

03070



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE
POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

Y

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

**“ EL EFECTO DE LA ENSEÑANZA SISTEMÁTICA
EN LA PERCEPCIÓN Y PRONUNCIACIÓN EN
INGLÉS PARA HISPANOHABLANTES: EL CASO DE
LOS ALOMORFOS DE LOS PASADOS REGULARES ”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A :

LAURA GABRIELA GARCIA LANDA

MEXICO, D. F.

1997

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A Víctor, a mi familia y a Cecilia por su apoyo incondicional.

Agradezco a mi asesora y a mis lectores por compartir su experiencia y profesionalismo para la elaboración de esta tesis. También a CONACYT por otorgarme una beca para la realización de mis estudios. A Guillermina y Andrea por su trabajo eficiente.

ÍNDICE

Capítulo	Página
INTRODUCCIÓN	1
1. Contexto del problema.....	1
2. Organización de la investigación.....	3
CAPÍTULO 1: OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1 Planteamiento del problema.....	4
1.2 Planteamiento de las hipótesis.....	8
1.3 Justificación de las hipótesis.....	10
1.4 Importancia del estudio.....	11
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	12
2.1 Estudios de la adquisición del alófono "ed" en L1.....	12
2.1.2 Estudios de adquisición de la pronunciación y percepción en L2.....	14
2.1.2.1 Factores situacionales.....	14
2.1.2.2 Input.....	16
2.1.2.3 Instrucción en el salón de clase.....	17
2.1.2.4 Diferencias individuales.....	21
2.1.2.5 Procesos del aprendiz.....	22

2.1.2.6 Producción lingüística.....	23
2.1.3 Estudios de la fonética y fonología de L2: el caso del morfema "ed".....	24
2.2 El sistema del alomorfo "ed" de los pasados regulares en inglés.....	29
2.2.1 Desarrollo histórico de los pasados regulares	29
2.2.2 Funcionamiento: aspectos estructurales.....	31
2.2.2.1 Aspectos estructurales del morfema "ed".....	31
2.2.2.2 Aspectos estructurales de la unión y de la asimilación.....	33
2.2.2.3 Aspectos estructurales de la elisión.....	35
2.3 Análisis contrastivo de consonantes finales inglés y español.....	36
2.3.1 Comparación en términos acústicos.....	37
2.3.2 Comparación en términos estructurales.....	38
2.3.3 Contexto /d/ y /t/ finales en el inglés y en el español.....	38
2.3.4 Elisión.....	39
2.3.5 Asimilación.....	40
2.3.6 Comparación en términos funcionales.....	41
2.3.7 Contraste de los aspectos físicos y funcionales.....	41
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	44
3.1 Sujetos.....	44
3.1.1 Selección.....	45

3.1.2 Características.....	46
3.2 Instrumentos.....	46
3.2.1 Diseño.....	46
3.2.1.1 Hipótesis I.....	48
3.2.1.2 Hipótesis II.....	48
3.2.1.3 Hipótesis III.....	48
3.2.1.4 Validación.....	49
3.2.1.5 Validez visual.....	49
3.2.1.6 Grupo piloto.....	50
3.2.1.7 Procedimiento.....	50
3.3 Tratamiento.....	51
3.3.1 Ambiente creado para llevar a cabo las actividades.....	52
3.3.2 Actividades del tratamiento.....	53
3.4 Análisis de los datos.....	56
3.4.1 Bases conceptuales de la calificación.....	56
3.4.2 Contexto obligatorio.....	56
3.4.3 Método de calificación.....	57
3.4.4 Comparación de grupos.....	57

