/-aprender

2.3.1 Adquisición léxica en L2: Frecuencia general, perfiles y tamaño

Milton (2009) hizo referencia a una serie de estudios para establecer el principio de que *“there is a strong relationship between a word’s frequency and the likelihood that a learner will encounter it and learn it”* (pág. 25), todo ello en el mismo grado. A continuación indicó que los factores que pueden afectar a la dificultad de una palabra también pueden hacerlo a determinadas palabras en alumnos concretos. Sin embargo, el mayor determinante en el aprendizaje de vocabulario es la frecuencia general, al menos hasta las primeras 5.000 palabras. No obstante, la frecuencia de aparición puede verse influida por factores pedagógicos, incluso en niveles altos de generalidad como en el caso del ISL frente al ILE, y por factores como las especialidades y los intereses particulares.

Cuando se trata de grupos de alumnos y de individuos dentro de grupos, existen dos estados cuantificables posibles: tamaño y perfiles de vocabulario general. El tamaño

general del vocabulario es la estimación que se obtiene de una muestra y se calcula en base a los datos de frecuencia para llegar a un número de palabras, o de familias de palabras, que un alumno o un grupo de alumnos pueden haber adquirido (p. ej. 2.000 palabras). Esto se puede probar con el tiempo para efectuar comparaciones y calcular promedios como la tasa de adquisición (número de palabras por hora de clase). Los perfiles del tamaño de vocabulario de un grupo pueden reflejar la distribución de los tamaños del vocabulario de un grupo de estudiantes: cuántos estudiantes tienen un tamaño de vocabulario de 400 palabras, cuántos de 600 palabras, etc. El otro perfil, conocido como perfil de banda de frecuencia, refleja el número o porcentaje estimado de palabras, o de familias de palabras, conocidos en bandas de frecuencia por individuos o grupos (p. ej. en intervalos de mil en mil palabras). Normalmente la curva se inclina hacia abajo a medida que aumenta la banda de frecuencia: más palabras conocidas en las primeras 1.000 palabras que en las siguientes 1.000 (p. ej. 500 en el primer grupo, 200 en el segundo, etc.). Schmitt, Schmitt y Clapham (2001) concluyeron que 26/30 en cada nivel de frecuencia en las Pruebas de Niveles de Vocabulario muestra un dominio de ese nivel, lo que se traduce en aproximadamente 860 palabras por cada 1.000.

Una revisión de las investigaciones sobre alumnos de LE parece indicarnos que los estudiantes de secundaria probablemente alcancen una media de 1.000 a 2.000 palabras adquiridas al final de la enseñanza obligatoria pero existen enormes variaciones dentro de cada sistema educativo y entre ellos. Milton y Meara (1998) indicaron cifras de 1.200 palabras tras 400 horas impartidas en caso de estudiantes alemanes y de 660 tras 200 horas impartidas en caso de estudiantes británicos. En este último caso, también hacen referencia a estudiantes que no aprendieron ninguna palabra y que parecían haber “perdido el hábito de aprender una lengua extranjera” (pág. 75). No obstante, Milton (2009) indica que, probablemente, una medida útil sería considerar unas 4 palabras por

hora de clase como un objetivo razonable. Más recientemente, en Taiwán, Webb y Chang (2012) observaron que los estudiantes de un curso vocacional llegaban a una media de 1.900 palabras, pero que solo cerca del 16% de los estudiantes llegaba a dominar las primeras 2.000 palabras.

La investigación en España respecto a este tema, en cuyo contexto se realiza este estudio, obtuvo resultados muy poco esperanzadores. Canga Alonso (2013a) estudió a alumnos de los últimos cursos de primaria que habían realizado cursos de AICI y calculó un vocabulario medio de 903 palabras tras 944 horas lectivas. Asimismo, se menciona otro estudio de AICI con resultados similares (Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009) en los que se adquirieron 800 palabras tras 960 horas, además de uno sin AICI (Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2012) en el que los resultados demostraron una media de 663 palabras tras 629 horas, de forma que el índice medio es de 1 palabra por hora. Finalmente, a nivel de secundaria, los resultados de Canga Alonso (2013b) reflejan una media de 935 palabras aprendidas tras 1.049 horas lectivas, al final de la enseñanza obligatoria (16 años). Estos indicadores coinciden con los formulados por el estudio de López-Mezquita Molina (2009) con estudiantes del mismo nivel, los cuales aprendieron 941 palabras tras 1.049 horas. Una vez más, la tasa parece ser de una palabra por hora. En otras palabras, es probable que el alumno español medio de inglés no alcance un gran nivel de palabras por encima de las 1.000 tras finalizar la enseñanza obligatoria, y desde luego 2.000 palabras parecen poco probables antes de finales de secundaria. De este modo podemos asumir que, a nivel universitario, la mayoría de estudiantes españoles contarán con un vocabulario de un tamaño inferior a las 2.000 palabras en inglés. Volviendo a las cifras mencionadas en el apartado anterior, estos lectores de LE con un vocabulario tan escaso tendrán serias dificultades a la hora de

comprender incluso textos de inglés básico. Al mismo tiempo, su desarrollo del vocabulario parece ser lento.

A modo de resumen, podemos indicar que la frecuencia de aparición aumenta la posibilidad de encontrarnos con ciertas palabras más a menudo, lo que a su vez afecta a la adquisición. No obstante, parece que la exposición - en contextos ILE - durante el periodo de la enseñanza obligatoria no es suficiente por sí misma para asegurar unos niveles y perfiles de vocabulario razonables para hacer frente a textos cotidianos.

2.3.2.- Adquisición léxica en L2: Frecuencia específica

Otro descubrimiento importante fue el aportado por el estudio de Saragi, Nation y Meister (1978) sobre la existencia de una correlación entre frecuencia y adquisición, que determina que hacen falta 10 o más repeticiones del término para su adquisición. Se encontraron importantes variaciones entre diferentes palabras, de modo que una palabra que aparecía 28 veces generaba 14 respuestas incorrectas en las pruebas, una palabra que aparecía 36 veces no produjo ninguna respuesta incorrecta y otra que apareció 96 veces resultó en 12 respuestas incorrectas. Horst, Cobb y Meara (1998) concluyeron que pueden esperarse mejoras notables con respecto a las palabras que aparecen 8 veces o más, en lugar de las 12+ que sugiere el estudio previo, lo que está en parte de acuerdo con la teoría de Webb (2007) de las 10 repeticiones necesarias para la adquisición del completo conocimiento de una palabra. Pellicer-Sánchez y Schmitt (2010) concluyeron que el aprendizaje incidental se “acelera” a partir de las 8-10 exposiciones, mientras que Pigada y Schmitt (2008) expusieron que tras más de 10 exposiciones existe un aumento “perceptible” en el índice de adquisición de significados. Laufer y Rozovski-Roitblat (2011) mencionaron que el hecho de que las palabras aparezcan entre 2 y 7 veces en los textos apenas produce una diferencia y que las puntuaciones de su estudio fueron similares en términos de porcentaje a aquellas del estudio de Brown, Waring, y Donkaewbua (2008) para las palabras que aparecían entre 10 y 13 veces. No obstante,

Rott (1999) demostró que la adquisición tras 4-6 exposiciones es mayor que entre 2 y 4. En el dudoso auto-informe de Kweon y Kim (2008), las mayores diferencias se encontraron en sustantivos con una frecuencia entre 7 y 19 y de más de 20. Waring y Takaki (2003), argumentando que las POM inflan falsamente las puntuaciones en relación con las pruebas en las que hay que aportar contenido en L2-L1, que son más realistas, sugieren que, para la memorización a largo plazo, puede resultar más realista una ocurrencia de 20-30. Brown *et al.* (2008) sugirieron que, para que los lectores graduados adquieran una palabra y la memorizaran a largo plazo, podría ser necesaria la aparición de la palabra al menos 30-50.

Chen y Truscott (2010) confirmaron que hay un número de variables que influye en lo que no puede ser una predicción estable y que los diferentes aspectos de una palabra se adquieren de forma distinta: la forma de la palabra se ve afectada por unas pocas exposiciones iniciales y después apenas se ve afectada (Pigada y Schmitt, 2006), mientras que los significados de las palabras se adquieren de forma más gradual a partir de repetidas exposiciones. Aunque la diferencia entre 1 y 7 exposiciones fue significativa, no fue enorme: algo menos de 1 palabra para asimilación del significado tras 2 semanas en una prueba de aportar contenidos en L2-L1. Webb (2007) llegó a una conclusión similar, la cual establece que la adquisición del significado de una palabra guarda relación con la frecuencia, no así con la de la forma de la palabra.

Un posterior estudio de Webb (2008) determinó que los contextos pueden resultar más importantes que la frecuencia de aparición, ya que los lectores que encontraron palabras en contextos más informativos obtuvieron mejores resultados en cuanto a aprendizaje. Sin embargo, también determina que los contextos no afectaron a la adquisición de reconocimiento de formas, si bien sí lo hizo la frecuencia. No obstante, Zahar, Cobb, y Spada (2001) advirtieron que la frecuencia es más significativa que el apoyo de los

contextos. Rott (2007) determinó que las palabras que aparecen cuatro veces con anotaciones eran memorizadas con más frecuencia en las pruebas de la L2-L1 y la L1-L2 que las palabras que aparecían una vez acompañadas de anotaciones, pero que existía escasa diferencia en la medición POM de la L2-L1. Las palabras que aparecían cuatro veces, una vez en las anotaciones y tres veces en negrita, produjeron puntuaciones similares a las de aquellas palabras que aparecieron una vez con anotaciones en todas las mediciones. Finalmente, Laufer y Rozovski-Roitblat (2011) indicaron que el tipo tarea puede resultar más importante que la frecuencia de aparición, por lo que la repetición de ejercicios sobre un tema puede resultar más efectiva que una mayor exposición.

Con respecto al nivel de competencia de los estudiantes, fue el nivel de los principiantes el que acusó la mayoría de los efectos de la frecuencia en el estudio de Zahar *et al.* (2001). No obstante, y en total contraposición, el estudio de Tekmen y Daloglu (2006) determinó que la frecuencia causó un mayor efecto en la asimilación de las palabras objetivo en estudiantes de nivel intermedio-alto seguidos por los estudiantes avanzados, pero no tuvo ningún efecto en el grupo de estudiantes de nivel intermedio. A modo de resumen podemos indicar que la frecuencia es un factor que afecta a la adquisición de vocabulario. También parece afectar a la forma de una manera diferente a como afecta al significado. En este último caso, existen discrepancias considerables en cuanto al número de apariciones necesarias para aprender el significado de una palabra previamente desconocida. Se cree que el contexto, la competencia del lector y la tarea contribuyen al proceso de adquisición. Como observaron Laufer y Shmueli (1997), la alternativa a utilizar de la frecuencia o cantidad es la calidad del procesamiento en cada momento dado.

2.3.3.- Adquisición léxica en L2: Lectura extensa por cuenta propia

En 1978, Saragi, Nation y Meister publicaron un estudio pionero sobre la adquisición de palabras no inglesas tras la lectura del libro *La Naranja Mecánica* por veinte hablantes nativos de inglés en Indonesia. Aunque existieron enormes variaciones entre los participantes y entre la adquisición de diferentes palabras, los autores proporcionaron importantes conclusiones. Uno de los descubrimientos importantes fue que todos los participantes obtuvieron puntuaciones mayores del 50% en la POM de la L1-nadsat con respecto a 90 palabras objetivo, con una media del 76%.

La mayoría de estudios posteriores sobre L2 han demostrado que existe cierto desarrollo del vocabulario a partir de la lectura. En el estudio de Pitts, White y Krashen (1989), estudiantes de ISL leyeron dos capítulos de *La Naranja Mecánica*, o 6.700 palabras, y consiguieron unas puntuaciones medias de cerca de 2/30 en una POM en L2-L2 que incluiría aprendizaje parcial. Day, Omura y Hiramatsu (1991) probaron el aprendizaje de 1-3 palabras de entre un grupo de 17 palabras objetivo a partir de un relato corto de 1.032 palabras también en una POM en L2-L2, concluyendo que los estudiantes de mayor nivel tendían a obtener puntuaciones más altas.

Day y Swan (1998) utilizaron el mismo texto, pero acortado, y demostraron que puede adquirirse la ortografía de entre 1-2 palabras objetivo tras leer un texto de 716 palabras.

Dupuy y Krashen (1993) demostraron que las diferencias medias entre los grupos de control y experimentales que leyeron textos de 15 páginas eran de 5,7/30, aunque algunas de las palabras objetivo aparecieron en el video de pre-visualización. Los estudiantes de Zaki y Ellis (1999), que solo leyeron un texto de 750 palabras, pudieron dar una respuesta en L2 apropiada a una media de tan solo una de las doce palabras objetivo en una prueba en L2-L2 inmediata y de 0.5 una semana más tarde. En el estudio de Zahar, *et al.* (2001) la media de adquisiciones se estimó en torno a dos palabras, pero los estudiantes de ISL conocían muchas de las 30 palabras objetivo en las

pruebas previas. Las menores adquisiciones las obtuvieron los grupos de nivel inferior y superior por distintos motivos: los primeros conocían menos palabras para deducir que los demás mientras que los segundos tenían menos palabras objetivo que adquirir. No obstante, en este estudio, igual que en el de Tekmen y Daloglu (2006), los estudiantes escucharon la lectura en voz alta del texto y después pudieron volver a leer el texto, lo que aumentaría la exposición. En este último estudio, el promedio general de adquisiciones estuvo entre 4/30 palabras objetivo en las pruebas de asociación en L2-L2, pero los estudiantes ya conocían cerca de la mitad de las palabras objetivo. En el estudio de Horst *et al.* (1998), el número de adquisiciones reales fue de 4,6 de 23 palabras objetivo posibles de un libro de 21.000 palabras que se leyó en voz alta. Las adquisiciones de un texto de 46.000 palabras en el estudio de Hermann (2003) fueron entre 10 y 13 de las 20 palabras objetivo en las POMs en L2-L2 anteriores y posteriores. Waring y Takaki (2003) demostraron que, cuando se utilizaban pruebas en L2-L1, los participantes solo recordaban el significado de una de las 25 palabras objetivo en un texto de 5.900 palabras tras tres meses, a diferencia de cerca de las 6 que se recordaban en las POMs en L2-L2. Pulido (2003) demostró que las puntuaciones medias en deducción de los estudiantes con respecto a palabras nuevas eran inferiores a las de las POM de retención en L2-L1. En el estudio de Brown *et al.* (2008) con textos ligeramente más cortos, el grupo de solo lectura obtuvo resultados similares a los obtenidos por Waring y Takaki (2003) tras 3 meses en las pruebas en L2-L1, aunque las puntuaciones fueron superiores en las POMs en L2-L1.

En el estudio de Pellicer-Sánchez y Schmitt (2010), las puntuaciones medias en las POMs en L2-L2 fueron muy superiores a las de las pruebas en L2-L1, siendo de 14,5/34 y 4,8/34 respectivamente (la puntuación media en la prueba de ortografía fue de 11,7/34). Finalmente, en el estudio de Pigada y Schmitt (2006) en 4 lectores, los

aprendizajes parciales fueron de entre 37/109 y 9/124 y los totales de entre 20/109 y 16/124, de forma que el aprendizaje general de ortografía fue superior al de significado. En esta gama de estudios, el aprendizaje de palabras está entre una palabra meta por cada 6.000 en una prueba demorada en L2-L1 tal y como recogen Waring y Takaki (2003), Brown *et al.* (2008) y Hermann (2003), y una palabra meta por cada 330 como en uno de los grupos de Day *et al.* (1991) en POMs en L2-L2 intermedia. Horst *et al.* (1998) determinaron que para adquirir 250 nuevas palabras los estudiantes tendrían que leer unos 50 libros adaptadas para una exposición de en torno a 1.000.000 de palabras, mientras que Hermann (2003) calculó que para adquirir 280 palabras nuevas serían necesarias 36 novelas para una exposición a 1.700.000 palabras. Zahar *et al.* (2001) conjeturaron que la lectura de 2.000 palabras a la semana produciría el aprendizaje de unas 70 palabras al año, por lo que se tardaría 29 años en aprender 2.000 palabras. Ninguna de las anteriores cifras es muy alentadora para los estudiantes de ILE y sus profesores, especialmente al ser poco probable que los estudiantes lleguen a leer ni siquiera una parte del número de palabras calculado.

Dicho esto, el estudio de Lee (2007), realizado en Taiwán con estudiantes de nivel universitario, demostró que los estudiantes que eligieron por su cuenta leer durante una hora y media a la semana libros graduados en inglés como LE, demostraron haber aprendido más en las pruebas de niveles utilizadas que en el grupo de lectura impuesto en clase, el cual, a su vez, aprendió más que el grupo que recibió clases estándar. No se evaluó el contenido con respecto a los grupos de lectura, pero debían mantener registros. Lee señaló que el libro además de ser comprensible debe incitar a la lectura (Krashen, 2011). Asimismo, Sheu (2003) demostró que los alumnos de instituto de ILE de Taiwán que leían durante 45 minutos a la semana, ya fuera libros adaptados o libros para niños, mejoraron más en vocabulario y comprensión que los estudiantes que

recibieron un mayor número de horas lectivas de lengua inglesa durante el mismo periodo, de hecho, estos últimos sufrieron pérdidas. No obstante, no se documentó la calidad de la instrucción y el grupo de libros graduados y el grupo con libros infantiles, por lo que no tuvieron la impresión de haber realizado progreso alguno en las otras tres destrezas, aunque sí aumentó su confianza y pensaban que su vocabulario había aumentado. Curiosamente, la predisposición de los tres grupos hacia la lectura disminuyó.

Al tratar el tema de la adquisición de vocabulario a partir de la lectura, no podemos ignorar a Cho y Krashen (1994), cuyo estudio pretendió mostrar los efectos positivos de la lectura por placer. A pesar de los numerosos defectos del estudio, como la diferencia de nivel de los sujetos, la cantidad de lectura y las pruebas entre otros, el estudio demostró que los lectores de ISL pueden aprender bastante a partir de la lectura por placer de los libros adecuados. Igualmente, es especialmente interesante que, en este caso, los lectores que se esforzaron más en aprender palabras, subrayándolas, anotándolas y/o buscándolas en el diccionario, aprendieron más.

Por otra parte, existen dos contribuciones significativas a los estudios sobre la potencial adquisición de vocabulario mediante libros graduados. Wodinsky y Nation (1988) estudiaron dos libros de Longman de nivel cuatro que contenían unos límites de 1.100 palabras. Ambos libros se diferenciaban de forma considerable en cuanto a longitud, de 9.702 a 22.405 palabras, y en el número actual de familias de palabras, de 670 a 930. Los autores calculan que en los dos textos combinados, 56 palabras aparecían más de 10 veces, lo que se considera significativo para el aprendizaje de palabras en el total de las 32.107 palabras. De modo que sería necesario leer cerca de 600 palabras para aprender una nueva palabra. En el estudio de Nation y Wang (1999) los autores seleccionaron siete libros de seis niveles de la colección de Oxford Bookworms con un máximo de

530 palabras a 2.400 palabras. En primer lugar, los autores demostraron que al iniciarse en un nuevo nivel, el porcentaje de cobertura de las palabras conocidas generalmente es insuficiente ya que las palabras que se corresponden con el nivel no son familiares al principio, a lo que se añade que hay nuevas palabras desconocidas de otros niveles. En el mismo nivel de palabra que el estudiado en Wodinsky y Nation (1988), el nivel 3 de esta colección, los lectores se encuentran más de 10 veces con 133 nuevas palabras y más de 20 veces con 62 nuevas palabras. Dado que el número total de palabras en los siete libros es de 75.571, esto se traduciría en una palabra por cada 570 palabras que aparecen más de 10 veces y una palabra por cada 1.200 que aparecen más de 20. En cualquiera de los libros de nivel 3, solo el 4% de las nuevas palabras aparecería más de 10 veces, o 13 de 341 en cerca de 10.000 palabras. En general, demostraron que el 75% de las 2.410 palabras aparecen más de 10 veces en los 42 libros y que el 60% aparece más de 20 veces. También calcularon que para alcanzar un nivel de 2.000 palabras, los lectores de LE tendrían que terminar cerca de 50 libros graduados. Posteriormente, los autores demostraron que en el nivel 2 hay un 9% de palabras de nuevo nivel y un 3,4% de otras palabras desconocidas, y en el nivel 3 un 2,4% y un 3,1%, lo que hace un 5,5%. Estos resultados promovieron que los autores argumentaran que, antes de iniciar un nuevo nivel, es muy necesario conocer las palabras nuevas. En definitiva, el potencial de aprendizaje de nuevas palabras no es muy alentador.

A modo de resumen podemos indicar que, en una lectura extensa natural, la adquisición de vocabulario, en términos de retención del significado escrito de la palabra, parece ser muy modesta, especialmente en las pruebas en L2-L1, hasta el punto de que podría consistir en una nueva palabra por cada 6.000 leídas. Con respecto al desarrollo de nuevo vocabulario, el posible efecto de leer libros graduados tampoco es muy alentador, aunque hubo resultados positivos en cuanto a lectura y refuerzo. En un contexto de ILE,

la cantidad lectora extensiva necesaria, incluso para llegar a una adquisición limitada, resulta insostenible, lo que llevó a Laufer (2003, 2006) a abogar por actividades de vocabulario más centradas en la forma.

2.3.4.- Adquisición léxica en L2: Deducción

Bensoussan y Laufer (1984) advirtieron que la respuesta más común de los lectores en L2 a las palabras desconocidas era ignorarlas o saltarlas. Nesi y Meara (1991:642) indicaron que “la habilidad para identificar las palabras relevantes en un texto es tan importante como la habilidad para encontrar sus significados en un diccionario”. Laufer y Sim (1985) llegaron a una conclusión similar y demostraron que los sujetos podrían incluso tener problemas para identificar palabras conocidas. Por otra parte, Laufer y Yano (2001) advirtieron que diferentes estudiantes de ILE avanzado diferían considerablemente en la autoevaluación de su conocimiento de vocabulario de la L2, desde los estudiantes israelíes que sobreestimaron su conocimiento de las palabras objetivo de un texto en un 75% a los japoneses que lo hicieron en un 34%. Estos porcentajes bajaban a medida que subía la competencia de los estudiantes. Obviamente, utilizar la negrita (De Ridder, 2000) puede llamar la atención sobre las palabras y las preguntas específicas las hacen más relevantes (Bensoussan *et al.*, 1984; Hulstijn, *et al.* 1996). Sin embargo, pueden existir razones para no prestar atención a ciertas palabras al percibir que no son relevantes (Hulstijn *et al.*, 1996; Bensoussan *et al.*, 1984), quizás por el tipo de tarea (De Ridder, 2002), por una formación estratégica (Fraser, 1999), por estar en una situación de ISL en vez de ILE (Paribakht y Wesche, 1999) o por no mencionar el nivel de competencia de los estudiantes (Bengeleil y Paribakht, 2004). Cuando no se presta atención a un término, no se deduce o consulta y, por lo tanto, no se retiene la forma y significado, aunque puede que sí se retenga solo la forma.

Cuando existe una confianza excesiva en la forma de la palabra en L2, pueden existir problemas no previstos para los lectores, especialmente para los lectores con un menor

nivel de competencia (Haastrup, 1989; Haynes, 1983; Clarke, 1979) que no utilizan el contexto cuando las formas son equívocas (Hamada, 2014). Laufer (1989) demostró que existen 5 tipos de “transparencia engañosa” en referencia a supuestos casos en los que las formas de la L2 parecen familiares pero no lo son, especialmente los nombres compuestos o palabras de tipo compuesto (*outline*: 'out of line'), las frases hechas (*miss the boat*: 'fail to board'), los falsos amigos (*sympathetic*: 'nice'), las polisemias (*since*: 'from the time that') y las 'synforms' o palabras similares (*gaol*: football), que son la categoría más amplia. Bensoussan y Laufer (1984) argumentaron que, cuanto más se parece una palabra a otra palabra conocida, mayor probabilidad de confusión. En sus datos, la jerarquía de errores fue la siguiente: polisemias-compuestos-frases hechas-synforms-falsos amigos, pero que el contexto inmediato también puede contribuir o compensar (Palmberg, 1984). Los sujetos estudiados por Nuccorini (1994) cometieron la mayoría de errores con los falsos amigos, que no consultaron, y las polisemias, que sí consultaron, cuando tradujeron de la L2 a la L1. Bensoussan y Laufer (1984) advirtieron numerosos casos en los que se adivinaba erróneamente en base a la forma y los lectores de Laufer y Sim (1985) también se basaron en la forma, con la única diferencia de que los alumnos de más nivel sabían más vocabulario. De forma similar, Hulstijn (1993) concluyó que los que mejor averiguaban el significado de las palabras no eran quienes consultaban menos el diccionario, sino los alumnos con mayor vocabulario. Finalmente, cuando no se reconoce una forma se tiende a utilizar otras formas incluidas en el contexto local, junto con el conocimiento previo, para tratar de completarlas (Huckin y Bloch, 1993).

Con respecto a la forma, la percepción puede ser más interlingüística, basada en la L1 del lector, o más intralingüística, basada en la L2. Haynes (1983) demostró que estudiantes de inglés, español y francés utilizaban más deducciones basadas en la L1, mientras que los alumnos japoneses utilizaron más las basadas en la L2. Esto último resultó también cierto

con los estudiantes árabes de ILE estudiados por Bengelil y Paribakht (2004), los cuales utilizaron principalmente pistas lingüísticas y casi exclusivamente intralingüísticas. No obstante, con respecto a los estudiantes francófonos de ISL (Paribakht y Wesche, 1999), se observó un equilibrio incluso entre las relaciones de la L1 y la L2. Los lectores de ISL de nivel intermedio de Nassaji (2003) utilizaron más la morfología de la L2 (27%) que las relaciones de la L1 (7%), obteniendo los primeros un mayor éxito en la recuperación de textos: morfológica (36%) y L1 (14%). Hamada y Koda (2010) estudiaron a lectores de ILE con alfabetos en contraposición con sistemas logográficos en L1 y advirtieron que existía una ventaja significativa en la velocidad de decodificación de los lectores alfabéticos, pero no en las deducciones, que favorecieron levemente a los lectores logográficos.

En la lectura en L2, Laufer (1997) sugirió que es posible que no se adivinen las palabras debido a la inexistencia de pistas porque estas sean inutilizables o engañosas/parciales. En otras palabras, los contextos pueden no ayudar, ser engañosos o favorecer deducciones inexactas o más exactas (Palmberg, 1989). Bensoussan y Laufer (1984) analizaron los resultados de estudiantes de diplomatura universitaria de ILE, los cuales debían adivinar 70 PO -palabras objetivo- en un texto inglés de 574 palabras que leyeron para responder a cuatro preguntas de comprensión. Los autores concluyeron que 29 de las 70 PO no tenían pistas y de las 41 restantes solo 13 tenían pistas claras, de forma que el contexto no fue necesariamente muy útil. De las 41 palabras objetivo con pistas, los estudiantes le sacaron provecho solo a 17, de forma que el contexto solo ayudó a adivinar el 24% de las palabras (17/70). La reacción más común fue la de ignorar las palabras o saltarlas y deducir su significado erróneamente, normalmente en base a la forma, siendo los aciertos correctos o prácticamente correctos la excepción. El uso del contexto fue un último recurso. En último lugar, cuando se dividió a los estudiantes en tres niveles de comprensión lectora, se advirtió

que los mejores estudiantes no eran los que mejor adivinaban los significados correctamente, pero sí conocían más palabras (Hulstijn, 1993).

Los estudiantes de italiano LE de Lawson y Hogben (1996) apenas utilizaron el contexto, hubiera pistas de apoyo o no, y la tendencia de este grupo fue acudir directamente al diccionario disponible. Haynes (1983) argumentó que la capacidad de inferir los significados dependía de la densidad de palabras desconocidas y de que las pistas sean locales, algo que ya fue demostrado por Na y Nation (1985), mientras que Haastrup (1989) expuso que depende de la capacidad de análisis de la palabra y de la habilidad del estudiante. Asimismo, Hulstijn (1993) señaló que, además de la habilidad de los lectores, el carácter complementario del contexto es probabilístico.

Bensoussan *et al.* (1984) observaron que los estudiantes con un menor nivel de competencia conocen menos palabras, necesitan deducir más y son menos capaces de utilizar las palabras que la rodean. Bensoussan y Laufer (1984) señalaron que las deducciones solían ser incorrectas, igual que señalaron Laufer y Sim (1985), algo también cierto en los estudiantes de menor nivel estudiados por Hammadou (1991), los cuales hicieron más deducciones que sus homólogos con mayores competencias. De forma similar, los estudiantes con mayores habilidades deducen menos pero aciertan más (Bengeleil y Paribakht, 2004). Sin embargo, en Na y Nation (1985), ni los estudiantes más competentes ni los de menor nivel hicieron muchas deducciones, por lo que la cuestión no está tan clara. Solo los alumnos capacitados de Fraser (1999) parecieron utilizar la deducción por contexto en un alto nivel. Por otra parte, la competencia fue más significativa que la capacidad de deducción en las consultas en el estudio realizado por Hulstijn (1993).

Por último está la cuestión de los resultados del aprendizaje, sobre la cual se han cubierto varias posibilidades. La primera variable es la frecuencia, de modo que cuanto más

frecuente es una palabra, generalmente más probable es que sea memorizada (Hulstijn *et al.*, 1996). No obstante, quizás sea más interesante el hecho de que hay más efectos en la adquisición de la forma que en la del significado. De manera que, normalmente, las formas se aprenden con menos exposiciones que los significados. Incluso con una o pocas exposiciones las formas escritas tienden a ser reconocidas, mientras que el significado tiende a necesitar más (Chen y Truscott, 2010; Pigada y Schmitt, 2006; Webb, 2007, 2008). Sin embargo, Brown (1993) observó que se aprendían las palabras no frecuentes que eran centrales en un texto, lo que tiene una clara relación con el efecto de la relevancia, que, según Hulstijn (1993), era más significativo que la capacidad de deducción.

La segunda variable es la facilidad o dificultad de deducción y asimilación. La investigación parece mostrar que, cuanto más sencillo es deducir una palabra a partir del contexto, menos probabilidades hay de que se memorice (Haastrup, 1989; Hu y Nassaji, 2012; Mondria y Wit-de Boer, 1991). Lawson y Hogben (1996) encontraron una correlación negativa entre el uso del contexto y la retención, en contraposición a las correlaciones positivas para la preparación previa (que claramente fue la más utilizada), parecido de la forma, sonido y mnemotécnica. No obstante, en L1 (1988) se obtuvieron efectos muy positivos en palabras con pistas contextuales claras con respecto a las que no las tenían.

Asimismo, otras variables han sido consideradas. La familiaridad con el tema mostró unos efectos positivos en la deducción, pero estos efectos no fueron tan importantes con respecto a la memorización (Pulido, 2007b, 2009). El contexto más el uso de palabras clave fue superior a la simple recuperación de textos y más que el contexto o las palabras clave (Rodríguez y Sadoski, 2000). Las anotaciones con recuperación de información también tenían un efecto positivo en el aprendizaje, aunque ligeramente negativo en la comprensión (Rott, 2007). Deducir y verificar mejora solo la deducción, y la memorización posterior

tiene un efecto significativo (Mondria, 2003). Los estudiantes menos aventajados fueron mejores en el aprendizaje de parejas de palabras que los estudiantes con mayores competencias, pero ocurrió lo contrario con el aprendizaje de palabras en frases (Prince, 1996). En esos caso, deducir lleva más tiempo que el aprendizaje más explícito. Mondria (2003) también demostró que la deducción lleva tiempo y que la opción más efectiva en términos de tiempo es dar a los estudiantes las palabras para que las memoricen. Además, el uso del diccionario es mayor que la deducción (Bialystok, 1983) y la deducción más el uso del diccionario aumenta la retención por encima del uso del diccionario o la deducción de forma individual (Fraser, 1999). Así, se suele recomendar esta última opción de deducir y verificar (Hulstijn *et al.*, 1996; Mondria, 2003).

La exposición y frecuencia son factores significativos en el desarrollo de vocabulario, pero no suelen influir en el desarrollo del vocabulario de ILE de la misma forma que en el de ISL. Es más, aunque la frecuencia es significativa para textos específicos, el tipo de procesamiento también es crucial. La retención de formas y el desarrollo de vínculos de significado se ven influidos de forma distinta por la frecuencia. Es natural, particularmente a niveles bajos, verse influido por la forma de una palabra a la hora de descifrar su significado, pero es necesario tener en cuenta las formas equívocas y utilizar, cuando sea posible, el contexto que las rodea. La deducción puede estar plagada de problemas y los estudiantes tienen que ser conscientes de cuándo es necesario utilizar el contexto y los recursos de apoyo léxico. La retención no es consecuencia automática de la deducción, que puede ser errónea.

2.3.5.- Adquisición léxica en L2: Apoyo léxico

Para aprender de los diccionarios y de otros apoyos léxicos es necesario utilizarlos, voluntaria o involuntariamente. Generalmente, recurrir a un apoyo léxico requiere darse cuenta del desconocimiento de una palabra porque la forma parece familiar, y de entender la necesidad de deducirla y/o buscarla. Existen una serie de factores que

afectan al aprendizaje a partir de los diccionarios y otros apoyos léxicos. Nos concentraremos principalmente en los primeros.

1. Nivel

Uno de los factores inmediatos es la competencia lingüística. Los lectores en L2 con mayores competencias conocen más palabras, por lo tanto pueden utilizar esas palabras para deducir más del contexto, y –potencialmente- tienen que aprender menos palabras en un texto concreto. Los estudiantes con un menor nivel de competencia conocen menos palabras, por lo que tienen más problemas con los contextos y con las entradas de los diccionarios y- al mismo tiempo- que tienen potencialmente más palabras que aprender. Dicho esto, Knight (1994) observó que los diccionarios bilingües servían de ayuda tanto a los lectores de L2 con habilidad verbal baja como a aquellos con habilidad verbal alta, aunque estos últimos empleaban más tiempo en completar la tarea. Wang (2012) observó que la diferencia entre consultas para la segunda lectura en estudiantes de nivel intermedio disminuía de 50 a 18 y de 17 a 5 en los grupos de nivel avanzado, lo que sugiere que los estudiantes de nivel intermedio adquirieron una mayor familiaridad con más palabras en la segunda lectura. En las comparaciones realizadas por Laufer y Hill (2000), los estudiantes de ISL retuvieron más palabras que los de ILE, que parecían tener un nivel inferior, ya que consultaban más palabras y empleaban más tiempo en la tarea. Finalmente, en el estudio de Laufer y Hadar (1997) con lectores de ILE con mayores competencias, la habilidad en el uso del diccionario pareció distinguir más los resultados de uso del diccionario que los tipos de diccionarios o el nivel de competencia del usuario. No obstante, son los diccionarios bilingües los que parecen utilizarse con mayor éxito de modo generalizado en todos los grupos, siendo los monolingües los menos utilizados por los estudiantes con menor nivel. En el estudio de Bensoussan *et al.* (1984) se observó que los alumnos con menor nivel de competencia tendrían menos

capacidad para extraer información del contexto y no podían hacer frente a las palabras con muchas entradas.

Básicamente, los diccionarios ayudarán a los alumnos con un menor nivel de competencia siempre que cuenten con una competencia mínima que les permita utilizar el contexto y posteriormente hacer la selección apropiada, de lo contrario puede ser más adecuados utilizar anotaciones en el caso de que se hayan preparado.

2. Uso y no uso del diccionario

En relación con las diferencias entre los alumnos que utilizan diccionarios y los que no los utilizan, nos referiremos al estudio de Luppescu y Day (1993) donde se señala que los alumnos que utilizaron diccionario bilingüe aprendieron más palabras tras la lectura del mismo relato corto en el estudio de Day *et al.* (1991) que aquellos que no utilizaron diccionario, pero la diferencia en los promedios de la POM fue de 1,5 frente a 0,9. Aquellos alumnos que utilizaron diccionario emplearon el doble de tiempo en leer el texto y muchas entradas se consideraron equívocas o desfavorables. El otro estudio sobre lectura extensiva es el publicado por Cho y Krashen (1994) en el que los dos lectores que utilizaron diccionarios aprendieron más vocabulario y con una mejor tasa de aprendizaje por libro.

Otros estudios muestran que el uso de diccionarios y anotaciones tiene más efectos positivos en el aprendizaje de vocabulario que negativos. Los siguientes estudios compararon el caso de lectores sin apoyo léxico y con apoyo léxico, siendo más beneficiosos los resultados de aquellos que contaban con apoyo léxico que los que no. En el Experimento 2 de Bialystok (1983), aquellos que utilizaron diccionario obtuvieron mejores puntuaciones en las pruebas de vocabulario que los que no lo utilizaron. En el estudio de Hulstijn *et al.* (1996), los usuarios de diccionario bilingüe y anotaciones en L1 consiguieron un mayor nivel de aprendizaje que aquellos que no lo utilizaron. En el

estudio de Knight (1994), los usuarios de e-diccionarios bilingües obtuvieron puntuaciones mayores en retención de palabras que los no usuarios, igual que ocurrió en el estudio de Al-Shehri y Gitsaki (2010). En la investigación de Liu y Lin (2011), los usuarios de diccionarios emergentes, los cuales requieren la introducción del término, y de los impresos obtuvieron unas puntuaciones más altas que los no usuarios. En el estudio de Bowles (2004), las anotaciones en papel y electrónicas facilitaron el aprendizaje de más vocabulario a aquellos que las tuvieron frente a los que no las tuvieron, aunque en el estudio de Jacobs *et al.* (1994) no existió diferencia entre anotaciones en la L1 y L2 y el no poder contar con anotaciones. En los estudios de Al-Shehri y Gitsaki (2010), de Knight (1994) y de Liu y Lin (2011), los usuarios de diccionario emplearon más tiempo en la prueba y, en el último, el diccionario en papel fue consultado menos veces que los emergentes o los que requieren la introducción de términos.

Dos de los estudios mencionados, Knight (1994) y Liu y Lin (2011), son completos en el sentido que incluyen tanto puntuaciones para comprensión como para aprendizaje de vocabulario. En el primer caso, el e-diccionario ayudó más en comprensión al grupo de habilidad verbal baja que al grupo de habilidad verbal alta, hasta el punto que el primer grupo con diccionario puntuó igual que el segundo sin diccionario. En las pruebas de vocabulario, el grupo de habilidad verbal baja con diccionario puntuó levemente menos que el grupo de habilidad verbal alta con diccionario, y mucho más que el grupo de habilidad verbal alta sin diccionario. En la investigación de Liu y Lin (2011), los grupos con diccionarios emergentes y en papel superaron al grupo control sin ayuda tanto en cuanto a vocabulario como a comprensión. Las grandes diferencias entre las tres condiciones experimentales fueron los tiempos de búsqueda y el número de consultas.

El resultado de los pocos estudios que se han realizado sobre los diccionarios propiamente dichos, ya sean impresos o electrónicos, parece mostrar que contribuyen de forma positiva al desarrollo de vocabulario. Las anotaciones en L1 parecen ayudar a los lectores con menos nivel en L2, tanto en la comprensión como en el aprendizaje de vocabulario.

3. Otras comparaciones en relación a contenido y medio

Como ya se ha mencionado, la retención fue similar en el caso de diccionarios emergentes, de introducción de términos y en papel, y por encima de los que no usaban diccionario. En el estudio de Bowles (2004), las anotaciones en papel produjeron resultados similares a las e-anotaciones, pero superiores a los de ausencia de anotaciones. En el estudio de Hayati y Fattahzadeh (2006) los usuarios de diccionarios monolingües y bilingües obtuvieron resultados similares. En el estudio de Laufer y Hill (2000), el grupo de ISL pareció mostrarse más competente y obtuvo puntuaciones superiores en retención de textos, utilizando principalmente información en L2 del diccionario bilingüe, frente al grupo de ILE que puntuó menos y utilizó principalmente información en L1. Asimismo, las anotaciones en el margen en L1 facilitaron una mayor retención de palabras que los diccionarios bilingües en papel a disposición de los alumnos en el estudio de Hulstijn *et al.* (1996). No obstante, tras un análisis posterior, los alumnos tenían mayor posibilidad de retener palabras cuando las consultaban en el diccionario que cuando las consultaban en las anotaciones. También se tiende a consultar estas palabras más de una vez. En el estudio de Bialystok (1983), el grupo con diccionario superó al grupo que tuvo el apoyo de imágenes. No parece haber conclusiones, excepto que el uso del diccionario parece beneficiar al desarrollo de vocabulario.

4. Diccionarios y apoyo de audio/pronunciación

Aunque el e-diccionario o las anotaciones con hipervínculos pueden facilitar apoyo de audio en una forma en que los diccionarios o anotaciones de papel no pueden hacerlo (Wang, 2012), éstos no son necesariamente empleadas (Taylor, 2006). De hecho, son escasas las referencias a las funciones audio/pronunciación de los apoyos electrónicos en la investigación empírica, probablemente porque no se usan con frecuencia. Por ejemplo, solo un 0,9% de las anotaciones consultadas en el estudio de Davis y Lyman-Hager (1997) eran audio y en el de Chun y Plass (1996) muy pocos estudiantes utilizaron el audio como guía para la retención de textos, aunque los estudiantes de Sakar y Erçetin (2004) accedieron al audio con tanta frecuencia como a las definiciones. De las pocas referencias al audio/pronunciación de las palabras, dos hacen referencia a diccionarios electrónicos y la otra a anotaciones (multimedia). Como en el caso de los estudiantes de Lomicka (1998) que contaron con anotaciones, solo dos estudiantes de los analizados en el estudio de Loucky (2010) que utilizaron diccionarios electrónicos utilizaron la opción audio/pronunciación. Quizás sea pertinente recalcar el que uno de los estudiantes de Jones (2003) señalara que contar con apoyo en cuanto a pronunciación no facilitaba la comprensión, mientras que un alumno de los investigados por Aust *et al.* (1993) comentó que el diccionario monolingüe no le había resultado útil. Existe varias referencias a estudiantes de chino como LE (Laufer y Hill, 2000) o a estudiantes de chino que utilizaron el apoyo del audio/pronunciación (Hong, 1997; Wang, 2012) debido a la nula relación entre las formas escritas y habladas del chino. Tanto Hong (1997) como Wang (2012) mantienen que el audio puede facilitar la lectura, pronunciación y desarrollo del vocabulario. Laufer y Hill (2000) justifican las diferencias entre el no uso y el uso del apoyo en pronunciación en ILE de los estudiantes de habla hebrea y los estudiantes de habla china por las especiales características de la ortografía en sus dos lenguas. En el estudio de Hill y Laufer (2003)

existe una diferencia obvia entre el uso de la función audio según la tarea: solo leer y responder preguntas frente a tener que discriminar el significado en POM o las formas. Finalmente, Sakar y Erçetin (2004) demostraron que puede existir una correlación negativa entre consultas y comprensión, especialmente entre la pronunciación, el audio y el video, y el hecho de que los estudiantes encontrarán el audio menos útil que las definiciones o los gráficos. No existen referencias a casos reales de aprendizaje utilizando el apoyo audio/pronunciación.

Son escasas las referencias a las funciones audio de los diccionarios y anotaciones electrónicos. Su uso es mínimo, excepto en el caso de lectores con un alfabeto logográfico en su L1. No se ha encontrado ninguna referencia al aprendizaje con audio.

5. Diccionario y otras tareas

Existen otros que comparan los resultados de la lectura y el uso del diccionario con otros tipos de tareas. Ya se ha hecho mención al estudio de Peters (2007) y a el artículo de Peters *et al.* (2009) en el que se observó que el hecho de advertir a los alumnos de que se iba a realizar una prueba de vocabulario causó un menor impacto que la relevancia de las palabras a la hora de poder responder las preguntas sobre la lectura. En el estudio de Peters (2006), el hecho de advertir a los alumnos de que se iba a realizar una prueba de vocabulario y/o de comprensión, o no facilitar ninguna indicación, no supuso diferencia significativa alguna en cuanto a los resultados sobre retención.

En el análisis de Huang y Lin (2014), el grupo anotaciones-recuperación-anotaciones superó al grupo deducir-anotaciones-anotaciones, que superó al grupo anotaciones-anotaciones-anotaciones. Todos ellos manifestaron progresos en la prueba de vocabulario en L2-L1. En la condición de deducción, las deducciones erróneas o imprecisas pudieron haber influido en el aprendizaje, y en no poder retener contenidos,

en comparación con el recuerdo libre. Rott (2007) también observó que la recuperación era más beneficiosa que la simple exposición, pero que tenía un pequeño efecto negativo en la comprensión. En el estudio de Peters (2007), recuperar palabras en pruebas posteriores pareció mejorar la retención. Chun y Plass (1996) advirtieron que los estímulos de audio apenas se utilizaron en los recuerdos libres.