CAPÍTULO 4 : ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	59
4.1 Resultados	60
4.1.1 Prueba 1: resultados de la lectura en voz alta	60
4.1.2 Prueba 2: resultados de la percepción	65
4.1.3 Prueba 3: resultados de la producción semiespontánea	70
4.2 Discusión de los resultados	74
4.2.1 Discusión sobre la adquisición del morfema "ed" en L2	74
4.2.2 Discusión sobre el análisis contrastivo del morfema "ed"	75
4.2.3 Discusión sobre los instrumentos de recolección de datos	75
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	77
1. Comentarios generales	77
2. Aplicaciones pedagógicas	78
3. Sugerencias para continuar la investigación	79
BIBLIOGRAFÍA	82
APÉNDICE 1	95
APÉNDICE 2	101

INDICE DE FIGURAS Y DE TABLAS

Figura 1.1 Esquema de la instrucción orientada al procesamiento.....	23
Tabla 1.1 Secuencias formadas con agrupamientos consonánticos de oclusiva final.....	34
Tabla 1.2 Ocurrencia de las consonantes del inglés y del español en la posición inicial, media y final.....	37
Tabla 1.3 Número de posibilidades de agrupamiento consonántico al inicio y al final.....	38
Tabla 3.1 Perfil de los sujetos.....	44
Tabla 3.2 Actividades y tipo de enseñanza.....	52
Tabla 4.1 Tabla de frecuencia de uso de codificaciones en la lectura en voz alta. Grupo control pretest.....	60
Tabla 4.2 Tabla de frecuencia de uso de codificaciones en la lectura en voz alta. Grupo experimental pretest.....	61
Tabla 4.3 Tabla de frecuencia de uso de codificaciones en la lectura en voz alta. Grupo control postest.....	62
Tabla 4.4 Tabla de frecuencia de uso de codificaciones en la lectura en voz alta. Grupo experimental postest.....	63
Tabla 4.5 Especificaciones estadísticas. Pre y postest de lectura.....	64

Tabla 4.6	Tabla de frecuencia de respuestas correctas e incorrectas en la percepción auditiva en el grupo control pretest.....	65
Tabla 4.7	Tabla de frecuencia de respuestas correctas e incorrectas en la percepción auditiva en el grupo experimental pretest.....	66
Tabla 4.8	Tabla de frecuencia de respuestas en la percepción auditiva en el grupo control en el postest.....	67
Tabla 4.9	Tabla de frecuencia de respuestas correctas e incorrectas en la percepción auditiva del grupo experimental en el postest.....	68
Tabla 4.10	Especificaciones estadísticas. Pre y postest de percepción auditiva.....	67
Tabla 4.11	Frecuencia de uso de codificaciones. Producción semiespontánea en el grupo control.....	71
Tabla 4.12	Frecuencia de uso de codificaciones: producción semiespontánea en el grupo experimental.....	72
Tabla 4.13	Especificaciones estadísticas. Pre y postest. Producción semiespontánea.....	73

SINOPSIS

La presente tesis indagó sobre el efecto de la enseñanza sistemática en la producción y percepción del morfema "ed" de los pasados regulares en inglés. Catorce sujetos universitarios (grupo experimental) fueron sujetos a doce actividades de pronunciación del morfema "ed" durante tres meses como parte del tratamiento. A 15 sujetos (grupo control) no se les aplicó ningún tratamiento. Se aplicó un pretest y un postest a ambos grupos que consistió de tres tareas: lectura en voz alta, percepción y habla semi-espontánea. Los resultados marcan tendencias positivas con respecto a los efectos de la enseñanza de la pronunciación en las tareas de producción, pero no así en la tarea de percepción.

García, El efecto...

Introducción

Una de las áreas de la lingüística aplicada que ha retomado vigor a la luz de procesos de percepción y de producción es la enseñanza de la fonología. Varias teorías de aprendizaje han intentado explicar los procesos subyacentes de la producción y la percepción de los sonidos. La presente tesis está inscrita dentro de algunos lineamientos de la teoría de la adquisición de lenguas. Esta teoría se define como un producto de aspectos que pertenecen al aprendiente y a la situación de aprendizaje, los cuales pueden generalizarse a un grupo grande para encontrar factores de estabilidad o de variabilidad. (Ellis 1985) Asimismo, se vincula a la enseñanza de la fonología como lengua extranjera.

Contexto del problema

El pasado regular en inglés es una estructura común en la lengua inglesa. Con frecuencia aparece como verbo en su forma pretérita "worked hard"; sin embargo, la misma forma se utiliza también como adjetivo "A disguised woman" o como participio pasado "She's failed the exam" y en ciertos contextos aparece incluso en adverbios "measuredly" y en sustantivos "diminishedness". El morfema que indica pasado regular es "-ed".

En un contexto monolingüe un hablante nativo de apenas dos años de edad encontrará difícil añadir al verbo la inflexión gramatical de pasados regulares aunque reciba suficiente input de sus padres. De hecho algunos autores sugieren que un niño adquiere la pronunciación nativa de este morfema alrededor de los cinco años de edad. (De Villiers, DeVilliers 1992). Los hablantes no nativos parecen presentar un problema similar de pronunciación y percepción de este morfema aún en niveles avanzados de aprendizaje de la lengua inglesa como L2, pero poco se ha investigado sobre su adquisición.

Este fenómeno ha sido estudiado por varios autores del campo de la enseñanza de la lengua inglesa como Gimson(1970),Prator y Robinett,(1973) así como por algunos investigadores del área de lingüística aplicada (Tauroza 1993;Temperly 1984 y 1987; Dickerson 1983). En general se han adoptado dos posiciones distintas: una aboga por la enseñanza de la pronunciación (Temperly 1984, Brown 1973 Dickerson 1983) y la otra defiende la idea de que la enseñanza de la pronunciación es infructuosa ya que ésta se aprende poco a poco con el tiempo (Tauroza 1993).

Otro punto relevante sobre la pronunciación de los pasados regulares en inglés es la diferencia que existe entre el sistema fonológico del inglés y el del español. El español presenta un bajo rendimiento (poca recurrencia) en consonantes finales y grupos consonánticos, especialmente /v/ mientras que en inglés son de alto rendimiento (alta recurrencia). Por otro lado, el español es una lengua silábica (las sílabas toman un tiempo similar para pronunciarse) mientras que el inglés es una lengua rítmica (unas sílabas toman más tiempo que otras para pronunciarse) y esto parece afectar la percepción y la producción del morfema "-ed" en oraciones y textos.

Dentro del campo de la enseñanza de lenguas la pronunciación no parece ser tan importante como la conversación, la gramática y la comprensión auditiva. A pesar de que algunos maestros reportan hacer corrección de errores de pronunciación en el salón de clases, varios estudios al respecto muestran que no es así (cfr. Leather 1983:94). Además, si es que hay corrección, ésta se hace de manera instantánea como una cápsula informativa y no se integra a la clase como un punto de enseñanza integrado a la gramática, a la lectura, a la conversación, etc. Coincidimos con Temperly, Brown y Dickerson en la importancia de enseñar la pronunciación.

En el caso de los maestros de lengua la pronunciación es un factor muy importante si se considera que el aprendiente de inglés como L2 podría tomar al maestro como modelo de pronunciación. La elisión de la inflexión gramatical "-ed" o la epéntesis (aumento de vocal entre consonantes) de los pasados regulares en el habla del maestro podrían dar a los aprendientes retroalimentación positiva sobre sus posibles hipótesis equívocas acerca de cómo pronunciar este morfema.