Laufer realizó varios estudios en los que comparó los efectos de distintos tipos de tareas en el aprendizaje de vocabulario. El problema en muchos casos es que las tareas no reflejan el uso del lenguaje comunicativo normal, aunque pueden contribuir al desarrollo del lenguaje. En el estudio de Hill y Laufer (2003), el grupo de alumnos que completó las tareas de reconocimiento productivo -elegir la forma que corresponde al significado- y que realizó la lectura con apoyo multimedia obtuvo mayores puntuaciones de retención de textos que el de la tarea de reconocimiento receptivo -elegir el significado que corresponde a la forma-. Ambos grupos superaron de forma significativa a los que realizaron la tarea centrada en el mensaje, la cual consistía en responder sí o no en preguntas de comprensión. La tarea de producción produjo más actividad en L1-L2 y las otras dos tareas produjeron más actividad en L2-L1. Las dos tareas basadas en la forma facilitaron que los alumnos acudieran más a la escucha de la forma acústica de la palabra.

En la investigación de Laufer y Shmueli (1997) con estudiantes de secundaria de ILE de nivel alto, los estudiantes que aprendían palabras mediante traducciones de la L1 o definiciones de la L2 y mediante el uso de frases obtuvieron mayores puntuaciones a largo plazo, seguido de aquellas palabras aprendidas en textos elaborados con anotaciones similares y en el texto original. Las anotaciones en L1 produjeron mejores resultados que las de L2, y las tareas de listados y redacción de frases le ocupó mucho menos tiempo que las tareas lectora (10 frente a 55 minutos).

En el Experimento 3 de Laufer (2003), el grupo que tuvo que escribir frases usando anotaciones de las palabras objetivo superó al grupo que tenía que rellenar los espacios en blanco con las palabras objetivo con ayuda de un diccionario bilingüe. Este grupo superó a su vez al grupo que leyó un texto para responder a preguntas de comprensión con un diccionario bilingüe en la post-prueba inmediata. En la post-prueba aplazada, el grupo de alumnos que tuvo que rellenar contenidos superó al grupo de las frases, y el grupo con diccionario puntuó menos de 1/10.

En el estudio de Laufer (2006), el grupo que leyó el texto con preguntas enfocadas en las palabras objetivo para responder preguntas en L1 con un diccionario bilingüizado puntuó mucho peor en las pruebas en L2-L1/2 (47%-72%) que los estudiantes que recibieron anotaciones en L1/L2 al realizar ejercicios de completar contenidos y de opciones múltiples de vocabulario. No obstante, cuando se les solicitó que memorizaran las mismas palabras en una lista de la L2-L1/2 para una prueba que les había sido anunciada, ambos grupos obtuvieron puntuaciones iguales (88-87%).

La mayoría de estas tareas son muy artificiales y no llegan a combinar realmente la lectura con el vocabulario en circunstancias comunicativas normales. La actividad de recuperación es probablemente beneficiosa para la retención de vocabulario, pero no debería desviar demasiado la atención de la comprensión, en la lectura comunicativa.

2.3.6.- Adquisición léxica en L2: Pruebas de adquisición léxica

Esta sección se basará en gran medida en el sistemático y detallado análisis de Bruton (2007) sobre instrumentos para comprobar las adquisiciones de vocabulario y sus recomendaciones argumentadas en ese estudio. Probablemente el tema más relevante de los tratados en esta investigación sea que el autor admite que normalmente el desarrollo de vocabulario a partir de la lectura se produce de forma incidental a base de pequeños incrementos parciales y no de una manera radical, 'todo o nada'. En algunos casos,

puede darse una situación similar al ‘todo o nada’ si los lectores reciben anotaciones equivalentes a la L1, por ejemplo. Pero normalmente los lectores no captan ni siquiera el significado aproximado de una palabra en el primer contacto. Es más, como señala Laufer (1997), los contextos pueden proporcionar pistas inutilizables o equívocas, y las formas de las palabras pueden ser irrealmente simples, produciendo en algunos casos incluso resultados incorrectos. Otras cuestiones tratadas en el estudio de Bruton (2007), básicamente sobre adquisición de etiquetas semánticas de L2 (Li, 1988), son los tipos de indicaciones, las categorías de las distintas respuestas tanto en formatos cerrados de selección como en formatos abiertos de respuesta, y su cuantificación.

Las indicaciones deberían utilizarse en el caso de frases nuevas con contextos opacos (Mondria, 2003), esto es, contextos que no dan pistas obvias sobre el significado de los términos objetivo. Dichos contextos mantienen la clase de palabra y otras características de los términos. En algunos casos se pueden utilizar términos aislados. Los formatos de las respuestas normalmente habrían de estar en la L1, salvo cuando los estudiantes no compartan la misma L1 (lengua nativa) ya que, ante todo, evitan la interferencia de la L2 si los estudiantes no tienen un alto nivel de competencia.

En lo relativo a la elección del tipo de prueba (seleccionar / responder), los formatos más comunes son la POM y los L2-L1. No obstante, cabe recordar que estos dos formatos obviamente evalúan diferentes aspectos del conocimiento ya que, por ejemplo, Waring y Tataki (2003) demostraron que las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las POM de selección fueron el doble de las obtenidas en las pruebas de respuesta en L2-L1 en un plazo inmediato, mientras que tras tres meses, la diferencia era ¡7 veces superior!. La ventaja de las respuestas L2-L1 es que permiten el análisis de respuestas incorrectas o respuestas cero (ausencia de respuesta), y la distinta categorización de las respuestas.

Con respecto a las POMs de selección, el problema principal es la relación entre conocimiento cero y conocimiento (completamente) correcto. Si hay dos opciones, ser indulgente en la puntuación correcta permite aumentos parciales, mientras que ser estricto no. Lo mismo ocurre si las respuestas distractoras están lejos de la respuesta correcta esperada, esto permite un conocimiento parcial y hace más sencilla la elección; pero si están cerca no, ya que requiere mayor precisión.

En el caso de pruebas de suministro de contenidos L2-L1 surge la cuestión del conocimiento parcial en la categorización de respuestas. Nuevamente, un mayor rigor supone un menor reconocimiento del conocimiento parcial. Contar con tres categorías permite un mayor margen, pero sigue requiriendo tomar decisiones sobre cuáles serán los criterios para cada categoría. La otra cuestión es la cuantificación. Si se mantienen las categorías nominales, la cuantificación consistirá puramente en el número de respuestas por categoría. No obstante, en muchos casos, cuando existen tres o más categorías, las categorías nominales se convierten en escalas, por ejemplo incorrecto-parcialmente correcto-correcto, una escala monótonica de 0-1-2. En este supuesto hay dos cuestiones a tener en cuenta. La primera es la distancia entre categorías y números: ¿es la distancia entre incorrecto y parcialmente correcto la misma que entre parcialmente correcto y correcto? La otra cuestión es la de las puntuaciones totales, ya en una escala con tres puntos o más se puede obtener la misma puntuación total mediante muchas combinaciones distintas. Por último, habría que considerar si las puntuaciones obtenidas en un tipo de prueba pueden compararse con las obtenidas en otro tipo de pruebas.

La indicación sobre el tema debería ser probablemente una frase opaca para evaluar la forma-significado, con respuestas en L2-L1 cuando fuera posible. Debería reconocerse

el conocimiento parcial del alumno si previamente no se ha expuesto a los lectores (suficientemente) a las respuestas correctas.

2.4.- RESUMEN DE PRUEBAS BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN

En términos de comprensión, parece que la competencia lingüística es obviamente crucial respecto del texto y la tarea, convirtiendo cualquier umbral en algo relativo. Normalmente, los textos cortos deberían tener entre 1-3% de palabras desconocidas, que podría aumentar hasta un 5% con apoyo. Otros factores significativos son el conocimiento previo, el conocimiento del contenido especializado, el conocimiento del tema, estar familiarizado con el tema y el interés del alumno en el tema del que trata el texto. A este respecto, hay que considerar la posibilidad de que el género del lector pueda llegar a ser una de las variables. En algunos casos, puede resultar beneficiosa la preparación del contenido y el conocimiento del lenguaje de la L2. El apoyo léxico más beneficioso podría ser el uso de recursos electrónicos bilingües, tales como las anotaciones para textos concretos y los diccionarios para un uso más general. El acceso a ellos es más rápido que a sus homólogos en papel y, en el caso de los diccionarios, la búsqueda es más sencilla y, por tanto, distrae menos. Finalmente, en el caso de las pruebas de comprensión, lo más típico probablemente sea la L1, salvo cuando el contenido de la pregunta ayude a localizar la respuesta. Las pruebas de selección no requieren producción lingüística y el alumno se centra en la comprensión.

En términos de adquisición léxica, deben tenerse en cuenta una serie de factores. En contextos de ILE, la exposición y la frecuencia tienden a ser insuficientes para alcanzar unos niveles léxicos razonables, y la lectura extensiva no parece una solución posible. En textos específicos, la frecuencia puede convertirse en un factor influyente, pero vendrá cualificada por los contextos de aparición y las variables del lector. Con respecto a los contextos y la deducción, la forma de los términos puede anular su significado concreto en contextos concretos, especialmente en el caso de lectores con un menor

nivel de competencia. No obstante, en textos concretos se puede llamar la atención de los lectores sobre ciertos términos mediante un realce, esto es mediante preguntas concretas y animando a los alumnos a utilizar apoyo léxico, las anotaciones y/o los diccionarios. El apoyo del diccionario contribuye al desarrollo léxico, especialmente los diccionarios bilingües en el caso de estudiantes con un menor nivel de competencia. Hay pocas pruebas con respecto al apoyo de audio/pronunciación y, en consecuencia, de sus posibles efectos. No obstante, existen evidencias de que alguna forma de reaparición, recuperación y repetición mecánica influye en la retención. Los efectos de la L1 y de la L1-L2 también son influyentes. Las tareas adicionales también pueden ayudar, pero suelen centrarse en la forma. Las pruebas dependerán del objetivo, pero las más utilizadas en el enfoque forma-significado son las pruebas de selección L2-L1, que también suelen arrojar los mejores resultados. Tenemos que puntualizar que debería reconocerse el conocimiento parcial en cualquier prueba realizada.

PARTE II

CAPÍTULO 3: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

3. 1.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La hipótesis del input -*Input Hypothesis*- de Krashen (1985) es el punto de partida más obvio cuando tratamos la cuestión del desarrollo y evolución de la adquisición del vocabulario a través de la lectura en la L2. Muchas de estas ideas y fundamentos ya habían sido publicados y recopilados anteriormente, pero Krashen lo resumió y recogió en la teoría del *input*, donde argumentó que el motor principal para la adquisición del lenguaje es el input de la lengua, la cual se modifica para que sea entendible con apoyo extralingüístico y el conocimiento del mundo. Este input contendría características o elementos de la L2, las cuales estarían por encima del conocimiento interlingüístico que aporte el aprendiz, lo que se denominó con el término $i+1$. Krashen (1982) afirmaba que el input óptimo debía ser no solo comprensible, sino también interesante y, a la vez, relevante. A esto se le añadía el factor de motivación para el desarrollo del lenguaje conjuntamente con las referencias al filtro afectivo. Krashen y Terrell (1983) aportaron también el término "apropiado" cuando se hace referencia a la naturaleza del input. Krashen (1985) admitió que la interacción bidireccional puede no ser necesaria, aunque pueda ser beneficiosa, ya que lleva a negociación, simplificación y quizás más input. En una publicación posterior, Krashen (1989) cubrió un extenso despliegue de estudios para mostrar que, esencialmente, la adquisición accidental de vocabulario y ortografía a través de la lectura, especialmente de lectura prolongada en silencio y lectura voluntaria, son más eficientes que la enseñanza explícita y el aprendizaje intencionado. En estudios más recientes, Krashen (2004, 2008) mantuvo su punto de vista sobre los beneficios globales del input comprensible, en contraste con el *Output Hypothesis* o con la *Skill-Building Hypothesis*, la cual se centra más en el papel que juega el aprendiz que en el propio input. Con esta definición, la denominación adjudicada podría haber sido mejor

la *Comprehensible Communicative Input Hypothesis*. Finalmente, Krashen (2011) ha acuñado el término *the Compelling Input Hypothesis*, el cual enfatiza la importante naturaleza del alto interés en el input de lectura.

En los años ochenta surgieron, en competencia unas con otras, algunas hipótesis sobre la adquisición del lenguaje: la mencionada anteriormente *Output Hypothesis* (Swain, 1985) y la *Interaction Hypothesis* (Long, 1985), ambas comunicativas. Long (1985) afirmó que se necesitaba una prueba de que la interacción era necesaria para el desarrollo del lenguaje, ya que este argumento nos lleva a pensar que una interacción socialmente impulsada nos conduce a unos ajustes, los cuales, a su vez, nos llevan a la comprensión y promueven la adquisición. Podríamos decir que, solo cuando el interlocutor percibe el nivel del aprendiz, se pueden hacer ajustes lingüísticos, lo que también ocurre en la simplificación de los materiales de lectura. Long (1991) añadió que, para un aprendizaje más eficiente, es necesario que se produzca un enfoque en la forma o el medio en la interacción comunicativa, y que la negociación del significado (Long, 1996) podría conducir hacia ajustes de interacción para facilitar el entendimiento y así el aprendizaje. Durante esta interacción, la propia negociación podría conducir a los aprendices a notar características y rasgos de la lengua que, de otra forma, pasarían desapercibidas. De manera definitiva, Long y Robinson (1998) elaboraron lo que realmente es la *Interaction Hypothesis N°2*. En ella se argumenta en contra de una mera interacción con base en el significado y a favor, como anteriormente Long opinaba, del enfoque en la forma. Sin embargo, en esta versión, no solo se discutía a favor de un enfoque en la forma incidental o en el propio medio que facilitara el aprendizaje *intake* desde el *input*, sino que también justificara la corrección de los errores en la producción lingüística, especialmente con formato de reestructuración. En este último caso no queda claro quién lleva a cabo el enfoque en la forma, si el aprendiz o el interlocutor -o

interlocutores-. Esto propició que Sharwood Smith (1991) acuñara el término *input enhancement*, ya que no se puede saber lo que el aprendiz hace.

No obstante, cabe señalar que es necesario reparar en que el sentido de la interacción aquí, si lo aplicamos a la lectura en la L2, puede ser malinterpretado. Hasta ahora, el sentido de la interacción se refería al juego entre el lector y el escritor o entre el lector y el texto. Sin embargo, podemos añadir otros sentidos de interacción con lo que respecta a la lectura en la L2. El primero podemos localizarlo en la interacción entre el conocimiento previo del lector y el contenido del texto (Carrell, 1983), lo que explica como los lectores interpretan no solo mucho de lo que se dice, sino también de lo que no se dice. El segundo sentido se localiza entre el proceso de abajo-arriba *-bottom-up-*, que depende en gran medida del procesamiento de las palabras escritas (Eskey, 1988), así como del proceso de arriba-abajo *-top-down-*, el cual depende del conocimiento que el lector trae consigo antes de leer un texto. En este último sentido, Stanovich (1980) enfatizó el hecho de que el reconocimiento de palabras es de suma importancia, y que los lectores con menor competencia lectora necesitan compensar su escasa habilidad en el reconocimiento de palabras usando el contexto. En todos estos casos mencionados, la atención recae en cómo los lectores llegan a entender el texto más que en el aprendizaje de la lengua que pueden experimentar del mismo texto.

Swain (1985), en su mencionado *Output Hypothesis*, defendió que el *input* y la interacción que modifica el *input* son necesarios, pero no suficientes, ya que el *output* es también necesario. Esto se debe a que más producción oral no solo conduce a una mayor fluidez, sino también puede llevarnos a prestar una mayor atención a matices de la lengua menos importantes, como algunos aspectos sintácticos. Es más, cuando el significado es más claro a través de la interacción, la atención puede centrarse más en la forma. Por último, Swain (1995) hizo especial referencia al denominado *noticing the*

gap, es decir, poner atención a aquello que no se sabe debido a la falta de conocimiento en la L2. Esto se puede dar en el transcurso de querer expresar una idea que excede a la propia capacidad de la lengua para expresarla. Volviendo a Krashen *i+1*, el *input* es donde se establece una relación entre la reacción de las respuestas recibidas hacia el output, la producción de salida, y también desde la atención a los detalles para la futura entrada lingüística.

Las referencias al *noticing the gap* y al enfoque en la forma reflejan la hipótesis de Schmidt (1990, 1994), *Noticing Hypothesis*, donde se propone que la atención, ya sea accidental o intencionada, es necesaria para que se produzca la adquisición de la lengua. En otras palabras, si una característica de la lengua no es percibida, es bastante improbable que se llegue a la adquisición. Sin embargo, posteriormente, Schmidt (2010) consideró que llegar a entender una palabra puede facilitar la labor de adquisición, aunque no es un requerimiento específico. Si nos posicionamos en el punto de vista del aprendiz, algunas características de la entrada lingüística pueden llamar la atención, y ser o no detectadas. Una mejora del diseño, que le dé importancia a algunos aspectos del texto, puede atraer la atención del lector y hacerlo más significativo, por ejemplo con el hipertexto (Brett, 1998). Gass (1988) incluyó muchas de estas ideas en su modelo de adquisición del lenguaje, recientemente puesto al día (Gass, Behne y Plonsky, 2013), donde se incluye la siguiente secuencia.

Apperceived input (noticed) → Comprehended input → Intake → Integration → Output

Sin embargo, Laufer (2003) cuestionó el valor de la llamada *Default Hypothesis*, donde la lectura extensa es necesariamente la forma más efectiva y eficiente de adquirir el vocabulario, especialmente en el marco de la enseñanza formal de la L2.

La misma autora puso en tela de juicio el hecho de que, en el proceso de aprendizaje, se repare en los matices de la lengua. Asimismo, cuestionó que, tras este proceso, haya

otro proceso de inferencia para llegar al aprendizaje como resultado de una acumulación gradual de conocimiento lingüístico. También reparó en la evidencia de que los estudiantes no siempre se dan cuenta o llegan a percibir lo que no saben o lo que necesitan saber. Por esta razón, en muchos casos, los estudiantes no son capaces de inferir para localizar el significado de elementos lingüísticos, debido a la variedad de contextos en los que se ubican y, además, difícilmente los retendrían si lo que están haciendo es poner interés en el mensaje. En último lugar, señaló que la cantidad de lectura necesaria, para que el argumento de acumulación sea justificable, es difícil de conseguir en la mayoría de los contextos de la L2, especialmente en las lenguas extranjeras. En sus argumentos, justificó las actividades centradas principalmente en las palabras, que más tarde, (Laufer, 2006), usando los mismos términos que Long (1991), relacionó con el enfoque en la forma.

Parte de las afirmaciones de Laufer son atribuibles a la aportación de algunas ideas anteriores propuestas en el *Task-Induced Involvement* (Laufer y Hulstijn, 2001), que, a su vez, se elaboraron alrededor del *Mental Load Hypothesis* (Hulstijn 1992), donde se asumía que, cuanto más procesamiento léxico, mayor retención se produciría. Estos pensamientos se elaboraron bajo las bases propuestas en diversas hipótesis como la *Noticing Hypothesis* (Schmidt, 2010), *Depth of Processing Hypothesis* (Craik y Lockhart, 1972), y los modelos de procesamiento de la información. Estos últimos, fundamentalmente, afirmaron que se puede experimentar una cantidad limitada de atención y de memoria a corto plazo, lo que puede resultar en que diferentes aspectos del *input* y del *output* compitan por la capacidad de atención, lo que se puede mejorar automatizando combinaciones y secuencias reiterativas. La naturaleza de los medios -audio-visual- y el modo -receptivo-productivo- adoptan un papel central en estos modelos. Muchos de estos modelos se remiten a la construcción de la memoria

funcional de Baddeley -MF-, la cual tiene una capacidad central y una capacidad de memorias auditiva y visual a corto plazo (Baddeley, 1990). No obstante, para el aprendizaje, los elementos tienen que ser percibidos, asimilados y, por último, retenidos. Asimismo, no solo la cantidad de procesamiento de información tiene un valor significativo, sino también la profundidad y la riqueza del mismo procesamiento (Craik y Lockhart, 1972), denominados en algunas ocasiones constructivos (Hulstijn y Laufer, 2001), los cuales son unos factores positivos para codificar, retener y más tarde usar. Finalmente, incluyen el factor motivación, que es un elemento esencial para cualquier aprendizaje.

En base a las variables subrayadas que a continuación mostramos, el *Task-Induced Involvement* intenta explicar el efecto de diferentes condiciones para la retención del vocabulario accidental. Hay tres componentes del constructo. La primera es el componente motivacional no cognitivo de *la necesidad*, lo que supone que una característica tiene que necesitarse aunque la intensidad de esa necesidad sea "moderada", dependiendo de si existe una imposición externa "fuerte" o si, por el contrario, es una imposición propia. El segundo elemento, es el componente cognitivo de *la búsqueda* y el tercero es la *evaluación*. Las dos últimas pueden aparecer como "moderadas" o como "fuertes". La importancia del constructo *Task-Induced Involvement* consiste en la posible intervención del instructor con el fin de elaborar tareas más efectivas para el aprendizaje accidental del vocabulario. A continuación se ofrecen algunos ejemplos:

TAREAS	ESTATUS DE TWS	NECESIDAD	BUSQUEDA	EVALUACIÓN
1. LEER + PREGUNTAS	<i>Glosa: no relevante para las preguntas.</i>	-	-	-
2. LEER + PREGUNTAS	<i>Glosa: relevante para las preguntas.</i>	+	-	-
3. LEER + PREGUNTAS	<i>Sin glosa: relevante para las preguntas.</i>	+	+	-/+
4. LEER + PREGUNTAS	<i>Diccionario: relevante para las preguntas.</i>	+	+	+

Tabla 3.2: "Tareas para el aprendizaje del accidental."

Todos los autores aceptan la idea de que, a mayor necesidad, mayor búsqueda y más evaluación con el resultado de un mayor aprendizaje efectivo del vocabulario accidental. En Hulstijn y Laufer (2001), los mismos autores ofrecen una escala que va del 0-1-2 dependiendo de la intensidad que supuestamente experimenta la carga global de implicación, asumiendo que, cuanto más pesada sea la carga, mejores resultados se obtendrán. No obstante, existen cuestiones importantes que surgen de estas afirmaciones. La primera es que es muy posible que el lector inicialmente infiera o busque un significado equivocado de la palabra desconocida. La segunda cuestión es que muchos de los otros ejemplos de tareas con una alta carga de implicación no son comunicativos, como por ejemplo, una redacción con el apoyo de palabras dadas, o escribir en los espacios en blanco de un texto de lectura. La tercera cuestión se centra en que el objetivo es la carga de aprendizaje, ignorando la carga de comprensión de un texto de lectura. Por último, la calificación numérica, en la escala que proponen para medir la intensidad de necesidad de búsqueda, no refleja las mismas dimensiones.

Existen también continuas referencias a la distinción accidental-intencional del aprendizaje del vocabulario. Bruton, García y Esquiliche (2011a, b) destacaron el uso ambiguo del término para referirse a si el aprendizaje del vocabulario es un producto derivado de la comunicación, por una parte, y si hay una intencionalidad consciente o no. La conclusión les condujo a decidir que el término era poco práctico porque, desde

un punto de vista interno, era imposible identificar cualquiera de los dos sentidos y era de más utilidad centrarse en una mejora del *input*, que es algo más tangible. Se asumió que esta mejoría podía experimentar una manipulación externa con el fin de contribuir al aprendizaje.

Skehan (1996, 1998) propuso, desde el punto de vista cognitivo, que, cuando una tarea se completa de forma oral, debe existir un equilibrio entre la atención hacia la precisión, la fluidez y la complejidad, ya que la capacidad de atención es limitada. Existe lo que típicamente se denomina una compensación, lo que significa que más fluidez resulta en menos precisión y complejidad, ya que las tareas pueden ser planificadas para ofrecer un mayor potencial a una u otra dimensión. Tal como Robinson (2001) observó, el llamado equilibrio es aplicable a tareas para la producción. Además, Skehan (1996) asumió que ese esfuerzo para contabilizar la adquisición de la lengua, conectando la complejidad a la reestructuración, de manera que mayor esfuerzo en la complejidad puede llegar a inducir a una alteración en el interlenguaje, sería bastante limitado sin una previa entrada de la lengua. Sin embargo, existen aspectos del enfoque cognitivo a las tareas que son relevantes para el procesamiento receptivo. Skehan (1996) lo clasificó del siguiente modo: planificación de la pre-tarea, procesamiento de la tarea en curso y análisis, síntesis y aplicación de la tarea finalizada. Además incluye factores que pueden afectar a las tareas, como puede ser la familiaridad y la complejidad de las tareas por un lado, y la presión del tiempo y la modalidad por el otro.

La teoría de la codificación dual de Paivio expone que lo visual y lo verbal/no-verbal son dos sistemas separados o independientes de la memoria humana, aunque pueden estar conectados en alguna ocasión. Paivio y Desrochers (1980) consideraron la existencia de tres niveles donde los estímulos se pueden activar: dentro de un sistema, entre sistemas, o con asociaciones. Como estos sistemas son funcionalmente

independientes, Paivio afirmó que puede tener efectos adicionales. Paivio y Lambert (1981) querían decir que, con los bilingües, esa evocación producida se originaba en el siguiente orden: Imagen - inglés > francés – inglés > inglés – inglés. Esto no significa que haya efectos adicionales, en el sentido de cuantos más sistemas estén en uso será mejor, sino que cada combinación podría suponer una mejora de las previas. Para nuestro estudio, esta teoría tiene poco que aportar con la posible excepción de la potencial independencia de los sistemas duales.

Dentro del marco del procesamiento de información, Baddeley (2010) dibujó las líneas del actual modelo de la Memoria Funcional –MF-, la cual ha experimentado cambios y evoluciones a través del tiempo. La memoria funcional aún hace referencia a un sistema con capacidad limitada que almacena brevemente y manipula la información, en contraste con la memoria a largo plazo –MLP-, la cual se considera un almacén sin límites que puede ir acumulando información como resultado de la adquisición a lo largo del tiempo. Probablemente, los rasgos más relevantes de este modelo son la existencia un centro ejecutivo que dirige la atención, más dos subsistemas separados, el cuaderno de notas visu-espacial -*sketchpad*- y el circuito articulatorio.

En el sistema *sketchpad*, las imágenes se almacenan durante un periodo de tiempo limitado antes de que desaparezcan. Además, hay que puntualizar que parece haber almacenes distintos para el espacio y para los objetos visuales específicos. Asimismo, el circuito fonológico tiene también dos rasgos. El primero es el almacén de una memoria acústica, en la cual los elementos de sonido similares interfieren, en contraste con la MLP, donde se obstaculizan los significados similares y tienden a desaparecer en segundos. El segundo rasgo es el articulatorio que confía en la capacidad verbal y la repetición que aporta la subvocalización. Parece que, lo que inicialmente se localiza en el almacén acústico, puede mantenerse a través de la conversión en una repetición

articulatoria (Baddeley y Hitch, 2010), aunque la ésta esté limitada por la longitud de las palabras que han de ser guardadas. La importancia para el aprendizaje es que los elementos almacenados acústicamente sean limitados y posean una corta duración, además probablemente requieran de una repetición articulatoria para poder ser mantenidos mientras están en el proceso de almacenamiento en la memoria a largo plazo. La repetición del circuito articulatorio es limitada en capacidad. Como Baddeley (2010: 138) afirmó “*Blocking rehearsal by requiring the continuous utterance of an irrelevant sound – for example, repeatedly saying the word ‘the’ – will prevent the transformation and storage of a visual stimulus, such as a printed letter or word, as a phonological encoded spoken item.*”. De manera que la entrada lingüística puede ser auditiva y almacenada de forma inmediata para más tarde ser repetida, o puede ser visual y ser recodificada fonológicamente. En cualquiera de los casos, la capacidad y la duración tienden a ser muy limitadas (Paas, van Gog y Sweller, 2010).

La teoría de la carga cognitiva, *Cognitive Load Theory* -CLT-, se basa en el contraste entre la limitada memoria funcional –MF-, la ilimitada memoria a largo plazo –MLP o *Long Term Memory*- y el sistema dual de codificación, anteriormente descrito, aunque la MF está considerada desde el punto de tres tipos de cargas cognitivas: intrínseca –CCI o *intrinsic*-, extrínseca –CCE o *extrinsic*- y relevante –CCR o *germane*-. Una de las principales preocupaciones de la CLT es como mejorar los materiales de instrucción, de forma que se maximice la atención prestada por los aprendices a los rasgos más significativos, que han de ser aprendidos de la entrada lingüística -*input*-. La CCI se refiere al contenido intrínseco del nuevo material que han de aprender los individuos y, en especial, a la interconexión e interacción entre los elementos en el material. Si todo se ubica a un solo nivel, y la tarea y el conocimiento del aprendiz son iguales, la CCI no experimentaría ningún cambio, a pesar de que pueda modificarse a través del contenido

(Sweller, 2010). La CCE es una carga superflua, redundante, innecesaria e incluso pernicioso para la tarea de aprendizaje, aunque use la capacidad de la memoria funcional y, por consiguiente, interfiera en el aprendizaje (Paas, Renkel y Sweller 2003). Una de las metas de la TCC es reducir la CCI cuando haya posibilidad. Por último, la CCR es la capacidad de la memoria funcional que se usa para aprender por qué es relevante para la tarea de aprendizaje. No obstante, la CCR está dirigida en mayor medida por el control del aprendiz, y el objetivo de un aprendizaje con instrucción es tener tanto como se pueda de la MF dedicado a la CCE, que se centra en las novedades en la CCI, y tener poco de la MF dedicado a la CCE. Así, por ejemplo, en lugar de buscar una solución al problema, que para los teóricos de CL significaría la CCE, la CCR podría dirigirse hacia la adquisición y automatización, que con el tiempo resultaría en la reducción de la CCI (Paas *et al.*, 2003). Este es el argumento en contra de la solución a problemas sin ayuda, y en favor de la enseñanza guiada (Mayer, 2004). De hecho, una conjetura básica en TCG es que la información se puede pedir prestada y no siempre tiene que ser adquirida a base de experiencia que, al fin y al cabo, podría ser menos efectiva y menos eficiente (Van Gog y Rummel, 2010). Sin embargo, como Sweller (2010) señaló, la diferencia entre lo que es relevante *-germane-* y lo que es superfluo depende de la tarea, de forma que, si la tarea es entender un experimento, entonces el uso de un argot puede ser superfluo, mientras que si, por el contrario, la tarea es adquirir un argot, una avalancha de carga de comprensión sería inútil. En definitiva, la TCG asume que todas las cargas son aditivas, de manera que si la CCI es constante y alta, reducir la CCE puede incrementar la CCR y viceversa.

En un artículo muy significativo sobre la carga cognitiva en el aprendizaje con elementos multimedia, Mayer y Moreno (2003), basándose en el trabajo de Paivio, Baddeley y Sweller, reconocieron que el procesamiento de información humano en la

MF consiste en dos canales separados, el auditivo/verbal y el visual/pictórico, cada uno con una capacidad limitada que, además, se puede sobrecargar. El aprendizaje requiere de un procesamiento que sea capaz de seleccionar y organizar palabras e imágenes para luego integrarlas al conocimiento anterior y depositarlo en la memoria a largo plazo. Los dos autores se centraron en el problema de la potencial sobrecarga cognitiva en el aprendizaje de elementos multimedia, que se produce cuando hay un intento de procesamiento cognitivo que excede la capacidad, ofreciendo la identificación de problemas de procesamiento y ofreciendo posibles soluciones. Parte del problema de los elementos multimedia es que pueden llegar a estar saturados de información (Bannert, 2002), con información o procedimientos superfluos. El efecto de la división de la atención al intentar prestar atención de forma visual a pistas visuales y gráficas al mismo tiempo, como, por ejemplo, en las películas con los subtítulos, se sustituye por el diálogo en vez de por un texto en pantalla, implicando canales de audio y visuales, es decir, el efecto de la modalidad. Generalmente, la información complementaria en dos canales diferentes -visual y audio- no suele competir en la memoria funcional, pero, si se producen en el mismo canal, por ejemplo visual/visual o audio/audio, sí puede verse afectado.

Otra opción puede ser integrar palabras con dibujos de forma que aparezcan de forma simultánea, es decir, que haya una cercanía espacial dentro del mismo canal, que lo hablado y visual se genere junto, con una cercanía temporal en dos canales diferentes.

Otra opción sería separar el *input* en vez de integrarlo, si bien debemos admitir que la exposición simultánea puede ser más beneficiosa que la exposición de elementos sucesivos, aunque esto requiere un almacenamiento en la memoria hasta que llegue la siguiente entrada lingüística. Algunas veces la duplicación de información puede llegar a ser una carga como resultado de una sobrecarga. Cuando la entrada es demasiado

densa y continua, con una alta carga intrínseca, la posible solución es omitir elementos y posponerlos a un posterior aprendizaje, de manera que se presenten en serie e integrados posteriormente para permitir al aprendiz tener control de su propio ritmo (Bannert, 2002). También existe la posibilidad de una previa preparación. Otra opción sería deshacerse del material superfluo que pueda desviar la atención o usar algunas marcas para poner énfasis en las palabras o los puntos importantes. Podemos afirmar que los efectos de la modalidad son significativos en lo que se refiere a cómo se combinan o cómo compiten a efectos de cercanía o de densidad. Un principio al que se ha referido Mayer (2014), relevante para este estudio, es que la gente puede aprender mejor cuando la información se presenta en un estilo de conversación en vez de un estilo formal y, con una voz sin acento en vez de voces que provienen de máquinas o con algún tipo de acento.

Mayer (2004) usó argumentos en contra de un aprendizaje solamente a base de los propios hallazgos y descubrimientos, ya que esto puede resultar en no aprender nada, en un aprendizaje lento o incluso en un aprendizaje erróneo. En cualquier caso, propuso un aprendizaje dirigido de descubrimientos, lo que presupone algún tipo de intervención guiada. Argumentó que se necesita una guía de pensamiento para el aprendizaje, puesto que el aprendizaje usando solo la discusión no es suficiente. Igualmente, añadió que, sin una guía, los aprendices podrían no entrar en contacto con el contenido de aprendizaje y que, por lo tanto, se use energía innecesaria sin llegar a los resultados deseados, reduciendo efectividad y eficiencia. En el aprendizaje de la L2, esto es un claro argumento en contra de la exposición a la entrada lingüística sin ninguna guía, como en la lectura extensiva, y dejando el aprendizaje a la capacidad de inferencia del aprendiz. Cuando hablamos de las glosas en el campo de la lectura en la L2, encontramos dos variables fundamentales: la naturaleza de la información en las glosas y su ubicación.

Consideramos el contraste visual-auditivo/acústico, o el código dual anteriormente mencionado, y el contraste sincrónico/asincrónico o el efecto de la atención dividida. En el último caso es donde la glosa podría encontrarse intercalada o integrada en el texto de lectura o encontrarse separada del texto, suponiendo un procesamiento simultáneo o sucesivo. En ambos casos, la información puede ser facilitadora. En el caso de una información integrada facilitadora, ésta puede ser contraproducente a la hora de completar la tarea de lectura, llegando a usar la limitada capacidad de atención de forma innecesaria, mientras que si la información está separada, se puede simplemente ignorar esta información.

Existen argumentos, hasta cierto punto probados, de que, cuando hablamos de la adquisición del vocabulario y la comprensión lectora, contemplan un efecto de inversión de la pericia o del dominio. Esto se debe al efecto de la atención dividida de la glosa.

De forma que, entre los lectores novatos o menos competentes, las glosas integradas mejoran la comprensión más que el aprendizaje del vocabulario, mientras que las glosas separadas mejoran el aprendizaje del vocabulario más que la comprensión. De manera que, con lectores novatos o menos competentes, las glosas integradas mejoran más la comprensión que el aprendizaje del vocabulario, y las glosas separadas mejoran más el aprendizaje del vocabulario que la comprensión. Con lectores expertos, lo contrario es también posible (Yeung, 1999; Yeung, Jin y Sweller, 1997). Sin embargo, si el texto es relativamente dificultoso, los efectos sobre la comprensión pueden ser insignificantes debido al efecto de fondo. Por supuesto, cuando hablamos de diccionarios, ya sean *online* o en papel, estas opciones han de planificarse de manera diferente y se presentan separadas necesariamente.

Cuando tratamos la cuestión de la información que aportan las entradas del diccionario, los rasgos más relevantes se reducen a dos: el significado y la forma. No obstante, la

forma escrita es obviamente lo que ofrece la primera información en el texto y es necesaria para la búsqueda en el diccionario. Si se usa una glosa, la palabra necesitada puede o no ser reproducida. Para ofrecer e indicar el significado, la entrada puede normalmente incluir equivalentes escritos en la L1, definiciones en la L2, explicaciones y ejemplos, e incluso puede incluir información gráfica y pictórica en lo que se refiere al medio visual. La entrada puede también incluir definiciones, explicaciones y ejemplos hablados, aunque no es muy común. Para la forma, aparte de la forma escrita, tenemos la posibilidad de la transcripción. Cuando contamos con ayuda electrónica, podemos obtener la forma hablada, sin embargo, toda esta información es acumulativa y puede contribuir a una sobrecarga.

EL SIGNIFICADO	<i>Pictórico</i>	<i>(visual)</i>	
	<i>Escrito</i>	<i>(visual)</i>	L1-L2
	<i>hablado</i>	<i>(audio)</i>	L1-L2
LA FORMA	<i>Escrito</i>	<i>(visual)</i>	
	<i>transcrito</i>	<i>(visual)</i>	
	<i>hablado</i>	<i>(audio)</i>	

Tabla 3.3:" Posibilidades para mostrar el significado y la forma"

En resumen, el punto de partida lógico es la necesidad de que la entrada de lectura de la L2 ofrezca una lectura motivadora, que sea comunicativa y a un nivel lingüístico que facilite y permita la comprensión y la adquisición del vocabulario. Si la lengua será o no usada de forma productiva en el futuro implica una variable adicional y dependerá de las necesidades específicas de los aprendices. No obstante, a no ser que los aprendices de la L2 cuenten con tiempo suficiente, los recursos y las aplicaciones para leer de forma extensa, se requerirá un enfoque más específico en la lengua. Gran parte del debate sobre la teoría se centra en la necesidad de que los lectores de la L2 experimenten para atender no solo al mensaje, sino también al medio, si existe intención de que se produzca un aprendizaje vocabulario. Aparte de la necesidad de conducir la

atención del aprendiz hacia las palabras nuevas, en muchos casos a través de un realce del *input*, no debemos olvidar el interés en la limitada capacidad de la memoria funcional, cuestión de gran relevancia en lo que respecta al aprendizaje *online*. El efecto de la modalidad, visual o el audio, es particularmente relevante para este estudio de investigación, así como también lo es el efecto de la atención dividida para atender al mensaje y/o al medio, ya que ambos factores pueden influir en la capacidad limitada de la memoria funcional y, en consecuencia, en el aprendizaje. Con respecto a esto último, es necesario asegurarse de que la mayoría de la atención del aprendiz se aplique a lo que es relevante tanto en lo que se refiere al entendimiento como al aprendizaje. Por último, los niveles de competencia de los lectores de la L2 en relación a los textos son siempre una variable relativa y crítica.

3.2.- JUSTIFICACIÓN

3.2.1- Razones que fundamentan el interés en las glosas y los diccionarios en el aprendizaje y el uso de la L2

Las posibilidades que podemos obtener en el uso de glosas, de referencias léxicas bilingües o de elementos electrónicos y multimedia, tratadas en uno de los artículos más importantes sobre el asunto del vocabulario en la L2 (Nation, 2011), casi no son mencionadas ni se les presta atención. Schmitt (2008), otro autor reconocido en el campo, hizo alguna referencia a las glosas pero no a los diccionarios, en lo que respecta a la instrucción en el aprendizaje del vocabulario en la segunda lengua. Esta falta de interés o descuidos resultan bastante sorprendentes dado el contexto del momento.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, existen dos razones de peso que justifican con creces el interés en el uso de las glosas y los diccionarios con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo en lo que se refiere a la lectura y la escritura. En primer lugar, que los hablantes y aprendices de L2 los utilizan con mucha

frecuencia. Segundo, que pueden ayudar a obtener expresiones escritas, a la comprensión en la lectura, y al propio aprendizaje en lo que respecta especialmente al vocabulario. En la lectura en la L2, sirven de gran ayuda para la comprensión de textos auténticos (Mohsen y Balakumar, 2011), evitando la necesidad del uso de textos adaptados o simplificados (Lenders, 2008; Türk y Erçetin, 2014), una práctica que puede malograr el encuentro con nuevas palabras de vocabulario. Estos recursos ofrecen al lector una cierto nivel de autonomía o de control (Türk y Erçetin, 2014), y permite al lector comprobar las inferencias de palabras, siendo, esto último, de gran importancia para la efectividad y confianza (Mondria, 2003). Este auto-recurso puede ser potencialmente aún más importante con las nuevas tecnologías disponibles.

En términos pedagógicos, las glosas y los diccionarios apoyan la lectura comunicativa en la L2, con el potencial que significa el enfoque en la forma (Long, 1991), que encontramos en la misma línea de las propuestas bajo el paraguas de la comunicativa *Interaction Hypothesis* de Long y Robinson, (1998). Por supuesto, las mismas lecturas contextualizan la aparición de elementos conocidos y desconocidos en textos apropiados de la L2 alrededor del nivel propuesto por Krashen (1981) $i+1$, y, con un poco de suerte, alrededor de tareas de lectura significativas y variadas. Bajo estas circunstancias, las glosas y los diccionarios pueden ser un importante recurso que apoyen y ayuden al lector a completar las tareas de lectura por un lado, y por otro, resuelvan problemas de vocabulario que aparecen accidentalmente y que pueden resultar en la adquisición de los mismos (Liu y Lin, 2011). Además, en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje basado en tareas (Hunt y Beglar, 2005), las palabras de vocabulario meta pueden convertirse en el objetivo de la tarea de la lectura, de manera que se conviertan en elementos relevantes (Hulstijn, 1993). De esta forma se estimula la atención en el propio medio a través de la atención al mensaje (De Ridder, 2002). En este sentido,

incluso aunque el propósito más importante de la tarea fuera la comunicación, la disponibilidad de estos recursos léxicos permitiría que el aprendizaje del vocabulario fuera un hecho más.

Puesto que ambos, las glosas y los diccionarios, se consultan generalmente durante la lectura de L2 con el fin de reducir problemas comunicativos o fisuras en la significación, serán usados normalmente para resolver los problemas de significado de las formas en L2. No obstante, esto no significa que los elementos consultados vayan a retenerse necesariamente para el futuro. Como veremos, es típico que los elementos consultados experimenten un nivel de retención bajo, especialmente si solo se ha consultado una vez y se ha evaluado con pruebas desde L2 a la L1. La información adicional en las glosas y los diccionarios puede no ser, ni siquiera, usada ni retenida. Esta información adicional, por ejemplo, es el audio, caso en el que se centra este estudio.

Dados los potenciales efectos que las glosas y los diccionarios producen en el aprendizaje del vocabulario y en la comprensión, tienen un gran interés en el aprendizaje comunicativo de la lengua, con especial énfasis en *comunicar para aprender*. Sin embargo, ambos, especialmente los diccionarios electrónicos actuales, pueden ofrecer una amplia gama de información que puede resultar ser útil a corto o a largo plazo.

En resumen, las glosas y los diccionarios, particularmente aquellos que incluyen información de la L1, son un recurso significativo para la comunicación y el aprendizaje de la L2, aunque no contribuyan necesariamente a ninguno de los dos. Estos recursos pueden aportar y contribuir a centrarse en el medio de aprendizaje mientras se efectúa la lectura con el fin de entender el mensaje.

3.2.2.- Diferencias significativas entre varios recursos de apoyo al léxico

Cuando se trata de elegir glosas y diccionarios para la lectura en una L2, nos encontramos con un número significativo de contrastes. Podemos decidirnos entre una gama importante de recursos: glosa/diccionario, papel/electrónico, o L1/L2. Es posible localizar al menos dos pasos cuando procesamos la información de las consultas léxicas en el desarrollo de la lectura en la L2, primero localizar la información relevante y segundo encauzarla para entender y para, posteriormente, usar. Las glosas léxicas están fundamentalmente vinculadas a elementos específicos ubicados en el contexto de un texto en particular. Este no es el caso del diccionario, o de una entrada del diccionario, el cual ofrece una información más general en cualquier contexto. El acceso a la glosa es una acción directa, mientras que con el diccionario existe necesariamente una búsqueda. Si nos encuadramos en el entorno de los recursos electrónicos, la diferencia radica entre un clic y escribir el elemento, más una posible búsqueda posterior. Tras localizar la entrada a través de la búsqueda en el diccionario, es generalmente necesario escoger entre unas subentradas, entre las que hay que seleccionar la correcta y esperar no cometer errores, teniendo en cuenta el contexto por un lado, y la selección adecuada de la entrada por el otro. Considerando las premisas anteriores podemos concluir que el uso de las glosas, en comparación con el uso del diccionario, supone una mayor precisión, siempre y cuando la glosa sea concreta (Ko, 2005). Por estas razones, se prefiere el uso de ellas para lectores de bajo nivel de competencias lectoras (Bensoussan, 1983), aunque esto suponga una preparación previa contando con el texto meta (Lenders, 2008).

	GENERAL	DICTIONARIO: independiente	GLOSA: Adjunto
GENERAL		Entradas Múltiples	Entrada Única
EN PAPEL	L2 &/o L1: Recepción/producción	+ búsqueda	- búsqueda
ELECTRÓNICO	L2 &/o L1: Recepción/producción	Escribir entrada	emergente (clic)

Tabla 3.1: "Diccionarios y glosas"

La aparición de los recursos electrónicos para la búsqueda de palabras supone un contraste importante con los antiguos recursos en papel existentes, aunque algunos autores, como Nation (2011), quieran ignorar los cambios tecnológicos constantes. Una de las diferencias notables que nos ofrecen las nuevas generaciones de diccionarios es la posibilidad de contar con el respaldo del audio, que es el centro de esta investigación. No solo encontramos información de audio, sino que también podemos contar con elementos visuales (Al-Seghayer, 2001). Además, la capacidad de estos recursos electrónicos para intercomunicarse y almacenarse es un recurso adicional significativo (Al-Seghayer, 2001).

Estos nuevos recursos, además, permiten al usuario contar con una gama importante de posibilidades de acceso (Mohsen y Balakumar, 2011). Por otro lado, otro factor importante a tener en cuenta, que encontramos disponible en las glosas electrónicas, es la posibilidad de hacer que estos enlaces sean visibles o estén ocultos, dependiendo de la propia decisión del lector y de la tarea de lectura a desarrollar (De Ridder, 2002). Otro elemento, recogido por Golonka *et al.* (2014), es la velocidad con la podemos llegar a una entrada del diccionario posibilitando la búsqueda en un menor tiempo y de forma más sencilla y rápida. Por lo tanto, el lector cuenta, potencialmente, con menos distracción y mayor tiempo para la lectura que con el uso de un diccionario en papel (Golonka *et al.* 2014). Estas ventajas se unen a otros componentes a tomar en cuenta, como la accesibilidad y la portabilidad (Hunt y Beglar, 2005).

Para terminar, tenemos también la opción de que la información sea aportada en la L2 y en la L1 o en ambas a la vez. Estas distinciones son definidas tradicionalmente como monolingües, bilingües o bilingüalizados (Laufer y Hadar, 1997). En los contextos de lengua extranjera, encontraremos un usuario lector del diccionario bilingüe, en contraste con los diccionarios monolingües, los cuales serán usados principalmente en contextos de segundas lenguas. Además, se pueden encontrar diccionarios bilingües para la recepción, y diccionarios bilingües para la producción (Bruton, 1999), los cuales pueden incluirse físicamente en el mismo volumen, a pesar de que incluyen y se organizan de diferentes formas de manera significativa. Por ejemplo, los usuarios españoles no necesitan que se les proporcione la pronunciación de las palabras en su propia lengua, obviamente. Los diccionarios bilingüalizados incluyen información de dos lenguas, particularmente incluyen ejemplos y contrastes que se pueden dar entre las dos lenguas. Diccionarios bilingües y bilingüalizados son objeto de uso de lectores de todos los niveles lingüísticos, aunque podríamos precisar que, en su mayoría, son usados por los individuos con menores competencias, mientras que los diccionarios monolingües son, a todas luces, usados por los más competentes y fundamentalmente para propósitos receptivos. En cuestión de aprendizaje del vocabulario, parece existir debate sobre qué es más beneficioso, el uso de glosas -donde se posibilita la glosa- o el uso del diccionario.

En resumen, es necesario distinguir entre glosas y diccionarios, entre diccionarios en papel y con un soporte informático, y entre aquellos con contenido de L2 y L1, aparte de otra información disponible. Una de las principales y significativas diferencias entre el diccionario en papel y el electrónico es la aportación del audio en este último, mientras que la diferencia entre las glosas y los diccionarios nos lleva a la naturaleza específica del texto donde se encuentra la primera. Por último, la diferenciación entre

los aprendices en el contexto de lengua extranjera con aquellos contextos de segundas lenguas es muy relevante, ya que solo un respaldo común de la L1 puede planificarse para los primeros.

3.3.- OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Dados los criterios antes mencionados, nos parece que una de las novedades centrales e importantes que acompañan a la aparición de los diccionarios y glosas electrónicos ha sido la incorporación del elemento audio a sus componentes. Anteriormente los diccionarios tradicionales en papel ofrecían transcripciones como apoyo a la articulación para lo que, sin duda, se necesitaba una instrucción previa que hiciera posible la interpretación de los símbolos. En cambio, estos nuevos diccionarios, como hemos dicho antes, ofrecen una reproducción en audio de las entradas escritas.

Esta información adicional, el audio, aunque novedoso, no ayuda directamente a la comprensión del texto y podría considerarse superfluo a no ser que los usuarios, de forma instintiva, subvocalizarán las palabras en el proceso de búsqueda.

Esta falta de utilidad para el proceso de lectura en la L2 solo está relacionada con la comprensión del texto, pero este recurso puede contribuir a la producción oral inmediata de la forma escrita y, por qué no, al futuro aprendizaje de la pronunciación de nuevos elementos.

Podríamos argumentar lo mismo con respecto a las transcripciones que los diccionarios tradicionales nos ofrecen, pero, como hemos establecido anteriormente, para el uso de éstas transcripciones es necesario haber tenido una previa instrucción. Dado que el grupo de investigación en el que he participado estudia los efectos de las glosas, me parece un paso lógico y consecuente, teniendo en cuenta el elemento nuevo incorporado al diccionario, pensar en el efecto que puede tener en un área tan importante como es la pronunciación de palabras nuevas, un factor de adquisición más que completa el

conocimiento léxico de la L2. Por lo tanto, la pregunta central de este estudio gira en torno a la siguiente cuestión: ¿cuáles son los efectos reales y potenciales que el componente audio de los diccionarios electrónicos aportan a la pronunciación de los usuarios de aquellas palabras que han consultado? Este es un área que parece particularmente pertinente por muchas razones, entre otras por la escasez de estudios de investigación adecuados sobre los efectos de los dos componentes en el diccionario dedicados a la articulación de los elementos escritos: la transcripción fonética y, como novedad, el audio, durante la consulta de los mismos. Debemos añadir a lo anterior, el especial interés por cómo se comportan los estudiantes españoles aprendices de la lengua inglesa, con las particularidades que les caracterizan y con su propio punto de partida, como hemos establecido en la primera parte de este estudio, en el recorrido que se hace con los problemas que el hablante español se encuentra para adquirir la pronunciación.

Anteriormente hemos establecido una pregunta *central* que surge de la justificación de este estudio. Esta pregunta central deriva en otras preguntas que completan, a nuestro parecer, los datos aportados por el diseño de esta investigación. Partiendo de estas consideraciones, nuestro estudio tratará de dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Existe incidencia, en general, de alguna evolución positiva en la adquisición de la pronunciación con el audio de forma automática en los diccionarios?
- ¿Existen diferencias significativas entre aquellos que se sirven del audio en contraste con los que no se valen de él?
- ¿Qué situación favorece más al usuario?
- ¿La situación más favorecedora coincide de forma positiva en la adquisición de la palabra con su equivalente en español?

CAPÍTULO 4: MÉTODO EMPÍRICO, DISEÑO Y CRONOGRAMA

4.1.- SUJETOS DEL ESTUDIO

Los participantes de este estudio son estudiantes de la Diplomatura de Turismo, impartida en la Escuela de Estudios Empresariales y Turismo de la Universidad de Sevilla, actual Facultad de Turismo, Finanzas y Contabilidad. Tanto la prueba piloto como el estudio en sí se realizaron en el mismo contexto. Durante el curso 2008-2009 se realizaron las pruebas piloto y al curso siguiente, en el 2009-2010, se realizaron todas las pruebas que sirven de base para la investigación.

La Escuela de Turismo de la Universidad de Sevilla tenía hasta entonces una Diplomatura de tres años. Las asignaturas de lenguas extranjeras se cursaban en el último año de la Diplomatura y contaban con una asignatura obligatoria de seis créditos y otra asignatura optativa de 4,5 créditos. La asignatura obligatoria se impartía durante el primer cuatrimestre. El estudio, pues, se realizó con los alumnos de este primer cuatrimestre de la asignatura obligatoria. La diplomatura no ofrece ninguna otra asignatura de inglés anterior al tercer curso, circunstancia que genera una gran diversidad de estudiantes en lo que al nivel de inglés se refiere. En su totalidad, los alumnos han cursado inglés como primera lengua en la enseñanza obligatoria y más tarde en el bachillerato, pero, como se ha puntualizado anteriormente, existe un importante lapso de tiempo entre el final de los estudios de bachillerato y la asignatura inglés para Turismo. En este periodo la mayoría de los sujetos no han tenido ningún contacto con la lengua inglesa como asignatura, aunque sí posiblemente como medio para la comunicación, pero de forma dispersa y esporádica. No obstante, por la propia naturaleza de estos estudios universitarios, nos encontramos con unos estudiantes con una alta motivación por la lengua inglesa. Por sus propios comentarios, el conocimiento de la lengua inglesa es una herramienta profesional muy importante para ellos.

Algunos de estos grupos de estudiantes tenían horario de mañana y otros de tarde, así como algunos grupos tenían como profesora a la propia autora de este trabajo y otros a diversos profesores del departamento de Lengua Inglesa de Filología. En este punto, debemos señalar que el programa y la evaluación de la asignatura inglés obligatorio es uniforme para todos los docentes encargados de este curso.

Este trabajo necesitó de 8 pruebas distintas, lo que dificultó enormemente la participación de forma homogénea, de manera que el número final de alumnos objeto de este estudio se estableció definitivamente en 95 sujetos, de los que el 18,9% de los sujetos eran hombres y 81,1% eran mujeres. Las edades de los estudiantes estaban comprendidas entre 21 y 28 años, aunque la gran mayoría se encuentra en la franja de edad de entre 21 y 23. Estos estudiantes configuraron los cinco grupos, cada uno bajo una condición distinta. Para la organización y la recogida de datos se crearon nomenclaturas neutras, sin significado aparente, para los sujetos participantes de la investigación, de manera que quedaron clasificados por colores. El grupo Blanco contaba con un 21,1 % de la totalidad de alumnos, el grupo Azul con un 14,7%, el grupo Amarillo con un 25,3%, el Verde con un 18,9% y, por último, el Naranja con un 20%.

4.2.- MATERIALES

La selección del material de lectura usado es un elemento que creímos de gran importancia, ya que tendría una cierta influencia en el alumno. El tema de estos textos debía cumplir ciertos requisitos. El primero, el interés que suscitara la lectura (Lee, 2007); segundo, que ofreciera palabras completamente desconocidas para el alumno ;y, por último, que se utilizaran textos con temas incluidos, como posibles lectura comprensivas, en la programación de la asignatura inglés obligatorio para Turismo. Todas las actividades que llevaron a cabo los estudiantes debían estar incluidas en la

programación. Esto fue un pormenor a tener muy en cuenta para hacer que la actividad lectora estuviera encuadrada dentro de las actividades habituales y no pareciera algo ajeno impuesto a las actividades de la clase. Los participantes del estudio pertenecían a la diplomatura de Turismo enfocada a la empresa turística.

De todos los temas posibles barajados para configurar el estudio, se decidió recurrir a textos sobre temas taurinos, de modo que los alumnos encontrarían palabras meta desconocidas que motivaran el uso del diccionario de forma espontánea. Como se expuso en el capítulo dos, la familiaridad y el interés que los textos podían suscitar entre los participantes del estudio eran importantes factores a tener en cuenta, ya que favorecen la comprensión y el interés por la lectura misma (Hidi, 2001). El mismo autor señaló que el interés, la importancia o relevancia del texto no son la misma cuestión. Sin embargo, parece que el interés por la lectura es un factor más inmediato que la importancia del contenido del texto. Asimismo Brantmeier (2006) Concluye que el interés y la familiaridad con el texto aumenta la competencia en la lectura.

La prueba piloto mostró que los objetivos básicos que tenían que cumplir los textos como material en esta investigación eran oportunos y daría información relevante en este proyecto. Primero porque el tema causó interés entre los estudiantes participantes en la prueba piloto, y segundo porque, efectivamente, se pudo comprobar que desconocían las palabras objeto del estudio. El tema concreto de los textos trataba sobre *niños toreros*. Éstos ofrecían pequeñas crónicas de diestros aún niños y algunas de las hazañas realizadas en el ruedo. En diferentes comentarios hechos por los alumnos de la prueba piloto, éstos ponían de manifiesto que el propio interés que le causaban los textos les hacía tener interés en buscar las palabras consideradas meta.

Los materiales de lectura estaban constituidos por tres textos auténticos extraídos de artículos periodísticos tomados de distintas fuentes y con el mismo tema común, como

se ha mostrado anteriormente, “*niños toreros*”. Estos textos son material de lectura auténtico, aunque han sido modificados, mediante simplificación o alteración, tema sobre el que se hizo referencia en el capítulo dos. No obstante, el objetivo es ampliar la comprensión y reducir el nivel cognitivo que se fomenta a través de estas modificaciones del texto o del lenguaje (Yano, Long y Ross, 1994; Oh, 2001; Kim, 2006; O’Donnel, 2009).

El primer texto fue tomado de la revista *The Times* (Abril 18, 2007), cuyo título es bastante sugerente, “Bullfighting in question after 14-year-old matador nearly dies”. El segundo texto llevaba por título “In the Ring with the World’s Youngest Bullfighter”. El tercero, “Michelito the matador: he's fearless and only 10”. Estos textos fueron sutilmente adaptados para que cumplieran la función adecuada en cuanto al léxico y poder así configurar los procedimientos de la investigación. Otro aspecto a tener en cuenta es la complejidad gramatical de los textos. Los participantes del estudio tenían un nivel de inglés intermedio con el fin de que encontraran un número determinado de palabras desconocidas. Esto es importante, puesto que, si el texto representase una dificultad gramatical por encima del nivel de los estudiantes, entraríamos en una posible distorsión de los resultados de la adquisición de las palabras meta, ya que el tiempo que se tendría que dedicar a descifrar la gramática enturbiaría la concentración en la búsqueda de las palabras en el diccionario. El nivel dificultad gramatical fue ajustado gracias a los comentarios que los estudiantes hicieron en la prueba piloto. En ésta, los estudiantes reconocían que podían leer sin dificultad tras haber buscado las palabras en el diccionario y que podían seguir las frases sin gran dificultad.

Anteriormente habíamos manifestado la importancia que tomaban las características de los textos usados para la actividad lectora que se incluía en este proceso investigador. La longitud de los textos es otro componente significativo desde varios puntos de vista.

Primero, un texto muy largo podría distraer y desmotivar al estudiante ya que se vería inmerso en una gran cantidad de información y de posibles palabras desconocidas. En segundo lugar, las palabras meta deben ubicarse desde el principio hasta el final del texto, de manera que nos aseguramos de que el estudiante lea en su totalidad el texto, para la comprensión global y para que cobrara sentido la actividad, es decir que tuviera una justificación como actividad. Y por último, agrupar la búsqueda de las palabras en un solo párrafo implicaría que el estudiante buscara las palabras meta de forma concentrada y no dispersa. Era importante que el uso del diccionario se efectuara mientras se leía a una velocidad normal y en una situación, si no idéntica, muy cercana a cuando se hace una actividad lectora con diccionario. La densidad del texto, el número de palabras nuevas y la frecuencia a establecer fueron también cuestiones importantes a seguir para la selección de los textos utilizados en la actividad lectora. Muchos estudios giran alrededor de este tema tratando de establecer el número de palabras desconocidas que deben aparecer en un texto para que éste tenga una fácil comprensión, entre otros aspectos (Laufer, 1992; Hu y Nation, 2000; Schmitt, Jiang y Grabe, 2011). Laufer y Ravenhorst-Kalovski, (2010) establecieron un umbral óptimo que exigía un 98% de cobertura.

El número de textos también cobra gran relevancia en esta investigación. En este estudio, como se ha mencionado anteriormente, se utilizarán tres textos de 352, 322 y 333 palabras respectivamente. Estos textos, base de la actividad lectora, se leían con una frecuencia preestablecida para dar cabida al uso del diccionario en momentos específicos en el proceso de esta investigación. Esta frecuencia nos ofrece información relevante sobre la adquisición de la pronunciación de las palabras meta. El proceso consiste en la presentación del primer texto, tras lo que, siguiendo las pautas del instructor, se procede a la lectura del texto y a contestar las preguntas de comprensión,

todo ello siguiendo las instrucciones para el uso del diccionario. La lectura del segundo texto se realizó una semana después del primero, y el tercero la semana posterior al segundo. En el capítulo de análisis y valoración de resultados se analizará la frecuencia de lectura teniendo en cuenta el número de textos leídos y las actividades relacionadas a ellos.

Para evaluar la comprensión lectora existen dos aspectos básicos a tener en cuenta: el tipo de tarea y la lengua en la que se efectúa la tarea. Por ejemplo, para la tarea podemos seleccionar preguntas de opción múltiple o verdadero/falso, en las que la actividad se reduce a seleccionar la respuesta, o tareas de completar frases, preguntas de respuestas abiertas, etc. A esto tenemos que añadir la lengua en las que las tareas lectoras son implementadas. Las preguntas de comprensión tienen una gran relevancia, ya que requieren de la palabra buscada en el diccionario para ser completadas correctamente si lo que queremos medir es la adquisición del vocabulario. Por lo tanto, para ayudar a centrar la atención, puede resultar útil asegurarse de que las palabras objetivo son relevantes para el tema del texto y/o las preguntas. Con respecto a la elección de la lengua utilizada para la actividad de comprensión, algunos estudios como el de Alderson (2000) demuestran que el uso de la L1 puede resultar más fácil para los estudiantes. Asimismo, Godev, Martínez-Gibson y Toris (2002) concluyeron que el uso de la L1 es más favorecedor para los aprendices en preguntas abiertas de comprensión. No obstante, a pesar de las afirmaciones derivadas de estos estudios, la decisión tomada para el diseño de esta investigación tomó un camino distinto debido a la forma habitual en la que se presentan las actividades de comprensión lectora en las clases de inglés. El procedimiento habitual es utilizar solo la L2 para la comprensión lectora, por lo tanto se siguió el procedimiento ordinario ya que lo contrario habría resultado anómalo para los participantes de este estudio.

Cada texto tenía asignada una actividad lectora tras la lectura. Esta actividad tenía que estar relacionada con las palabras que tenían que buscar en el diccionario, de manera que se escogió una actividad sencilla de *verdadero/falso*. En los tres textos tenemos el mismo tipo de actividad tras la lectura. Descartamos una actividad que implicara la habilidad escritora, ya que el objetivo fundamental era el uso del diccionario para la comprensión de un texto. De esta forma, la lectura, la búsqueda de las palabras y la actividad de comprensión lectora estuvieron muy centradas en el objetivo.

Otro aspecto a considerar fue la apariencia de los textos (Omaggio, 1979), la cual es también crucial en esta investigación. En primer lugar, en cada uno de los tres textos aparece el título del artículo periodístico con una foto representativa del tema, de forma que el alumno se era capaz de situarse en un contexto específico antes de la lectura. Los textos contaban con algunas pistas, en las que se le ofrecía el equivalente en español de algunas palabras con la idea de facilitar la comprensión del mismo. No podemos olvidar que estos textos y la actividad lectora es un medio, o mejor una excusa, para hacer usar el diccionario a los estudiantes

En la instrucción de lectura se les pedía a los estudiantes que solo usaran el diccionario para buscar aquellas palabras marcadas. La decisión del formato de marcaje de las palabras pasó por diferentes estados. En un principio se pensó en subrayar la palabra para distinguirlas de las otras. Esta decisión hacía que, de forma espontánea, el estudiante pensara o interpretara que esas palabras eran más importantes que otras, y se disimulara el sentido de esta investigación que era proponer el estudio en un medio similar al habitual y no dar cabida a elementos artificiales que pudieran distorsionar el sentido de esta investigación. Más tarde se pensó en resaltar las palabras meta en negrita, pero esto nos llevó a la misma conclusión, de manera que, tras estas etapas de reflexión, se terminó marcando esas palabras con un superíndice. Esto nos ofrecía por

una parte cierta discreción con respecto a la apariencia de las palabras meta, y por otra nos ofrecía la posibilidad de dar una instrucción uniforme a los estudiantes en su uso del diccionario. A continuación ofrecemos una muestra representativa de los tres textos y de cómo se les presentó a los estudiantes que tomaron parte en esta investigación.

TEXT 1

April 18, 2007 **Bullfighting in question after 14-year-old matador nearly dies**



Thomas Catán in Madrid

cuerno

corneado

The life of a teenage matador, Jairo Miguel, once the youngest in the world, was in the danger yesterday. He was fighting a 900-pound bull in Mexico and was badly gored. He is fortunate to be alive because a horn passed very near his heart.

Jairo Miguel, a 14-year-old Spaniard who apparently makes hundreds of thousands of pounds performing in Mexico, was thrown into the air by the bull while trying a daring¹ manoeuvre in front of 2,000 spectators. Jairo has performed in Portugal, Colombia and Mexico because he is too young to take part in Spain, where the minimum age for matadors is 16.

plaza (de toros)

TEXT 2

In the Ring with the World's Youngest Bullfighter

Thursday, May. 31, 2007 By **TIM PADGETT**



Ten-year-old and 80-pound Rafita Mirabal outside his hometown of Aguascalientes in central Mexico.

Rafita Mirabal is thought to be the youngest torero, or bullfighter, in the world. He is also one of the most popular and most applauded¹ in Mexico. At Aguascalientes, in central Mexico, the bull passes Rafita's cape², so near that the horns brush past him. But on the third pass the bull's head catches Rafita and throws him into the air until he frees himself.

TEXT 3

Michelito the matador: he's fearless and only 10



Thomas Catán in Madrid

10-year-old Mexican bullfighter Michelito, whose full name is Michel Lagraverre Peniche, fights in Mexico and other Latin American countries because he is too young to enter the ring in Spain, where the minimum age for matadors is 16. But elegantly dressed in his sequin¹ suit 'of lights', he said he was not afraid and showed off bruises² from his recent fights.

La estructura de las tareas de lectura.

- **Texto 1.** El texto se presenta con título y se ofrece una foto en color del personaje protagonista del contenido del texto. Es importante precisar que se ubicó a los lectores en el tema con imágenes por distintas razones, como los efectos provechosos que puedan tener para la comprensión del texto, la atracción de la atención y el interés de los estudiantes, y la generación de motivación ante la

lectura. Este texto, que como se ha dicho anteriormente constaba de 352 palabras, mostraba ocho palabras numeradas con un superíndice. Estas palabras se buscaban en el diccionario, como sugerían las instrucciones, siguiendo unas pautas. Posteriormente se realizaba una sencilla actividad de comprensión del texto del tipo verdadero/falso que aparece en la actividad como YES/NO.

- **Actividad tras la lectura del texto 1.** Ocho preguntas de comprensión. Las preguntas requerían la comprensión de los elementos léxicos marcados en el texto con un superíndice, buscados en el diccionario, para responder correctamente.
- **Texto 2.** Igual que en el texto anterior, se muestra el título del texto con una foto a color que, otra vez, representa la imagen del protagonista del contenido. De las 322 palabras que componen este texto, 8 tienen un superíndice, de las cuales 4 habían aparecido en el texto 1. Esta segunda prueba se realizó una semana después y en ella no se utilizaron diccionarios.
- **Actividad tras la lectura del texto 2.** La actividad lectora, siguiendo las pautas del primer texto, era sencilla y precisaba de la comprensión de las palabras para ser completada de forma correcta.
- **Texto 3.** Repetidamente el texto se presenta con título y ofrece una foto en color del personaje protagonista. El texto, en este caso, contaba con 333 palabras. Por último, en la tercera actividad lectora vuelven a aparecer las cuatro palabras anteriormente mencionadas más otras cuatro distintas numeradas con un superíndice que sí habían de buscar en el diccionario.
- **Actividad tras la lectura del texto 3.** La actividad lectora era simple y requería la comprensión de las palabras para ser respondidas correctamente siguiendo las mismas pautas que en el texto 1.

4.3.- SELECCIÓN DE PALABRAS EN LOS TEXTOS, FRECUENCIA DE LAS PALABRAS Y USO DEL DICCIONARIO.

En la cuadro 4.1 se reflejan las palabras señaladas con un superíndice que los estudiantes tenían que buscar en el diccionario. El primer texto mostraba ocho palabras numeradas con un superíndice. Estas palabras se buscaban en el diccionario, como sugerían las instrucciones, siguiendo unas pautas. Tras la lectura, se realizaba una sencilla actividad de comprensión del texto. Algunas de las palabras escogidas aparecerían en los tres textos. Estas palabras son, tal como vemos en el cuadro, “*daring, cape, applauding, lung* “. En el tercer texto, leído una semana después, aparecen otras cuatro palabras nuevas además de las cuatro que se repiten en los tres textos. En este último texto volvía a repetirse la lectura según las mismas pautas que en la primera, es decir, los alumnos podían utilizar el diccionario para realizar la actividad de comprensión lectora. Resumiendo, en el primer texto aparecían las palabras anteriormente mencionadas y se buscaban en el diccionario; en la segunda actividad lectora, realizada una semana más tarde, aparecen las cuatro palabras otra vez pero se realiza la actividad sin diccionario. Por último, en la tercera actividad lectora vuelven a aparecer las cuatro palabras anteriormente mencionadas más otras cuatro distintas numeradas con un superíndice que sí tenían que buscar en el diccionario.

TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
<i><u>D</u>ARING /'deərɪŋ/</i>	<i><u>A</u>PPLAUDED /ə'plɔ:dɪd/</i>	<i>sg<u>q</u>uin /'si:kwin/</i>
<i><u>C</u>APE /keɪp/</i>	<i><u>C</u>APE /keɪp/</i>	<i>Bru<u>i</u>ses /bru:z/</i>
<i>He<u>a</u>ps /hi:p/</i>	<i><u>L</u>UNG /lʌŋ/</i>	<i>Wou<u>n</u>d /wu:nd/</i>
<i><u>A</u>PPLAUDING /ə'plɔ:dɪŋ/</i>	<i><u>D</u>ARING /'deərɪŋ/</i>	<i>May<u>o</u>r /meə/</i>
<i>Sn<u>o</u>ut /snaʊt/</i>		<i><u>C</u>APE /keɪp/</i>
<i><u>L</u>UNG /lʌŋ/</i>		<i><u>A</u>PPLAUDED /ə'plɔ:d/</i>
<i>F<u>a</u>int /feɪnt/</i>		<i><u>L</u>UNG /lʌŋ/</i>
<i>D<u>r</u>ead /dred/</i>		<i><u>D</u>ARING /'deərɪŋ/</i>

Tabla 4.1: " Selección de palabras nuevas en los textos, las repetidas en mayúsculas y los fragmentos ortográficos subrayados relevantes en el estudio"

1. To applaud	/ɔ:/
2. To bruise	/u:/
3. A cape	/eɪ/
4. daring	/eə/
5. To dread	/e/
6. To faint	/eɪ/
7. To heap	/i:/
8. A lung	/ʌ/
9. A mayor	/eə/
10. A sequin	/i:/
11. A snout	/aʊ/
12. A wound	/u:/

Tabla 4.2: “Lista de palabras estudiadas”

VOCALES	DIPTONGOS
/ɔ:/ applaud	/eɪ/ cape, faint
/ʌ/ lung	/eə/ daring, mayor

Tabla 4.3: “Sonidos que se repiten”

SEMANA 5	TEXTO 1	<u>DARING</u> <u>CAPE</u> HEAPS <u>APPLAUDING</u> SNOUT <u>LUNG</u> FAINT DREADS	CON DICCIONARIO
SEMANA 7	TEXTO 2	<u>APPLAUDED</u> <u>CAPE</u> <u>LUNG</u> <u>DARING</u>	SIN DICCIONARIO
SEMANA 9	TEXTO 3	SEQUIN BRUISES WOUND MAYOR <u>CAPE</u> <u>APPAUDED</u> <u>LUNG</u> <u>DARING</u>	CON DICCIONARIO SIN DICCIONARIO

Tabla 4.4: “Frecuencia y la situación lectora”

TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
<i>DARING</i> ¹	<i>APPLAUDED</i> ¹	<i>sequin</i> ¹
<i>CAPE</i> ²	<i>CAPE</i> ²	<i>bruises</i> ²
<i>heaps</i> ³	<i>LUNG</i> ³	<i>wound</i> ³
<i>APPLAUDING</i> ⁴	<i>DARING</i> ⁴	<i>mayor</i> ⁴
<i>snout</i> ⁵		<i>CAPE</i>
<i>LUNG</i> ⁶		<i>APPLAUDED</i>
<i>faint</i> ⁷		<i>LUNG</i>
<i>dreads</i> ⁸		<i>DARING</i>

Tabla 4.5: “Frecuencia de las palabras que aparecen en cada texto de lectura y orden en el que aparecen”

TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
DARING1	APPLAUDED1	CAPE
CAPE2	CAPE2	APPLAUDED
APPLAUDING4	LUNG3	LUNG
LUNG6	DARING4	DARING

Tabla 4.6: “Palabras que se repiten en los tres textos y en el orden en el que aparecen”

TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO3
HEAPS		SEQUIN
SNOUT		BRUISES
FAINT		WOUND
DREADS		MAYOR

Tabla 4.7: “Palabras que aparecen una sola vez”

La selección del diccionario fue también un factor clave en este estudio, ya que debía cumplir con algunos requisitos que permitieran seguir el diseño de esta investigación. En primer lugar, debíamos escoger un diccionario bilingüe inglés/español que permitiera a los participantes obtener el correspondiente en español. Este tipo de búsqueda, en la que el diccionario ofrece la palabra en la L1 ofrece al usuario una respuesta inmediata y clara para la comprensión del texto, permitiéndole relacionar la L2, en la que ocurre la actividad lectora, y la L1, en la que se obtiene el significado de las palabras seleccionadas, nuevas para los participantes de este estudio. Indudablemente, un diccionario monolingüe, en el que se ofrece una explicación o una definición de la palabra, no es el tipo de diccionario adecuado para este estudio por varias razones. En primer lugar, no ofrece el significado en la L1, ofrece una definición, de forma que se desvía la atención en la palabra nueva que se fija también de una forma visual. Segundo, el usuario tiene que hacer uso de su capacidad lectora para entender la definición, esto alejaría al estudiante del texto objeto de la actividad lectora, y por

último, el uso del diccionario monolingüe puede ser una elección equivocada para el nivel de los participantes de este estudio. El diccionario bilingüe inglés/español en CD-ROM responde a las características necesarias para este estudio. En primer lugar, la búsqueda de las palabras es muy rápida y el usuario consigue su objetivo con inmediatez, ya que llega a la palabra de la L1 en seguida, lo que, a su vez, le permite entender el texto y no perder el interés por el tema del texto. En segundo lugar, ofrece el audio de las palabras, lo cual es muy importante para este estudio. Por lo tanto, brinda a los usuarios la posibilidad de tener la pronunciación de la palabra, la cual no es alcanzable usando diccionarios en papel por razones obvias. Esta información acústica es la que nos ha permitido estudiar la incidencia en la adquisición de la pronunciación de palabras nuevas durante el uso del diccionario para completar tareas de comprensión lectora. En tercer lugar, dichos diccionarios ofrecen la posibilidad de manipular el programa integrado en él para adaptarlo a las condiciones de uso que proponemos en el diseño. De manera que, en la primera condición, el programa solo mostraba el correspondiente término en español. En la condición dos, se revelaba la palabra en español y el audio de forma automática y una sola vez -los participantes no tenían que accionarlo-. La condición tres contaba con el correspondiente vocablo en español, el audio y la transcripción fonética, mientras que la cuarta condición presentaba la palabra en español y la transcripción fonética. Y por último, la condición cinco contaba con el término en español, el audio, la transcripción y unas actividades adicionales.

Adicionalmente, es imprescindible explicar por qué se empleó un CD-ROM y no alguno de los múltiples diccionarios *online* disponibles en internet. Esto tiene que ver con la fiabilidad de los procedimientos que hemos de seguir en el proceso de investigación. Toda investigación debe ser muy precisa durante el proceso, ya que de lo contrario se obtendrían unos datos que no corresponderían con la realidad, y por lo tanto se llegaría a

resultados y conclusiones poco fiables. Anteriormente, hemos comentado las distintas condiciones en las que actuaron los participantes de este estudio. En algunas de ellas estaba incorporado el audio que aparecía de forma automática en la búsqueda de las palabras. Este factor resulta ser de gran relevancia para este estudio y no queríamos dejar este detalle al azar. El diccionario en CD-ROM fue programado para que su uso fuera exactamente como se había pensado en el diseño, y no hubiera ninguna otra interferencia, consecuentemente, los datos obtenidos respondieran sin duda a la condición prevista. Sin embargo, los diccionarios *online*, también ofrecen el audio, aunque no permiten la manipulación pertinente para responder a cada condición. Otro factor es que los estudiantes, una vez en internet, pueden dirigir su interés hacia cualquier otra información y así desvirtuar todo el proceso que estaba previsto, y por tanto obtener resultados y datos engañosos.

4.4.- PROCEDIMIENTO

Antes de proponer una estructura que se ajustara a los objetivos de esta prueba, se procedió a una prueba piloto. Esta prueba se realizó con estudiantes del curso anterior a los participantes que luego serían el objeto de estudio. La prueba piloto ayudó a definir el esqueleto básico de investigación, aportando información valiosa no solo para la elaboración de los *tests* -pruebas-, sino también para la selección de palabras meta, textos utilizados, etc. En definitiva, la prueba piloto nos condujo a prestar especial atención a organizar, de forma muy detallada, la estructura de cada uno de los pasos que se ejecutarían en la elaboración global del estudio, así como para establecer la estructura del estudio, y los pormenores de cada uno de los pasos. Además nos servirá para reconocer los puntos débiles en los procedimientos de la recogida de datos. Una vez determinados y localizados los fallos, podemos buscar posibles soluciones. El objetivo de este estudio es elaborar una estructura para obtener datos con la mayor precisión

posible. Es muy importante obtener todos los resultados sin desvirtuar la precisión y el valor de éstos. A continuación explicamos con más detalles cuáles fueron las decisiones tomadas a partir de los efectos de la prueba piloto.

En un principio, la investigación sobre el efecto del diccionario en CD-ROM en la adquisición de la pronunciación de nuevas palabras en inglés es un reto importante y complejo, no solo en la búsqueda por encontrar el perfecto método de investigación que se debe adoptar, sino también en la valoración de los resultados. Esta evaluación conlleva una complicación implícita que va desde la propia decisión de qué elementos serán evaluados en las palabras, o la propia selección de palabras a usar para tal fin, hasta la toma de decisiones para no caer en un estudio disperso y sin objetivo fijo. Algunas de las dificultades fueron: pensar, organizar y decidir qué evaluar, cómo evaluarlo, en qué contexto, y bajo qué circunstancias, con el objeto de presentar datos de valor que puedan ser cotejados entre sí con sus respectivas variables -condiciones-, y que a su vez aporten resultados clarificadores. Otra dificultad fue valorar los resultados con el objeto de buscar y aportar elementos nuevos a la aplicación del uso del diccionario, en lo que respecta a la adquisición de la pronunciación de nuevas palabras en inglés.

Como se ha expuesto anteriormente, la logística de toda la organización empieza desde la selección de los textos, hasta la elección de las palabras adecuadas en inglés para el estudio que contengan el fragmento fonético adecuado para cumplir los objetivos del estudio. Los textos han de tener una línea temática parecida para poder dar lugar a la repetición de las palabras seleccionadas y que, al mismo tiempo, la temática tenga interés para motivar a la lectura a los estudiantes que serán parte del estudio. Este primer paso requiere de una prueba piloto que nos muestre y que nos dibuje los posibles defectos que podemos encontrarnos en el transcurso del estudio. Tras esta prueba, se

comienza la elaboración pormenorizada de todo el proceso, es decir, se organiza cada parte del proceso de recogida de datos de forma integrada y lógica, dentro del curso habitual de las clases de inglés y del propio programa de la asignatura, que cursan los estudiantes que formarán parte de este complejo entramado de toma de datos.

Con respecto a la selección de los textos, donde se encontraran la selección de las palabras meta para estudiar los fragmentos fonéticos, se siguieron varios pasos. La primera fase fue decidir un tema que interesara al estudiante y que estuviera dentro de las posibles lecturas del programa que cursan los estudiantes en Inglés Obligatorio en Turismo. A continuación, se delibera qué palabras serían completamente nuevas y desconocidas para el estudiante. Naturalmente, en este punto debemos admitir que jugamos con el azar, ya que es tarea casi imposible determinar qué palabras desconoce completamente cada individuo. Esto último es de gran importancia para el éxito del trabajo de investigación en la valoración de los datos obtenidos. Este test nos ofrecería el punto de partida para poder cotejar los resultados de las distintas pruebas y valorar su evolución. La siguiente fase se seleccionan los fragmentos fonéticos que van a ser objeto de la valoración del estudio. En el cuadro siguiente numeramos las fases que tuvieron lugar en esta prueba piloto.

1	TEMA DE LAS LECTURAS/SELECCIÓN DE TEXTOS/Nº DE TEXTOS/FRECUENCIA/ASPECTO DE PRESENTACIÓN DE LOS TEXTOS.
2	SELECCIÓN DE PALABRAS.
3	FRAGMENTOS FONÉTICOS A ESTUDIAR.
4	DICCIONARIO DE USO.
5	LUGAR/SITUACIÓN DE LA PRUEBA.
6	REALIZACIÓN DE LAS PRUEBAS EN SÍ. TEST DE EQUIVALENTES EN ESPAÑOL.
7	ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN LA PRUEBA.

Tabla 4.8: "Fases de la prueba piloto"

La prueba piloto se configuró fundamentalmente siguiendo un orden. Primero se eligió un tema que podría interesar al alumno para una actividad lectora. Dentro de la selección del tema, es importante remarcar el hecho de que ese tema debía propiciar la inclusión de palabras desconocidas, con el objeto de llegar a medir la adquisición de la pronunciación de esas palabras *completamente* nuevas para el estudiante implicado en

el estudio. Segundo, se buscaron diversos textos sobre el mismo tema para ser usados en la prueba, los cuales presentarían algunas palabras de forma recurrente en todos los textos que íbamos a elegir. Esto último nos ofrecería información sobre la frecuencia. Por último, se decidió el aspecto con el que se presentarían los textos, por ejemplo, la inserción de un dibujo o foto, o la forma de marcar las palabras que los estudiantes iban a buscar en el diccionario, entre otras.

En la primera fase, como ya en el cuadro explicativo se presenta, se buscaba un tema para la actividad lectora que fuera de relevancia para los alumnos, con el fin de provocar interés por el contenido de los textos. Al mismo tiempo, este tema tendría que dar lugar a la introducción de palabras completamente desconocidas para los estudiantes de este nivel. Este tema también tendría que ir incluido como parte de las lecturas del programa de la asignatura de inglés que cursan los estudiantes que realizan la prueba. El tema que se escogió fue *“los niños toreros”*. Los resultados que se obtuvieron en la entrevista que se les hizo a los alumnos revelaron, de forma generalizada, que el tema de las lecturas les interesó y que, se enfrentaron al texto con interés. Pudimos comprobar que este interés iba más allá de la mera actividad de comprensión que debían efectuar los estudiantes, actividad que fundamentalmente consistía en preguntas de respuesta *verdadero o falso*. Las lecturas fueron escogidas de una serie de artículos del periódico *Times*. Los títulos de estas lecturas son los siguientes: *Bullfighting in question after 14-year-old matador diez*, *In the Ring with the World’s Youngest Bullfighter*, y, por último, *Michelito the Matador: he’s fearless and only ten*.

El número de textos quedó definido en tres con el objeto de efectuar el ejercicio en tres semanas consecutivas. En estas tres semanas, los estudiantes verían los textos con las palabras que iban a ser estudiadas y harían uso del diccionario siguiendo las pautas previamente estipuladas. Otra decisión importante fue la presentación de los textos. Los

textos aparecieron con la fotografía que originalmente tenían en el periódico, con la intención de provocar cierto interés previo a la lectura. Las fotos aparecieron en color y con el pie de foto del artículo general. Los estudiantes que realizaron esta prueba piloto comentaron y reconocieron que el hecho de tener un texto documentado con foto les provocó una cierta actitud de interés hacia la lectura del texto. Algunos afirmaban que no hubieran tenido el mismo interés en empezar a leer sino hubiera sido por las fotos de los niños toreros. Tras estos comentarios decidimos que las fotos aparecerían en la configuración final de los textos. Las palabras también suponían una decisión importante, ya que debían cumplir con varios requisitos. El primer requisito era que se debían repetir en los textos. Este requisito se cumplía en los textos seleccionados aunque hubo que matizarlos levemente. Posteriormente, nos centramos en el fragmento fonético que iba a ser objeto de estudio. Este fragmento fonético, en principio, debía suponer la mínima dificultad para el estudiante, además de ser vocálicos, de manera que la selección se tomó teniendo en cuenta vocales y diptongos.

Además, la evaluación de las producciones orales de los participantes daría lugar a tablas clarificadoras de algunas precisiones, como es la tendencia del hispano hablante a articular las palabras en inglés cometiendo errores por lectura literal. Estos fragmentos fueron extraídos de las palabras seleccionadas cuyas transcripciones fonéticas vemos a continuación:

/keɪp//lʌŋ/ /hɜ:l//lɔ:d/ /feɪnt//hi:p//' deərɪŋ//dred//' si:kwɪn/ /rɪə/ /daɪs//bru:z/

De estas palabras sólo se iban a evaluar fragmentos de sonidos vocálicos y diptongos.

De forma que la lista quedaría de la siguiente forma:

/eɪ/	/ʌ/	/ɜ:/	/ɔ:/	/eɪ/	/i:/	/eə/	/e/	/i:/	/ɪə/	/aɪ/	/u:/
/keɪp/	/lʌŋ/	/hɜ:l/	/lɔ:d/	/feɪnt/	/hi:p/	/deərɪŋ/	/dred/	/si:kwɪn/	/rɪə/	/daɪs/	/bru:z/
CAPE	LUNG	HURL	LAUD	FAINT	HEAP	DARING	DREAD	SEQUIN	REAR	DICE	BRUISE

Tabla 4.9: “Selección de la prueba piloto”

La otra cuestión era cómo aparecerían las palabras que debían buscar en el diccionario. En esta prueba piloto se presentaron las palabras en negrita. A continuación un fragmento del primer texto de la prueba piloto tal como aparece como actividad lectora.