2. Organización de la investigación

Esta investigación está organizada de la siguiente manera. En el primer capítulo se definen los objetivos de la investigación: planteamiento del problema, hipótesis, justificación e importancia del estudio. En el segundo capítulo se hace una revisión teórica de la literatura sobre adquisición de la fonología tanto en L1 como en L2. Luego se hace una revisión de algunos estudios hechos en el área. Posteriormente, se examinan los aspectos formales del morfema "-ed" en inglés. Enseguida se estudian las posturas acerca de la enseñanza de la pronunciación en el salón de clase. En el tercer capítulo se describe el método de investigación utilizado para seleccionar la muestra, elaborar instrumentos, recolectar y analizar datos. En el cuarto capítulo se discuten los resultados del estudio de acuerdo con las hipótesis planteadas para hacer la investigación. Finalmente, se discuten los puntos de la investigación a manera de conclusión y se sugieren posibles líneas de investigación.

CAPITULO I

Objetivos de la investigación

1.1 Planteamiento del problema

Durante varios años se ha tenido la inquietud de saber por qué algunos de los aprendientes hispanohablantes avanzados de inglés como lengua extranjera tienden a fosilizar la pronunciación del morfema "ed" de la terminación del pasado regular como una /ɪd/ o como una elisión cuando leen o cuando hablan de manera espontánea en el salón de clase, mientras que no parecen mostrar esta tendencia en actividades más controladas. Asimismo, parecen tener dificultad para percibir el tiempo pasado cuando escuchan oraciones donde hay ausencia de marcadores adverbiales para comprender un texto auditivo.

Por lo regular, se enseña la regla de pronunciación del morfema "ed" explícitamente en el salón de clase para luego olvidarla; o bien, se corrige la pronunciación de manera inconsistente sin proporcionar ejercicios ni explicaciones para que el aprendiente la internalice. En general, no parece haber una enseñanza sistemática de la pronunciación a nivel segmental (sonidos aislados) y mucho menos a nivel suprasegmental (frase, discurso). La adquisición de la pronunciación y de la percepción de este morfema se antoja como algo que el aprendiente adquirirá algún día después de recibir suficiente input. Lo cierto es que aunque parece haber bibliografía extensa sobre la enseñanza de la pronunciación de las consonantes finales y las agrupaciones consonánticas (Gimson 1983a; Prator and Robinett 1973; Brown 1977; Ladefoged 1982; Kenworthy 1987; Roach 1983a) y una regla de pronunciación de las mismas (Harris 1981) con extensiones a los fenómenos de "unión" y "elisión", esto no parece ser evidente en el

Una de las razones para realizar esta tesis la constituye el hecho de que la enseñanza de la pronunciación se ha relegado a un papel secundario; esto es, se ha convertido en una cuestión casi ociosa que sólo debe ser aprendida por espías o maestros de lenguas como señalan Leather y James (1991) y Stern (1992). Lo anterior corresponde a una posición contraria al método audiolingual cuyo fundamento era que el aprendiente produjera la lengua con un mínimo de errores gramaticales, léxicos y fonéticos entre otras cosas. El enfoque comunicativo trajo consigo un relajamiento en la corrección de errores que repercutió, claro está, en la producción de los aprendientes. El resultado de esta enseñanza se constata con el resurgimiento de la gramática pedagógica en la enseñanza de lenguas y el eclecticismo. Así pues, coincidimos con Stern (1992) en que es un momento propicio para situar la enseñanza de la pronunciación de nueva cuenta en el salón de clase.

Otro factor que originó la elaboración de esta tesis es la observación directa de la enseñanza misma de la pronunciación en el salón de clase. Por lo general, la forma tradicional de enseñar la pronunciación consiste en la repetición individual y coral, imitación, discriminación de pares mínimos y quizá algunos de acentuación. Algunos maestros hacen cierta corrección inconsistente de errores o ninguna. Muchos otros no la enseñan. Por esta razón se tiene la impresión de que hace falta crear y difundir técnicas de enseñanza de la pronunciación. Asimismo, se hace patente la necesidad de cómo enseñarla. (cfr. Leather 1984; Tarone 1987; Dickerson 1990; Stern 1992).

Por otro lado, también es importante que se enseñe a los aprendientes a tomar conciencia de la importancia de la pronunciación así como se les enseñó la de la comunicación. Algunos aprendientes de lenguas no

tienen interés en la pronunciación y creen que con dominar las estructuras "se pueden dar a entender". Sin embargo, estudios hechos en el área de la sociolingüística (Schumman 1978) demuestran que la lengua es también un factor que segrega y que puede poner a una persona en desventaja con respecto a otra en ciertos contextos sociales.

Con respecto al campo de la lingüística aplicada, el estudio de la fonología se ha visto favorecido por los modelos de procesamiento de información sugeridos por autores como Mc Laughlin (1978), Stevick (1980), Ellis (1982), Lee y VanPatten (1995), Winitz, Gilliespie, y Starvev (1995), los cuales sugieren vías para la enseñanza explícita que se podrían aplicar a la enseñanza de la pronunciación. Dentro de este mismo rubro, las propuestas del input y de la transferencia han marcado un camino a seguir en la elaboración de tareas que permitan guiar al aprendiente en las diferentes etapas de aprendizaje para mejorar su pronunciación (Ellis 1985; Gass y Madden 1985; Chaudron 1988; Leather 1991; Stern 1992).

El interlenguaje, definido por Ellis(1985:299) como "el conocimiento sistemático de una segunda lengua, el cual es independiente tanto de la lengua materna como de la lengua meta, o el sistema que se observa en un sólo estado de desarrollo", también ha contribuido al análisis de la producción del aprendiente, al constituirse como una técnica de análisis para observar la variabilidad, que se refiere a la variedad en el uso del conocimiento lingüístico (Ellis 1985), e intentar explicar qué contextos lingüísticos causan mayor problema de pronunciación al aprendiente y cómo éste da una salida al mismo; esto es, si el aprendiente busca una manera de mejorar su pronunciación o si la fosiliza o detiene el aprendizaje cuando su sistema de reglas internalizadas contiene reglas diferentes a aquellas de la lengua meta (Ellis 1985).

La presente tesis está fundamentada en la teoría de procesamiento de información. Los ejercicios que se elaboraron para el tratamiento de

la investigación, toman en cuenta las implicaciones pedagógicas del procesamiento de la información y de la adquisición: la enseñanza pedagógica de la pronunciación como una vía para mecanizar procesos. El resultado de este trabajo proporcionaría evidencia empírica para estas propuestas en el área de la fonología.

En lo que corresponde a la teoría de la fonética y de la fonología, la transferencia (el proceso de utilizar el conocimiento de la primera lengua al aprender la segunda) y las unidades de identificación del interlenguaje (unidades que emplean diferentes categorías fonológicas como base para describir aquellos fonemas o morfemas producidos por los aprendientes de una L2, que difiere de los sistemas de L1 y de la LM), aportan datos interesantes, como las diferencias fonéticas y fonológicas de L1 y L2 así como de la distribución de los grupos de consonantes finales en inglés, (Dickerson 1990; Fledge y Schmidt 1995; Hill y Beebe 1980; Treiman 1994; Henderson y Repp 1982; Fledge y Brown 1982). Estas aportaciones sugieren herramientas para analizar el contexto en que se encuentra un fonema o morfema lo cual permite, en el caso de este estudio, tomar decisiones con respecto al tipo de ejercicios de práctica que podrían ayudar al aprendiente a comprender y a producir las oclusivas sonoras finales y las sordas de la manera más natural posible. Las actividades diseñadas para esta investigación podrían ser un indicador descriptivo de posibles vías de enseñanza para este punto de la fonología.

El propósito de esta investigación es indagar si la enseñanza sistemática de la percepción y pronunciación del morfema "-ed" tiene efecto positivo en la realización de las tareas: lectura en voz alta, percepción controlada y producción semi-espontánea. Si hubiera efecto, o lo hubiera en algunas tareas, las actividades propuestas podrían servir para facilitar la enseñanza de este punto lingüístico; en caso contrario, se buscaría diseñar otro tipo de actividades.