The life of a teenage matador, Jairo Miguel, once the youngest in the world, was in the danger yesterday. He was fighting a ~~900-pound~~ bull in Mexico and was badly gored. He is fortunate to be alive because a horn passed very near his heart.

corneado

*Jairo Miguel, a 14-year-old Spaniard who apparently makes hundreds of thousands of pounds performing in Mexico, was thrown into the air by the bull while trying a **daring** manoeuvre in front of 2,000 spectators. Jairo has performed in Portugal, Colombia and Mexico because he is too young to take part in Spain, where the minimum age for matadors is 16.*

Esta decisión se descartó para el estudio definitivo, ya que se imponía la palabra a la atención de los estudiantes, de forma que podía influir negativamente en el proceso que se había trazado para obtener los datos. Finalmente, se optó por marcar las palabras en el texto de una forma más discreta con un casi imperceptible superíndice. Además de cómo aparecerían las palabras que debían buscar en el diccionario, se añadían algunas ayudas a la comprensión colocando en cuadros la traducción de algunas palabras para evitar otras dificultades de comprensión y concentrar la intención del estudiante en la búsqueda de las palabras meta. En esta prueba piloto se establecieron 13 palabras meta, que finalmente serían reducidas en el estudio. Se escogió una lista de palabras que sospechamos desconocidas para los estudiantes. El requisito de desconocimiento de las palabras era indispensable para obtener datos y resultados precisos sobre la incidencia del uso del diccionario con soporte informático y la evolución en la pronunciación. Con una prueba de equivalencias en el significado se pudo comprobar que estas palabras eran desconocidas y, por consiguiente, la evaluación de la evolución en la adquisición de la pronunciación podía ofrecer datos importantes.

Una vez decididas estas cuestiones de las tres primeras fases, llegamos a decidir qué diccionario se utilizaría para la prueba. Esta decisión era complicada porque teníamos

que encontrar un programa o un diccionario que ofreciera las posibilidades de uso que requería cada condición. En un principio se barajó la idea de elaborar un programa específico que se usara como diccionario, es decir, usar algún diccionario *online*, pero éstos no respondían a los requerimientos del diseño del estudio. El diccionario elegido fue el McMillan Diccionario Pocket, español/inglés, inglés/español con CD-ROM.

La siguiente fase fue encontrar el lugar donde se procedería a realizar las pruebas lectoras con el diccionario. Por la propia naturaleza de la prueba, se necesitaba un aula que pudiera albergar a los estudiantes con un número de ordenadores personales igual al número de estudiantes que participarían en el estudio, con el objeto de poder utilizar el diccionario con soporte informático de forma individualizada. Por lo tanto, la prueba se realizó en el aula de informática de la Escuela de Estudios Empresariales y Turismo, actualmente Facultad de Turismo, ya que estaba equipada con sesenta asientos con sesenta ordenadores personales y con una pantalla grande en el aula, la cual permitía ver el texto. Tras la actividad lectora, se procedió a evaluar las palabras con un test de equivalentes en español. En este test se incluían las palabras meta en una lista con un mayor número de palabras, de forma que las éstas estaban camufladas entre un conjunto de treinta y cuatro palabras. El número de palabras meta era de trece, pero posteriormente, para la configuración definitiva de este estudio piloto, se descartó una de esas palabras quedando una lista de doce palabras. Esta prueba se realizó en el aula de informática aunque para la prueba real, que serviría para la recogida de datos de esta investigación, se les pidió a los estudiantes que acudieran al laboratorio de idiomas de la Facultad de Filología. Gracias a la prueba piloto se incluyeron algunos cambios en la prueba definitiva, y se comprobaron qué otros pasos eran correctos y necesarios para la configuración final de la estructura de este estudio. La puesta en escena de esta prueba se utilizó con varias finalidades que enumeramos a continuación.

En primer lugar se pudo verificar que las palabras meta eran desconocidas para la población estudiada. La muestra definitiva se escogió del mismo contexto, por lo tanto podíamos presuponer que estos últimos también tendrían desconocimiento de las palabras meta. En segundo lugar, el tema de los textos y el nivel de dificultad eran los apropiados para los participantes de la prueba, y por último la actividad tras la lectura constaba del tiempo adecuado para su consecución.

Como parte del procedimiento, los participantes recibieron unas clases sobre el uso del diccionario y la transcripción fonética. Esto estaba integrado en el programa por varias razones. Primero porque es habitual en la programación de las asignaturas de inglés de Turismo, ya que estos alumnos no tienen ningún conocimiento de fonética, desconocen los símbolos y, consecuentemente, la información que el diccionario ofrece respecto a esta área no se utiliza. En segundo lugar, porque este tipo de información aparece en algunas de las condiciones utilizadas para elaborar los distintos grupos de estudio. De los cinco grupos –condiciones- en los que se divide la toma de la muestra para este trabajo de investigación, tres de ellos ofrecen al alumno la transcripción fonética de las palabras que se han seleccionado previamente.

Con estos precedentes consideramos necesaria una mínima formación en fonética, que consistirá fundamentalmente en familiarizar al alumno con los símbolos fonéticos que representan los sonidos de la lengua inglesa. Aunque es un requerimiento o una necesidad para llevar a cabo esta investigación, este curso de fonética práctica está incluido habitualmente en el programa de la asignatura Inglés para Turismo. Con esto queremos decir que es parte de lo que los alumnos esperan cursar durante el curso y no se trata de un curso adicional a su programa. Esta parte del programa, donde se ubica la fonética práctica, también se imparte habitualmente al principio del curso con el objeto de hacer al alumno consciente de la información que puede obtener en el diccionario y

de convertirlo en usuario habitual del mismo. Como se puede deducir de lo anteriormente expuesto, el uso del diccionario, tanto en clase como fuera de ella, es una práctica habitual. A pesar de que al alumno se le sugiere el uso de cualquier diccionario bilingüe que sea actual y que tenga la opción audio, hemos escogido uno para el uso en la clase, el McMillan Diccionario Pocket español/inglés, inglés/español, con CD-ROM. El uso de este diccionario es habitual en la clase de manera que el alumno está muy familiarizado con el uso del mismo.

En este trabajo de investigación, los alumnos tendrán que leer tres textos y buscar las palabras seleccionadas en condiciones distintas en un programa que emula la apariencia del diccionario habitual. Estas condiciones son aquellas que se presentan en los cinco grupos de estudio.

4.5.- PROCESO GLOBAL Y DEFINITIVO DE LA RECOGIDA DE DATOS

En esta sección explicaremos el formato definitivo con el que se configuró toda la estructura de la recogida de los datos y cómo se preparó a los estudiantes previamente al comienzo de todas las pruebas.

4.5.1.- Instrucción fonética

Los estudiantes que participaron en este estudio se dividieron en cinco grupos con condiciones distintas, tres de los cuales tendrían incluida la transcripción fonética en el transcurso de las actividades a desarrollar con la ayuda del diccionario. Esto suponía que se debía tener una instrucción previa que permitiera al estudiante conocer los símbolos fonéticos, ya que como mencionamos anteriormente, estaban incluidos en la información que iban a manejar en el diccionario. Para ello se pensó en el diseño de una actividad formativa que se incluiría en el programa del curso. Esta actividad fue un curso práctico de fonética, elaborado por la profesora. Este curso de fonética se adjuntó al programa del curso y se desarrolló durante el transcurso de dos sesiones de dos horas

cada una, que corresponde a una semana de clase, en la segunda semana del curso escolar.

Esta actividad formativa tenía varios objetivos, que podemos dividir en dos grandes grupos: objetivos relacionados con el seguimiento del programa docente de la asignatura de inglés que cursaban, y objetivos relacionados con la investigación que se desarrollaría con los estudiantes como participantes del estudio.

A) Objetivos relacionados con el programa docente:

1. Acercar al estudiante a la simbología utilizada en los diccionarios para representar la articulación de las palabras, con la finalidad de conocer la imagen acústica que una palabra presenta en inglés, mediante el uso de la transcripción.
2. Dar a conocer sonidos en inglés posiblemente desconocidos, que están representados con un símbolo. Esto pude capacitar a los estudiantes para conocer la imagen acústica de una palabra y su posterior articulación.
3. Ser capaz de discriminar unos sonidos de otros.
4. Usar esta información para la práctica individual y para el uso en la clase en la introducción de nuevas palabras.
5. Hacer ver al estudiante que la ortografía en inglés constituye un problema a la hora de la pronunciación y concienciar al estudiante de este problema.

B) Objetivos relacionados con la investigación:

1. Acercar al estudiante al uso de la transcripción fonética como práctica habitual. Una de las condiciones de un grupo era proporcionar la transcripción fonética para poder recoger información de las posibles progresiones en la adquisición de la pronunciación. Esta información podía ser contrastada con la información obtenida de los grupos que funcionaron con condiciones distintas. Algunas de las otras condiciones hacían uso del diccionario sin la transcripción

fonética. En consecuencia, podríamos tener datos para relacionar la condición con los resultados tanto positivos como negativos. En una sección posterior explicaremos los grupos y condiciones que se establecieron para la recogida de datos.

Para cumplir con todos estos objetivos anteriormente establecidos, se elaboró un cuadernillo donde se incluía toda la información necesaria y algunas actividades que se desarrollaron en la clase de inglés. Este cuaderno se denominó “*Curso breve de fonética práctica*” (Anexo C). Los estudiantes participantes del estudio no tienen, por regla general, nociones de fonética, ni han tenido anteriormente una instrucción parecida. Esta perspectiva del conocimiento de la pronunciación era muy desconocida para ellos. Asimismo, estos estudiantes no son estudiantes de lenguas. De este modo, el punto de partida debe ser meramente práctico y explicarles cual será para ellos el verdadero fin de este curso. Las áreas de conocimiento en las que se mueven son áreas relacionadas con asignaturas para la empresa turística y el turismo en general, por lo tanto la fonética y el uso que se podía hacer de ella era desconocido.

La metodología utilizada fue muy gráfica y explicativa, y causó interés entre la mayoría de los estudiantes. Con sus comentarios aseguraban que era la primera vez que se habían enfrentado a aprender la pronunciación de palabras nuevas de esa forma, es decir, a partir de reconocer las palabras a través de una transcripción.

En primer lugar, empezamos ofreciendo unas nociones básicas de forma contrastiva entre el inglés y el español para hacer ver al alumno las posibles diferencias entre los sonidos, y también para calibrar el conocimiento previo que podían tener.

Tras la introducción al curso, éste dividió en dos partes. En la primera parte se documentaba al estudiante en los símbolos de las vocales, las consonantes y los diptongos. En la segunda parte se ofrecía una lista de ejercicios, tanto de

reconocimiento de transcripciones de palabras como de reconocimiento de los distintos sonidos. En la primera parte del curso se presentaban los símbolos de los sonidos vocálicos en inglés. Cada símbolo venía documentado con palabras en las que se podía encontrar cada sonido. En el caso de las vocales, y por la dificultad añadida que los estudiantes tienen con respecto a la ortografía, o con la tendencia natural que se tiene para copiar la pronunciación a la ortografía, se ofrecían todas las combinaciones ortográficas que podían dar lugar a un sonido, por ejemplo en el caso de la /i:/ los estudiantes observarían que la palabra **quay** se pronunciaría /ki:/, o por poner otro ejemplo, la palabra **cheese** /tʃi:z/. En el caso de las consonantes, se presentaba palabras que contenían el sonido en distintas posiciones para ver la posible dificultad en cada posición. Por ejemplo, el sonido /dʒ /, en posición inicial en la palabra **jet** -/dʒet/, posición medial **objective** -/əb'dʒektɪv/, y posición final en la palabra **large** -/lɑ:dʒ/. (Anexo C). Una vez que, tanto los sonidos vocálicos como consonánticos y sus respectivos símbolos, resultaban ser familiares a los estudiantes, se pasaba una serie de actividades que iban dirigidas fundamentalmente a reconocer las palabras a partir de una transcripción fonética.

Se elaboraron actividades con palabras conocidas y desconocidas. Primeramente, las palabras conocidas con el objeto de acercar la actividad a los estudiantes y hacer uso de esta nueva herramienta sin causar un gran esfuerzo, que podría resultar en desmotivación. Una vez superada esta pauta llegábamos a otras actividades más complicadas con palabras nuevas. Al ser palabras desconocidas para ellos, primero se les hacía reflexionar sobre la pronunciación a través de la transcripción, luego el profesor les ofrecía la palabra escrita para que conocieran la ortografía y la significación. Si lo presentamos todo el procedimiento con pequeño esquema sería el siguiente:

1. *Elaboración del cuadernillo de fonética práctica.*
2. *Usando la técnica del brainstorming, mostrar al alumno la importancia de la simbología de los sonidos para poder hacer uso de la información de la transcripción fonética. Esto tiene como objetivo la concienciación del alumno para tomar en cuenta la transcripción fonética para llegar a la correcta pronunciación de las palabras desconocidas.*
3. *Exposición magistral de los sonidos fonéticos propios del inglés. Introducción práctica.*
4. *Actividades:*
 - a) *Lectura en voz alta de transcripciones fonéticas.*
 - b) *Búsqueda de palabras conocidas en el diccionario e intento de reproducción a través de la transcripción fonética.*
 - c) *Búsqueda de palabras desconocidas e intento de reproducción a través de la transcripción fonética.*
 - d) *Actividades escritas de identificación de fragmentos fonéticos dentro de algunas palabras completas. Formatos en cuadros de doble entrada, etc.*
 - e) *Reconocimiento de palabras a partir de su transcripción fonética mediante formato de unión con flechas.*

4.5.2.- Lugar de las pruebas

En la sección anterior hemos explicado la importancia que tenía la instrucción en fonética previa a la prueba y la inclusión en el programa general de la asignatura. Otro elemento importante son los lugares donde las actividades lectoras se produzcan las actividades y donde se recojan las pruebas.

Un objetivo general de este estudio era explorar la incidencia que el uso del diccionario con audio puede producir en la evolución de la adquisición de la pronunciación,

haciendo uso de él en actividades lectoras. Por otra parte, y como parte del diseño de investigación, era necesario encontrar un lugar que nos permitiera recoger las producciones orales de los participantes para luego ser estudiadas y comparadas.

Para llevar a cabo la primera actividad mencionada necesitábamos un lugar idóneo para que los estudiantes pudieran realizar las pruebas con el diccionario con audio, que permitiera realizar las actividades diseñadas y la actividad lectora. Por lo tanto, era necesaria un aula provista de ordenadores con capacidad de reproducir el audio. Ésta debía contar al mismo tiempo con monitores que pudieran ser utilizados de forma individualizada, y con auriculares que permitieran al alumno concentrarse en las actividades lectoras previstas sin problemas de interferencia. En la facultad de Turismo pudimos contar con un aula de informática con más de cuarenta monitores, auriculares individualizados para cada alumno y con capacidad de reproducir el audio.

Las clases habituales durante el curso transcurrían en aulas que no estaban preparadas para el uso del diccionario en CD-ROM, de manera que los estudiantes, desde el principio y dentro de la actividad prevista en el programa, cambiaban al aula de informática. En esta sala cada uno de los participantes ocupaba un lugar con sus auriculares y con una pantalla donde podían leer el texto, aunque se entregaba también el texto con la actividad en papel para poder recoger los resultados de la comprensión lectora, la cual se desarrollaba de forma individual.

El diccionario estaba instalado previamente en todos los monitores para que los estudiantes hicieran uso de forma individual y de la forma que se le proponía. La instalación del programa del diccionario permitió convenientemente omitir o introducir información dependiendo de a qué grupo perteneciera el alumno que estuviera realizando la prueba. De esta forma, las condiciones pudieron ejecutarse sin ninguna interferencia y con total uniformidad entre los participantes. Esta uniformidad en la

realización de las actividades lectoras nos ofreció una homogeneidad en los procedimientos que los estudiantes seguían y, consecuentemente, en los resultados que obtuvimos tras las pruebas. Para la recogida de datos, que es parte del diseño de la investigación, necesitábamos un lugar apropiado donde los participantes pudieran recoger las producciones orales de las palabras meta, suficientemente equipado con grabadoras individuales y con panel frontal donde aparecerían las palabras metas. El laboratorio de idiomas de la Facultad de Filología reunía todos los elementos necesarios para los fines de este estudio, ya que cada estudiante participó con sus producciones orales en tres distintas ocasiones que nos permitió almacenar información en tres tiempos distintos como estaba previsto en el diseño de este estudio.

Los estudiantes tenían asientos asignados, en cabinas individuales. Estas cabinas estaban aisladas unas de otras, y estaban provistas con auriculares y micrófono que los alumnos usaron para grabar sus producciones orales de las palabras meta en fases distintas. Estas grabaciones se guardaron en cintas, puesto que era el material con el que estaba equipado el laboratorio de idiomas. Se realizaron tres grabaciones por participante en tres fases distintas, que correspondían a las previstas en el diseño de este estudio. El material recogido es clave para el desarrollo y el progreso del estudio, por lo tanto fue tomado de forma meticulosa. El procedimiento se siguió de forma escrupulosa con el crucial objetivo de no desvirtuar la información que posteriormente nos ofrecerían los datos, que serán analizados y comparados para posteriormente proponer conclusiones.

4.5.3.- Diseño, cronograma y evaluación

- a) **Formación de los grupos** para adjudicarles las condiciones en las que los estudiantes realizarían la actividad lectora con el diccionario. División de los cuatro grupos de la asignatura Inglés en Turismo en cinco grupos, partiendo el

grupo más numeroso en dos, con el objetivo de tener un equilibrado número de participantes en todos los grupos.

- b) **Condiciones y asignación de colores.** Cuatro condiciones configuraban las posibles variables en las que podemos usar el diccionario, más el grupo uno que solo contaba con el significado y serviría de grupo de control.

Condición 1. *Significado*. Los estudiantes contaban únicamente con el significado de la palabra cuando utilizaban el diccionario para la actividad de comprensión lectora. AZUL.

Condición 2. *Significado + transcripción fonética*. En esta condición, los estudiantes tenían el significado de la palabra y la transcripción fonética. AMARILLO.

Condición 3. *Significado + audio*. En la condición tres, los participantes solucionaban las actividades de comprensión lectora y escuchaban las palabras que buscaban en el diccionario a través de auriculares individuales. Esta opción audio aparece de forma automática, el estudiante no acciona ningún mecanismo para el uso de audio. BLANCO.

Condición 4. *Significado + transcripción fonética + audio*. Esta condición proporciona la mayor información de la palabra a los estudiantes que estaban realizando la actividad lectora. En esta condición los estudiantes escuchaban la palabra que debían buscar en el diccionario de forma automática, igual que los estudiantes de la condición 3, pero contaban con la transcripción fonética además del audio. NARANJA.

Condición 5. *Significado + transcripción fonética + audio + actividades específicas*. Los estudiantes que pertenecían a este grupo contaban con el significado de la palabra, la transcripción fonética y el audio al realizar las

actividades de comprensión lectora, además de la actividad que debían realizar tras las lecturas donde se utilizaba el diccionario. Debemos recordar que, de las tres actividades lectoras que realizaron, solo en la primera y la tercera se les permitió el uso del diccionario. Las actividades posteriores consistían en volver a escuchar las palabras haciendo uso del audio. Luego se les pedía que pensaran en la palabra usando la transcripción fonética, lo que fue posible gracias a la instrucción previa en fonética impartida por la profesora, como parte del programa de la asignatura. Por último, se les pedía un esfuerzo mental repitiendo la palabra en silencio en su mente. La instrucción clarificaba a este grupo que no debían intentar producirlas de forma oral. De este grupo, por las actividades específicas que se realizaron, todas dirigidas a la pronunciación de la palabra, se esperaba mejores resultados con respecto a las producciones orales de los participantes que las producciones orales de los participantes de otros grupos que solo contaban con el audio de forma accidental. VERDE.

4.5.4.- Configuración de las fases de recogida de datos y frecuencia. Cronograma.

Las pruebas siguieron el siguiente orden: 1. PRE-TEST, 2. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA, (text1, tex2, y text3), 3. POST TEST 1, y 4. POST TEST 2. Todas estas pruebas y actividades estaban separadas en el tiempo por dos semanas.

1. Pre-test (prueba previa).

a) GRABACIÓN DE LAS PRODUCCIONES ORALES.

b) PRUEBA DE SIGNIFICADO.

Esta primera prueba tenía dos objetivos fundamentales. El primero era recoger las producciones orales de los participantes para obtener datos del punto de partida de conocimiento de la pronunciación de las palabras. Estos datos nos ofrecen la oportunidad de compararlos, una vez transcurridas las demás actividades que se

proponen en este estudio, con las pruebas posteriores. Esta comparación nos ofrece la información de la evolución en la adquisición de la pronunciación de las palabras seleccionadas. El segundo objetivo era establecer el punto de partida del conocimiento de las palabras a partir del equivalente en español. Aunque este estudio se centra en estudiar la evolución de la pronunciación, creímos importante establecer si conocían o no el significado de las palabras objeto de este estudio. Anteriormente ya se ha explicado con detalle cómo se seleccionaron los textos para poder contar con palabras desconocidas para los participantes. Estos datos nos ofrecen la posibilidad de contrastar y completar posteriormente en el análisis la adquisición de la pronunciación y del significado de estas palabras.

Dos actividades se efectuaban en la misma sesión: la grabación de las producciones orales de los participantes en la prueba y la prueba de significado o de los equivalentes en español. Como se ha mencionado anteriormente, esta sesión se desarrolló en el laboratorio de idiomas, donde cada estudiante participante ocupa una cabina dispuesta con auriculares y micrófono para proceder a las grabaciones individuales, que quedan recogidas en casetes para su posterior evaluación. El laboratorio contaba también con una pantalla grande y cañón, además de un ordenador para uso del profesor, desde donde se daban las instrucciones a los estudiantes. Para proceder a las grabaciones los estudiantes eran instruídos en el uso y el manejo de la cabina asignada en el laboratorio de idiomas. Primero, el profesor informaba al estudiante de que en la pantalla grande aparecerían una a una las palabras que debían numerar por orden y luego debían pronunciarlas una sola vez, hasta que el profesor terminara la lista prevista. No podían ni repetir ni volver atrás por lo que el estudiante producía la palabra al leer. Una vez completada esta actividad, el profesor pedía a los estudiantes que etiquetaran el casete con sus nombres y con el rótulo “prueba 1”. Una segunda actividad era la prueba de

significado. Tras la primera actividad, el profesor repartía en papel una lista de palabras entre las que se incluían las palabras meta que posteriormente aparecerían en los textos. Estas palabras se hallaban camufladas entre otras con el objeto de desviar la atención del estudiante y no concentrar en una lista sólo las palabras del estudio (Anexo A). Una vez finalizadas las pruebas, los estudiantes entregaban el casete con sus nombres y el documento en papel. Estas dos primeras pruebas se almacenaban para su posterior análisis.

2. Actividad lectora 1

- a) LUGAR DE LA ACTIVIDAD*
- b) FORMATO/METODOLOGÍA*
- c) TIEMPO*

Para esta actividad se utilizó el aula de informática de la Facultad. El aula está equipada con ordenadores que se utilizaron de forma individual, de manera que cada estudiante tenía asignado un sitio. Estos ordenadores también tienen auriculares para los grupos a los que se les reproducía, de forma automática, la opción del audio. Estos grupos eran: el grupo amarillo, con 24 estudiantes; el grupo naranja, con 19; y el verde con 18. El aula cuenta con más de 45 ordenadores y asientos, lo que hizo posible que los estudiantes realizaran esta actividad de forma individual sin posibilidad de influir en los otros estudiantes.

El equipo de informática de la Facultad hizo posible que se programara de antemano la información que aparecería en los monitores. Como ya habíamos especificado, el diccionario en CD-ROM utilizado fue el McMillan Diccionario Pocket, ya que, entre los diccionarios publicados entonces, este diccionario reunía las condiciones técnicas y tecnológicas para poder adaptarlo a los intereses del diseño de este estudio. Para el grupo blanco, que contaba con el significado de la palabra y solo audio, el equipo de

informáticos programaba el diccionario en los ordenadores donde únicamente aparecía el significado de la palabra y el audio de forma automática. La transcripción fonética estaba suprimida de la información facilitada. Para el grupo amarillo, que contaba con el significado de la palabra y la transcripción fonética, el audio estaba silenciado y sin posibilidad de activarlo. El grupo verde contaba con la información del significado de la palabra, el audio y la transcripción, por lo que aparecía en pantalla la transcripción y el audio estaba activado de forma automática. Para el grupo azul, se silenció el audio y se prescindió de la transcripción fonética, ya que solo contaba con el significado de la palabra. Por último, para el grupo naranja, el equipo estaba programado con el significado de la palabra, la transcripción fonética y el audio de forma automática.

Las sesiones de clases de inglés son de periodos de dos horas. La actividad lectora se desarrolló en la primera media hora. En primer lugar, cada estudiante ocupó un lugar, se les pidió que permanecieran pendientes al monitor y se les señaló donde se encontraba ubicado el diccionario en CD-ROM. Además se les repartieron los textos con las preguntas en papel. Al mismo tiempo, el texto se presentó en la pantalla grande del aula para poder explicar algunos recursos que aparecen en el texto, como son los superíndices en las palabras, qué han de buscar en el diccionario y el significado de algunas palabras adicionales para facilitar la comprensión.

Así, los estudiantes ya estaban preparados para comenzar la prueba, de forma que se les pidió que utilizaran el diccionario buscando las palabras en orden de aparición en el texto para luego responder a las preguntas. Una vez buscada la palabra no se tenía acceso a la misma de nuevo.

3. Actividad lectora 2

a) LUGAR DE LA ACTIVIDAD

b) FORMATO/METODOLOGÍA

c) TIEMPO.

Para esta actividad, igual que en la actividad 1, se utilizó el aula de informática de la Facultad. Ya hemos establecido antes la equipación de esta aula y cómo se ubicaron los estudiantes. En esta actividad los estudiantes desarrollaron la actividad lectora sin diccionario. Esta actividad, como la anterior, se desarrolló en la primera media hora de la sesión de clase habitual. En primer lugar, cada estudiante ocupaba un lugar en el aula. Se distribuyeron los textos con las preguntas en papel. Al mismo tiempo, se sube a la pantalla gigante el texto para poder proceder a explicar algunos recursos con los que aparece el texto como son los superíndices en las palabras. En esta segunda actividad de comprensión lectora, los estudiantes tenían que leer el texto, fijarse en las palabras con superíndice y contestar las preguntas (Anexo B).

Como ya hemos dicho antes, esta actividad se desarrolló sin diccionario. La única instrucción, además de las propias que preceden a una actividad de comprensión lectora, fue la que dirigía a los estudiantes a prestar atención a las palabras que tenían un superíndice. Estas palabras ya las habían buscado en la actividad lectora anterior: *APPLAUD* /ə'plɔ:d/, *CAPE*/keɪp/, *LUNG* /lʌŋ/, *DARING* /'deərɪŋ/.

4. Actividad lectora

a) LUGAR DE LA ACTIVIDAD

b) FORMATO/METODOLOGÍA

c) TIEMPO.

Para esta actividad se utilizó el aula de informática de la Facultad, igual que en las otras dos actividades anteriores. Como en la actividad 1, los ordenadores estaban equipados con auriculares para los grupos que estaban programados para la opción del audio. Estos grupos eran los siguientes: grupo amarillo, con 24 estudiantes; el grupo naranja, con 19; y verde, con 18. El aula cuenta con más de 45 ordenadores y asientos, esto hizo posible

que los estudiantes realizaran esta actividad de forma individual sin posibilidad de influir en los otros estudiantes. El equipo de informática de la facultad programó de antemano la información que aparecería en los monitores. Para el grupo blanco, que contaba con el significado de la palabra y solo audio, el equipo de informáticos programaba el diccionario en los ordenadores donde solamente aparecía el significado de la palabra y el audio de forma automática. La transcripción fonética estaba suprimida de la información. Para el grupo amarillo, al que se le facilitaba el significado de la palabra y la transcripción fonética, el audio estaba silenciado y sin posibilidad de activarlo. Para el grupo verde, en el que se proporcionaba la información del significado de la palabra, el audio y la transcripción, aparecía en pantalla la transcripción, y el audio estaba activado de forma automática. El grupo azul, únicamente tenía el significado de la palabra, por lo que se silenció el audio, además de no proporcionar la transcripción fonética. Por último, para el grupo naranja, el equipo estaba programado con el significado de la palabra, la transcripción fonética y el audio de forma automática.

La actividad lectora se desarrolló en la primera media hora. Cada estudiante ocupó su lugar y se distribuyen los textos con las preguntas en papel. Al mismo tiempo proyectó el texto en la pantalla gigante del aula para poder proceder a explicar algunos recursos, como los superíndices en las palabras que han de buscar en el diccionario y el significado de algunas palabras adicionales para facilitar la comprensión. Así, los estudiantes ya estaban preparados para comenzar la prueba, y se les pidió que utilizaran el diccionario buscando las palabras en orden de aparición en el texto, para luego responder a las preguntas. Una vez buscada la palabra no se tenía acceso a la misma. A continuación mostraremos el texto con las preguntas.

En esta actividad los estudiantes tenían que buscar cuatro palabras nuevas, que como ya habíamos planteado antes, estaban marcadas con un superíndice. Estas palabras le

ayudarían a responder adecuadamente las cuatro preguntas de comprensión. Las palabras nuevas fueron: *SEQUIN* /'si:kwi:n/, *BRUISES* /bru:ziz /, *WOUND* /wu:nd/, *MAYOR* /meə/. En este último texto se repitieron cuatro palabras que aparecían en los dos textos anteriores: *CAPE* /keɪp/ *APPLAUDED* /ə'plɔ:did / *LUNG* /lʌŋ/ *DARING* /'deəriŋ/. Estas palabras no han de buscarla en el diccionario pero aparecen en el transcurso de la lectura comprensiva.

5. Post Test 1

a) GRABACIÓN DE LAS PRODUCCIONES ORALES

b) PRUEBA DE SIGNIFICADO.

Es de gran importancia precisar que esta prueba se desarrolló al cabo de dos semanas, por lo tanto encontraremos un calificación más baja que si la prueba se hubiera realizado inmediatamente tras las tres actividades lectoras. Esta primera prueba, tras las tres actividades de comprensión lectora y uso del diccionario, se elaboró a partir de la prueba previa y con los mismos objetivos. Primero, recoger las producciones orales de los participantes para poder contrastarlos con los de la prueba previa. Esta información nos revelaría la incidencia y la evolución que las palabras meta habían experimentado con respecto a la adquisición de la pronunciación, tras el contacto con las actividades lectoras donde aparecían y el uso del diccionario. El segundo objetivo que habíamos propuesto en la prueba previa era establecer el punto de partida del conocimiento de las palabras a partir del equivalente en español. Para usar la información y poder contrastarla, la prueba 1 -post test 1-, contaba con una actividad similar. Las mismas palabras utilizadas, pero en un orden distinto, donde se encontraban camufladas las palabras meta.

En la misma sesión se efectuaron dos actividades: la grabación de las producciones orales de los participantes y, como en la prueba previa, la escritura del equivalente en español de las palabras que conocieran.

Esta sesión se desarrolló, como en la prueba previa, en el laboratorio de idiomas donde cada estudiante participante ocupa una cabina dispuesta con auriculares y micrófono para proceder a las grabaciones individuales, que quedaban recogidas en casetes para su posterior evaluación. El laboratorio contaba también con una pantalla grande y un cañón más un ordenador para uso del profesor desde donde se daban las instrucciones a los estudiantes. Aunque los estudiantes ya habían estado en laboratorio de idiomas en la prueba previa y se les suponía conocer todo el funcionamiento, se les recordó el empleo de la cabina. Tras esta breve información, el profesor informaba al estudiante de que en la pantalla grande aparecería una a unas palabras que debían numerar por orden y luego pronunciarlas una sola vez, hasta que el profesor terminara la lista. Se les recordaba que no podían repetir ni volver atrás, por lo que el estudiante producía la palabra al leer. Una vez completada esta actividad, el profesor pedía a los estudiantes que etiquetaran el casete con sus nombres y con el rótulo prueba 2. Una segunda actividad era la prueba de significado. Tras la primera actividad, el profesor repartió en papel una lista de palabras entre las que se incluían las palabras meta, que posteriormente aparecerían en los textos. Estas palabras se hallaban en una lista con otras palabras con el objeto de desviar la atención del estudiante y no concentrar en una lista solo las palabras del estudio. Ese documento aparecería de la siguiente forma (Anexo A).

6. *Post Test 2*

- a) *GRABACIÓN DE LAS PRODUCCIONES ORALES*
- b) *PRUEBA DE SIGNIFICADO*

Esta segunda prueba, tras las tres actividades de comprensión lectora y la prueba 1, tuvo lugar dos semanas después de esta última y estaba dirigida fundamentalmente a recoger datos para analizar el progreso de adquisición de las palabras meta, transcurrido un tiempo. Esta prueba nos desvela si se mantiene o no la adquisición de las palabras y nos ofrece información de cómo perdura en el tiempo. Esta prueba, como la anterior, era semejante a la prueba previa.

Primero se recogieron las producciones orales de los participantes para poder contrastarlos con los de la prueba previa y la prueba 1.

La previa tenía como objetivo establecer el punto de partida del conocimiento de las palabras, a partir de las producciones orales y del equivalente en español. Esta última prueba tenía el objetivo de, comparando con esa prueba previa y la prueba 1, establecer la involución o la evolución una vez pasado el tiempo. Estos datos cuantificarían la perdurabilidad del conocimiento. Como en las otras dos pruebas anteriores, en la misma sesión se efectuaban dos actividades: la grabación de las producciones orales de los participantes y la escritura del equivalente en español de las palabras que conocieran.

Esta sesión se desarrolló, como en las dos pruebas anteriores, en el laboratorio de idiomas bajo las mismas condiciones. Aunque los estudiantes ya habían estado en laboratorio de idiomas en las otras dos pruebas, se les ofreció un breve recordatorio del uso de la cabina. La instrucción fue también breve ya que los estudiantes estaban familiarizados con el procedimiento a seguir. Una vez completada esta actividad, el profesor pedía a los estudiantes que etiquetaran el casete con sus nombres y con el rótulo prueba 3. La segunda actividad era, igualmente, la prueba de significado en la que el profesor repartía en papel una lista de palabras, entre las que se incluían las palabras meta que posteriormente aparecerían en los textos (Anexo A).

TABLA RESUMEN

Esta tabla representa el cronograma de toda la actividad investigadora. En ella se resume todo el proceso en el tiempo, el tipo y números de pruebas desde la prueba previa hasta la última prueba PT2, así como los lugares utilizados y el apoyo o no del diccionario.

	PRETEST	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 3	PT1	PT2
LUGAR	LAB IDIOMAS	AULA INFORMÁTICA	AULA INFORMÁTICA	AULA INFORMÁTICA	LAB IDIOMAS	LAB IDIOMAS
ACTIVIDAD	PRODUCCIÓN ORAL Y PRUEBA DE SIGNIFICADO	Texto1	Texto2	Texto 3	PRODUCCIÓN ORAL Y PRUEBA DE SIGNIFICADO	PRODUCCIÓN ORAL Y PRUEBA DE SIGNIFICADO
SEMANA	3	5	7	9	11	13
GRUPOS	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5	1/2/3/4/5
TIPO DE PRUEBA	Grabaciones /papel	Lectura con preguntas de comprensión/ papel	Lectura con preguntas de comprensión/ papel	Lectura con preguntas de comprensión/p apel	Grabaciones/ papel	Grabaciones/p apel
Nº DE PRUEBAS	2	1	1	1	2	2
USO DEL DICCIONARIO	NO	SI	NO	SI	NO	NO

Tabla 4.10: “Cronograma de la investigación”

Semana1	PRESENTACIÓN DEL CURSO
Semana2	<i>SEMINARIO DE FONÉTICA PRÁCTICA</i>
Semana3	<i>Pre test</i>
Semana4	CLASES HABITUALES
Semana5	<i>ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA1</i>
Semana6	CLASES HABITUALES
Semana7	<i>ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA2</i>
Semana8	CLASES HABITUALES
Semana9	<i>ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA3</i>
Semana10	CLASES HABITUALES
Semana11	<i>Post Test 1</i>
Semana12	CLASES HABITUALES
Semana13	<i>Post Test 2</i>
Semana14	CLASES HABITUALES
Semana15	CLASES HABITUALES

Tabla 4.11: “Programa temporal dentro del curso”

4.5.5.- Evaluación de las producciones orales de los participantes

La evolución que los seres humanos han experimentado desde hace miles de años es muy difícil de explicar. Una de esas facetas de la evolución es el habla, la cual nos convierte en seres sociables. Para llegar a este fin ha sido necesario el desarrollo de sistemas lingüísticos que permitieran implementar los conocimientos que se obtenían a través de la comunicación y la cultura. La historia del lenguaje va unida, sin duda, a la historia de la humanidad. Llisterri (1991) otorgó un lugar principal a la fonética, destacándola como una disciplina que busca explicaciones a la evolución del comportamiento lingüístico estudiando las manifestaciones sonoras. Añadió que la fonética ofrece un código de excepcional eficiencia que posibilita la generación de un número infinito de mensajes a partir de unidades básicas. Los sonidos son estas unidades básicas que constituyen los inventarios fonéticos de las lenguas. La fonética se dedica a explicar ese entramado de estructuras que permiten la comunicación.

A continuación se muestra un cuadro, propuesto por Listerri (1991), que relaciona el proceso de la comunicación y las ramas de la fonética:

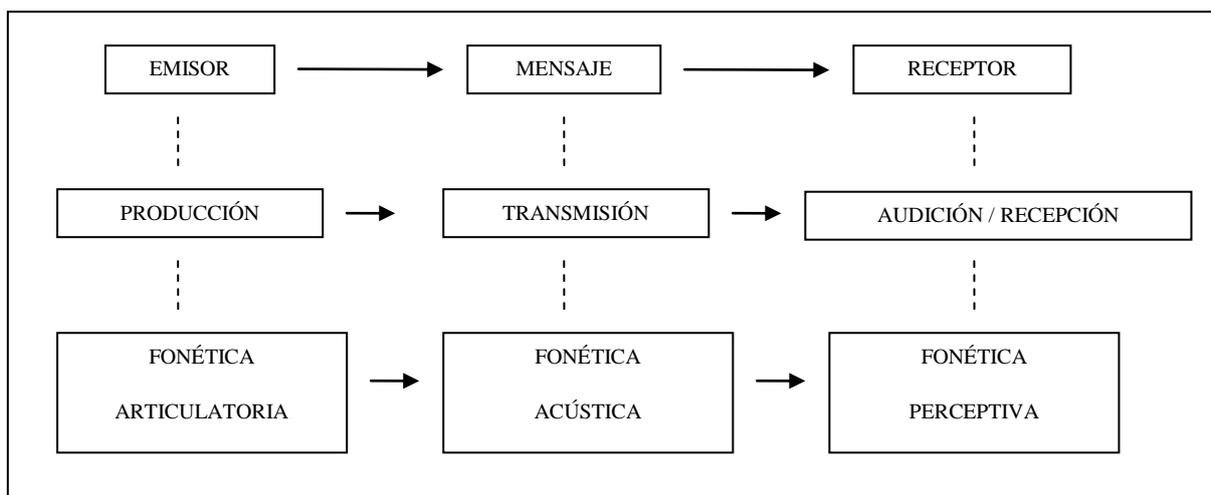


Tabla.4.1: “El proceso de comunicación y las ramas de la fonética según Listerri (1991)”

Por una parte tenemos la *fonética articuladora o fisiológica* que se ocupa del estudio de la producción de los sonidos, la cual está directamente relacionada con quien lo emite -

emisor- al igual que la *fonética acústica* que es el estudio de la fonética desde el punto de vista de las ondas sonoras. Ésta última mide de forma científica las ondas de sonidos que se crean en el aire, los rasgos acústicos. Estas mediciones son reveladas en espectrogramas, en los que quedan reflejados los distintos formantes en los que se dividen los sonidos. Por último, la *fonética perceptiva* considera la fonética desde el punto de vista del oyente -receptor-, en el que la audición comienza en el oído y termina en el cerebro.

Para hacer un análisis de las producciones orales de los participantes podemos utilizar dos clases de procedimientos: procedimientos objetivos y procedimientos subjetivos. Los procedimientos *objetivos* son aquellos que utilizan algún material tecnológico para medir de forma eficiente la actividad acústica de las palabras. Este material tecnológico ofrece las características acústicas del habla en documentos de análisis acústico. Podemos mencionar algunos de ellos como son el FFT, (es la abreviatura usual (del inglés Fast Fourier Transform), LPC (abreviatura para Lars Pensjö C), oscilograma, espectrograma, curva de intensidad, etc. Con estos instrumentos podemos estudiar la estructura de los formantes de las vocales y las consonantes, la duración, la sonoridad, la amplitud, y la frecuencia fundamental, entre otros. Utilizando estos dispositivos nos ubicaríamos en estudios acústicos de las palabras a descifrar, bajo los elementos anteriormente mencionados.

Los procedimientos *subjetivos*, son de una naturaleza completamente distinta a los procedimientos objetivos. Al contrario que éstos últimos, los subjetivos se distinguen por emplear seres humanos. Es de suponer que lo que puede estudiar el ser humano se escapa de las mediciones milimétricas de los formantes de las vocales o de la cantidad de sonido, entre otros. De este procedimiento se esperan otros resultados, puesto que

medimos la inteligibilidad de la palabra, concepto del que ya hemos hablado en apartados anteriores y del que nos hemos valido para este estudio.

En este estudio analizamos la evolución de la pronunciación de palabras nuevas en inglés, en general para fijarnos posteriormente en el detalle de vocales y diptongos. Hemos utilizado un proceso de medición estadística valiéndonos de personas, las cuales fueron seleccionadas bajo ciertos criterios. En otros apartados hemos resaltado la importancia de la comunicación en lengua inglesa en el mundo actualmente. El uso del inglés en todos los ámbitos ha convertido a esta lengua en una lengua internacional hablada por millones de personas, hecho que provoca que afloren multitud de variedades de inglés. Decidir qué variedad es la más correcta es una tarea imposible e innecesaria porque prevalece la idea de la comunicación. Por estas razones, al seleccionar el personal que llevaría a cabo la escucha de las producciones orales de los participantes en este estudio, se determinaron tres aspectos:

- a) Alguien nativo que determinara las producciones teóricamente correctas. Las consideradas en el RP , y también la inteligibilidad de la palabra.
- b) Alguien nativo de español que no necesariamente determinara la corrección teórica, aunque sí la inteligibilidad de la palabra, desde el punto de vista del hablante español.
- c) Alguien que no fuera nativo ni de la lengua inglesa ni de la lengua española que corroborara desde otro punto de vista la inteligibilidad de las palabras meta.

Estos tres evaluadores, escuchaban las producciones orales por separado con unas tablas que a continuación proponemos, de manera que los tres observaban las producciones orales para su correcta ubicación en las tablas. Estas tablas sufrieron algunos cambios dada la variedad de respuesta de los participantes. Como resultado de conseguir aunar

en conceptos de evaluación para poder acceder a un óptimo análisis de datos, las tablas recogían los datos bajo tres conceptos globales:

Primero lo que llamamos producción correcta –PC-, concepto que englobaba dos tendencias: la considerada teóricamente correcta, es decir, al estilo de hablante nativo, y la que consideraba las producciones orales cercanas a la del nativo hablante, ofreciendo una imagen acústica de la palabra que la hacía inteligible y, en consecuencia, apta para ser entendida por otros hablantes.

En segundo lugar, nos concentramos en un error típico del nativo hablante de español, el error por lectura literal de la palabra. En otro capítulo ya se ha determinado de forma extensa los motivos por los que los estudiantes de inglés de habla hispana tienen una tendencia a caer en este error de forma generalizada. Por lo tanto, se determinó un segundo bloque que se denominó error por lectura literal -ELL-. Con estos datos también podíamos estudiar la evolución que experimentaban los participantes en un aspecto que caracteriza al estudiante español de inglés.

El tercer bloque engloba a todas las demás producciones erróneas. La gran variedad de producciones erróneas que no estaban relacionadas con la anterior -ELL- que encontramos en los participantes, hacía muy difícil una división racional. Dado que la intención de este estudio era ver la evolución positiva, es decir, la evolución de las palabras hacia lo que consideramos correcto, no parecía de interés perderse en un mar de multitud de errores que no iban a ser estudiados como tal. Habidas cuentas de estas decisiones, se englobó este tercer bloque en lo que denominamos otras producciones erróneas -OPE-. Estos datos englobados nos permiten analizarlos y contrastarlos con los dos bloques anteriores y alejarlos, por ejemplo, de las producciones por lectura literal. Datos que, como veremos, en el capítulo correspondiente al análisis de datos encontramos de gran interés.

El efecto del apoyo del diccionario en CD ROM en la pronunciación de nuevas palabras en inglés

Los evaluadores se valían de unas tablas como las que presentamos a continuación para recoger los datos de cada uno de los participantes. Con este formato se facilitaba el recuento posterior para introducirlo en el programa estadístico utilizado para el posterior análisis.

Nombre.....
 Grupo/condición.....

Words	Pretest			Test 1			Test 2		
	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope
Applaud									
Bruise									
Cape									
Daring									
Dread									
Faint									
heap									
lung									
Mayor									
Sequin									
Snout									
Wound									

Tabla 4.12:" Formato recogida de los datos"

Los evaluadores recogían los datos de forma individual utilizando para la escucha las cabinas del laboratorio de idiomas. Estos datos eran contrastados para detectar alguna anomalía o algún desacuerdo. En tal caso, se revisaba la producción oral que causaba duda para llegar a una decisión. Debemos precisar que esta circunstancia se dio en escasa ocasiones, seguramente debido a la claridad de la definición de los conceptos evaluadores.

Con lo que respecta a la evaluación de los otros datos, a saber, los equivalentes en español. La única tarea del evaluador era el recuento que luego sería utilizado para elaborar las tablas estadísticas. El documento que se utilizó era el mismo que tenían que

rellenar en el Pre test, Test 1 y Test 2. Cada estudiante fue primero clasificado por grupo/condición, lo que nos permitía extraer los datos estadísticos para su análisis.

Estos documentos ya se han mostrado en la sección del proceso de investigación.

Por último, otros datos que creímos necesarios manejar fueron aquellos de las actividades lectoras por parte de los estudiantes en el proceso del uso del diccionario en CD-ROM. Con las actividades de comprensión lectora, se recogieron unos datos que nos permitía analizar el grado de comprensión de los textos.

En resumen, los datos extraídos en este estudio son de distinta naturaleza aunque nos sirvieron para interrelacionarlos entre sí. En primer lugar tenemos los datos que nos ofrecen la información base de este estudio, es decir, la conducta de las palabras nuevas con respecto a la pronunciación. En segundo lugar, la conducta de las palabras nuevas con respecto a la adquisición del equivalente español y, en último lugar, la naturaleza distinta de los datos que nos ofrecen las respuestas de comprensión de los textos.

<i>PRUEBAS</i>	<i>EVALUACIÓN</i>	<i>LUGAR</i>	<i>PROGRAMA ESTADÍSTICO</i>
<i>PRODUCCIONES ORALES.</i>	<i>1. NATIVO INGLÉS 2. NATIVO ESPAÑOL. 3. NO NATIVO/INGLÉS/ESPAÑOL</i>	<i>LABORATORIO IDIOMAS</i>	<i>SPSS 15.0</i>
<i>EQUIVALENTES EN ESPAÑOL</i>	<i>PROFESOR/CORRECTOR</i>		<i>SPSS 15.0</i>
<i>COMPRESIÓN DE LOS TEXTOS</i>	<i>PROFESOR/CORRECTOR</i>		<i>SPSS 15.0</i>

Tabla 4.13: "Evaluación, lugar y programa informático"

5. ANÁLISIS DE DATOS

5.1. INTRODUCCIÓN

En este esquema proponemos la selección de datos que serán analizados para determinar las posibles conclusiones a las que se pueden llegar con el diseño de este estudio. La cantidad es abundante y la diversidad de los datos que se han podido extraer a partir del diseño ha sido extensa. Algunos datos facilitan una información clave para desvelar las características que aportan las distintas condiciones en los que se han sujetado los grupos de estudio y que se centran en descubrir las posibles incidencias que el uso del diccionario en CD ROM aportan en la adquisición de la pronunciación de nuevas palabras en inglés. Los dos elementos clave que encontramos en estos diccionarios dirigidos a la información sobre la imagen acústica de la palabra son la transcripción fonética que es habitual encontrar no sólo en los diccionarios con cdrom sino en los diccionarios tradicionales en papel, por un lado, y por otro lado, la aportación del audio de los diccionarios con CD ROM y muchos otros diccionarios que encontramos *on line*. En esta selección recorreremos desde los datos más generales hasta la información que nos aportan las palabras meta que son el objeto de estudio. Como hemos dicho antes, la información recabada es cuantiosa y es necesario seleccionar y organizar la selección en conceptos que nos faciliten y clarifiquen los resultados. Aunque el punto principal donde nos centramos es la incidencia en la pronunciación, creemos importante complementar con otros datos obtenidos, con respecto a otras posibles incidencias como es la adquisición de los correspondientes en español. Por lo tanto tomaremos en cuenta la información que obtenemos a partir de las pruebas donde los participantes debían completar el significado de las palabras.

Tendremos diversos conceptos de división donde iremos ubicando los datos. Esta división la hacemos alrededor de la idea de unificar aquellas condiciones que ofrecen

datos sobre la pronunciación de una parte y de otra parte, aquellas que no ofrecen esa información. De esa forma podremos contrastar la incidencia que tiene en la adquisición de la pronunciación de nuevas palabras en inglés el hecho de tener información referente a la pronunciación o no. Y siguiendo con los mismos bloques, observaremos las diferencias posibles existentes entre las condiciones de cada bloque. Esta comparación nos aportará precisión para establecer en qué condición la incidencia se hace más favorable para la adquisición de la pronunciación de nuevas palabras en inglés.

Los contenidos de este capítulo serán presentados según el esquema que facilitamos a continuación.

1. Datos descriptivos de los resultados globales de respuesta por ítem. En este apartado de tipo general se presenta el estudio de frecuencias y se hará una valoración generalizada de los resultados. Esos resultados generales nos ofrecerán información sobre la clase de incidencia que el diccionario en CD ROM tiene globalmente en la pronunciación. Este apartado es la suma de todos los grupos y condiciones.
2. Estudio de los resultados según los grupos. Este apartado muestra en primer lugar un estudio de frecuencias de los distintos grupos. Esta información nos posibilita la comparación entre las distintas condiciones en las que operaron los grupos. Con estas comparaciones podremos hacer una valoración de la evolución de las palabras en condiciones distintas de uso del diccionario. En este apartado también hemos encontrado importante contrastar los resultados de aquellos grupos que no poseían *el audio* con los que si realizaban las actividades de comprensión lectora con *el audio*. Para terminar se ofrece una generalización de los resultados aglutinados por grupos.

3. En este apartado recogemos los resultados globales de respuesta por ítem para los equivalentes en español. Aunque el origen de este estudio es averiguar la influencia del uso del diccionario CD ROM en la pronunciación, creemos que es importante contar con la adición de esta información para hacer valoraciones tanto globales como más específicas. Para este fin se ofrece un estudio de frecuencias generalizadas de los resultados y un estudio de frecuencias y generalización de resultados en función de los grupos.
4. Este apartado recoge los datos que nos ofrecen los datos de las palabras que se repiten en los tres textos comparativamente con los que aparecen una vez. Estos datos se recogen en torno a las producciones orales y a los equivalentes en español.

5.2. DATOS DESCRIPTIVOS

La muestra utilizada para esta investigación asciende a 95 sujetos, de los cuales algo menos del 19% eran hombres, tal y como se puede observar en la figura 5.1. La media de edad de los sujetos de la muestra se sitúa en 22,91 con una desviación típica de 2,847. Efectivamente podemos observar en la figura 5.2 cómo 75,7% de los encuestados se sitúa entre los 21 y los 23 años, y tan sólo un 17,9% se sitúa entre los 24 y los 26 años. El porcentaje restante corresponde con casos aislados que oscilan entre los 27 y los 43 años.

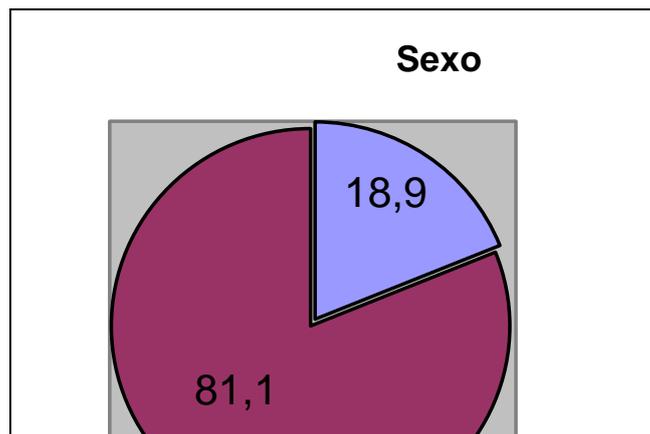


Figura 5.1: " Porcentajes de sujetos de la muestra según la variable sexo."

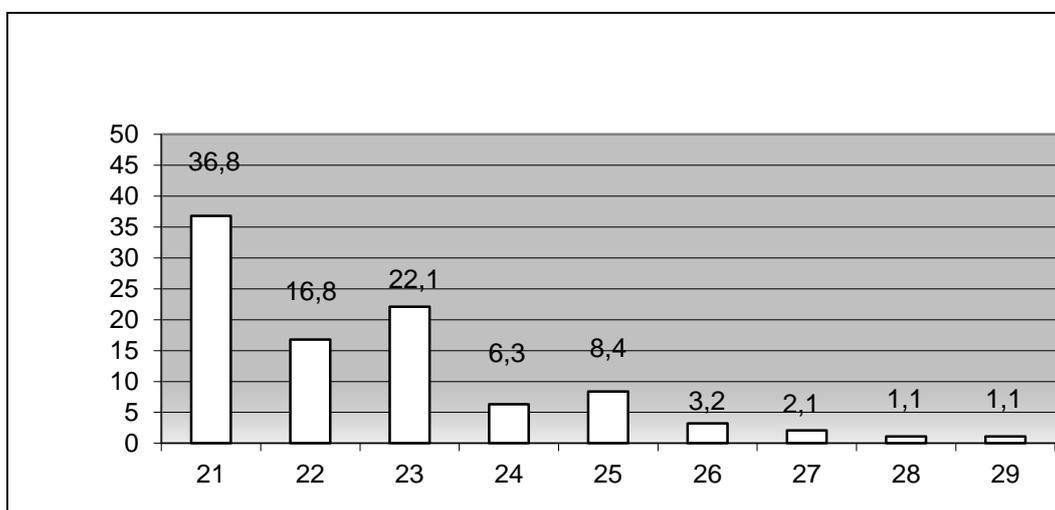


Figura 5.2: "Porcentaje de sujetos de la muestra según la variable edad"

Los objetivos propios de la investigación nos llevan a realizar un muestreo estratificado con asignación constante. Habitualmente, el muestreo estratificado selecciona los sujetos de la muestra según una determinada característica existente en la muestra. En este caso, la separación de la muestra en estratos se realiza a posteriori, es decir; en primer lugar se selecciona el total de la muestra y en un segundo momento se realiza una división artificial en estratos para implementar en cada uno de los grupos una determinada intervención según el objeto de estudio. Se han definido un total de 5 estratos o grupos a los cuales se les ha aplicado una intervención educativa diferenciada,

con el objetivo de comprobar si existían diferencias en el aprendizaje de los distintos grupos según el tipo de intervención, para lo cual se ha asegurado la homogeneidad de los distintos grupos de la muestra, y se puede comprobar en la figura 5.3, donde podemos observar que todos los grupos están formados por alrededor del 20% de la muestra total.

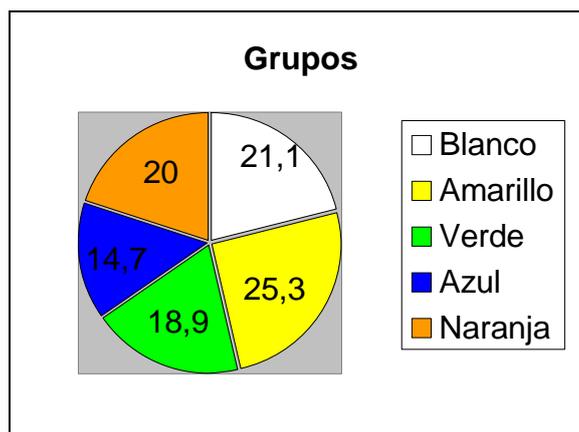


Figura 5.3: Porcentajes de la muestra según estratos

Esta división en grupos genera directamente otro análisis que divide la muestra en dos grupos dependiendo de la presencia del uso del audio en la actividad. Así hemos constatado que el 60% de la muestra ha trabajado con audio, mientras que el 40% restante de la muestra no contaba con la ayuda del audio en las actividades.

5.3. RESULTADOS GLOBALES DE RESPUESTAS POR ITEM

5.3.1 Estudio de frecuencias

Los objetivos de nuestra investigación nos llevaron a seleccionar finalmente un total de 12 palabras o ítems que contenían unos fragmentos fonéticos específicos que con, el uso de un diccionario bilingüe en CD ROM , obtenían información en cinco condiciones distintas. Recordemos que la finalidad del estudio consiste en comprobar la utilidad del diccionario bilingüe en CD ROM a la hora de incorporar nuevas palabras al bagaje del alumno, para lo cual se procedió a realizar un pretest y un test 1 implementados antes y

después de la intervención didáctica, respectivamente, y un test 2 implementado dos semanas más tarde y que nos permitía comprobar si los resultados habían permanecido en el tiempo. Los resultados generales de todo esta encrucijada los podemos ver en la tabla 5.1, donde aparecen las 12 palabras junto a los porcentajes de respuestas, para cada uno de los test, según los sujetos hayan respondido con la pronunciación correcta (Pc), con un error por lectura literal (Ell) o con otras producciones erróneas (Ope).

Words	Pretest			Test 1			Test 2		
	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope
Applaud	22,1	54,7	23,2	32,6	52,6	14,7	32,6	49,5	17,9
Bruise	14,7	10,5	74,7	10,5	3,2	86,3	11,6	2,1	86,3
Cape	84,2	9,5	6,3	92,6	3,2	4,2	88,4	5,3	6,3
Daring	7,4	43,2	49,5	28,4	33,7	37,9	16,8	41,1	42,1
Dread	6,3	1,1	92,6	11,6	2,1	86,3	7,4	0	92,6
Faint	51,6	31,6	16,8	47,4	37,9	14,7	53,7	32,6	13,7
Heap	78,9	2,1	18,9	91,6	0	8,4	93,7	1,1	5,3
Lung	78,9	13,7	7,4	77,9	12,6	9,5	73,7	18,9	7,4
Mayor	0	2,1	97,9	0	0	100	0	0	100
Sequin	11,6	83,2	5,3	12,6	78,9	8,4	8,4	86,3	5,3
Snout	16,8	25,3	57,9	13,7	17,9	68,4	13,7	20	66,3
Wound	51,6	36,8	11,6	47,4	34,7	17,9	52,6	34,7	12,0
% medio	35,3	26,1	38,5	38,9	23,1	38,1	37,7	24,3	38

Tabla 5.1: "Frecuencias relativas de respuestas por ítem para toda la muestra."

Pc: producción correcta.

Ell: Error por lectura literal.

Ope: otras producciones erróneas.

El comportamiento de los ítems a lo largo de las tres pruebas está lejos de poder sistematizarse, pues las combinaciones y los resultados son de un ítem a otro bastante dispares. La tendencia deseada de un ítem, en cualquier caso, es la que parte de un determinado nivel de conocimientos en el pretest, aumenta después de la aplicación el porcentaje de producciones correctas en el test 1 y se mantiene el aprendizaje definitivamente en el test 2. Este es justamente el comportamiento que muestran ítems como "applaud", "daring", "heap" o "cape".

Si observamos los porcentajes del primero de ellos, “applaud”, podemos observar cómo la producción correcta asciende desde un 22,1% en el pretest hasta un 32,6% en el test 1, manteniéndose este resultado en el test 2. No obstante, a pesar de que existe una leve mejoría el dato interesante podría ser que en cualquiera de los test todavía en torno al 50% de la muestra nos presentan un error por lectura literal y que prácticamente dos tercios de la muestra se sitúa en el error. Un comportamiento muy similar podemos encontrar también en el ítem “daring”, en el cual a pesar de existir un aumento en el porcentaje de aciertos, la característica fundamental es que el error se mantiene por encima del 70% en el mejor de los test. El resto de ítems de este primer bloque, citados anteriormente, presenta un comportamiento el que se observa un aprendizaje desde el pretest al test1, si bien cada uno de ellos con ligeros matices susceptibles de ser comentados.

Podemos distinguir un segundo bloque de ítems, a saber, “bruise”, “lung”, “sequin”, “snout” y “faint”, en los cuales podemos observar que no se muestra ninguna evolución en el comportamiento del ítem. Podemos observar que los porcentajes de producciones correctas para cada uno de estos ítems y en cada uno de los test se mantienen constantes, salvo algunas leves variaciones fruto posiblemente del azar. Incluso más que evolución o aprendizaje, podríamos hablar de involución en ítems como “bruise” donde se puede apreciar que el porcentaje de producciones correctas desciende desde el 14,7% al 10,5%.

Un tercer bloque estaría formado por ítems que han sido contestados erróneamente por casi todo el total de la muestra. Es el caso del ítem “dread”, o más particularmente el ítem “mayor”, en el cual ningún sujeto ha acertado la producción correcta. En la figura 5.4 podemos observar de manera gráfica estos tres comportamientos recién descritos a partir de alguno de sus ítems más característicos.

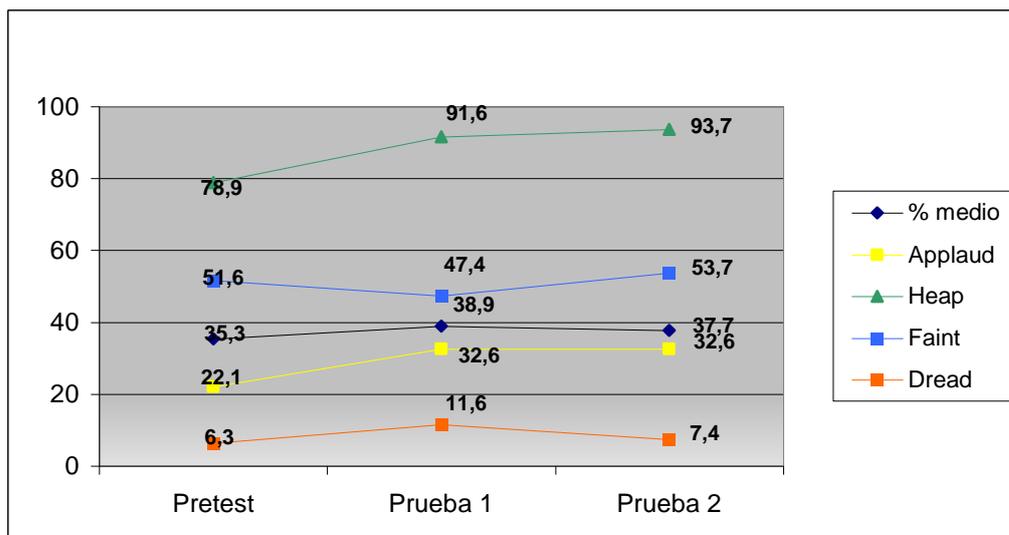


Figura 5.4: “Evolución del porcentaje de producciones correctas.”

En esta última figura se puede observar cuál es el comportamiento medio de toda la muestra seleccionada y para todos los ítems. Podemos observar en la tabla 6.1 que efectivamente el porcentaje total de producciones correctas sigue un comportamiento que hemos considerado como deseado, puesto que a pesar de ser muy leves las diferencias, podemos observar un ascenso de respuestas correctas que van desde el 35,3% en el pretest al 38,9% en el test 1, manteniendo el porcentaje en 37,7% en el test2.

5.3.2. Generalización de los Resultados

Tal y como acabamos de comentar, podemos constatar para esta muestra en concreto la existencia de aprendizaje tras la intervención, pues efectivamente vemos que el porcentaje medio de producciones correctas asciende un 3,6%. El siguiente cometido consiste en estudiar si los resultados obtenidos son estadísticamente significativos, a partir de pruebas de significación estadística, para lo cual operaremos una serie de transformaciones en los datos que nos posibilitarán de paso hacer algunos análisis descriptivos que nos irán esclareciendo nuestro objeto de estudio.

La primera transformación que operamos en los datos consistió en unificar las producciones correctas y la aproximación a la producción correcta en una sola categoría, denominada producción correcta, y que nos permitió elaborar la tabla 5.2. A continuación vamos a realizar un recuento de los ítems correctos que responde cada sujeto, de forma que si cada uno de los sujetos tiene un total de L2 producciones en tres test distintos, se han sumado todos los aciertos que han tenido los sujetos en cada una de las pruebas y se ha obtenido la media de los aciertos que se han obtenido para toda la muestra.

Idéntico cálculo se realiza para el bloque de los equivalentes en español. En la tabla 5.2 podemos observar estos resultados, apuntando para cada prueba:

- N: El número de sujetos con el que cuenta la muestra.
- Mín: La puntuación mínima que alcanza algún sujeto de la muestra.
- Máx: La puntuación máxima que alcanza algún sujeto de la muestra.
- X: Media de las puntuaciones.
- δ : Desviación típica.

Número de aciertos		N	Mín.	Máx.	x	δ
Producciones orales	Pre	95	1	9	4,24	1,555
	P1		0	9	4,66	1,748
	P2		1	9	4,53	1,508
Equivalentes en español	Pre	95	0	4	1,57	0,964
	P1		0	10	3,36	1,436
	P2		0	7	3,03	1,333

Tabla 5.2: "Estadísticos descriptivos para las producciones orales y los equivalentes."

Puesto que sólo se la realizado una transformación de los datos, podemos corroborar el comportamiento deseable de las respuestas correctas mirando las medias de los

resultados en las tres pruebas. En el bloque de las producciones orales la media asciende desde 4,24 a 4,66, con lo cual constatamos que existe una leve variación de una prueba a otra. Sin embargo, se puede ver que efectivamente existe una cierta mejoría en la media de los aciertos desde el pretest al test 1 en el bloque de los equivalentes (de 1,57 a 3,36). En cualquiera de los casos, si la muestra efectivamente solo conocía una media de 1,57 palabras, podemos constatar entonces uno de los supuestos de partida según el cual las palabras seleccionadas para el estudio eran desconocidas por los sujetos.

Podemos verificar entonces, según los resultados descriptivos, un aprendizaje de las producciones orales. Pero estos resultados se refieren todavía a la muestra seleccionada. ¿Podemos decir que estos resultados son estadísticamente significativos? Para responder a esta pregunta, es nuestro propósito realizar una prueba paramétrica que nos permita afirmar con un determinado porcentaje de confianza que efectivamente existen diferencias significativas entre las medias de los tres grupos de puntuaciones (pretest, test 1 y test 2). Para realizar una prueba paramétrica es necesario primero comprobar que los datos cumplen una serie de supuestos que se enumeran a continuación:

- Las variables tienen que ser continuas, esto es, medida al menos en un nivel de medida de intervalo.
- Deberemos comprobar el supuesto de normalidad de las puntuaciones.
- Deberemos comprobar que se cumple el supuesto de homoscedasticidad de varianzas.
- Las muestras deben ser de tamaño amplio. Se escoge como criterio comúnmente establecido que la muestra sea mayor que 30.

A simple vista podemos observar que efectivamente los datos cumplen el nivel de medida de intervalo y el tamaño muestra es adecuado. Pero vamos a ver a continuación que el supuesto de normalidad de las puntuaciones no se cumple y que por lo tanto es

requisito suficiente para descartar la elección de una prueba paramétrica para el estudio de la relación entre estas variables. La prueba de Kolmogorov – Smirnov nos permitirá establecer si podemos mantener la hipótesis nula de que la distribución observada se corresponde con la que habríamos obtenido si la muestra procediera de una población que se comporta de manera normal según el modelo $N(\mu, \delta)$. El análisis mediante el paquete estadístico SPSS15.0 nos arroja la salida de datos que se muestra en la tabla adjunta en el Anexo D1. En esta tabla podemos observar como el grado de significación para las variables pretest y test 2 se encuentra por debajo de 0,05, con lo cual podemos afirmar con una confianza del 95% que las puntuaciones del pretest y test 2 no se comportan de manera normal.

Deberemos entonces seleccionar una prueba no paramétrica de acuerdo con las características de las variables que queremos estudiar. En este caso la prueba no paramétrica más adecuada sería la prueba de Friedman, que nos permite estudiar la existencia de diferencias significativas entre variables medidas al menos en el nivel de medida ordinal, para más de dos muestras relacionadas. De nuevo mediante la ayuda del programa SPSS 15.0 podemos observar en la tabla (Ver Anexo D2) el valor de significación 0,031, con lo cual podemos afirmar con un 95% de confianza que existen diferencias significativas entre los tres grupos de puntuaciones. El valor de los rangos promedio nos permite identificar el conjunto de puntuaciones que ha sido mejor valorado. Podemos ver entonces en la Tabla b cómo las mejores puntuaciones se han conseguido en el test 1 mientras que las peores puntuaciones se han conseguido en el pretest.

La prueba de Friedman nos permite comprobar que existen diferencias entre las puntuaciones de los tres tests, apuntando cuales son los test que poseen mejores puntuaciones a partir de los rangos promedio. Pero esta prueba no nos permite discernir

entre qué grupos exactamente existen estas diferencias. Para afinar un poco más el análisis estudiaremos la relación existente entre las tres variables par a par, es decir, analizando si existen diferencias significativas entre los pares de variables pretest – test 1, test 1 – test 2 y pretest – test 2. Dado que ya hemos comprobado anteriormente que no podemos usar una prueba paramétrica, acudiremos a la prueba de Wilcoxon para analizar la relación existente entre dos variables relacionadas. La tabla del Anexo D3, extraída de nuevo del programa SPSS 15.0 nos permite analizar las diferencias entre estos pares de variables. Si observamos los datos referidos a la significación sabemos que podemos rechazar la hipótesis nula en los pares de variables cuyo grado de significación es menor a 0,05, aceptando en ese caso la hipótesis alternativa según la cual existen diferencias significativas entre las dichas variables. Aplicado a nuestro ejemplo, podemos constatar que los pares de variables que poseen un grado de significación menor a 0,05 es el par pretest – test 1. Esto quiere decir que con un nivel de confianza del 95%, podemos afirmar que existen diferencias significativas entre las puntuaciones arrojadas en el pretest y el test 1. Por el contrario, con un 95% de confianza podemos decir que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y el test 2, como tampoco existen diferencias significativas entre el test 1 y el test 2.

En términos generales, esta última prueba nos permite cerrar las conclusiones acerca de este primer bloque. Por un lado, la prueba de Friedman nos permite constatar que existen diferencias significativas en las puntuaciones de los tres test aplicados, si bien, la prueba de Wilcoxon nos detalla que estas diferencias se sitúan entre el pretest y el test 1. Podemos concluir por tanto que la aplicación tiene un resultado significativo en el aprendizaje de los alumnos, si bien no podemos decir que este aprendizaje perdure en el tiempo, puesto que no se han hallado diferencias significativas entre el pretest y el test2.

5.4. RESULTADOS SEGÚN LOS GRUPOS

Los objetivos de nuestra investigación nos llevaron a dividir la muestra en 5 grupos diferenciados por los materiales que usaban a la hora de participar en la adquisición de nuevas palabras. Estos 5 grupos se diferenciaron por motivos prácticos con 5 colores distintos según el siguiente criterio:

Grupo azul: poseen únicamente el significado de las palabras.
Grupo verde: poseen la transcripción fonética, el audio y la actividad de refuerzo.
Grupo blanco: poseen únicamente el audio.
Grupo Naranja: poseen el audio más la transcripción.
Grupo amarillo: poseen únicamente la transcripción.

El objetivo de este bloque de análisis consistirá en observar cuales son aquellos grupos que han obtenido mejores resultados para observar la incidencia que poseen determinados materiales en el aprendizaje de la pronunciación de nuevas palabras. Para ello procederemos a realizar un primer análisis descriptivo para cada uno de los grupos y completaremos el análisis estudiando la existencia de diferencias significativas en cada uno de los grupos por separado.

5.4.1. Estudio de Frecuencias

En las tablas 5.3, 5.4, 5.5, 5.6 y 5.7, podemos ver el análisis de los porcentajes de sujetos que han contestado a cada uno de los ítems según hayan dado una producción correcta, un error por lectura literal o cualquier otra producción errónea y separando cada una de las tablas según la actividad que poseían. De nuevo los resultados se muestran para el pretest, el test 1 y el test 2. Por su grado de importancia vamos a reagrupar finalmente estos resultados para aquellos sujetos que poseían el audio frente aquellos que no lo tenían, cuyos resultados aparecen en la tabla 5.8.

El efecto del apoyo del diccionario en CD ROM en la pronunciación de nuevas palabras en inglés

Words	Pretest			Test 1			Test 2		
	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope
Applaud	20	65	15	35	55	10	40	55	5
Bruise	0	10	90	10	0	90	5	0	95
Cape	75	10	15	95	5	0	75	15	10
Daring	0	30	70	35	45	20	20	35	45
Dread	0	5	95	15	5	80	5	0	95
Faint	55	20	25	60	25	15	60	35	5
Heap	80	0	20	100	0	0	95	0	5
Lung	80	15	5	95	0	5	80	10	10
Mayor	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Sequin	10	85	5	20	80	0	20	75	5
Snout	30	20	50	20	20	60	20	10	70
Wound	35	55	10	50	15	35	45	35	20
Total	32.1%	26.2%	41.7%	44.6%	20.8%	34.6%	38.7%	22.5%	38.7%

Tabla 5.3: “Frecuencias relativas para el grupo que solo posee audio (Blanco) (n=20)”

Words	Pretest			Test 1			Test 2		
	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope
Applaud	8,3	62,5	29,2	25	50	25	33,3	41,7	25
Bruise	20,8	8,3	70,8	4,2	0	95,8	4,2	0	95,8
Cape	83,3	8,3	8,3	91,7	4,2	4,2	87,5	4,2	8,3
Daring	12,5	54,2	33,3	25	33,3	41,7	4,2	45,8	50
Dread	4,2	0	95,8	12,5	4,2	83,3	4,2	0	95,8
Faint	54,2	37,5	8,3	50	37,5	12,5	66,7	33,3	0
Heap	70,8	4,2	25	79,2	0	20,8	87,5	0	12,5
Lung	75	4,2	20,8	58,3	25	16,7	66,7	16,7	16,7
Mayor	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Sequin	12,5	79,2	8,3	4,2	70,8	25	0	83,3	16,7
Snout	12,5	12,5	75	8,3	4,2	87,5	8,3	8,3	83,3
Wound	79,2	12,5	8,3	50	33,3	16,7	62,5	29,2	8,3
Total	36,1%	23,6%	40,3%	34%	21,9%	44,1%	35,4%	21,9%	42,7%

Tabla 5.4: “Frecuencias relativas para el grupo que solo posee la transcripción (Amarillo) (n=24)”

El efecto del apoyo del diccionario en CD ROM en la pronunciación de nuevas palabras en inglés

Words	Pretest			Test 1			Test 2		
	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope
Applaud	38,9	27,8	33,3	55,6	33,3	11,1	44,4	33,3	22,2
Bruise	16,7	16,7	66,7	11,1	11,1	77,8	11,1	11,1	77,8
Cape	94,4	5,6	0	88,8	0	11,1	94,4	5,6	0
Daring	11,1	27,8	61,1	33,3	22,2	44,4	22,2	27,8	50
Dread	5,6	0	94,4	11,1	0	88,9	16,7	0	83,3
Faint	50	22,2	27,8	55,6	27,8	16,7	50	27,8	22,2
Heap	88,9	0	11,1	94,4	0	5,6	100	0	0
Lung	72,2	27,8	0	66,7	16,7	16,7	55,6	44,4	0
Mayor	0	5,6	94,4	0	0	100	0	0	100
Sequin	22,2	66,7	11,1	22,2	72,2	5,6	16,7	83,3	0
Snout	16,7	38,9	44,4	11,1	22,2	66,7	11,1	27,8	61,1
Wound	61,1	33,3	5,6	61,1	27,8	11,1	66,7	22,2	11,1
Total	39,8%	22,7	37,5%	42,6%	19,4%	38%	40,7%	23,6%	35,6%

Tabla 5.5:” Frecuencias relativas para el grupo que posee audio, transcripción y actividad (verde) (n=18)”

Words	Pretest			Test 1			Test 2		
	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope
Applaud	35,7	42,9	21,4	28,6	64,3	7,1	28,6	57,1	14,3
Bruise	14,3	14,3	71,4	14,3	7,1	78,6	21,4	0	78,6
Cape	85,7	7,1	7,1	85,7	7,1	7,1	92,9	0	7,1
Daring	7,1	42,9	50	21,4	21,4	57,1	21,4	42,9	35,7
Dread	21,4	0	78,6	14,3	0	85,7	14,3	0	85,7
Faint	42,9	35,7	21,4	21,4	57,1	21,4	35,7	35,7	28,6
Heap	78,6	7,1	14,3	85,7	0	14,3	85,7	7,1	7,1
Lung	100	0	0	92,9	0	7,1	92,9	7,1	0
Mayor	0	7,1	92,9	0	0	100	0	0	100
Sequin	7,1	92,9	0	7,1	92,9	0	0	100	0
Snout	0	28,6	71,4	7,1	14,3	78,6	0	35,7	64,3
Wound	50	28,6	21,4	28,6	64,3	7,1	57,1	35,7	7,1
Total	36,9%	25,6%	37,5%	34%	27,3%	38,7%	37,5%	26,7%	35,7%

Tabla 5.6: “Frecuencias relativas para el grupo que solo posee el significado (Azul) (n=14)”

El efecto del apoyo del diccionario en CD ROM en la pronunciación de nuevas palabras en inglés

Words	Pretest			Test 1			Test 2		
	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope
Applaud	15,8	68,4	15,8	21,1	63,2	15,8	15,8	63,2	21,1
Bruise	21,1	5,3	73,7	15,8	0	84,2	21,1	0	78,9
Cape	84,2	15,8	0	100	0	0	94,7	0	5,3
Daring	5,3	57,9	36,8	26,3	42,1	31,6	21,1	52,6	26,3
Dread	5,3	0	94,7	5,3	0	94,7	0	0	100
Faint	52,6	42,1	5,3	42,1	47,4	10,5	47,4	31,6	21,1
Heap	78,9	0	21,1	100	0	0	100	0	0
Lung	73,7	21,1	5,3	84,2	15,8	0	78,9	15,8	5,3
Mayor	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Sequin	5,3	94,7	0	10,5	84,2	5,3	5,3	94,7	0
Snout	21,1	31,6	47,4	21,1	31,6	47,4	26,3	26,3	47,4
Wound	26,3	57,9	15,8	42,1	42,1	15,8	31,6	52,6	15,8
Total	32,5%	32,9%	34,6%	39%	27,2%	33,8%	36,9%	28%	35,1%

Tabla 5.7: “Frecuencias relativas para el grupo que posee audio y la transcripción (Naranja) (n=19)”

Words	Pretest						Test 1						Test 2					
	Pc		Ell		Ope		Pc		Ell		Ope		Pc		Ell		Ope	
audio?	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si
Applaud	18,4	24,6	55,3	54,4	26,3	21,1	26,3	36,8	55,3	50,9	18,4	12,3	31,6	33,3	47,4	50,9	21,1	15,8
Bruise	18,4	12,3	10,5	10,5	71,1	77,2	7,9	12,3	2,6	3,5	89,5	84,2	10,5	12,3	0	3,5	89,5	84,2
Cape	84,2	84,2	7,9	10,5	7,9	5,3	89,5	94,7	5,3	1,8	5,3	3,5	89,5	87,7	2,6	7,0	7,9	5,3
Daring	10,5	5,3	5,0	38,6	39,5	56,1	23,7	31,6	28,9	36,8	47,4	31,6	10,5	21,1	44,7	38,6	44,7	40,4
Dread	10,5	3,5	0	1,8	89,5	94,7	13,2	10,5	2,6	1,8	84,2	87,7	7,9	7,0	0	0	92,1	93,0
Faint	5,0	5,6	36,8	28,1	13,2	19,3	39,5	52,6	44,7	33,3	15,8	14,0	55,3	52,6	34,2	31,6	10,5	15,8
Heap	73,7	82,5	5,3	0	21,1	17,5	81,6	98,2	0	0	18,4	1,8	86,8	98,2	2,6	0	10,5	1,8
Lung	84,2	75,4	2,6	21,1	13,2	3,5	71,1	82,5	15,8	10,5	13,2	7,0	76,3	71,9	13,2	22,8	10,5	5,3
Mayor	0	0	2,6	1,8	97,4	98,2	0	0	0	0	100	100	0	0	0	0	100	100
Sequin	10,5	12,3	84,2	82,5	5,3	5,3	5,3	17,5	78,9	78,9	15,8	3,5	0	14,0	89,5	84,2	10,5	1,8
Snout	7,9	22,8	18,4	29,8	73,7	47,4	7,9	17,5	7,9	24,6	84,2	57,9	5,3	19,3	18,4	21,1	76,3	59,6
Wound	68,4	40,4	18,4	49,1	13,2	10,5	42,1	50,9	44,7	28,1	13,2	21,1	60,5	47,4	31,6	36,8	7,9	15,8
Total	38,7	34,6	24,3	27,3	39,2	38,0	34,0	42,0	23,8	22,5	42,1	35,3	36,1	38,7	23,6	24,7	40,1	36,5

Tabla 5.8: “Frecuencias relativas según la posesión de audio en la actividad (Audio, n=38) (No audio, n=57)”

Independientemente de las conclusiones que podamos extraer del análisis de cada uno de los ítems dentro de cada grupo, nos interesa realizar un primer acercamiento a los porcentajes totales dentro de cada grupo. La tabla 5.9 y sobre todo la figura 5.5 nos puede ayudar a realizar unas primeras reflexiones. Si nos fijamos en la figura 5.5, podemos observar que los dos únicos grupos que han presentado una involución en el porcentaje de aciertos son precisamente aquellos grupos que no poseen audio, esto es, los grupos azul y amarillo, que poseían el significado y la transcripción de las palabras, respectivamente. El resto de los grupos han presentado evolución en las respuestas correctas, y todos ellos han utilizado el audio en la aplicación. De hecho, es llamativo que el grupo blanco, que únicamente poseía el audio en la aplicación, sea el que posea una mayor evolución en el porcentaje de producciones correctas, tal y como se aprecia en la figura 5.5, pasando de un 32,1% a un 44,6%, lo que supone un aumento de 12,5 puntos. El grupo naranja, que han trabajado con el audio y la transcripción fonética, ha sido el siguiente grupo que ha presentado una mayor evolución, con una mejoría de 6,5 puntos, seguido del grupo verde, que trabajaron con todos los materiales (audio, transcripción y actividad de refuerzo) que presentaron una mejoría de 2,8 puntos. Las dos últimas filas de la tabla 5.9 hacen referencia a la necesaria agrupación que hemos realizado teniendo en cuenta si los sujetos habían usado el audio para la actividad. Como es lógico, con esta nueva agrupación de los datos se puede observar perfectamente cómo el uso del audio supone una evolución de los aciertos de la pronunciación que va del 34,6% al 42,0% de la muestra, mientras que en el grupo de sujetos que no poseían el audio han presentado una involución de los aciertos que va desde el 38,7% al 34,0% de la muestra.

Grupos	Pretest			Test 1			Test 2		
	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope
A	32,1%	26,2%	41,7%	44,6%	20,8%	34,6%	38,7%	22,5%	38,7%
T	36,1%	23,6%	40,3%	34,0%	21,9%	44,1%	35,4%	21,9%	42,7%
T+A+AC	39,8%	22,7%	37,5%	42,6%	19,4%	38,0%	40,7%	23,6%	35,6%
S	36,9%	25,6%	37,5%	34,0%	27,3%	38,7%	37,5%	26,7%	35,7%
A+T	32,5%	32,9%	34,6%	39,0%	27,2%	33,8%	36,9%	28,0%	35,1%
Sin audio	38,7%	24,3%	39,2%	34,0%	23,8%	42,1%	36,1%	23,6%	40,1%
Con audio	34,6%	27,3%	38,0%	42,0%	22,5%	35,3%	38,7%	24,7%	36,5%
Total	35,3%	26,1%	38,5%	38,9%	23,1%	38,1%	37,7%	24,3%	38%

Tabla 5.9: "Cuadro comparativo de frecuencias relativas"

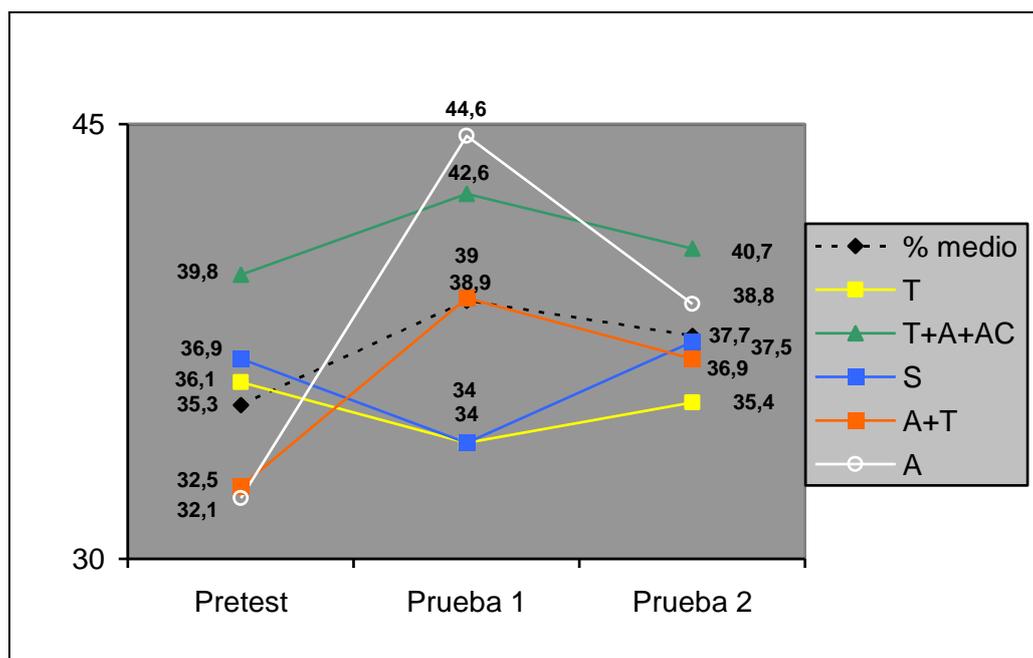


Figura 5.5: "Frecuencias relativas de las producciones correctas para cada uno de los grupos"

5.4.2.- Generalización de los Resultados

Tal y como procedimos para establecer los resultados generales, volveremos a servirnos de la variable creada anteriormente, que nos realizaba un recuento de las palabras correctas que producía cada sujeto. En este caso, la tabla 5.10 nos muestra idénticos

resultados a los presentados en las tablas anteriores puesto que únicamente hemos realizado una transformación de los datos. Podemos ver de nuevo que las medias de aciertos de los sujetos evolucionan positivamente en aquellos grupos en los que se ha trabajado con el audio, mientras que el resto de los grupos presentan una involución.

Grupos	n	Pretest		Test 1		Test 2	
		x	δ	x	δ	x	δ
A	20	3,85	1,461	5,35	1,531	4,64	1,872
T	24	4,33	1,308	4,08	2,02	4,25	1,452
T+A+AC	18	4,78	1,517	5,11	1,906	4,89	1,605
S	14	4,43	1,284	4,07	1,207	4,5	1,16
A+T	19	3,89	2,052	4,68	1,529	4,42	1,346
Sin audio	57	4,37	1,282	4,08	1,746	4,34	1,341
Con audio	38	4,16	1,720	5,05	1,652	4,65	1,609
Total	95	4,24	1,555	4,66	1,748	4,53	1,508

Tabla 5.10: "Medias y desviaciones típicas según grupo y test."

El siguiente paso sería plantearnos si las diferencias que hay entre las puntuaciones de los tres tests son estadísticamente significativas diferenciando estos resultados para cada uno de los grupos establecidos. Para ello vamos a realizar un proceso de análisis análogo al seguido para los resultados generales. Para los 5 primeros grupos de la tabla 5.10 descartaremos la elección de una prueba paramétrica puesto que el tamaño de los grupos es muy reducido, con lo que directamente pasaremos a realizar la prueba de Friedman para cada uno de los grupos, de forma que podamos estudiar si existen diferencias significativas entre los tres tests teniendo en cuenta los distintos grupos por separado. El análisis a partir de la prueba de Friedman genera unos resultados que se resumen para todos los grupos en la tabla 5.11.

Grupos	Friedman.Sig.	Rangos promedio		
		Pretest	Test 1	Test 2
A	,000	1,45	2,58	1,98
T	,965	2,02	1,96	2,02
T+A+AC	,810	1,94	2,11	1,94
S	,509	2,00	1,82	2,18
A+T	,138	1,74	2,29	1,97

Tabla 5.11: “Prueba de Friedman para la variable número de aciertos en cada grupo.”