Se hace un estudio experimental para recopilar datos de la percepción y producción del morfema "-ed" a través de tres instrumentos: lectura en voz alta, ejercicio de foco en la forma (percepción) y un reporte oral de una historia breve; con el objeto de evaluar su correcta realización en dos grupos hispanohablantes de nivel intermedio uno control y el otro experimental. La finalidad es dar respuesta a algunas preguntas relacionadas con la percepción y pronunciación del morfema "-ed". Primero se desea saber si existe un efecto positivo de la instrucción sistemática en la producción controlada del aprendiente y luego investigar si el efecto fue significativo o no y qué implicaciones pedagógicas tendrán estos resultados para la enseñanza de la pronunciación en el salón de clase.

1.2. Planteamiento de las hipótesis

Antes de plantear las hipótesis, es necesario aclarar tres conceptos que aparecen en las mismas, que son de suma importancia para su comprensión: codificación 1, codificación 2 y codificación 3.

Codificación 1: se refiere a la percepción y pronunciación de los alomorfos de "-ed" según la regla de pronunciación que establece que después de las consonantes "d" y "t", se pronuncia como /ɪd/ y que después de cualquier otra letra se pronuncia como /d/ o como /t/.

Codificación 2: corresponde a la percepción y pronunciación del morfema "-ed" como una elisión (supresión) o como una asimilación (unión), según lo realizan los hablantes nativos en contextos donde la pronunciación de este morfema no es obligatoria; tales serían los casos de "ed" ante vocal, ante pausa o ante las consonantes /w y h r y l/.

Codificación 3: se vincula con la percepción y la pronunciación del morfema "-de" como en la L1; esto es, con uso de la epéntesis (adición de vocal entre consonantes), o de la elisión en contextos no obligatorios.

Hipótesis

Producción controlada

1. Los aprendientes que reciban instrucción sistemática de la pronunciación del morfema "ed" utilizarán la codificación 1 (regla de pronunciación) y 2 (unión y elisión) para la lectura de un texto en voz alta mientras que los del grupo control continuarán utilizando la codificación 3 (epéntesis).

Percepción controlada

2. Los aprendientes que reciban instrucción sistemática de la percepción del morfema "ed" percibirán si un verbo regular está en presente o en pasado en una oración que no tiene marcadores adverbiales y los que no la reciban tendrán dificultad para hacer esta distinción.

Producción semiespontánea

3. Los aprendientes que reciban instrucción sistemática de la producción del morfema "ed" mostrarán rasgos de lo aprendido en el salón de clase al utilizar /v/, /d/ o /Id/ o al hacer uso de la unión o elisión en situaciones de habla más libres y los aprendientes que no la recibirán continuarán hablando usando /Id/ o la elisión en todos los casos.

1.3. Justificación de las hipótesis

1. Dado que la instrucción puede tener resultados positivos en la adquisición de un ítem lingüístico en situaciones controladas, se podría esperar que los aprendientes que reciban la instrucción pudieran pronunciar el morfema "ed" con cierta propiedad.

2. De la misma manera, la exposición al ítem lingüístico y los ejercicios de foco en la forma podrían ayudar al aprendiente a notar lo que sucede con el morfema en el habla continua; de la misma manera que se realiza con estructuras gramaticales (Lee y Van Patten 1995).

3. Aunque varios autores opinan que la enseñanza no parece tener repercusión en la producción espontánea, (Krashen 1985); otros opinan que puede ayudar al aprendiente a mecanizar estructuras que le permitan en lo posterior hacer uso de ellas para enfrentar situaciones reales (Ellis 1985; Gass y Madden 1985; Chaudron 1988; Leather 1991; Stern 1992; Mc Laughlin 1978; Major 1987; Larsen-Freeman y Long 1991). Es de importancia saber si el tipo de instrucción utilizada en este estudio tiene efecto positivo en esta área o si éste no es relevante.