Si observamos los valores de significación en la tabla última expuesta podemos afirmar con un 99% de confianza que el único grupo que posee diferencias estadísticamente significativas entre las tres pruebas es el grupo blanco, grupo en el cual se trabajó únicamente con el audio. Los valores de los rangos promedio nos permiten verificar que las mejores puntuaciones se situaron en torno al test 1. Por otra parte, podemos comentar que aunque en el grupo naranja (audio más transcripción) el grado de significación asociado al estadístico de contraste se sitúa en la región de aceptación de la hipótesis nula, concluyendo entonces que no existen diferencias significativas entre los tres tests, el valor del grado de significación se acerca bastante a la región de rechazo, en comparación con los valores de significación obtenido en el resto de los grupos. Es por esto que podemos decir que las diferencias son más significativas dentro del grupo naranja que en el resto de los grupos con valores de significación superior. Si trasladamos estos datos a nuestros intereses, podemos decir que la prueba de Friedman nos indica que el alumnado presenta un aprendizaje de las palabras significativo cuando se usa únicamente el audio, y en menor proporción, cuando se usa el audio más la transcripción fonética de la palabra.

Podríamos dar un paso más en el análisis comprobando entre qué tests se dan esas diferencias significativas dentro del grupo blanco. Para ello, recurriremos de nuevo a la

prueba de Wilcoxon, de la cual ofrecemos resumidos los grados de significación en la tabla 5.12.

Grupos	Grado de significación. Wilcoxon		
	Pretest - Test 1	Pretest - Test 2	Test 1 - Test 2
A	,002	,030	,037
A+T	,023	,169	0,358

Tabla 5.12: “Grados de significación para la prueba de Wilcoxon.”

Observando los valores de significación que nos arroja la prueba de Wilcoxon, podemos afirmar con un 95% de confianza que existen diferencias significativas entre los tres tests dentro del grupo blanco, así como entre el pretest y el test 1 dentro del grupo naranja. La prueba de Wilcoxon para el resto de los grupos detecta que no existen diferencias significativas. Traducir estos datos a nuestra investigación significa considerar que los alumnos que poseen el audio han experimentado un aprendizaje estadísticamente significativo (diferencia entre pretest y test 1) y que además este aprendizaje perdura en el tiempo (diferencias entre pretest y test 2). Aquellos alumnos que han usado el audio pero que además se han beneficiado del uso de la transcripción fonética, experimentan un aprendizaje estadísticamente significativo (diferencia entre pretest y test 1) pero en este caso este aprendizaje es un aprendizaje pasajero e inmediato (diferencia entre pretest y test 2). Para el resto de alumnos, el uso de otros materiales como solo el equivalente al español o la actividad de refuerzo no suponen ninguna garantía de aprendizaje de la pronunciación, ni siquiera en el mejor de los casos en los que se proponían a los alumnos la transcripción fonética, el audio y la actividad de refuerzo (grupo verde).

Como ya anticipamos anteriormente, el estudio de la mejora en la pronunciación de las palabras ha sido analizado también dependiendo del uso del audio, separando en este caso los datos de manera que agrupamos los sujetos que han usado el audio del

diccionario frente a aquellos que no lo han usado. Para analizar la significatividad estadística de estos resultados procedimos a verificar previamente los supuestos paramétricos que se cumplían en estas variables para seleccionar adecuadamente el tipo de prueba estadística. Así, en el caso de la variable media de aciertos para el grupo de sujetos que NO poseían audio, procedimos a realizar la prueba de normalidad de la variable para los tres tests, obteniendo los resultados de la tabla d. Puesto que el grado de significación es mayor a 0,05, entonces podemos afirmar con un 95% de confianza que las puntuaciones se comportan de manera normal (ver prueba de Kolmogorov – Smirnov en el Anexo D4).

Como el nivel de medida de la variable es de escala y el tamaño de la muestra es suficiente (>30) podemos entonces realizar una prueba paramétrica, en este caso la prueba T para muestras relacionadas. Hemos reducido los resultados de la prueba a los grados de significación que se muestran en la tabla 5.13.

Par de variables	Grado de significación
Pre – P1	0,387
Pre – P2	0,24
P1 – P2	0,347

Tabla 5.13: “Grados de significación de la prueba T para la comparación de pares de variables”.

Si se comparan la media de las variables de aciertos en la pronunciación para las tres pruebas según la prueba T para muestras relacionadas observaremos que para los tres pares el grado de significación es mayor a 0,05, con lo cual podemos afirmar con un 95% confianza que no existen diferencias significativas entre los grupos de puntuaciones, es decir, que no existen diferencias significativas en las medias de la cantidad de producciones orales correctas entre las tres pruebas para todos aquellos sujetos que no tenían el audio.

La conclusión es totalmente distinta si estudiamos ahora la variable media de aciertos para los sujetos que sí habían trabajado con el audio. La comprobación de los supuestos paramétricos pasa de nuevo por realizar la prueba de Kolmogorov – Smirnov para esta variable, llegando en este caso a la conclusión de que las puntuaciones se comportan de manera normal para los test Pre y T1, mientras que esta variable no se comporta de manera normal en la prueba 2 (Ver Anexo D5). Es por este motivo que descartamos la posibilidad de realizar una prueba paramétrica y seleccionamos la prueba de Friedman para realizar el estudio de la diferencia entre los grupos. La tabla 5.13 muestra los resultados de la prueba de normalidad para esta variable.

La prueba de Friedman nos permitirá corroborar la existencia de una diferencia de medias significativa para los tres tests en la variable media de aciertos. Si observamos la tabla D6 del anexo podemos ver que el grado de significación es menor a 0,01, con lo cual podemos afirmar existen diferencias significativas en las medias obtenidas en los tres tests con un 99,0% de confianza.

Para saber entre qué pares exactamente existen estas diferencias debemos realizar ahora la prueba de Wilcoxon, cuyos resultados se muestran en la tabla D7. Como en los tres casos el valor de significación es inferior a 0,05, podemos decir con una confianza del 95% que existen diferencias significativas entre los tres pares de puntuaciones, es decir, viendo la tabla inicial podemos decir que el número de aciertos se corresponde con la secuencia $pre < T1$, $pre < T2$ y $T1 > T2$ para todos aquellos sujetos que poseían el audio. Podemos decir entonces que los sujetos que poseían el audio, sea cual fuera la actividad que le acompañara, experimentaron una mejora de la pronunciación desde el pretest hasta el test 1, y este aprendizaje parece ser estable en el tiempo debido a que los sujetos mantenían esta mejora en el test 2 con respecto al pretest.

5.5.- RESULTADOS GLOBALES DE RESPUESTAS POR ITEM PARA LOS EQUIVALENTES EN ESPAÑOL

El estudio en la muestra de las producciones en inglés de los 12 ítems iban acompañados de otro estudio en el cual se valoraba el conocimiento de los equivalentes al español de estos ítems que viene a complementar los resultados obtenidos. En este apartado realizaremos un estudio descriptivo en el que se mostrarán los porcentajes de aciertos para cada ítem a lo largo de los tres test, así como estudiaremos los resultados obtenidos en función de los estratos definidos en la muestra. Realizaremos finalmente alguna prueba de contraste para comprobar que los resultados obtenidos son estadísticamente significativos.

5.5.1.- Estudio de frecuencias y generalización de los resultados

En primer lugar corresponde describir el porcentaje de aciertos para cada uno de los ítems y en cada uno de los test. Podemos ver en la tabla 5.14 los porcentajes de sujetos que aciertan el equivalente al español de cada una de las palabras. Los valores expresan el porcentaje de aciertos para toda la muestra considerada, independientemente del grupo al que pertenezca.

Si tenemos en cuenta que la aplicación se realiza justo antes del test 1, podemos constatar un aprendizaje en la mayoría de las palabras, si bien es cierto que el punto de partida de cada uno de los ítems es bien diferenciado. Así, ítems como “Applaud” o “Mayor” son palabras conocidas por un gran porcentaje de sujetos (78,9% y 53,7% respectivamente), ítems como “cape”, “lung” o “wound” son conocidas por muy pocos sujetos, y finalmente, podemos comprobar que los ítems restantes son totalmente desconocidos para el total de la muestra.

Words	Pretest	Test 1	Test 2
Applaud	78,9	90,5	77,9
Bruise	0	0	0
Cape	14,7	81,1	77,9
Daring	0	2,1	2,1
Dread	0	1,1	0
Faint	0	3,2	3,2
Heap	0	1,1	0
Lung	5,3	42,1	38,9
Mayor	53,7	82,1	82,1
Sequin	0	11,6	3,2
Snout	0	8,4	6,3
Wound	4,2	12,6	11,6
% total	13,1%	28,0%	25,3%

Tabla 5.14: “Porcentaje de aciertos de equivalentes al español”.

El análisis de los porcentajes totales de respuesta nos revela que efectivamente parece existir un aprendizaje que se constata en la evolución del porcentaje de respuestas en el pretest al test 1 desde el 13,1% al 28,0% de aciertos. La tabla 5.15, que recoge algunos datos que adelantábamos anteriormente en la tabla 5.14, nos permite corroborar que efectivamente la media de aciertos en el test 1 se eleva a 3,36 desde el 1,57 que partía en el pretest, lo cual permite comprobar que efectivamente los alumnos partían de una situación de desconocimiento de las palabras y que efectivamente hay un aprendizaje tras la intervención.

Número de aciertos		N	Mín.	Máx.	x	δ
Equivalentes en español	Pre	95	0	4	1,57	0,964
	P1		0	10	3,36	1,436
	P2		0	7	3,03	1,333

Tabla 5.15: “Estadísticos descriptivos para la variable recuento de aciertos”.

Para comprobar que los resultados obtenidos son estadísticamente significativos hemos procedido de nuevo a realizar una prueba no paramétrica que nos permitiera constatar la existencia de diferencias significativas entre los tres test. Podemos ver en la tabla D8 (Ver Anexo D) que la prueba de Kolmogorov para la asunción de la normalidad de las poblaciones de origen de la muestra no se cumple, con lo cual, violado este supuesto, es óbice para descartar directamente el uso de cualquier prueba paramétrica. El grado de significación para cualquier de los tres test es inferior a 0,05, con lo cual con un 95,0% de confianza podemos decir que las poblaciones de origen de las muestras extraídas no se comportan de manera normal.

De nuevo la prueba de Friedman será la prueba no paramétrica que nos permitirá corroborar la existencia de diferencias significativas entre estos tres grupos de puntuaciones. La tabla del Anexo D9 es un resumen de la salida de datos que nos facilita el programa SPSS 15.0, donde podemos observar que el valor de significación es 0, y que por lo tanto nos permite decir con una confianza del 99% que existen diferencias significativas entre los tres test. El sentido de estas diferencias podemos observarlo en los valores de los rangos promedio. Los valores más altos en los rangos promedio nos permiten identificar los grupos que han gozado de mejores puntuaciones, con lo cual, podemos constatar que las mayores diferencias se encuentran entre las puntuaciones del pretest y el test 1.

Para afinar un poco más la búsqueda de las diferencias entre las puntuaciones de los test vamos a realizar la prueba de Wilcoxon para comprobar que existen diferencias significativas entre pares de puntuaciones, esto es, comprobaremos la existencia de diferencias entre el Pretest y el Test 1, entre el Pretest y el Test 2 y entre el Test 1 y el Test 2. La tabla D10 del anexo D nos muestra la salida de datos tal y como nos la muestra el programa de tratamiento de datos estadísticos SPSS 15.0. Nos interesa sobre todo los valores de significación asociados a cada uno de los pares de puntuaciones. Así podemos ver que en todos los casos, el valor es cercano a 0, con lo cual podemos decir con un 99% de confianza que existen diferencias significativas entre todos los tests realizados. La existencia de estas diferencias entre el pretest y el test 1 nos permite constatar la existencia de un aprendizaje estadísticamente significativo tras la aplicación, mientras que la existencia de diferencias entre el pretest y el test 2 nos permite constatar que este aprendizaje no se circunscribe al ámbito próximo de la aplicación, sino que además perdura en el tiempo.

5.5.2.- Estudio de frecuencias y generalización de resultados en función de los grupos.

En las siguientes líneas vamos a estudiar los porcentajes de respuestas correctas que dieron los sujetos de la muestra diferenciando en este caso los resultados para los 5 grupos en los que se dividió la muestra, adjudicándole un color a cada uno de los grupos. Las tablas 5.16, 5.17, 5.18, 5.19 y 5.20 ofrecen estos porcentajes de aciertos para cada uno de los grupos, ofreciendo al final de cada tabla el promedio de respuestas correctas para todos los ítems. Si observamos el desarrollo de cada uno de los ítems, veremos que existen determinados ítems que presentan una clara evolución hacia el aprendizaje, como es el caso de “Cape” o “Lung”. Otros ítems gozan de buenos porcentajes de aciertos en el test 1. No obstante, este segundo grupo de ítems gozaban

de una mejor situación de partida en el pretest, con lo que su evolución, aunque positiva, ha sido menor que en los ítems anteriores. Este grupo de ítems está conformado por "Applaud" y "Mayor". El resto de los ítems, parten de un conocimiento bastante bajo o nulo, y solo en algunos casos se muestra cierto aprendizaje, si bien es probable que esta mejora no sea estadísticamente significativa.

Words	Pretest	Test 1	Test 2
Applaud	80	95	85
Bruise	0	0	0
Cape	15	90	85
Daring	0	0	0
Dread	0	0	0
Faint	0	0	0
Heap	0	0	0
Lung	5	40	30
Mayor	50	65	75
Sequin	0	10	0
Snout	0	15	15
Wound	0	0	0
Promedio	12,5%	26,2%	24,2%

Tabla 5.16: "Frecuencias relativas para el grupo que solo posee audio (Blanco) (n=20)".

Words	Pretest	Test 1	Test 2
Applaud	70,8	83,3	70,2
Bruise	0	0	0
Cape	8,3	75	66,7
Daring	0	4,2	0
Dread	0	4,2	0
Faint	0	4,2	4,2
Heap	0	4,2	0
Lung	0	41,7	37,5
Mayor	66,7	87,5	83,3
Sequin	0	4,2	4,2
Snout	0	4,2	0
Wound	0	4,2	12,5
Promedio	12,5%	26,4%	12,5%

Tabla 5.17: “Frecuencias relativas para el grupo que solo posee la transcripción (Amarillo) (n=24)”

Words	Pretest	Test 1	Test 2
Applaud	83,3	88,9	88,9
Bruise	0	0	0
Cape	16,7	83,3	66,7
Daring	0	5,6	5,6
Dread	0	0	0
Faint	0	5,6	5,6
Heap	0	0	0
Lung	11,1	61,1	55,6
Mayor	50	94,4	88,9
Sequin	0	16,7	5,6
Snout	0	11,1	11,1
Wound	11,1	27,8	22,2
Promedio	14,3%	32,9%	29,2%

Tabla 5.18: “Frecuencias relativas para el grupo que posee audio, transcripción y actividad (verde) (n=18)”.

Words	Pretest	Test 1	Test 2
Applaud	78,6	85,7	42,9
Bruise	0	0	0
Cape	14,3	92,9	92,9
Daring	0	0	7,1
Dread	0	0	0
Faint	0	0	0
Heap	0	0	0
Lung	7,1	35,7	35,7
Mayor	35,7	78,6	78,6
Sequin	0	21,4	0
Snout	0	14,3	7,1
Wound	7,1	21,4	21,4
Promedio	11,9%	29,2%	23,8%

Tabla 5.19: “Frecuencias relativas para el grupo que solo posee el significado (Azul) (n=14)”.

Words	Pretest	Test 1	Test 2
Applaud	84,2	100	94,7
Bruise	0	0	0
Cape	21,1	68,4	84,2
Daring	0	0	0
Dread	0	0	0
Faint	0	5,3	5,3
Heap	0	0	0
Lung	5,3	31,6	36,8
Mayor	57,9	84,2	84,2
Sequin	0	10,5	5,3
Snout	0	0	0
Wound	5,3	15,8	5,3
Promedio	14,5%	26,32%	26,32%

Tabla 5.20: “Frecuencias relativas para el grupo que posee audio y la transcripción (Naranja) (n=19)”.

La tabla 5.21 nos ofrece un resumen de los promedios de aciertos para todos los ítems y para cada uno de los grupos. Podemos observar que los promedios para cada uno de los grupos siguen una evolución muy similar, no pareciendo a simple vista que exista una diferencia sustancial entre los grupos. Recordemos que el promedio para todos los grupos se eleva desde un 13,1% a un 28,0% y constatábamos en apartados anteriores que existía un aprendizaje significativo tras realizar la intervención a la luz de los resultados que nos aportaba la prueba de Friedman.

Grupos	Pretest	Test 1	Test 2
A	12,5%	26,2%	24,2%
T	12,1%	26,4%	23,3%
T+A+AC	14,3%	32,9%	29,2%
S	11,9%	29,2%	23,8%
A+T	14,5%	26,3%	26,3%
Promedio	13,1%	28,0%	25,3%

Tabla 5.21: “Cuadro comparativo de frecuencias relativas”.

Para poder estudiar la existencia de diferencias significativas en los grupos hemos procedido como en el caso de las producciones orales a transformar los datos y crear la variable recuento de aciertos, de manera que para cada sujeto tenemos un valor que oscila entre 0 y 12 y que se corresponde con la cantidad de aciertos que ha tenido cada sujeto a lo largo del test. Los estadísticos descriptivos de esta variable los podemos ver en la tabla 5.21. La tabla 5.22 nos permite ver los estadísticos de media y desviación típica para cada uno de los grupos y en cada uno de los test para la variable recuento de aciertos de equivalentes al español.

Grupos	n	Pretest		Test 1		Test 2	
		x	δ	x	δ	x	δ
A	20	1.5	1.051	3.15	1.089	2.9	1.071
T	24	1.46	.658	3.17	1.81	2.79	1.444
T+A+AC	18	1.72	1.179	3.94	1.434	3.5	1.724
S	14	1.43	1.089	3.5	1.401	2.86	1.231
A+T	19	1.74	.933	3.16	1.214	3.16	1.068
Promedio	95	1.57	.964	3.36	1.436	3.03	1.333

Tabla 5.22: "Medias y desviaciones típicas según grupo y test"

Podemos llegar a similares conclusiones que las mostradas para las frecuencias relativas. Comparando estas medias solo a nivel descriptivo podemos comprobar que todos los grupos participan de valores de media muy similares al promedio, y esta afirmación se cumple para cada uno de los test. Esto sería suficiente para considerar que, a un nivel descriptivo de la muestra, las distintas estrategias empleadas para el aprendizaje de las palabras no influyen de manera decisiva en un aprendizaje más efectivo de los equivalentes. Tal y como podemos ver en la tabla 5.24, la prueba de Friedman para cada uno de los grupos por separados nos indica que con un 99% de confianza podemos afirmar que existen diferencias significativas entre todos los tres tests, afirmación que se cumple para todos los grupos, puesto que en todos ellos el grado de significación es 0. Por tanto podríamos decir que el empleo de distintas estrategias de intervención no arroja diferencias en el aprendizaje de los equivalentes al español, si bien cualquiera de las estrategias empleadas ha sido eficaz para constatar un aprendizaje estadísticamente significativo.

Grupos	Friedman.Sig.	Rangos promedio		
		Pretest	Test 1	Test 2
A	,000	1,15	2,60	2,25
T	,000	1,38	2,48	2,15
T+A+AC	,000	1,11	2,58	2,31
S	,000	1,14	2,79	2,07
A+T	,000	1,21	2,34	2,45

Tabla 5.23: “Prueba de Friedman para la variable número de aciertos en cada grupo”.

Los resultados de la prueba de Wilcoxon para comprobar la existencia de diferencias significativas entre los pares de puntuaciones pretest – test 1, pretest – test 2 y test 1 – test 2, no arroja ninguna información adicional interesante a la prueba de Friedman. Los resultados de la prueba de Wilcoxon nos indican que todas las diferencias son estadísticamente significativas a un nivel del 99% en todos los pares de puntuaciones pretest – test 1 y pretest – test 2, lo cual redundando en los resultados de la prueba de Friedman. Pero el dato más curioso está en el hecho de que el único par test 1 – test 2 en el cual no se han registrado diferencias significativas ha sido en el grupo azul, precisamente en el grupo en el que únicamente se facilitaba el significado de la palabra. Esto significa que en todos los grupos, excepto en el grupo azul, el aprendizaje de los equivalentes no solo ha sido efectivo, sino que además ha perdurado en el tiempo. Esta consolidación del aprendizaje de los equivalentes, aunque también ha sido significativa en el grupo que trabajaban precisamente con el significado (comparación pretest – test 1), ha sido la menos efectiva en el test 2, con lo que se resalta la curiosidad de que el grupo que ha trabajado únicamente con el significado es el grupo que peor ha funcionado, aún tendiendo resultados positivos y estadísticamente significativos. Estos resultados pueden estar condicionados por el tamaño de la muestra de este grupo. Como

el tamaño de este grupo era tan solo de 14 sujetos, tamaño sensiblemente inferior al del resto de los grupos, los resultados finales son más sensibles a cualquier variación intrasujeto.

5.6.- INCIDENCIA DE LA REPETICIÓN DE LAS PALABRAS EN EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN Y EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS.

5.6.1.- Incidencia de la repetición de las palabras en el aprendizaje de la pronunciación.

En el diseño de las pruebas que se realizaron a los sujetos para comprobar la utilidad de las herramientas de audio en la mejora de la pronunciación no podemos pasar por alto el hecho de que existían algunas palabras en los textos y en las actividades que tenían una mayor frecuencia de aparición que otras. Concretamente, los ítems “Applaud”, “Cape”, “Daring” y “Lung” aparecían en los textos un total de tres ocasiones, mientras que el resto de los ítems aparecían una única vez. Esta realidad nos obliga necesariamente a preguntarnos si la frecuencia de aparición de las palabras puede influir en el aprendizaje de la pronunciación, verificando la hipótesis de que una mayor frecuencia de aparición de las palabras servirán para una mejor retención de su pronunciación o significado. En la tabla 5.24 vemos los 4 ítems que se repiten. Se pueden observar las producciones correctas, los errores por lectura literal y la producción oral correcta para cada uno de los ítems en cada uno de los test. Se añade finalmente un porcentaje medio en la parte inferior de cada tabla que no es más que el promedio de los porcentajes de la columna a la que pertenece.

Words	Pretest			Test 1			Test 2		
	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope
Applaud	22,1	54,7	23,2	32,6	52,6	14,7	32,6	49,5	17,9
Cape	84,2	9,5	6,3	92,6	3,2	4,2	88,4	5,3	6,3
Daring	7,4	43,2	49,5	28,4	33,7	37,9	16,8	41,1	42,1
Lung	78,9	13,7	7,4	77,9	12,6	9,5	73,7	18,9	7,4
% medio	48,1	30,3	21,6	57,9	25,5	16,5	52,8	28,7	18,4

Tabla 5.24: “Frecuencias relativas para toda la muestra. Porcentaje medio para el grupo de palabras que se repite.”

Words	Pretest			Test 1			Test 2		
	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope	Pc	Ell	Ope
Bruise	14,7	10,5	74,7	10,5	3,2	86,3	11,6	2,1	86,3
Dread	6,3	1,1	92,6	11,6	2,1	86,3	7,4	0	92,6
Faint	51,6	31,6	16,8	47,4	37,9	14,7	53,7	32,6	13,7
Heap	78,9	2,1	18,9	91,6	0	8,4	93,7	1,1	5,3
A mayor	0	2,1	97,9	0	0	100	0	0	100
A sequin	11,6	83,2	5,3	12,6	78,9	8,4	8,4	86,3	5,3
A snout	16,8	25,3	57,9	13,7	17,9	68,4	13,7	20	66,3
A wound	51,6	36,8	11,6	47,4	34,7	17,9	52,6	34,7	12,6
% medio	28,9	24,1	46,9	29,3	21,8	48,8	30,1	22,1	47,7

Tabla 5.25: “Frecuencias relativas para toda la muestra. Porcentaje medio para el grupo de palabras que no se repiten”

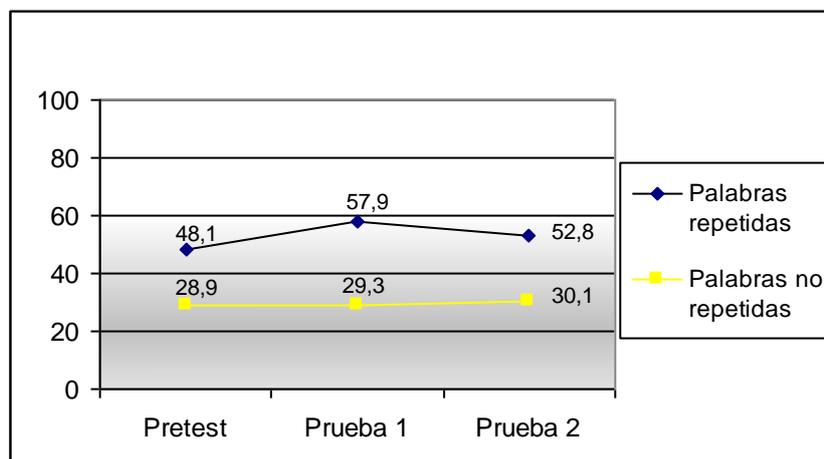


Figura 5.6: “Promedio de las frecuencias relativas de producciones correctas para los grupos de palabras repetidas y palabras no repetidas en el diseño”

A simple vista, el promedio de los porcentajes de las palabras repetidas en el test 1 es mayor que las palabras que no se repiten, lo cual no quiere decir directamente que deba existir necesariamente una relación entre la frecuencia de aparición de las palabras y la mejora en la pronunciación, puesto que los puntos de partida del conocimiento de las palabras por parte de los sujetos son distintos. Para poder hacer una primera aproximación a la incidencia de la frecuencia de aparición de las palabras deberemos observar la evolución que siguen los datos desde un test a otro. En este sentido, y

haciendo un análisis puramente descriptivo representado en el gráfico 5.6 , podemos constatar en el grupo de las palabras no repetidas una ausencia de evolución a lo largo de las tres pruebas, puesto que la media de producciones correctas se mantiene prácticamente constante alrededor del 29% de producciones correctas. En el grupo de palabras repetidas, sin embargo, el promedio de los porcentajes de producciones correctas en cada ítem asciende desde el 48,1% hasta el 57,9%, lo cual significa que ha habido un aumento de un 9,8% en la mejora de la pronunciación de las palabras. Desgraciadamente, aunque este primer análisis descriptivo nos dice que la repetición de las palabras ha influido en la mejora de la pronunciación, no podemos decir de manera concluyente que exista una relación de causalidad, ya que en la mejora de la pronunciación de las palabras han podido influir otros muchos factores, como los puntos de partida de las palabras de cada grupo, la heterogeneidad en el número de palabras que conforman cada grupo (se repiten 4 palabras frente a 8 que no se repiten), la inclusión de casos especiales en el grupo de palabras que no se repiten (como es el ítem “mayor”), etc. Estos y otros factores no controlables han podido influir en el comportamiento de los porcentajes y nos invitan a ser prudentes sobre la importancia de esta conclusión.

Para poder ahondar un poco más en la relación entre la frecuencia de aparición de las palabras hemos creado una nueva variable en la que hemos localizado a todos aquellos sujetos que han pasado del error en el pretest al acierto en el test 1, de modo que podemos medir con exactitud qué porcentaje de sujetos de la muestra han aprendido las palabras después de no saber pronunciarlas. Si nos fijamos en los datos de la primera columna de las tablas 5.25, podemos ver que las palabras que han mostrado un mejor aprendizaje han sido “daring” y “applaud”, con un 24,2% y un 21,1% respectivamente. Esto quiere decir que un 24% de la muestra no sabía pronunciar la palabra “daring”

correctamente y demuestra haberla aprendido bien después del primer test. En las columnas de la derecha podemos ver el desglose de porcentajes de sujetos según el grupo al que pertenecían, de modo que podemos ver que el grupo que más sujetos aporta con esta circunstancia es el grupo blanco, mientras que los grupos azul y amarillo hacen una menor aportación. Esto quiere decir, que para el caso concreto del ítem “daring” los sujetos del grupo blanco, que únicamente poseían el audio, son los que han aprendido mejor la pronunciación de la palabra, mientras que aquellos sujetos que tenían únicamente la transcripción o el significado de la palabra, han tenido menor éxito en el aprendizaje de la pronunciación de la palabra. Esta conclusión no es extensible al resto de las palabras del grupo de palabras que se repiten, pues si nos fijamos en los porcentajes en cada grupo de la palabra “applaud” podemos observar que en este caso concreto, el grupo que mejor ha funcionado ha sido el grupo verde, con un 33,3% de sujetos, lo cual quiere decir, que para el caso concreto de este ítem, el grupo de sujetos que poseían la transcripción fonética, el audio y la actividad de refuerzo es el que ha experimentado una mejora superior en el aprendizaje de la pronunciación de esta palabra.

	% de mejoras del pre al Test 1	Blanco	Amarillo	Verde	Azul	Naranja
Applaud	21,1	15	20,8	33,3	21,4	15,8
Cape	9,5	15	12,5	0	0	15,8
Daring	24,2	35	16,7	27,8	14,3	26,3
Lung	9,5	15	4,2	16,7	0	10,5
% medio	16,1	20	13,5	19,4	8,9	17,1

Tabla 5.26: "Porcentajes de sujetos que pasan del error en el pretest al acierto en el test 1 para cada uno de los ítems y condiciones en el apartado de pronunciación de las palabras que se repiten"

	% de mejoras del pre al Test 1	Blanco	Amarillo	Verde	Azul	Naranja
Bruise	3,2	10	0	0	7,1	0
Dread	8,4	15	8,3	11,1	7,1	0
Faint	10,5	20	12,5	11,1	0	5,3
Heap	18,9	20	25	11,1	21,4	15,8
A mayor	0	0	0	0	0	0
A sequin	6,3	5	0	16,7	7,1	5,3
A snout	6,3	10	0	5,6	7,1	10,5
A wound	12,6	15	4,2	16,7	7,1	21,1
% medio	8,2	11,8	6,2	9	7,1	7,2

Tabla 5.27 : “Porcentajes de sujetos que pasan del error en el pretest al acierto en el test 1 para cada uno de los ítems y condiciones en el apartado de pronunciación”

Si retomamos de nuevo nuestro interés en este apartado por saber la incidencia de la repetición de las palabras en el aprendizaje de la pronunciación, solo tenemos observar en la tabla 5.26 que el porcentaje medio del grupo de palabras que se repite (16,1%) es superior al porcentaje medio del grupo de palabras que no se repite (8,2%), tabla 5.27, con lo cual, podemos decir de manera un poco más concluyente que existe una repercusión positiva de la frecuencia de aparición de las palabras en el mejor aprendizaje de su pronunciación. Esta repercusión es válida para casi todos los sujetos y bajo cualquier condición, con la excepción del grupo azul, en la cual el porcentaje de sujetos que mejora la pronunciación es similar para el grupo de palabras que se repite (8,9%) y para el grupo de palabras que no se repite 7,1.

5.6.2.- Incidencia de la repetición de las palabras para los equivalentes en español.

La incidencia de la aparición de la palabra en las actividades no solo puede repercutir en la pronunciación sino también en el aprendizaje de sus equivalentes al español. Para estudiar esta incidencia vamos a realizar un procedimiento análogo al que realizábamos para el caso de la pronunciación. En las tablas 5.28 y 5.29 presentamos los datos de los porcentajes de aciertos de los equivalentes en español separando los ítems en dos

bloques, el bloque de las palabras que se repiten y el bloque de las palabras que no se repiten. Si comparamos directamente los porcentajes medios de aciertos en el test 1 podemos observar que existe una diferencia sustancial entre el 53,9% de sujetos en el test1 que aciertan las palabras del grupo de palabras que se repiten y el 15% de sujetos que aciertan la palabra en el grupo de palabras que no se repiten.

Words	Pretest	Test 1	Test 2
Applaud	78,9	90,5	77,9
Cape	14,7	81,1	77,9
Daring	0	2,1	2,1
Lung	5,3	42,1	38,9
% medio	24,7	53,9	49,2

Tabla 5.28 "Porcentaje de aciertos de equivalentes al español según la frecuencia de aparición de las palabras que se repiten".

Words	Pretest	Test 1	Test 2
Bruise	0	0	0
Dread	0	1,1	0
Faint	0	3,2	3,2
Heap	0	1,1	0
Mayor	53,7	82,1	82,1
Sequin	0	11,6	3,2
Snout	0	8,4	6,3
Wound	4,2	12,6	11,6
% medio	7,2	15	13,3

Tabla 5.29: "Porcentaje de aciertos de equivalentes al español según la frecuencia de aparición de las palabras".

Para poder hacer un primer acercamiento a esta influencia de la frecuencia de aparición podemos observar en el gráfico 5.7 cómo la evolución más notable ha estado en el grupo de palabras que se repiten, pues se asciende desde un 24,7% de aciertos en el

pretest hasta un 53,9% de aciertos en el test 1. Debemos apelar de nuevo a la prudencia a la hora de interpretar este dato, pues tal y como están descritas las variables no podemos establecer una relación de causalidad entre ellas, ya que en el aumento de ese porcentaje de aciertos han podido influir numerosos factores anteriormente comentados.

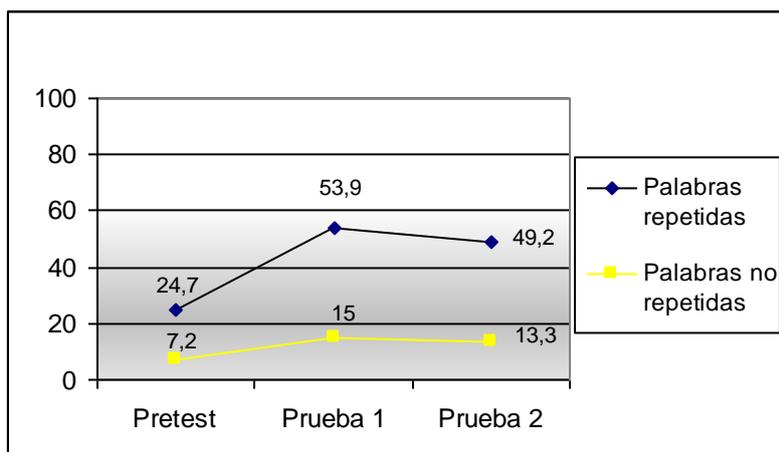


Figura 5.7: “Promedio de las frecuencias relativas de equivalentes correctos para los grupos de palabras repetidas y palabras no repetidas en el diseño”

Tras hacer la recodificación según la cual clasificábamos a los sujetos que habían fallado en el pretest y acertado en el test 1, en la tabla 5.30 podemos ver los porcentajes de sujetos que han aprendido el significado de la palabra y que no lo sabían antes de comenzar la actividad. De este modo podemos ver cómo la palabra “cape” ha sido ampliamente aprendida (66,3%) por los sujetos que no lo sabían inicialmente, mientras que el ítem “daring” no ha sido aprendido por prácticamente ningún sujeto. Si nos fijamos en el grupo de las palabras que no se repiten comprobamos que el ítem “mayor” ha sido el que mejor han aprendido los sujetos, coincidiendo además que los grupos que más sujetos han aprendido el ítem son precisamente aquellos en los cuales se facilitaba el significado de la palabra (grupos verde y azul).

	% de mejoras del pre al Test 1	Blanco	Amarillo	Verde	Azul	Naranja
Applaud	14,7	20	16,7	11,1	7,1	15,8
Cape	66,3	75	66,7	66,7	78,6	47,4
Daring	2,1	0	4,2	5,6	0	0
Lung	36,8	35	41,7	50	28,6	26,3
% medio	29,9	32,5	32,3	33,3	28,5	22,3

Tabla 5.30: “Porcentajes de sujetos que pasan del error en el pretest al acierto en el test 1 para cada uno de los ítems y condiciones en el apartado de equivalentes al español para las palabras que se repiten”

	% de mejoras del pre al Test 1	Blanco	Amarillo	Verde	Azul	Naranja
Bruise	0	0	0	0	0	0
Dread	1,1	0	4,2	0	0	0
Faint	3,2	0	4,2	5,6	0	5,3
Heap	1,1	0	4,2	0	0	0
A mayor	28,4	15	20,8	44,4	42,9	26,3
A sequin	11,6	10	4,2	16,7	21,4	10,5
A snout	8,4	15	4,2	11,1	14,3	0
A wound	8,4	0	4,2	16,7	14,3	10,5
% medio	7,7	5	5,7	11,8	11,6	6,5

Cuadro 5.31: “Porcentajes de sujetos que pasan del error en el pretest al acierto en el test 1 para cada uno de los ítems y condiciones en el apartado de equivalentes al español.”

Por último, cabe reseñar también en cuanto a la incidencia que tiene el aumento de la frecuencia de aparición en el aprendizaje de los equivalentes al español que el grupo de palabras que han tenido una mayor frecuencia de aparición han obtenido mejores porcentajes de aprendizaje, independientemente del grupo o la condición a la que perteneciera el sujeto. Este dato se puede observar en los porcentajes medios, que en todos los casos son superiores para la tabla de las palabras que se repiten. Podemos concluir, por tanto, que el aumento de la frecuencia de aparición de las palabras en un texto incide positivamente en el aprendizaje del equivalente al español de una palabra.

6.1- CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.

El análisis de los resultados, presentado en el capítulo anterior, nos sirve para hacernos a la idea de la amplia cantidad de variables sujetas a estudio y la complejidad del fenómeno estudiado. El análisis de los datos nos facilita una primera aproximación a la estructura que van a adoptar nuestras conclusiones en esta tesis, en las que se analizarán estos resultados junto a las conclusiones derivadas de la lectura teórica y las decisiones metodológicas tomadas durante el proceso de investigación. Es importante incidir en este último aspecto, pues una conclusión acerca de un fenómeno complejo, como es el aprendizaje de la pronunciación de un fragmento fonético, debe trascender de la mera interpretación estadística de los resultados para comprender todos aquellos aprendizajes que el investigador adquiere en el proceso de investigación.

Con independencia de la complejidad del fenómeno que se estudia, no debemos desviar la atención de nuestro objetivo fundamental: el estudio de la incidencia del uso del diccionario CD-ROM con audio en el aprendizaje de la pronunciación de fragmentos fonéticos de nuevas palabras para el estudiante de la lengua inglesa. Las primeras conclusiones irán destinadas a satisfacer este interrogante, para luego comentar los distintos condicionantes que existen en el aprendizaje de las palabras y ver en qué medida estos condicionantes ayudan o entorpecen el aprendizaje. Bajo este esquema general de conclusiones, iremos insertando otras observaciones derivadas de la práctica y la revisión teórica para dar sustento y redondez a nuestros argumentos.

Como ya se ha descrito en el apartado metodológico correspondiente, la medición de la capacidad del diccionario bilingüe en CD-ROM para ayudar a la pronunciación se ha construido sobre la base de palabras en la L2 que los sujetos de la muestra tenían que aprender. Se seleccionaron palabras desconocidas para los estudiantes participantes, ya que el objetivo primordial era estudiar la trayectoria de adquisición de las mismas. En

primer lugar, hemos de extraer los datos estadísticos que nos permitan posicionar el conocimiento, o no, de esas palabras por parte de los estudiantes para definir adecuadamente el punto de partida. De este modo, volviendo a los datos estadísticos de las pruebas de los equivalentes en español encontramos lo siguiente:

Número de aciertos		N	Mín.	Máx.	x	δ
Equivalentes en español	Pre	95	0	4	1.57	0.964
	P1		0	10	3.36	1.436
	P2		0	7	3.03	1.333

Tabla 6.1: “Medias y desviaciones típicas del número de aciertos de los equivalentes en español”

Podemos constatar que, efectivamente, la media de palabras conocidas entre los participante, en el bloque de equivalentes en español, es de 1,57 a 3,36 entre el Pre y el Test 1. Con esta media podemos decir que los estudiantes solo conocían una media de 1,57 palabras de las 12 palabras meta, es decir, únicamente conocían entre 1 y 2 términos. Así pues, el punto de partida de la muestra era el deseado en el diseño del estudio.

Uno de los objetivos durante el diseño de la investigación era encontrar los textos adecuados para localizar palabras desconocidas. Con esta comprobación estadística podemos asegurar que la primera premisa era correcta, las palabras eran desconocidas. Con la valoración de este dato, podemos dar paso a responder a las preguntas objetivo de este estudio.

- Para empezar, nos centramos en el primer objetivo con la siguiente pregunta:
¿existe incidencia, en general, de alguna evolución positiva en la adquisición de la pronunciación de palabras nuevas mediante el uso de audio de forma automática en los diccionarios?

Con independencia de las palabras que se hayan estudiado, el estudio estadístico nos muestra que el uso del diccionario supone una mejora inmediata en el aprendizaje de la pronunciación (Ver prueba de Friedman). Esto quiere decir que, en una actividad de

aprendizaje de un sonido vocálico, podemos usar el diccionario acompañado de otras actividades de refuerzo y esperar resultados positivos de aprendizaje en los alumnos. No obstante, tal y como nos muestra la prueba de Wilcoxon, para ver las diferencias existentes entre los grupos de puntuaciones, podemos observar que los resultados no son tan positivos cuando evaluamos el aprendizaje del alumno pasada una semana. Esto quiere decir que, en el contexto de palabras nuevas y desconocidas para el alumno, el aprendizaje de la pronunciación se ve reforzado con el uso del diccionario para un aprendizaje próximo al desempeño de la actividad pero no inmediato, a pesar de que con el paso del tiempo la pronunciación empeora. La reflexión fundamental que genera esta conclusión gira en torno a la necesidad de reforzar el aprendizaje de la pronunciación con tareas subsiguientes para evitar que el alumno olvide la pronunciación y la integre dentro de su bagaje. Nos tocaría ahora determinar la cualidad y cantidad de las tareas que deben realizarse para que este aprendizaje sea verdaderamente significativo, es decir, qué tipo de tareas usamos para el refuerzo y con qué temporalización. Planteado en otros términos: ¿Cómo y hasta cuándo tenemos, como docentes, que reforzar el aprendizaje de la pronunciación de las palabras para que los alumnos lo aprendan de manera significativa?

Debemos recordar que, para estas primeras conclusiones, estamos considerando el comportamiento que han tenido las palabras para toda la muestra, sin entrar a valorar las diferencias de la muestra según las actividades que han realizado.

Como observamos en la columna del promedio de todas las palabras, en el pretest la valoración de producciones orales correctas es de 35,3%, que sube a 38,9% tras las lecturas y, en este caso, se mantiene en el tiempo, aunque existe una leve bajada. En este punto y con esta valoración concluimos que el uso del diccionario bilingüe en CD ROM en general, tiene un valor específico positivo para las tareas lectoras, en la

pronunciación. Si bien, en general, hemos desterrado casi por completo el uso del diccionario en la clase porque suponía una pérdida de tiempo y una desconcentración de las tareas lectoras que los estudiantes debían efectuar, sería momento para valorar recuperarlo si lo usamos de forma muy específica y restringida en las clases. Esto quiere decir que el uso del diccionario, que podemos utilizar con los medios informáticos de los que actualmente disponemos en la clase, favorece la adquisición de palabras nuevas y de su pronunciación. El profesor puede utilizarlo de manera visual y de manera auditiva, proyectando la búsqueda en la pantalla y accionando el audio.

- La segunda pregunta, parte de los objetivos de este estudio, era valorar las diferencias entre aquellos grupos que disponían de las condiciones en las que no se valían del audio, y aquellos grupos que sí se servían de él. La pregunta es: *¿existen diferencias significativas en el aprendizaje entre aquellos sujetos que se sirven del audio y los que no se valen de él?*

En este caso, los porcentajes obtenidos hablan por sí solos. Los grupos que no disponían del audio, es decir, aquellos con la condición azul -sólo significado- y amarillo -sólo transcripción fonética y significado- son los únicos que presentan una *involución* del Pre al Test 1. Por el contrario, los grupos con la aplicación del audio a disposición –los grupos blanco, naranja y verde- han presentado una evolución positiva a su favor. El grupo blanco, con solo significado y audio, pasó de un 32,1% a un 44,6%, lo que supuso un aumento de 12,5 puntos. El grupo Naranja, con significado, audio y transcripción fonética, mejoró de 6,5 puntos, mientras que el grupo verde, al que se le proporcionó significado, audio, transcripción y actividad de refuerzo, presentó una mejoría de 2,8 puntos. Estos resultados se traducen en varias conclusiones.

En primer lugar, la aplicación de audio favorece la adquisición de la pronunciación en todas las condiciones en las que los participantes han podido hacer uso de ella. El uso

del diccionario en CD-ROM con audio es muy recomendable para la adquisición de la pronunciación de palabras nuevas, eso significa que, errores típicos del estudiante de inglés de origen español, como es la lectura literal de la palabra, puede verse mejorada mediante el uso del audio. En el capítulo 1, entre los problemas que la influencia del input ortográfico podía acarrear (Bassetti, 2008), mencionábamos y separábamos ese tipo de error de entre el inventario de influencias nocivas para la pronunciación que generaba el uso de este tipo de input.

Por otra parte, podemos sugerir que el uso del input ortográfico, como ha sido el caso en este estudio, en los grupos azul y amarillo, puede significar el enfatizar una mala pronunciación por lectura literal de la palabra, como vemos en el caso de los porcentajes del grupo azul que pasa de 25,6% en el pretest al 27,3% en el posttest 1. Y, en el caso del grupo amarillo, aunque no experimenta una involución en los errores por lectura literal, sí parece involucionar con otras producciones orales incorrectas, pasando del 40,3% al 44,1% en el posttest 1. En conclusión, el uso del audio facilita la tarea de adquirir la pronunciación de las palabras y, consecuentemente, abona el terreno para que la comunicación oral pueda realizarse con menos dificultad, por un lado, pero también podemos concluir que el no uso del audio encauza al aprendiz a una influencia nociva por parte del sistema de escritura, la ortografía y el input ortográfico.

- En tercer lugar, es necesario detallar aquella condición que resulte más beneficiosa para el estudiante, para así, con este estudio, implementar las conclusiones que podemos obtener de los datos y aplicarlos a la enseñanza y facilitar el aprendizaje. Para ello nos hicimos la siguiente pregunta: *¿Qué situación o condición favorece más al usuario?*

Es muy significativo que los tres grupos que hacían uso del diccionario con el audio sean los que experimentan una evolución positiva en la adquisición de la pronunciación,

sin embargo, también hay diferencias significativas dentro de estos tres grupos. De este modo, clasificamos a los grupos en una escala de tres, de mayor a menor evolución positiva. El grupo que contaba con toda la información posible es decir, el significado de la palabra, la transcripción fonética, el audio más unas actividades relacionadas con la pronunciación de la palabra, obtuvo la menor de las puntuaciones de entre los que evolucionan positivamente, hecho que nos parece extraño si pensamos que el uso de una actividad y la información más completa es lo que va a favorecer, en un principio, la adquisición. No obstante, este hecho corrobora la teoría de la Memoria Funcional, la cual apuntaba que parece existir un centro ejecutivo que dirige la atención y otros dos subsistemas: el cuaderno de notas visu-espacial –sketchpad- y el circuito articulatorio. El circuito fonológico almacena la memoria acústica, sin embargo, los elementos almacenados acústicamente son limitados y poseen una corta duración. Además, probablemente requieran de un entrenamiento para poder ser mantenidos, aunque están en el proceso de almacenamiento en la memoria a largo plazo. Hasta aquí los tres grupos con la condición audio se verían afectados por el mismo hecho de servirse del audio, factor común para los tres. No obstante, el grupo que poseía solo el audio obtuvo unas puntuaciones muy por encima de los otros dos, obteniendo una diferencia positiva de hasta más de doce puntos entre el pretest y el posttest, cuando los otros dos experimentaron una evolución positiva, pero en menor medida. Este resultado puede deberse a la carga cognitiva en la que actúan los grupos y en el tipo de carga. En el grupo con la transcripción fonética y el audio, los participantes trabajaban con dos elementos dirigidos a la pronunciación: un elemento de tipo visual, como es la transcripción fonética, y otro elemento auditivo. Así pues, la atención de los participantes tenía que dividirse y, por lo tanto, la memoria funcional que almacena esta información experimentaba una carga doble, lo que generó un desvanecimiento de la

información. El grupo que supuestamente debía obtener las mejores puntuaciones, es el que logró un peor resultado debido, no solamente a la variedad de carga de información, sino también al número de información con el que trabajaba, que hizo que la atención tuviera que fragmentarse por necesidad. En resumen, el grupo con una carga de información menor obtuvo los mejores resultados, puesto que, en primer lugar, la carga de información era menor y, por lo tanto, la memoria funcional trabajaba a nivel óptimo para que se produjera la adquisición, a pesar de que el elemento auditivo tiende a desvanecerse con mucha rapidez y no permite que trascienda a la memoria a largo plazo. En segundo lugar, la atención no tiene que luchar con otros elementos que estén compitiendo entre los tres tipos de cargas cognitivas intrínseca, extrínseca o la relevante. En conclusión, analizadas estas situaciones, para la adquisición de la pronunciación de palabras nuevas con el uso del diccionario, es recomendable centrar la atención en información limitada y no sobrecargar al aprendiz con cargas de información que resultarán en el retraso y/o la falta de aprendizaje. A modo de resumen presentamos la tabla 6.2.

	GRUPO BLANCO	GRUPO NARANJA	GRUPO VERDE
<i>SIGNIFICADO</i>	✓	✓	✓
<i>TRANSCRIPCIÓN</i>		✓	✓
<i>AUDIO</i>	✓	✓	✓
<i>ACTIVIDADES POST</i>			✓
<i>PUNTOS</i>	12,5	6,5	2,8
<i>LUGAR EVOLUCIÓN POSITIVA</i>	1º	2º	3º

Tabla 6.2: "Grupos con audio en su condición y sus puntuaciones"

- Finalmente, nos planteamos la siguiente pregunta: *¿La situación más favorecedora coincide de forma positiva en la adquisición de la palabra con su equivalente en español?*

El análisis de los datos nos ha revelado la incidencia que tiene el uso de determinadas estrategias formativas en el aprendizaje de la pronunciación y de los equivalentes en

español. Si bien este análisis se ha hecho por separado para estos dos objetivos, en las siguientes líneas nos pararemos a observar si existe alguna relación entre el aprendizaje de los equivalentes y la pronunciación de las palabras según las estrategias de aprendizaje empleadas.

Grupos	n	Pretest		Test 1		Test 2	
		X	δ	x	δ	x	δ
A	20	3,85	1,461	5,35	1,531	4,64	1,872
T	24	4,33	1,308	4,08	2,02	4,25	1,452
T+A+AC	18	4,78	1,517	5,11	1,906	4,89	1,605
S	14	4,43	1,284	4,07	1,207	4,5	1,16
A+T	19	3,89	2,052	4,68	1,529	4,42	1,346
Sin audio	57	4,37	1,282	4,08	1,746	4,34	1,341
Con audio	38	4,16	1,720	5,05	1,652	4,65	1,609
Total	95	4,24	1,555	4,66	1,748	4,53	1,508

Tabla 6.3: Medias y desviaciones típicas según grupo y test.

Si retrocedemos de nuevo a la tabla 6.3, podemos recordar que los sujetos que participaban en alguna actividad con audio tenían resultados sensiblemente mejores en la pronunciación que todos aquellos sujetos que no tenían el audio entre sus herramientas de aprendizaje. La prueba de Wilcoxon, nos muestra las diferencias significativas en las puntuaciones de los 3 tests en el grupo blanco -solo audio-, mientras que en el naranja -audio y transcripción- había aprendizaje significativo en el test 1, pero en el test 2 los resultados ya no eran estadísticamente significativos. En el resto de grupos sin audio no había diferencias significativas, es decir, en el grupo verde, aún teniendo también el audio, los resultados no fueron tan positivos. La tabla 6.3 nos revela como, de todos los sujetos que tienen audio, el grupo verde es que el tiene un menor aumento de media en las palabras acertadas en el test 1, mientras que el grupo blanco, que solo poseía el audio, es el que tiene un mayor incremento en la media de

palabras acertadas. Esto nos recuerda que un aumento de la cantidad de actividades de refuerzo parece en este caso no incidir positivamente en el aprendizaje de la pronunciación, puesto que cuantos más recursos se pusieron a disposición de los estudiantes, peor fue la evolución en la pronunciación.

Grupos	n	Pretest		Test 1		Test 2	
		x	δ	x	δ	x	δ
A	20	1,5	1,051	3,15	1,089	2,9	1,071
T	24	1,46	,658	3,17	1,81	2,9	1,444
T+A+AC	18	1,72	1,179	3,94	1,434	3,5	1,724
S	14	1,43	1,089	3,5	1,401	2,86	1,231
A+T	19	1,74	,933	3,16	1,214	3,16	1,068
Promedio	95	1,57	,964	3,36	1,436	3,03	1,333

Tabla 6.4: "Medias y desviaciones típicas según grupo y test"

Si recordamos ahora los valores incluidos en la tabla 6.4, comparando estas medias solo a nivel descriptivo, podemos comprobar que todos los grupos participan de valores medios muy similares al promedio, y esta afirmación se cumple para cada uno de los tests. Esto sería suficiente para considerar que, a un nivel descriptivo de la muestra, las distintas estrategias empleadas para el aprendizaje de las palabras no influyen de manera decisiva en un aprendizaje más efectivo de los equivalentes en español. La prueba de Friedman, para cada uno de los grupos por separado, nos indica que podemos atestiguar, con un 99% de confianza, que existen diferencias significativas entre todos los tests, afirmación que se cumple para todos los grupos. Por tanto, podríamos decir que el empleo de distintas estrategias de intervención no pone de manifiesto diferencias en el aprendizaje de los equivalentes al español, si bien cualquiera de las estrategias empleadas ha sido eficaz para constatar un aprendizaje estadísticamente significativo.

El dato relevante es que el mayor incremento en el aprendizaje del equivalente se ha registrado en el grupo verde, que es el grupo que ha participado con todas las

herramientas. Afirmando la teoría del Task-Induced Involvement (Laufer y Hulstijn, 2001), donde se asumía que, cuanto más procesamiento léxico, mayor retención se produciría. Esto nos lleva a concluir que, con esta muestra en concreto, el uso acumulado y progresivo de actividades supone un refuerzo positivo para el aprendizaje de los equivalentes en español, si bien a la hora de aprender la pronunciación, un mayor uso de actividades perjudica el aprendizaje, siendo más recomendable usar únicamente el audio de la pronunciación para mejorar el aprendizaje.

Centrándonos ahora en los grupos que no han tenido el audio entre sus actividades, si volvemos a la tabla 6.3, observaremos que, en el aprendizaje de la pronunciación, los grupos que tenían la transcripción o el significado han tenido una involución en la media de palabras acertadas en el apartado de la pronunciación. Aunque cabría esperar que, para el aprendizaje de la pronunciación de una palabra, su transcripción fonética sería de mayor utilidad que su equivalente en español. Lo cierto es que las medias de aciertos en un grupo y otro fueron prácticamente idénticas, lo cual vuelve a incidir sobre la idea de que ninguna de estas dos herramientas ha sido útil para el aprendizaje de la pronunciación.

El aprendizaje de los equivalentes en español, sin embargo, ha sido positivo en los grupos amarillo y azul, con lo cual no podemos establecer ningún tipo de correspondencia o relación entre el aprendizaje de las pronunciaciones y los equivalentes en el seno de estos dos grupos. El dato más curioso está en el hecho de que el único par test 1 – test 2, en el cual no se han registrado diferencias significativas, ha sido en el grupo azul, precisamente aquel en el que únicamente se facilitaba el significado de la palabra. Esto significa que, en todos los grupos excepto en el azul, el aprendizaje de los equivalentes no solo ha sido efectivo, sino que además ha perdurado en el tiempo. Esta consolidación del aprendizaje de los equivalentes, aunque también ha

sido significativa en el grupo que trabajaba con el significado -comparación pretest – test 1-, ha sido la menos efectiva en el test 2, con lo que se resalta que el grupo que ha trabajado solo con el significado es el grupo que peor ha funcionado, a pesar de obtener resultados positivos y estadísticamente significativos. Adicionalmente, estos resultados pueden estar condicionados por el tamaño de la muestra de este grupo, ya que era de tan solo 14 sujetos, siendo, por lo tanto, sensiblemente inferior al resto de grupos, por lo que los resultados finales fueron más sensibles a cualquier variación intrasujeto.

Como información adicional a los objetivos que nos habíamos propuesto en este estudio, tenemos toda la información referente a la incidencia en el aprendizaje de la pronunciación y de los equivalentes en español con la repetición de palabras en los tres tests. Para ello rescatamos la figura 5.6 que muestra de forma gráfica la incidencia de la repetición de las palabras en el aprendizaje de la pronunciación. Y la 5.7 que muestra la incidencia en los equivalentes en español.

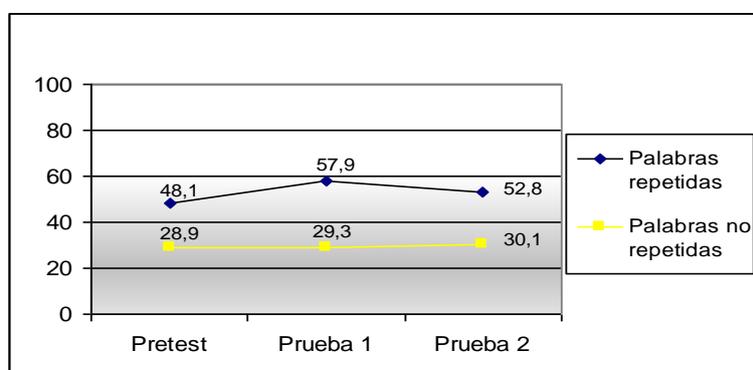


Figura 6.1: “Promedio de las frecuencias relativas de producciones correctas para los grupos de palabras repetidas y palabras no repetidas en el diseño”

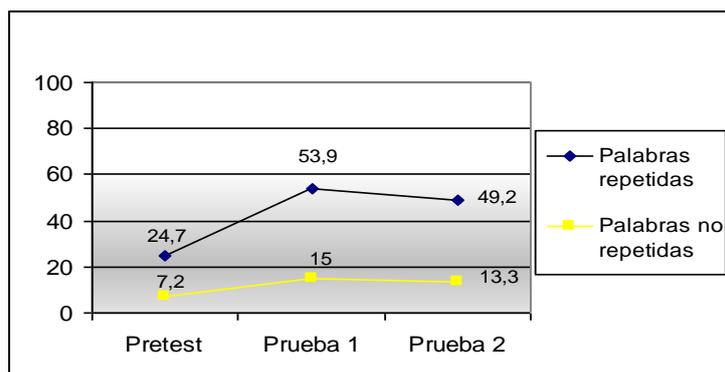


Figura 6.2: "Promedio de las frecuencias relativas de equivalentes correctos para los grupos de palabras repetidas y palabras no repetidas en el diseño"

En estas dos figuras observamos que tanto para la pronunciación como para los equivalentes en español la incidencia en la repetición, de forma general, implica una evolución positiva en la adquisición tanto de la pronunciación como de los equivalentes en español.

Las conclusiones obtenidas enfatizan los esclarecedores resultados que hemos obtenido en este estudio en varios sentidos fundamentales. En primer lugar, aquellos resultados que relacionan el uso del diccionario con audio y la pronunciación de palabras nuevas en inglés. En segundo lugar, los resultados que establecen la condición óptima para su uso y, por último, aquellos resultados obtenidos con respecto al uso del diccionario y la adquisición del significado de las palabras.

En todos los sentidos, los datos ponen de manifiesto el importante papel que puede jugar el diccionario en CD-ROM como herramienta durante las actividades de comprensión lectora. Todas las variables que proponemos en el estudio tienen la posibilidad de ser recreadas en el aula, ya que el soporte informático utilizado es asequible al público y puede ser recreado en clase para la adquisición de la pronunciación.

Los resultados pueden llegar a implementarse en la clase con independencia del nivel de los estudiantes, puesto que nos centramos en la mera adquisición de la pronunciación de

una forma accidental y simplemente durante la actividad lectora. Por lo tanto, el uso de los elementos visuales ortográficos y los elementos auditivos que ofrecen los diccionarios en CD-ROM dejan un rastro positivo en los estudiantes de inglés.

Aunque valoramos estos resultados, es conveniente indicar que, en este caso, la intervención del profesor en el aula durante el uso del diccionario es relevante. Uno de los problemas que conlleva el uso del diccionario de forma individualizada en clase puede suponer la falta de atención, la distracción y el abandono de las tareas propuestas en la clase, pues los estudiantes tienden a buscar otras palabras que piensan que necesitan momentáneamente. Los diccionarios ofrecen también elementos visuales que pueden hacer perder la atención y, en definitiva, el estudiante puede diluirse en un mar de información. Por estas razones, entre otras, el diccionario ha sido el gran desterrado de las clases. Por lo tanto, proponemos dejar al profesor la tarea de búsqueda. Además, los diccionarios en CD-ROM pueden ser manipulados para ofrecer la información que se crea necesaria. En las clases con posibilidades de equipamiento informático, cañón, audio y pantalla, el profesor accionaría la búsqueda que, inmediatamente y de forma automática, ofrecería el audio durante las actividades lectoras. De esta forma, el profesor orquestaría de forma conveniente el uso del diccionario con audio.

Como hemos visto en nuestro estudio, el uso del diccionario con el audio supone una mejora, la cual se hace más patente en una de las variables. Esta variable es la que ofrece significado y audio. A diferencia de otras variables con mayor carga de información, e incluso con actividades adicionales, la variable anteriormente mencionada produce puntuaciones más altas. Debemos recomendar, en relación a estos resultados, el empleo del diccionario con audio, con restricciones en la carga de información. Nos atrevemos a recomendar, en este caso específico, alejarse de la idea de que *más es mejor*.

Por otro lado, como recomendación a aquellos que hagan uso del diccionario de forma habitual en actuaciones fuera de la clase, es importante programar las búsquedas en el diccionario, vinculadas al audio de forma automática, ya que puede favorecer la adquisición de la pronunciación de las palabras, completando así el círculo deseado, que es conocer la palabra con su imagen ortográfica y su imagen acústica para la comunicación.

6.2.- LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

El presente estudio tiene una serie de limitaciones lógicas que han de ser tenidas en cuenta. En primer lugar, el número de sujetos participantes está limitado a noventa y cinco. Aunque el número de estudiantes es alto, en cada grupo está más reducido. Todos estos estudiantes están encuadrados en un contexto único que es la Facultad de Turismo, aunque en niveles diferentes, ya que han podido o no cursar inglés en el bachillerato. Esta variedad de niveles otorga a los estudiantes distinto conocimiento de la lengua, lo que podría ser una limitación del estudio con respecto a la muestra estudiada.

Con respecto a los textos existen dos posibles limitaciones. La primera es el número de textos, que podríamos haber reducido a uno solo, aunque aumentando su longitud. La segunda es el argumento de los textos, que podríamos haber escogido más especializado y menos relevante culturalmente.

Por otra parte, una decisión importante en este estudio es la selección de palabras y de sonidos vocálicos. Las palabras meta podrían incluir sonidos que resultaran más complicados para los participantes, y así valorar la evolución positiva de la palabra con esta dificultad.

Con respecto a las condiciones, podríamos organizar un grupo con dos escuchas y otro con una escucha para valorar la incidencia de la repetición. Por último, con respecto a

los tests, se podría incluir una prueba inmediatamente después de las lecturas comprensivas de los textos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abercrombie, D. 1973. *Problems and Principles in Language Study*. Londres: Longman.
- Abdolahimzadeh, S. 2014. Gender differences and EFL reading comprehension: Revisiting topic interest and test performance. *System*, 42: 70-80.
- Agustín Llach, M^a P. y Terrazas Gallego, M. 2012. Vocabulary knowledge development and gender differences. *ELIA (Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada)*, 12: 45-76.
- Alcina, F. J. y Bleca, J. M. 1975. Gramática Española. Barcelona: Ariel.
- Alderson, J.C. 1984. *Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?* En J.C. Alderson y A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp.1-24). Harlow, RU: Longman.
- Alderson, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson J.C. y Urquhart, A.H. 1988. This test is unfair: I'm not an economist. En P.L. Carrell, J. Devine, y D.E. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 168-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alessi, S. y Dwyer, A. 2008. Vocabulary assistance before and during reading. *Reading in a Foreign Language*, 20: 246-263.
- Alptekin, C. y Erçetin, G. 2011. Effects of working memory capacity and content familiarity on literal and inferential comprehension in L2 reading. *TESOL Quarterly*, 45: 235-266.
- Alptekin, C. 2006. Cultural familiarity in inferential and literal comprehension in L2 reading. *System*, 34: 494-508.
- Al-Seghayer, K. 2001. The effect of multi-media annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5: 202-232.
- Al-Shehri, S. y Gitsaki, C. 2010. Online reading: A preliminary study of the impact of integrated and split attention formats on L2 students' cognitive load. *ReCALL*, 22: 356-375.
- Álvarez Baz, A. y Herrero Hernández, A.M. 1995. La pronunciación en el aula. En P. Barro, J. M. Becerra, A. Martínez, y J. A Molina,. (Eds.), *Aspectos de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (pp. 87-93). Granada, Universidad de Granada.
- Ariew, R. y Erçetin, G. 2004. Exploring the potential of hypermedia annotations for second language reading. *Computer Assisted Language Learning*, 17: 237-259.
- Aron, H. 1986. The influence of background knowledge on memory for reading passages by native and nonnative readers. *TESOL Quarterly*, 20: 136-145.
- Aust, R. Kelley, M. J., y Roby, W. 1993. The use of hyper-reference and conventional dictionaries. *Educational Research Technology & Development*, 41: 63-73.
- Ay, S., y Bartan, O.S. 2012. The effect of topic interest and gender on reading test types in a second language. *The Reading Matrix*, 12/1: 62-79.
- Baddeley, A. 1990. *Human Memory*. Londres: Lawrence Erlbaum
- Baddeley, A. 2010. Working memory. *Current Biology*, 20: 136-140.
- Baddeley, A. y Hitch, G.J. 2010. Working memory. *Scholarpedia*, 5: 12.
- Bannert, M. 2002. Managing cognitive load – recent trends in cognitive load theory. *Learning and Instruction*, 12: 139-146.
- Barrera Pardo, D. 2004. Can pronunciation be taught? A review of research and implications for learning. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. 17: 31-34.
- Bassetti, B. 2005. Effects of writing systems on second language awareness: Word awareness in English learners of Chinese as a Foreign Language. En V. Cook, y

- B. Bassetti (Eds.), *Second Language Writing Systems. Second Language Acquisition*. 11 (pp. 335-356). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters,
- Bassetti, B. 2007. Effects of hanyu pinyin on pronunciation in learners of Chinese as a foreign language. En A. Guder, X. Jiang, y Wan, Y. (Eds.), *The Cognition, Learning and Teaching of Chinese Characters*. Beijing, China: Beijing Language and Culture University Press.
- Bassetti, B. 2008. Orthographic input and second language phonology. *Input Matters in SLA*. (pp.191-206). En T. Piske y M. Young-Scholten (Eds.), Clevedon, RU,: Multilingual Matters.
- Béjoint, H. 1981. The foreign student's use of monolingual English dictionaries: A study of language needs and reference skills. *Applied Linguistics 2*: 207-222.
- Bell, F.L. y LeBlanc, L.B. 2000. The language glosses in L2 reading on computer: Learners' preferences. *Hispania*, 83: 274-285.
- Bengeleil, N. y Paribahkt, T. S. 2004. L2 reading proficiency and lexical inferencing by university EFL learners. *The Canadian Modern Language Review*, 61: 225-249.
- Bensoussan, M. y Laufer, B. 1984. Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7:15-31.
- Bensoussan, M. 1983. Dictionaries and tests of EFL reading comprehension. *ELT Journal*, 37/4: 341-345.
- Bensoussan, M., Sim, D., y Weiss, R. 1984. The effect of dictionary use on EFL test performance compared with student and teacher attitudes and expectations. *Reading in a Foreign Language*, 2/2: 262-272.
- Bialystok, E. 1983. Inferencing: Testing the "Hypothesis Testing" hypothesis. En H. W. Seliger y M. H. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp.104-123). Rowley, MA: Newbury House.
- Bogaards, P. 1995. Dictionnaires et compréhension écrite. *Cahiers de Lexicologie*, 67/2: 37-53.
- Bossers, B. 1991. On thresholds, ceilings and short circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. *AILA Review*, 8: 45-60.
- Bowles, M. A. 2004. L2 glossing: To CALL or not to CALL. *Hispania*, 87: 541-552.
- Brantmeier, C. 2001. Second language reading research on passage content and gender: Challenges for the intermediate-level curriculum. *Foreign Language Annals*, 34: 325-333.
- Brantmeier, C. 2003a. Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a Foreign Language 15*: 1-27.
- Brantmeier, C. 2003b. Beyond linguistic knowledge: Individual differences in second language reading. *Foreign Language Annals*, 36: 33-44.
- Brantmeier, C. 2004. Gender, violence-oriented passage content and reading in a second language. *The Reading Matrix*, 4/2: 1-19.
- Brantmeier, C. 2005. Effects of reader's knowledge, text type, and test type on L1 and L2 reading comprehension in Spanish. *The Modern Language Journal*, 89: 37-53.
- Brantmeier, C. 2006a. Toward a multicomponent model of interest and L2 reading: Sources of interest, perceived situational interest, and comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 18: 89-115.
- Brantmeier, C. 2006b. The effects of language of assessment and L2 reading performance on advanced readers' recall. *The Reading Matrix*, 6/1: 1-17.
- Brett, P. 1998. Using multimedia: A descriptive investigation of incidental language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 11: 179-200.

- Brown, C. 1993. Factors affecting the acquisition of vocabulary: Frequency and saliency of words. En T. Huckin, M. Haynes y J. Coady (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. (pp. 263-284). Norwood, NJ: Ablex.
- Brown, R., Waring, R. y Donkaewbua, S. 2008. Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language, 20*: 136-163.
- Browning, S. R. 2004. Analysis of Italian Children's English Pronunciation. Report contributed to the EU FP5 PF STAR Project.
- Bruton, A. 1999. Introduction. *International Journal of Lexicography, 12*: 1-4. Oxford: Oxford University Press.
- Bruton, A. 2007. Partial lexical knowledge in tests of incidental vocabulary learning from L2 reading. *The Canadian Modern Language Review, 64*: 161-178.
- Bruton, A., García López, M., y Esquiliche Mesa, R. 2011a. Incidental L2 vocabulary learning: An impracticable term? *TESOL Quarterly, 45*: 759-768.
- Bruton, A., García M. y Esquiliche, R. 2011b. The term 'incidental vocabulary learning' is not useful for pedagogical L2 research purposes. *Research, 25*: 8-10. Canterbury, Reino Unido: IATEFL.
- Bügel, K., y Buunk, B.P. 1996. Sex differences in foreign language text comprehension: The role of interests and prior knowledge. *The Modern Language Journal, 80*: 15-31.
- Canga Alonso, A. 2013a. Receptive vocabulary size of secondary Spanish FL learners. *Revista de Lingüísticas y Lenguas Aplicadas, 8*: 66-75.
- Canga Alonso, A. 2013b. The receptive vocabulary of Spanish 6th grade primary school students in CLIL instruction: A preliminary study. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 6*: 22-41.
- Carrell, P. 1991. Second language learning: Reading ability or language ability? *Applied Linguistics, 12*: 159-179.
- Carrell, P.L. y Wise, T.E. 1998. The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition, 20*: 285-309.
- Carrell, P.L. 1983. Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning, 33*: 183-207.
- Carrell, P.L. 1987. Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL Quarterly, 21*: 462-481.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. y Goodwin, J. M. 1996. Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of other Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, C. y Truscott, J. 2010. The effects of repetition and L1 lexicalization on incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics, 31*: 693-713.
- Chen, H.-C., y Graves, M. F. 1995. Effects of previewing and providing background knowledge on Taiwanese college students' comprehension of American short stories. *TESOL Quarterly, 29*: 663-686.
- Chen, Q. y Donin, J. 1997. Discourse processing of first and second language biology texts: Effects of language proficiency and domain-specific knowledge. *The Modern Language Journal, 81*: 209-227.
- Cho, K-S., y Krashen, S.D. 1994. Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading, 37*: 662-667.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of the Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press
- Chun, D. M. y Payne, J. S. 2004. What makes students click: working memory and look-up behavior. *System, 32*: 481-503.

- Chun, D. M. y Plass, J. L. 1996. Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, 80: 183-198.
- Chun, D. M. 2001. L2 reading on the Web: Strategies for accessing information in hypermedia. *Computer Assisted Language Learning*, 14/5: 367-403.
- Chung, H. 1995. Effects of elaborative modifications on second language reading comprehension and incidental vocabulary learning. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 14: 27-61.
- Clarke, M.A. 1979. Reading in Spanish and English: Evidence from adult EFL students. *Language Learning*, 29: 121-150.
- Clarke, M.A. 1980. The short circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 64: 203-209.
- Cook, V. J. Y Bassetti, B. 2005. An introduction to researching Second Language Writing Systems. En V. Cook y B. Bassetti (Eds), *Second Language Writing Systems* (pp. 1-67). Clevedon, RU: Multilingual Matters.
- Craik, F.I.M. y Lockhart, R.S. 1972. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 671-684.
- Crossley, S.A., Allen, D.B. y McNamara, D.S. 2011. Text readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*, 23: 84-101.
- Davis, J. N . 1989. Facilitating effects of marginal glosses on foreign language reading. *The Modern Language Journal*, 73: 41-48.
- Davis, J. N. y Lyman-Hager, M. A. 1997. Computers and L2 reading: Student performance, student attitudes. *Foreign Language Annals*, 30: 58-72.
- Day, R.R. y Swan, J. 1998. Incidental learning of foreign language spelling through targeted reading. *TESL Reporter*, 31: 1-9.
- Day, R.R., Omura, C. y Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7: 540-551.
- Delattre, P. 1969. An acoustic and articulatory study of vowel reduction in four languages. *International Review of Applied Linguistics*, 7: 295-325.
- De Ridder, I. 2000. Are we conditioned to follow links? Highlights in CALL materials and their impact on the reading process. *Computer Assisted Language Learning*, 13: 183-195.
- De Ridder, I. 2002. Visible or invisible links: Does the highlighting of hyperlinks affect incidental vocabulary learning, text comprehension, and the reading process? *Language Learning Technology*, 6: 123-146.
- Derwing, T. y Munro, M. 1997. Accent, intelligibility and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 19:1-16
- Deterding, D. 2013. Misunderstandings in English as a lingua franca: *An analysis of ELF interactions in South-East Asia*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Dupuy, B. y Krashen, S. D. 1993. Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning*, 4: 55-63.
- Eidswick, J. 2010. Interest and prior knowledge in second language reading comprehension. *JALT Journal*, 32: 149-168.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erçetin, G. 2003. Exploring ESL learners' use of hypermedia reading glosses. *CALICO Journal*, 20: 261-283.
- Erçetin, G. 2010. Effects of topic interest and prior knowledge on text recall and annotation use in reading a hypermedia text in the L2. *ReCALL*, 22: 228-246.

- Erten, I.H. y Razi, S. 2009. The effects of cultural familiarity on reading comprehension. *Reading in a 513-531.Foreign Language*, 21: 60-77.
- Eskey, D.E. 1988. Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. En P.L. Carrell, J. Devine y D.E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finch, D. y Ortiz Lira, H. 1982. *A course in English Phonetics for Spanish Speakers*. Londres:Heinemann.
- Flege, J. E. 1987. A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied Linguistics*, 8:162-177.
- Flege, J. E. 1991. The interlingual identification of Spanish and English vowels: Orthographic evidence. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 43: 701- 731.
- Flege, J. E. 1992: Speech learning in a second language. En C. Ferguson, L. MEN, y C. Stoel-Gammon, (Eds.), *Phonological Development: Models, Research, and Application* (pp.565-603). Timonium MD: York Press.
- Flege, J. E. 1995. Second language speech learning: Theory, findings and problems. En E. W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issue* (pp. 233-277). Timonium, MD, York Press.
- Flege, J. E. 2002. No perfect bilinguals. *New Sounds 2000: The Fourth International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech* (pp.132-141). Amsterdam: Univeristy of Amsterdam.
- Flege, J., Takagi, N. y Mann, V. 1996. Lexical familiarity and English-language experience affect Japanese adults' perception of /r/ and /l/. *Journal of the Acoustical Society of America*. 99: 1161-1173.
- Fraser, C. A. 1999. Lexical processing strategy use and vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 225-241.
- Gablasova, D. 2014. Learning and retaining specialized vocabulary from textbook reading: Comparison of learning outcomes through L1 and L2. *The Modern Language Journal*, 98: 976-991.
- Gallardo del Puerto, F. y Gómez Lacabex, E. 2008. La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español. *Pulso*. 31: 37-66.
- Gallardo del Puerto, F. 2008: La adquisición de la pronunciación del inglés como tercera lengua. *25 años de Lingüística en España : hitos y retos*. (pp. 943-949).
- Gass, S.M. 1988. Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9: 198-217.
- Gass, S.M., Behney, J. y Plonsky, L. 2013. *Second Language Acquisition: An introductory course (4th edition)*. Nueva York: Routledge.
- Gass, S.M. y Varonis, E. 1984. The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech. *Language Learning*, 34: 65-89.
- Gimson, A. C. 1994. *Gimson's Pronunciation of English*. Londres: Edward Arnold. Revisado por Alan Cruttenden. 5^a ed.
- Godev, C.B., Martínez-Wilson, E.A. y Toris, C.C.M. 2002. Foreign language reading comprehension tests: L1 versus L2 open-ended questions. *Foreign Language Annals*, 35: 202-221.
- Golonka, E.W., Bowles, A.R., Frank, V.M., Richardson, D.L. y Freynik, S. 2014. Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27: 70-105.

- Haastrup, K. 1989. The learner as word processor. *AILA Review*, 6: *Vocabulary acquisition* (pp.34-46). Amsterdam: AILA.
- Halliday, M. A. K. 1990. *Spoken and Written Language*. Oxford, RU: Oxford University Press.
- Hamada, M. y Koda, K. 2010. The role of phonological decoding in second language word-meaning inference. *Applied Linguistics*, 31: 513-531.
- Hamada, M. 2014. The role of morphological and contextual information in L2 lexical inference. *The Modern Language Journal*, 98: 992-1005.
- Hammadou, J. 1991. Interrelationships among prior knowledge, inference, and language proficiency in foreign language reading. *The Modern Language Journal*, 75: 27-38.
- Hammadou, J. 2000. The impact of analogy and content knowledge on reading comprehension: What helps, what hurts. *The Modern Language Journal*, 84: 38-50.
- Hancioğlu, N. y Eldridge, J. 2007. Texts and frequency lists: Some implications for practising teachers. *ELT Journal*, 61: 330-340.
- Hayati, A. M., y Pour-Mohammadi, M. 2005. A comparative study of using bilingual and monolingual dictionaries in reading comprehension of intermediate EFL students. *The Reading Matrix*, 5/2: 61-66.
- Hayati, M., y Fattahzadeh, A. 2006. The effect of monolingual and bilingual dictionaries on vocabulary recall and retention of EFL learners. *The Reading Matrix*, 6/2: 125-134.
- Haynes, M. 1983. Patterns and perils of guessing in second language reading. En J. Handscombe, R.A. Orem y B.P. Taylor (Eds.), *On TESOL '83: The question of control*. Washington, D.C.: TESOL.
- Hermann, F. 2003. Differential effects of reading and memorization of paired associates on vocabulary acquisition in adult learners of English as a second language. *TESL-EJ*, 7: 1-15.
- Hidalgo, A. y Quilis, M. 2002. *Fonética y Fonología Españolas*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Hidi, S. 2001. Interest, reading and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13: 191-209.
- Hill, M. y Laufer, B. 2003. Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *International Review of Applied Linguistics*, 41: 87-106.
- Hirsh, D. y Nation, I.S.P. 1992. What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8: 689-696.
- Hong, W. 1997. Multimedia computer-assisted reading in business Chinese. *Foreign Language Annals*, 30: 335-344.
- Horst, M., Cobb, T., y Meara, P. 1998. Beyond a Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11: 207-223.
- Hu, M. y Nassaji, H. 2012. Ease of inderencing, learner inferential strategies, and their relationship with retention of word meaning inferred from context. *The Canadian Modern Language Review*, 68: 54-77.
- Hu, M. y Nation, I.S.P. 2000. Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13: 403-430.
- Huang, L-l., y Lin, C-h. 2014. Three approaches to glossing and their effects on vocabulary learning. *System*, 44: 127-136.
- Hualde, J.J. 2005. *The Sounds of Spanish*. Cambridge.: Cambridge University Press.

- Huckin, T. y Bloch, J. 1993. Strategies for inferring word meaning in context: A cognitive model. En T. Huckin, M. Haynes y J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hudson, T. 1982. The effects of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance. *Language Learning*, 32: 18-23.
- Hulstijn, J. H. 1992. Retention of inferred and given meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. En P.J.L. Arnaud y H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics*. Londres: Macmillan.
- Hulstijn, J. H. 1993. When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *Modern Language Journal*, 77: 139-147.
- Hulstijn, J.H., Hollander, M., y Greidanus, T. 1996. Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *Modern Language Journal*, 80: 327-339.
- Hulstijn, J. H. y Laufer, B. 2001. Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51: 539-558.
- Hunt, A. y Beglar, D. 2005: A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 17: 23-59.
- Jacobs, G.M., Dufon, P., y Fong, C.H. 1994. L1 and L2 vocabulary glosses in L2 reading passages: Their effectiveness for increasing comprehension and vocabulary knowledge. *Journal of Research in Reading*, 17: 19-28.
- Jenkins, J. 2002. A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23: 83-103.
- Jeon, E.H. y Yamashita, J. 2014. L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, 64: 160-212.
- Jiménez-Catalán, R.M., y Ruiz de Zarobe, Y. 2009. The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction. En Y. Ruiz de Zarobe y R.M. Jiménez-Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe* (pp.81-92). Bristol: Multilingual Matters.
- Jiménez, J. E. y Muñetón, M. 2002. *Dificultades de Aprendizaje de la Escritura. Aplicaciones de la Psicolingüística y de las Nuevas Tecnologías*. Madrid: Trotta.
- Johnson, P. 1981. Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*, 15: 169-181.
- Johnson, P. 1982. Effects on reading comprehension of building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16: 503-516.
- Jones, D. 1918. *An Outline of English Phonetics*. Leipzig: B. G. Teubner.
- Jones, L. 2003. Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations: The students' voice. *CALICO Journal*, 21: 41-65.
- Katz, L. y Frost, R. 1992. The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. En: R. Frost y L. Katz (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*, (pp. 67-84). Amsterdam: Elsevier North Holland Press.
- Kenworthy, J. 1987. *Teaching English Pronunciation*. Londres. Longman.
- Keshavarz, M.H., Atai, M.R., y Ahmadi, H. 2007. Content schemata, linguistic simplification, and EFL readers' comprehension and recall. *Reading in a Foreign Language*, 19: 19-33.
- Kim, Y. 2006. Effects of input elaboration on vocabulary acquisition through reading by Korean learners of English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 40: 341-373.

- Knight, S. 1994. Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78: 284-299.
- Ko, M.H. 2005. Glosses, comprehension, and strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 17: 125-143.
- Koh, M.Y. 1985. The role of prior knowledge in reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 3: 375-380.
- Koyama, T. y Takeuchi, O. 2007. Does look-up frequency help reading comprehension of EFL learners? Two empirical studies of electronic dictionaries. *CALICO Journal*, 25: 110-125.
- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Prentice Hall. 1982.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Londres: Longman.
- Krashen, S. 1989. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73: 440-464.
- Krashen, S. D. 1996. The case for narrow listening. *System*, 24: 97-100.
- Krashen, S. D. 1998. Comprehensible output? *System*, 26: 175-182.
- Krashen, S. D. 2004. Why support a delayed-gratification approach to language education? *The Language Teacher*, 28/7: 3-7.
- Krashen, S. D. 2008. Language education: Past, present and future. *RELC Journal*, 39: 178-187.
- Krashen, S. D. 2011. The compelling (not just interesting) Input Hypothesis. *The English Connection*, 15: 16.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. 1983. *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.
- Kweon, S-O. y Kim, H-R. 2008. Beyond raw frequency: Incidental vocabulary acquisition in extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 20: 191-215.
- Ladefoged, P. y Johnson, K. 2010. *A Course in Phonetics*. Nueva York: Wadsworth/Cengage Learning.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Laufer, B. 1989. A factor of difficulty in vocabulary: Deceptive transparency. En P. Nation y R. Carter (Eds.). *AILA Review 6: Vocabulary Acquisition* (pp.10-20). AILA.
- Laufer, B. 1992. How much lexis is needed for reading comprehension? En P.J.L. Arnaud y H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (pp. 126-132). Londres: Macmillan.
- Laufer, B. 1997. The lexical plight in second language reading. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp.20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. 2003. Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 59: 567-587.
- Laufer, B. 2006. Comparing focus on form and focus on formS in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63: 149-166.
- Laufer, B. y Hadar, L. 1997. Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual, and "bilingualised" dictionaries in the comprehension and production of new words. *The Modern Language Journal*, 81: 189-196.
- Laufer, B. y Hill, M. 2000. What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology*, 3: 58-76.

- Laufer, B. y Hulstijn, J. 2001. Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22: 1-26.
- Laufer, B. y Kimmel, M. 1997. Bilingualised dictionaries: How learners really use them. *System*, 25: 361-369.
- Laufer, B. y Rozovski-Roitblat, B. 2011. Incidental vocabulary acquisition: the effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*, 15: 391-411.
- Laufer, B. y Shmueli, K. 1997. Memorizing new words: does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28: 89-108.
- Laufer, B. y Sim, D. 1985. Measuring and explaining the reading threshold needed for English for academic purposes texts. *Foreign Language Annals*, 18: 405-411.
- Laufer, B. y Yano, Y. 2001. Understanding unfamiliar words in a text: Do L2 learners understand how much they don't understand? *Reading in a Foreign Language*, 13: 549-566.
- Laufer, B. y Ravenhorst-Kalovski, G.C. 2010. Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learner's vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22: 15-30.
- Laver, J. 1994. *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawson, M.J. y Hogben, D. 1996. The vocabulary-learning strategies of foreign language students. *Language Learning*, 46: 101-135.
- Lee, J. F. 1986a. Background knowledge and L2 reading. *The Modern Language Journal*, 70: 350-354.
- Lee, J.F. 1986b. On the use of the recall task to measure reading comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 8: 201-212.
- Lee, J.-W. y Schallert, D.L. 1997. The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31: 713-739.
- Lee, S-K. 2009. Topic congruence and topic interest: How do they affect second language reading comprehension? *Reading in a Foreign Language*, 21: 159-178.
- Lee, S-Y. 2007. Revelations from three consecutive studies on extensive reading. *RELC Journal*, 38: 150-170.
- Leffa, V. J. 1992. Making foreign language texts comprehensible for beginners: An experiment with an electronic glossary. *System*, 20: 63-73.
- Lenders, O. 2008. Electronic glossing – is it worth the effort? *Computer Assisted Language Learning*, 21: 457-481.
- Lenneberg, E. H. 1967. *Biological Foundations of Language*. Nueva York: John Wiley e Hijos. Madrid: Alianza
- Levis, J. 2005. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39:369–377.
- Li, X. 1988. Effects of contextual cues on inferring and remembering meanings of new words. *Applied Linguistics*, 9:402-413.
- Liou, H-C. 2000. The electronic bilingual dictionary as a reading aid to EFL learners: Research findings and implications. *Computer Assisted Language Learning*, 13: 467-476.
- Liu, T-C., y Lin, P-H. 2011. What comes with technological convenience? Exploring the behaviours and performances of learning with computer-mediated dictionaries. *Computers in Human Behavior*, 27: 373-383.
- Llisterri, J.B. 1991. *Introducción a la Fonética Experimental: El Método Experimental*. Barcelona: Anthropos.

- Llisterri, J. 2001 . Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías. *Espasa, Revista de Profesores*, 28 de noviembre de 2001. 33 pp.
- Llisterri, J. 2003. *La enseñanza de la pronunciación. Revista del Instituto Cervantes en Italia 4*: 91-114.
- Lomicka, L.L. 1998. To gloss or not to gloss: An investigation of reading comprehension online. *Language Learning & Technology, 1*: 41-50.
- Long, M.H. y Robinson, P. 1998. Focus on form: Theory, research, and practice. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.H. 1985. Input and second language acquisition theory. En S. Gass y C.G. Madden, *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M.H. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R.B. Ginsberg y C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M.H. 1996. The role of linguistic environment in second language acquisition. En W.C. Ritchie y T.K. Bahtia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp.413-468). Nueva York: Academic Press.
- López-Mezquita Molina, M.T. en A. Canga Alonso (2013a).
- Loucky, J.P. 2010. Comparing electronic dictionary functions and use. *CALICO*, 28: 156-174.
- Luppescu, S. y Day, R.R. 1993. Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning, 43*: 263-287.
- Major, R. C. 2002. The ontogeny and phylogeny of second language phonology. *The Fourth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*. (pp.223-230). Amsterdam, University of Amsterdam.
- Major, R.C., Fitzmaurice, S.F., Bunta, F. y Balasubramanian, C. 2002. The effects of nonnative accents on listening comprehension: Implications for ESL assessment. *TESOL Quarterly*, 36: 173-190.
- Mayer, R.E. 2004. Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59: 14-19.
- Mayer, R.E. 2014. Research-based principles for designing multimedia instruction. En V.A. Benassi, C.E. Overson, y C.M. Hakala (Eds.), *Applying Science of Learning in Education: Infusing psychological science in the curriculum*. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology web site: <http://teachpsych.org/ebooks/asles2014/index.php>.
- Mayer, R.E. y Moreno, R. 2003. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychology, 18*: 43-52.
- Milton, J. y Meara, P. 1998. Are the British really bad at learning foreign languages? *Language Learning Journal, 18/1*: 68-76.
- Milton, J. 2009. *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol; RU Multilingual Matters.
- Mohammed, M.A.H. y Swales, J.M. 1984. Factors affecting the successful reading of technical instructions. *Reading in a Foreign Language 2*: 206-217.
- Mohsen, M.A. y Balakumar, M. 2011. A review of multimedia glosses and their effects on vocabulary acquisition in CALL literature. *ReCALL, 23*: 135-159.
- Mondria, J-A. y Wit-de Boer, M. 1991. The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics, 12*: 249-267.
- Mondria, J-A. 2003. The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings. *Studies in Second Language Acquisition, 25*: 473-499.

- Monroy Casas, R. 1981. Las vocales en inglés y en español, nuevas perspectivas. Tomado de: <http://www.researchgate.net/publication/44304774>
- Moulton, W. 1962. Towards a classification of pronunciation errors. *The Modern Language Journal* 46: 101-109.
- Moyer, E. 2004. *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Munro, M.J. y Derwing, T.M. 1995. Foreign accent, comprehension, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45: 73- 97.
- Munro, M.J., Derwing, M.T. y Morton, S.L. 2006. The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*. 28: 111-131.
- Munro, M.J., y Derwing, M.T. 2015. A prospectus for pronunciation research in the 21st century: A point of view. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1:11-42.
- Na, L., y Nation, I.S.P. 1985. Factors affecting guessing vocabulary. *RELC Journal*, 16: 33-42.
- Nassaji, H. 2003. L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37: 645-670.
- Nation, I.S.P. 2006. How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language review*, 63: 59-82.
- Nation, I.S.P. 2011. Research into practice: Vocabulary. *Language Teaching*, 44: 529-539.
- Nation, P. y Wang Ming-tzu, K. 1999. Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12: 355-380.
- Nelson, C. 1982. Intelligibility and nonnative varieties of English. En B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue: English across cultures* (pp. 58-73). Urbana, IL.: University of Illinois Press.
- Nesi, H. y Meara, P. 1991. How using a dictionary affects performance in multiple choice EFL tests. *Reading in a Foreign Language*, 8: 631-643.
- Nuccorini, S. 1994. On dictionary misuse. (pp. 586-597). Amsterdam: Euralex.
- O'Donnell, M. E. 2009. Finding middle ground in second language reading: Pedagogic modifications that increase comprehensibility and vocabulary acquisition while preserving authentic text features. *The Modern Language Journal*, 93: 512-533.
- Oh, S.Y. 2001. Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification versus elaboration. *TESOL Quarterly*, 35: 69-96.
- Omaggio, A. C. 1979. Pictures and second language comprehension: Do they help? *Foreign Language Annals*, 12: 107-116.
- Paas, F., Renkl, A. y Sweller, J. 2003. Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38: 1-4.
- Paas, F., van Gog, T. y Sweller, J. 2010. Cognitive Load Theory: New conceptualizations, specifications, and integrated research perspectives. *Educational Psychology Review*, 22: 115-121.
- Paivio, A. y Desrochers, A. 1980. A dual-coding approach to bilingual memory. *The Canadian Journal of Psychology*, 34: 388-389.
- Paivio, A., y Lambert, W. 1981. Dual coding and bilingual memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20: 532-9.
- Palmberg, R. 1984. On lexical inferencing and the young foreign-language learner. *System*, 15: 69-76.

- Palmberg, R. 1987. Patterns of foreign language development in foreign-language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 9: 201-220.
- Paribakht, T.S. y Wesche, M. 1997. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp.174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T.S. y Wesche, M. 1999. Reading and “incidental” L2 vocabulary acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 195-224.
- Pellicer-Sánchez, A. y Schmitt, N. 2010. Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: *Do Things Fall Apart? Reading in a Foreign Language*, 22: 31-55.
- Peretz, A. y Shoham, M. 1990. Testing reading in LSP. *Reading in a Foreign Language*, 7: 447-456.
- Peters, E. 2006. L2 vocabulary acquisition and reading comprehension: The influence of task complexity. En M. P. García Mayo (Ed.), *Task in Formal Language Learning* (pp. 178-198). Clevedon: Multilingual Matters.
- Peters, E. 2007. Manipulating L2 learners’ online dictionary use and its effect on L2 word retention. *Language Learning & Technology*, 11: 36-58.
- Peters, E., Hulstijn, J. H., Sercu, L., y Lutjeharms, M. 2009. Learning L2 German vocabulary through reading: The effect of three enhancement techniques compared. *Language Learning*, 59: 113-151.
- Pigada, M. y Schmitt, N. 2006. Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18: 1-28.
- Pitts, M., White, H., y Krashen, S. 1989. Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign Language*, 5: 271-275.
- Prichard, C. y Matsumoto, Y. 2011. The effect of lexical coverage and dictionary use on L2 reading comprehension. *The Reading Matrix*, 11/3: 207-225.
- Prichard, C. 2008. Evaluating L2 readers’ vocabulary strategies and dictionary use. *Reading in a Foreign Language*, 20: 216-231.
- Prince, P. 1996. Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80: 478-493.
- Qian, D. D. 1996. ESL vocabulary acquisition: Contextualization and decontextualization. *The Canadian Modern Language Review*, 53: 120-142.
- Pulido, D. y Hambrick, D. Z. 2008. The virtuous circle: Modeling individual differences in L2 reading and vocabulary development. *Reading in a Foreign Language*, 20: 164-190.
- Pulido, D. 2003. Modeling the role of second language proficiency and topic familiarity in second language incidental vocabulary acquisition through reading. *Language Learning*, 53: 233-284.
- Pulido, D. 2004. The effect of cultural familiarity on incidental vocabulary acquisition through reading. *The Reading Matrix*, 4/2: 20-53.
- Pulido, D. 2007a. The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity? *Language Learning*, 57 (Suppl.1): 155-199.
- Pulido, D. 2007b. The effects of topic familiarity and passage sight vocabulary on L2 lexical inferencing and retention through reading. *Applied Linguistics*, 28: 66-86.
- Pulido, D. 2009. How involved are American L2 learners of Spanish in lexical input processing tasks during reading? *Studies in Second Language Acquisition*, 31: 31-58.
- Quilis, A. 1993. *Tratado de Fonología y Fonética Españolas*. Madrid: Gredos.

- Quilis, A. y Fernández, J.A 1996. *Curso de Fonética y Fonología Española para Estudiantes Angloamericanos*. Madrid: CSIC.
- Ridgway, T. 1997. Thresholds of the Background Knowledge Effect in foreign language reading. *Reading in a Foreign Language*, 11: 151-168.
- Roach, P. J. 2000. *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. (3^a ed.) Cambridge, Cambridge University Press.
- Robinson, P. 2001. Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22: 27-57.
- Roby, W.B. 1999. What's in a gloss? *Language Learning Technology*, 2: 94-101.
- Rott, S. 1999. The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 589-619.
- Rott, S. 2004. A comparison of output interventions and un-enhanced reading conditions on vocabulary acquisition and text comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 61: 169-2002.
- Rott, S. 2007. The effect of frequency of input-enhancements on word learning and text comprehension. *Language Learning*, 57: 165-199.
- Sakar, A. y Erçetin, G. 2005. Effectiveness of hypermedia annotations for foreign language reading. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21: 28-38.
- Saragi, T., Nation, I. S. P., y Meister, G. F. 1978. Vocabulary learning and reading. *System*, 6: 72-78.
- Scheerer, E. 1986. Orthography and lexical access. En G, Augst (Ed.), *New Trends in Graphemics and Orthography* (pp. 262-286). Berlín: De Gruyter.
- Schmidt, R. 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11: 11-26. Amsterdam: AILA.
- Schmidt, R. W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11: 129-158.
- Schmidt, R. 2010. Attention, awareness, and individual differences in language learning. En W.M. Chan, S. Chi, K.N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J.W. Sew, T. Suthiwan, y I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLaSiC 2010* (pp.721-737). Singapore: National University of Singapore.
- Schmitt, N. 2008. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12: 329-363.
- Schmitt, N., Jiang, X., y Grabe, W. 2011. The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95: 26-43.
- Schmitt, N., Schmitt, D., y Clapham, C. 2001. Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18: 55-83.
- Setter, J. y Jenkins, J. 2005. Teaching English pronunciation: a state of the art review. *Language Teaching*. 38.
- Sharwood Smith, M. 1991. Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information. *Second Language Research*, 7, 118-132.
- Sheu, S.P-H. 2003. Extensive reading with EFL learners at beginner level. *TESOL Reporter*, 36: 8-26.
- Shohamy, E. 1984. Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. *Language Testing*, 1: 147-170.
- Skehan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17: 38-62.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Smith, L.E. 1992. Spread of English and issues of Intelligibility. En B.B. Kachru (Eds.). *The Other Tongue: English across cultures*. Urbana IL. University of Illinois Press. (pp. 75-90).
- Stanovich, K.E. 1980. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16: 32-71.
- Speck, B. P. 2001. *Teaching English in a Spanish Setting*. Universidad de Valencia.
- Steffensen, M.S., Joag-dev, C. y Anderson, R.C. 1979. A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15: 10-29.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S.M. Gass y C.G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Sweller, J. 2010. Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 22: 123-138.
- Taglieber, L. K., Johnson, L. L., y Yarbrough, D. B. 1988. Effects of prereading activities on EFL reading by Brazilian college students. *TESOL Quarterly*, 22: 455-472.
- Taillefer, G.F. 1996. L2 reading ability: Further insight into the short-circuit hypothesis. *The Modern Language Journal*, 80: 461-477.
- Taylor, A. 2006. The effects of CALL versus traditional L1 glosses on L2 reading comprehension. *CALICO Journal*, 23: 309-318.
- Taylor, A. M. 2009. CALL-based versus paper-based glosses: Is there a difference in reading comprehension? *CALICO*, 27: 147-160.
- Taylor, A.M. 2013. CALL versus paper: In which context are L1 glosses more effective? *CALICO*, 30: 63-81.
- Tekmen, E. A. F., y Daloglu, A. 2006. An investigation of incidental vocabulary acquisition in relation to learner proficiency level and word frequency. *Foreign Language Annals*, 39: 220-243.
- Türk, E., y Erçetin, G. 2014. Effects of interactive versus simultaneous display of multimedia glosses on L2 reading comprehension and incidental vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 27: 1-25.
- Troubetzkoy, N.S. 1939. Grundzüge der Phonologie. Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 7. Trad. Cast. de Don García Giordano, con la colaboración de L. J. Prieto: *Principios de Fonología*. Madrid: Cincel
- Tweissi, A. I. 1998. The effects of the amount and type of modification on foreign language reading. *Reading in a Foreign Language*, 11: 191-204.
- Usó-Juan, E. 2006. The compensatory nature of discipline-related knowledge and English-language proficiency in reading for academic purposes. *The Modern Language Journal*, 90: 210-227.
- Van Gog, T. y Rummel, N. 2010. Example-based learning: Integrating cognitive and social-cognitive research perspectives. *Educational Psychological Review*, 22: 155-174.
- VanPatten, B. 2002. Processing Instruction: An update. *Language Learning*, 52: 755-803.
- Wang, J. 2012. The use of e-dictionary to read e-text by intermediate and advanced learners of Chinese. *Computer Assisted Language Learning*, 25: 475-487.

- Waring, R. y Takaki, M. 2003. At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15: 130-163.
- Webb, S. 2007. The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28: 46-65.
- Webb, S. 2008. The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20: 232-245.
- Webb, S.A. y Chang, A. C-S. 2012. Second language vocabulary growth. *RELC Journal*, 43: 113-126.
- Wodinsky, M. y Nation, P. 1988. Learning from graded readers. *Reading in a Foreign Language*, 5: 155-161.
- Yamashita, J. 2002. Mutual compensation between L1 reading ability and L2 language proficiency in L2 reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 25: 81-95.
- Yano, Y., Long, M. H., y Ross, S. 1994. The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 44: 189-219.
- Yeung, A.S. 1999. Cognitive load and learning expertise: Split attention and redundancy effects in reading comprehension tasks with vocabulary definitions. *The Journal of Experimental Education*, 67/3: 197-217.
- Yeung, A.S., Jin, P. y Sweller, J. 1997. Cognitive load and learner expertise: Split-attention and redundancy effects in reading with explanatory notes. *Contemporary Educational Psychology*, 23: 1-21.
- Young, D. J. 1999. Linguistic simplification of second language reading material: Effective instructional practice? *The Modern Language Journal*, 83: 350-366.
- Young-Scholten, M. 2002. Orthographic input in L2 phonological development. En P. Burmeister, T. Piske y A. Rohde (Eds.), *An integrated View of Language Development: Papers in honour of Henning Wode* (pp. 263-279). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Young-Scholten, M., y Hannahs, S. J. 1997. Current issues in the first and second language acquisition of phonology. En S. S. Hannahs y M. Young-Scholten (Eds.), *Focus on Phonological Acquisition* (pp. 1-16). Amsterdam: John Benjamins.
- Yuet, C. y Chan, H. 2003. Cultural content and reading proficiency: A comparison of mainland Chinese and Hong Kong learners of English. *Language, Culture and Curriculum*, 16: 60-69.
- Zahar, R., Cobb, T., y Spada, N. 2001. Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *The Canadian Modern Language Review*, 57: 541-572.
- Zaki, H. y Ellis, R. 1999. Learning vocabulary through interacting with a written text. En R. Ellis (Ed.), *Learning a Language through Interaction* (pp. 151-169). Amsterdam: John Benjamins.
- Zampini, M. L. 1994. The role of native language transfer and task formality in the acquisition of Spanish spirantization. *Hispania*, 77: 470-481.

ANEXO A

Documento en papel test previo. Prueba 1.

NOMBRE Y APELLIDOS.....

INSTRUCCIÓN. Escribe los equivalentes en español de aquellas palabras que conozcas.

	PALABRA INGLESA	EQUIVALENTE ESPAÑOL
1	An adult	
2	To applaud	
3	Black	
4	To bruise	
5	A bull	
6	A cape	
7	A contract	
8	Daring	
9	A day	
10	To die	
11	To dread	
12	A dream	
13	To fall	
14	To faint	
15	To gore	
16	A hat	
17	To heap	
18	A heart	
19	A horn	
20	An injury	
21	To kill	
22	A lung	
23	A man	
24	A mayor	
25	A pass	
26	A ring	
27	A sequin	
28	A snout	
29	A star	
30	A wound	

Documento en papel post test 1. Prueba 2.

NOMBRE Y APELLIDOS.....

INSTRUCCIÓN Escribe los equivalentes en español de aquellas palabras que conozcas.

	PALABRA INGLESA	EQUIVALENTE ESPAÑOL
1.	To kill	
2.	To heap	
3.	To gore	
4.	To fall	
5.	To faint	
6.	To dread	
7.	To die	
8.	To bruise	
9.	To applaud	
10.	Daring	
11.	Black	
12.	An injury	
13.	An adult	
14.	A wound	
15.	A star	
16.	A snout	
17.	A sequin	
18.	A ring	
19.	A pass	
20.	A mayor	
21.	A man	
22.	A lung	
23.	A horn	
24.	A heart	
25.	A hat	
26.	A dream	
27.	A day	
28.	A contract	
29.	A cape	
30.	A bull	

Documento en papel post test 2. Prueba 2.

NOMBRE Y APELLIDOS.....

INSTRUCCIÓN. Escribe los equivalentes en español de aquellas palabras que conozcas.

	PALABRA INGLESA	EQUIVALENTE EN ESPAÑOL
1	To die	
2	To dread	
3	To gore	
4	A hat	
5	A contract	
6	Daring	
7	A bull	
8	A cape	
9	A dream	
10	To fall	
11	An injury	
12	To kill	
13	To applaud	
14	Black	
15	A lung	
16	A man	
17	A ring	
18	A sequin	
19	An adult	
20	To bruise	
21	To heap	
22	A day	
23	To faint	
24	A mayor	
25	A wound	
26	A horn	
27	A star	
28	A pass	
29	A heart	
30	A snout	

ANEXO B

Textos utilizados en las actividades lectoras.

TEXTO 1

From The Times

April 18, 2007

Bullfighting in question after 14-year-old matador nearly dies



Thomas Catán in Madrid

The life of a teenage matador, Jairo Miguel, once the youngest in the world, was in the danger yesterday. He was fighting a 900-pound bull in Mexico and was badly gored. He is fortunate to be alive because a horn passed very near his heart.

Jairo Miguel, a 14-year-old Spaniard who apparently makes hundreds of thousands of pounds performing in Mexico, was thrown into the air by the bull while trying a daring¹ manoeuvre in front of 2,000 spectators. Jairo has performed in Portugal, Colombia and Mexico because he is too young to take part in Spain, where the minimum age for matadors is 16.

Jairo, who is from the Spanish region of Extremadura, began bullfighting when he was 8. His father, Antonio Sánchez Cáceres, a retired bullfighter who gave him his first cape² when he was two years old. A Mexican bullfighting promoter signed Jairo to a five-year contract last year, apparently paying him €4,800 (£3,250) per bull, because the public heaps³ so much praise on the young matador.

The boy, just 5ft 7in (170cm) tall and 115lb (52kg), quickly made a name for himself in Mexico by killing 1,000lb bulls. Mexican bullfighting critics are applauding⁴ his elegance and courage.

On Sunday Jairo was trying to execute a difficult pass close to the bull's snout⁵, but the dangerous manoeuvre went very badly. The bull threw him through the air for more than 10ft. and the horn penetrated his lung⁶.

As others tried desperately to attract the angry bull, the boy was picked up by his father and carried to the infirmary. Covered with blood, Jairo was apparently saying: "I'm dying, father, I'm dying", but he did not faint⁷ before he arrived. Despite the situation that every parent dreads⁸, his father seemed hopeful that Jairo would recover. "Jairo was really looking forward to this event, so he made a complicated pass and suffered this terrible tragedy," said Mr. Sánchez Cáceres. "It's a shame — such a serious injury while he's still so young."

corneado

cuerno

herida

elogio

1.	Was Jairo Miguel's manoeuvre in Mexico dangerous?	YES	NO
2.	Did Jairo Miguel's father give him a suit when he was two years old?	YES	NO
3.	Does Jairo receive a lot of praise?	YES	NO
4.	Do Mexican bullfighting critics emphasize Jairo's style?	YES	NO

5.	Did Jairo stand close to the bull's nose?	YES	NO
6.	Did the horn penetrate Jairo's heart?	YES	NO
7.	Did Jairo lose consciousness before he arrived at the infirmary?	YES	NO
8.	Do most parents fear such situations?	YES	NO

TEXTO 2

World

In the Ring with the World's Youngest Bullfighter

Thursday, May. 31, 2007 By [TIM PADGETT](#)



plaza (de toros)

Ten-year-old and 80-pound Rafita Mirabal outside his hometown of Aguascalientes in central Mexico. [DANTE BUSQUETS ? ANZENBERGER FOR TIME](#)

Rafita Mirabal is thought to be the youngest torero, or bullfighter, in the world. He is also one of the most popular and most applauded¹ in Mexico. At Aguascalientes, in central Mexico, the bull passes Rafita's cape², so near that the horns brush past him. But on the third pass the bull's head catches Rafita and throws him into the air until he frees himself. Rafita walks away, more angry with the bull than the injury. Rafita does not lack the courage or the ability. He lacks the height and the strength. Rafita is only 9 years old and weighs 80 pounds.

Together with a few other young bullfighters Rafita has created new interest in bullfighting when it appeared to be going into obscurity in Mexico. But this interest has produced controversy. There is a debate over whether bullfighting is a noble or a barbaric spectacle that "has no place in a society like ours that's trying to modernize," in the words of animal-rights activist Eduardo Lamazón. The argument became stronger last month after a Spanish child torero, Jairo Miguel Sánchez, 14, was gored by a 900-pound bull at an Aguascalientes festival. The bull's horn entered his lung³ very near his heart. Local newspapers reported that the boy cried out, "Daddy, I'm dying!" as he was taken to the hospital. He's now recovering back home in Spain.

Toreros have to be at least 16 in Spain. That's a big reason Mexico, which has no age limits, attracts daring⁴ young bullfighters like Jairo Miguel, who was apparently going to make about \$250,000 this year. Rafita fights smaller bulls, so he makes much less money.

"I keep away from girls," said Rafita. "More than anything I want to fight a bull one day in Madrid."

- | | | | |
|----|---|-----|----|
| 1. | Do the public praise Rafita Mirabal a lot in Mexico? | YES | NO |
| 2. | Does the bull at Aguascalientes pass only Rafita's body? | YES | NO |
| 3. | Did the bull's horn enter Jairo Miguel's heart at Aguascalientes? | YES | NO |

4. Is Jairo Miguel considered to have courage?

YES NO

TEXTO 3

Michelito the matador: he's fearless and only 10



Thomas Catán in Madrid

10-year-old Mexican bullfighter Michelito, whose full name is Michel Lagravere Peniche, fights in Mexico and other Latin American countries because he is too young to enter the ring in Spain, where the minimum age for matadors is 16. But elegantly dressed in his sequin¹ suit 'of lights', he said he was not afraid and showed off bruises² from his recent fights.

"When I'm facing a bull I don't think about anything else," he said. "I'm concentrating on the bull, the horns, and the cape."

Michelito's mother, Diana Peniche, was very happy after his fight in Peru. "You have no idea how I feel," she said. "Michelito was carried out by the people through the main door. It was a great triumph." He was also applauded by the press.

Michelito is not the only child torero playing with death in Latin America. Last year a 14-year-old matador named Jairo Miguel, from the Spanish region of Extremadura, was nearly killed when a bull's horn passed inches from his heart and entered his lung. The bull threw him in the air and he was fortunate to survive the wound³. The son of a Spanish bullfighter, Jairo returned to bullfighting six months later and was gored in the bottom.

Children earn a lot of money for their parents if they are successful. According to the Spanish newspaper El Mundo, Jairo will make 190,000 euros a year. Even younger children have performed in Mexico. A daring nine-year-old named Rafael Mirabal was in danger on several occasions last year, though he has survived.

Many people who are unhappy with the situation. "We are unhappy to hear that children are still being trained to fight bulls in Peru," said Alyx Dow, a member of an anti-bullfighting programme.

But organisers of Michelito's fight were jubilant. "Cultural festivals like this and young bullfighters attract tourists," said Victor Leyton Díaz, the mayor⁴ of the El Rimac near Lima's bullring in Peru.

- | | | | |
|----|---|-----|----|
| 1. | Was Michelito's suit normal? | YES | NO |
| 2. | Does Michelito have any marks on his body from previous fights? | YES | NO |
| 3. | Did Jairo Miguel survive the injury? | YES | NO |
| 4. | Does Victor Leyton Diaz govern El Rimac? | YES | NO |

ANEXO C

A BRIEF INTRODUCTION TO THE ENGLISH PHONETIC SYMBOLS

Short Vowels I ʊ ə e ʌ ə

Long Vowels i: ɔ: u: a: ɜ:



I as in wit, mystic, thick, finish.

- /i/ in fifth, rich, with, sit (61%)
- /y/ in city, rhythm, symbol (21%)
- /e/ in wicket, pretty, wicked (16%)
- /ie/ in ladies, sieve
- /a/ in village, private
- /o/ in women
- /u/ in busy
- /ay/ in monday, sunday
- /ai/ in fountain

i: as in beat, receive, see, unique.

- /ee/ in see
- /ea/ in eat
- /ie/ in yield
- /ei/ in seize
- /e/ in scene
- /i/ in police
- /eo/ in people
- /ey/ in key
- /ay/ in quay

ʊ as in cot, what, cost, mop.

- /o/ in sorry
- /au/ in because
- /a/ in what
- /ou/ in cough

ɔ: as in caught, port, talk, thought.

- /aw/ in law
- /ou/ in bought
- /au/ in taught
- /a/ in all

- /ow/ in knowledge

- /oor/ in door
- /our/ on pour
- /oa/ in broad

Uas in book, wood, could, put.

- /o/ in woman
- /oo/ in good
- /u/ in full
- /ou/ in could

U'as in spoon, you, blue, balloon.

- /o/ in who
- /oo/ in fool
- /u/ in rude
- /ou/ in soup
- /ew/ in few
- /ue/ in blue
- /oe/ in shoe
- /ui/ in fruit

æas in hat, man, cash, cap.

In conventional spelling, this sound is spelt with an 'a' 99% of the time. Alternatively, it can be spelt with an 'ai' as in plait or plaid.

Λas in cut, bus, come, rough.

- /o/ in come
- /oo/ in flood
- /u/ in sun
- /ou/ in trough
- /oe/ in does

α'as in cart, half, pass, laugh.

- /a/ in pass
- /ar/ in art
- /au/ in aunt
- /er/ in clerk
- /ear/ in heart
- /al/ in calm

e as in fell, set, many, meant.

- /e/ in egg
- /a/ in any
- /eo/ leopard
- /ea/ in realm
- /ei/ in leisure

3 as in hurt, bird, hearse, word.

- w + /or/ as in word
- /our/ in scourge
- /ir/ in bird
- /yr/ in myrtle
- /er/ in serve
- /ur/ in fur
- /ear/ in earth

e as in another, brother, the, postman.



Diphthongs are those sounds that consist of a movement or glide from one vowel to another. The first part of a diphthong is always longer and stronger than the second part; as the sound glides into the second part of the diphthong the loudness of the sound decreases.

One of the most frequent errors made by language learners is to use pure vowels instead of diphthongs.

DIPHTHONGS

eɪ	day
ɔɪ	boy
aʊ	how
aɪ	five
əʊ	phone
ɪə	here
ʊə	poor
eə	chair



Triphthongs are those sounds that consist of a movement or glide from one vowel to another and then onto a third. They are very similar to diphthongs, but have an extra schwa on the end of the diphthongs. There are said to be only five triphthongs, but there are a number of occasions when diphthongs meet other vowels over word edge boundaries.

The five clear examples of triphthongs are as follows:

leɪə layer

laɪə liar

lɔɪəl loyal

paʊə power

məʊə mower

Phonological symbols common to the English alphabet

Although the phonetic script used to represent sounds looks complicated, many of the characters used are those found in the regular English alphabet. 15 letters of the English alphabet are used in a very similar way in the phonetic alphabet. The following letters are all consonants.

/b/	bag
/d/	dog
/f/	fat
/g/	good

/h/	hat
/l/	late
/m/	man
/n/	note

/p/	pot
/r/	rope
/s/	sock
/t/	tear

/v/	vowel
-----	-------

/w/	worm
-----	------

/z/	ZOO
-----	-----

Phonological symbols different from those found in the English alphabet

The following six symbols are quite distinct from any symbol found in the English alphabet. The phonetic script represents the sound segments of a language. In English, we sometimes use combinations of letters in order to achieve certain sounds, including some of those below. The phonetic script has a symbol for each distinct sound that can be measured in terms of voice, manner and place of articulation.

/ʃ/	ship
/tʃ/	church
/dʒ/	jeep
/z/	measure
/ð/	this
/θ/	think
/ŋ/	hang



b

as in beat, boat, big, bag.

Possible positioning

- word initial as in *burn, boy, boat*
- word medial as in *about, rubber, labour*
- word final as in *cub, sob, throb*
- Silent /b/ can occur as in *limb, thumb, comb*

d

as in dog, dip, day, deer.

Possible positioning

- word initial as in *dog, dear, dish*
- word medial as in *middle, admit, badly*
- word final as in *third, mad, old*

f as in fine, feel, fur, foot.

Possible positioning

- word initial as in *first, final, flip*
- word medial as in *defend, affair, selfish*
- word final as in *laugh, loaf, roof*

g as in: goat, girl, gone, got.

Possible positioning

- word initial as in *goat, god, grapefruit*
- word medial as in *figure, begin, angry*
- word final as in *rug, dog, vague*

h as in: hot, hotel, hole, happy.

Possible positioning

- word initial as in *heart, heal, help*
- word medial as in *behave, ahead, adhere*
- Does not appear in word final positions

k as in king, cot, caught, key.

Possible positioning

- word initial as in *catch, keep, close*
- word medial as in *baker, secret, equal*
- word final as in *back, desk, duck*

l as in little, low, long, leaf.

When you say /l/, you should be able to feel the air flowing over the sides of the tongue, indicating that it is a lateral sound.

/l/ is divided into two distinct sounds: the dark /l/ and the light /l/. If you say /little/, you should be able to hear the difference between the first and the second /l/.

m as in meat, mop, mat, mint.

Possible positioning

- word initial as in *middle, mud, mild*
- word medial as in *fumble, lemon, simple*
- word final as in *rhythm, seem, lamb*

n as in nice, nip, note, near.

Possible positioning

- word initial as in *kneel, nail, nose*
- word medial as in *inside, thinker, dinner*
- word final as in *fin, pen, down*

p as in pig, peat, pot, path.

Possible positioning

- word initial as in *people, person, pole*
- word medial (intervocalic) as in *topmost, capable, gospel*
- word medial (/s/ preceding) as in *spin, Spain, spill*
- word final as in *cheap, slip, pump*
- Silent /p/ can occur as in *psychologist, receipt, psalm*.

 as in *red, road, wrong, read*.

Possible positioning

- word initial as in *rope, real, rob*
- word medial as in *mirror, very, arrow*
- word final as in *far, poor, here* but only when the next sound is a vowel.

 as in *song, sip, soap, seat*.

Possible positioning

- word initial as in *seal, cease, sit*
- word medial as in *essay, escape, pencil*
- word final as in *pass, goose, famous*

 as in *tin, tear, top, tank*.

Possible positioning

- word initial as in *town, take, talk*
- word medial as in *fatal, steak, butter*
- word final as in *but, fit, boat*

V as in *vine, veal, vault, vote*.

Possible positioning

- word initial as in *vast, vain, voice*
- word medial as in *ever, over, silver*
- word final as in *behave, groove, of*

W as in *win, witch, wall*.

Possible positioning

- word initial as in *weather, watch, worth*
- word medial as in *twig, twelve, queen*
- This sound doesn't appear in word final positions in RP

Z as in *zoo, zip, zeal, zone*.

Possible positioning

- word initial as in *zest, zinc, zulu*
- word medial as in *easy, bosom, lazy*
- word final as in *has, was, does*



as in think, thigh, thought, thank.

Possible positioning

- word initial as in *think, thirst, thin*
- word medial as in *ether, lethal, author*
- word final as in *heath, path, cloth*



as in ship, shape, sheep, shop.

Possible positioning

- word initial as in *shop, sheep, shirt*
- word medial as in *fissure, mission, bishop*
- word final as in *wish, cash, finish*



Possible positioning

- word initial as in *year, young, you*
- word medial as in *lawyer, beauty, value*



as in cheap, chair, Charles, chomp.

Possible positioning

- word initial as in *cheese, cheap, charm*
- word medial (intervocalic) as in *richer, nature, feature*
- word medial (consonant preceding) as in *mischief, juncture, capture*
- word final (intervocalic) as in *catch, much, coach*
- word final (consonant preceding) as in *bench, branch, inch*



as in the, this, that, thy.

Possible positioning

- word initial as in *though, there, they*
- word medial as in *within, leather, father*
- word final as in *with, soothe, seethe*



as in genre, measure, leisure, seizure.

Possible positioning

- word initial (in French loan words) as in *gigolo, genre*
- word medial *measure, usual, confusion*
- word final (in French loan words) as in *prestige, rouge, beige*



as in hang, song, thing, banger.

Possible positioning

- This sound does not appear in word initial positions in R.P.
- word medial as in *singer, longing, hanger*
- word final as in *bang, wrong, tongue*



as in jeep, gesture, joust, jump.

Possible positioning

- word initial as in *jest, jar, jerk*
- word medial (intervocalic) as in *midget, fragile, urgent*
- word medial (consonant preceding) as in *danger, soldier, object*
- word final (intervocalic) as in *ridge, large, age*
- word final (consonant preceding) as in *change, sponge, hinge*

EXERCISE

This exercise is to try and help you differentiate between the short and long vowels. Listen to the word on the left and decide which is the correct symbol for the vowel.

No.	Word	1	2	3
1	<u>bird</u>	/ɜ:/	/ɑ:/	/ɪ/
2	<u>man</u>	/æ/	/ɑ:/	/ʌ/
3	<u>new</u>	/ɒ/	/u:/	/ʊ/
4	<u>pit</u>	/i:/	/ɪ/	/ɔ:/
5	<u>seen</u>	/ʊ/	/i:/	/ɪ/
6	<u>head</u>	/ɑ:/	/i:/	/e/
7	<u>caught</u>	/ɜ:/	/ɔ:/	/ɒ/
8	<u>car</u>	/ɜ:/	/ɑ:/	/æ/

EXERCISE

Just tick the box that matches the word with its appropriate diphthong.

	ɪə	eə	ʊə	eɪ	aɪ	ɔɪ	aʊ	əʊ
voice								
die								
pray								
how								
no								
cure								
share								
beer								
bye								
say								

EXERCISE

Capitals&Countries

Link each capital city to the correct country.

'æθɪnz	'ɪtəlɪ
mə'drɪd	'pɜːtʃjʊəl
'kaɪrəʊ	'nɜːweɪ
'ænkərə	'swɪːdən
'lɪzbən	'brɪtən
'wɔːsɔː	'pəʊlənd
'stɒkhəʊm	speɪn
'ɒzləʊ	'tʃɪki
'lʌndən	'ɪdʒɪpt
rəʊm	grɪs

Write the capital with its country

Capital	Country
<i>Madrid</i>	<i>Spain</i>

Read the transcriptions and write the Word.

1. /'kʌmfətəbl/	1.
2. /'kʌltʃərəl/	2.
3. /'mænidʒmənt/	3.
4. /ə'verlə'bilɪtɪ/	4.
5. /'dʒepədi/	5.
6. /'kʌbəd/	6.
7. /lʌv/	7.
8. /'wɪmɪn/	8.
9. /wɒz, wəz/	9.
10. /'telɪfəʊn/	10.
11. /kwəʊ'teɪʃən/	11.
12. /'ki:bɔ:d/	12.
13. /kəm'pju:tə'r/	13.
14. /'neɪtʃə'r/	14.
15. /wɒd/	15.

ANEXO D

Tablas del análisis de datos y resultados

		Número de aciertos total (pre)	Número de aciertos total (p1)	Número de aciertos total (p2)
N		95	95	95
Parámetros normales(a,b)	Media	4,24	4,66	4,53
	Desviación típica	1,555	1,748	1,508
Diferencias más extremas	Absoluta	,164	,113	,163
	Positiva	,145	,111	,163
	Negativa	-,164	-,113	-,153
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,603	1,104	1,587
Sig. asintót. (bilateral)		,012	,175	,013

Tabla D1: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para las variables pretest, test 1 y test

Rangos	
	Rango promedio
Número de aciertos total (pre)	1,83
Número de aciertos total (p1)	2,16
Número de aciertos total (p2)	2,01

Estadísticos de contraste(a)	
N	95
Chi-cuadrado	6,939
gl	2
Sig. asintót.	,031

a Prueba de Friedman

Tabla D2: Prueba de Friedman.

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Número de aciertos total (p1)	Rangos negativos	28(a)	34,00	952,00
- Número de aciertos total (pre)	Rangos positivos	48(b)	41,13	1974,00
	Empates	19(c)		
	Total	95		
Número de aciertos total (p2)	Rangos negativos	34(d)	27,84	946,50
- Número de aciertos total (p1)	Rangos positivos	23(e)	30,72	706,50
	Empates	38(f)		
	Total	95		
Número de aciertos total (p2)	Rangos negativos	31(g)	34,97	1084,00
- Número de aciertos total (pre)	Rangos positivos	44(h)	40,14	1766,00
	Empates	20(i)		
	Total	95		

a Número de aciertos total (p1) < Número de aciertos total (pre)

b Número de aciertos total (p1) > Número de aciertos total (pre)

c Número de aciertos total (p1) = Número de aciertos total (pre)

d Número de aciertos total (p2) < Número de aciertos total (p1)

e Número de aciertos total (p2) > Número de aciertos total (p1)

f Número de aciertos total (p2) = Número de aciertos total (p1)

g Número de aciertos total (p2) < Número de aciertos total (pre)

h Número de aciertos total (p2) > Número de aciertos total (pre)

i Número de aciertos total (p2) = Número de aciertos total (pre)

Estadísticos de contraste(c)

	Número de aciertos total (p1) - Número de aciertos total (pre)	Número de aciertos total (p2) - Número de aciertos total (p1)	Número de aciertos total (p2) - Número de aciertos total (pre)
Z	-2,711(a)	-,990(b)	-1,852(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,007	,322	,064

a Basado en los rangos negativos.

b Basado en los rangos positivos.

c Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla D3: Prueba de Wilcoxon.

		Número de aciertos total (pre)	Número de aciertos total (p1)	Número de aciertos total (p2)
N		38	38	38
Parámetros normales(a,b)	Media	4,37	4,08	4,34
	Desviación típica	1,282	1,746	1,341
Diferencias más extremas	Absoluta	,163	,140	,180
	Positiva	,153	,123	,180
	Negativa	-,163	-,140	-,162
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,002	,862	1,107
Sig. asintót. (bilateral)		,268	,447	,172

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Tabla D4: Prueba de Kolmogorov – Smirnov para una muestra para las variables pre, p1 y p2.

		Número de aciertos total (pre)	Número de aciertos total (p1)	Número de aciertos total (p2)
N		57	57	57
Parámetros normales(a,b)	Media	4,16	5,05	4,65
	Desviación típica	1,720	1,652	1,609
Diferencias más extremas	Absoluta	,165	,162	,203
	Positiva	,151	,162	,203
	Negativa	-,165	-,119	-,150
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,247	1,222	1,534
Sig. asintót. (bilateral)		,089	,101	,018

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Tabla D5: Prueba de Kolmogorov – Smirnov para una muestra para las variables pre, p1 y p2.

Rangos

	Rango promedio
Número de aciertos total (pre)	1,70
Número de aciertos total (p1)	2,33
Número de aciertos total (p2)	1,96

Estadísticos de contraste(a)

N	57
Chi-cuadrado	14,864
gl	2
Sig. asintót.	,001

a Prueba de Friedman

Tabla D6: Prueba de Friedman para el estudio de la diferencia de medias de la variable media de aciertos en las tres pruebas.

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Número de aciertos total (p1)	Rangos negativos	11(a)	15,36	169,00
- Número de aciertos total (pre)	Rangos positivos	33(b)	24,88	821,00
	Empates	13(c)		
	Total	57		
Número de aciertos total (p2)	Rangos negativos	16(d)	18,78	300,50
- Número de aciertos total (pre)	Rangos positivos	28(e)	24,63	689,50
	Empates	13(f)		
	Total	57		
Número de aciertos total (p2)	Rangos negativos	26(g)	17,87	464,50
- Número de aciertos total (p1)	Rangos positivos	10(h)	20,15	201,50
	Empates	21(i)		
	Total	57		

a Número de aciertos total (p1) < Número de aciertos total (pre)

b Número de aciertos total (p1) > Número de aciertos total (pre)

c Número de aciertos total (p1) = Número de aciertos total (pre)

d Número de aciertos total (p2) < Número de aciertos total (pre)

e Número de aciertos total (p2) > Número de aciertos total (pre)

f Número de aciertos total (p2) = Número de aciertos total (pre)

g Número de aciertos total (p2) < Número de aciertos total (p1)

h Número de aciertos total (p2) > Número de aciertos total (p1)

i Número de aciertos total (p2) = Número de aciertos total (p1)

Estadísticos de contraste(c)

	Número de aciertos total (p1) - Número de aciertos total (pre)	Número de aciertos total (p2) - Número de aciertos total (pre)	Número de aciertos total (p2) - Número de aciertos total (p1)
Z	-3,888(a)	-2,324(a)	-2,155(b)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,020	,031

a Basado en los rangos negativos.

b Basado en los rangos positivos.

c Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Tablas D7: Prueba de Wilcoxon para el estudio de la diferencia de medias de la variable media de aciertos en las tres pruebas.

	Número de aciertos total (equivalente s) (pre)	Número de aciertos total (equivalente s) (p1)	Número de aciertos total (equivalente s) (p2)
N	95	95	95
Parámetros normales(a,b)	Media	1,57	3,36
	Desviación típica	,964	1,436
Diferencias más extremas	Absoluta	,207	,191
	Positiva	,207	,191
	Negativa	-,189	-,159
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,013	1,857
Sig. asintót. (bilateral)		,001	,002

b Se han calculado a partir de los datos

Tabla D8: Prueba de Kolmogorov – Smirnov para el supuesto de normalidad a la distribución de contraste es la Normal.

Rangos	
	Rango promedio
Número de aciertos total (equivalentes) (pre)	1,21
Número de aciertos total (equivalentes) (p1)	2,54
Número de aciertos total (equivalentes) (p2)	2,25

Estadísticos de contraste(a)

N	95
Chi-cuadrado	120,129
gl	2
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Tabla D9: Prueba de Friedman para la variable recuento de aciertos.

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Número de aciertos total (equivalentes) (p1) - Número de aciertos total (equivalentes) (pre)	Rangos negativos	0(a)	,00	,00
	Rangos positivos	81(b)	41,00	3321,00
	Empates	14(c)		
	Total	95		
Número de aciertos total (equivalentes) (p2) - Número de aciertos total (equivalentes) (pre)	Rangos negativos	4(d)	16,50	66,00
	Rangos positivos	73(e)	40,23	2937,00
	Empates	18(f)		
	Total	95		
Número de aciertos total (equivalentes) (p2) - Número de aciertos total (equivalentes) (p1)	Rangos negativos	35(g)	24,57	860,00
	Rangos positivos	13(h)	24,31	316,00
	Empates	47(i)		
	Total	95		

a Número de aciertos total (equivalentes) (p1) < Número de aciertos total (equivalentes) (pre)

b Número de aciertos total (equivalentes) (p1) > Número de aciertos total (equivalentes) (pre)

c Número de aciertos total (equivalentes) (p1) = Número de aciertos total (equivalentes) (pre)

d Número de aciertos total (equivalentes) (p2) < Número de aciertos total (equivalentes) (pre)

e Número de aciertos total (equivalentes) (p2) > Número de aciertos total (equivalentes) (pre)

f Número de aciertos total (equivalentes) (p2) = Número de aciertos total (equivalentes) (pre)

g Número de aciertos total (equivalentes) (p2) < Número de aciertos total (equivalentes) (p1)

h Número de aciertos total (equivalentes) (p2) > Número de aciertos total (equivalentes) (p1)

i Número de aciertos total (equivalentes) (p2) = Número de aciertos total (equivalentes) (p1)

Estadísticos de contraste(c)

	Número de aciertos total (equivalentes) (p1) - Número de aciertos total (equivalentes) (pre)	Número de aciertos total (equivalentes) (p2) - Número de aciertos total (equivalentes) (pre)	Número de aciertos total (equivalentes) (p2) - Número de aciertos total (equivalentes) (p1)
Z	-7,913(a)	-7,395(a)	-2,961(b)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,003

a Basado en los rangos negativos.

b Basado en los rangos positivos.

c Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla D10: “Prueba de Wilcoxon para la variable recuento de aciertos”