1.4 Importancia del estudio

a. Los resultados de este estudio tendrán repercusión en la enseñanza de lenguas. Por un lado despertarán inquietud con respecto a la enseñanza de la pronunciación del morfema "ed" pero también se hará extensivo a otros problemas de pronunciación.

b. Los efectos de este estudio tendrán influjo en la elaboración y piloteo de material para la enseñanza de la pronunciación del morfema "ed" en particular y para la enseñanza de la pronunciación en general. El piloteo de las actividades de enseñanza y su estudio empírico abrirán un espacio para reflexionar y ver qué sucede en el salón de clase, como el caso de la regla de pronunciación de los pasados regulares en inglés. Si el estudio es positivo, se podría ver en la variedad de actividades una opción de enseñanza para la pronunciación. Si no resultara efectivo, habrá que encontrar las causas posibles e intentar rediseñar las actividades o cambiarlas por otras más eficientes.

c. El análisis fonológico que se hace en este estudio dará una visión más amplia del fenómeno lingüístico que se estudia y despertará interés en el área por realizar estudios similares con otros aspectos de la pronunciación.

d. Este estudio contribuirá también con la sustentación de la teoría de adquisición desde el punto de vista de la interfase (la cual mantiene que la adquisición se puede transformar en aprendizaje y viceversa) y de cómo puede influir la enseñanza en la adquisición de la fonología en L2 o contrariamente, en caso de que no haya efecto alguno, apoyar la posición de no interfase que no está de acuerdo con la influencia de la enseñanza en la adquisición.

CAPITULO 2

MARCO TEORICO

La adquisición del sistema fonológico, la estructura y función del morfema "-ed" y la enseñanza de la pronunciación en el salón de clase forman la base teórica de esta tesis.

En esta parte se examinan algunas investigaciones que han incursionado en el estudio del morfema "-ed" en inglés como L1 y se discute su relevancia con respecto a la producción y percepción de este morfema en L2.

2.1 Estudios sobre la adquisición del morfema "ed" en L1

De Villiers y De Villiers (1992) han hecho estudios sobre la adquisición del morfema "-ed" de los pasados regulares del inglés y mencionan que el niño parece asimilar su entorno acústico de una manera libre durante las primeras etapas de su adquisición de L1, es decir, que al inicio éste produce balbuceos donde tal vez aparecen muchos de los fonemas que no utilizará en su propio sistema fonológico y, poco a poco, el niño se limitará a sólo aquellos fonemas que pertenecen a su lengua materna.

Siguiendo a estos mismos autores, el niño no tiene conciencia de las inflexiones gramaticales en las primeras etapas de adquisición sino que inicia utilizando una lengua pivote (sólo sustantivos o verbos para referirse a los objetos o personas) para luego extender su sintaxis a la utilización de algunas inflexiones. En el caso específico del inglés, el niño comienza con el uso del presente continuo o simple. Sin

embargo, aunque el adulto aprendiente de L2 conozca el uso de las inflexiones gramaticales en su L1, éste a veces presenta dificultad para reconocerlas en la L2. El resultado en ambos casos es la pronunciación elíptica (ausencia del fonema) o la epéntesis (aumento de vocal interconsonántica).

Más tarde, parece ser que el niño puede percibir las inflexiones gramaticales en el habla de los adultos pero no las puede producir todavía. Incluso De Villiers (1992) sostiene que éste adquiere la pronunciación adulta en un periodo de cinco años. Sin embargo, ni su producción ni su percepción parecen estar influidas por el input recibido de sus padres (cf. Brown 1973; Moerk 1980; De Villiers 1992). No obstante, aunque los aprendientes de L2 parecen no percibir esta inflexión ni producirla incluso en los niveles más altos de proficiencia, el input recibido sí parece acelerar su aprendizaje y su adquisición si se adopta la posición de interfase que se refiere a la influencia del aprendizaje sobre la adquisición y de ésta sobre el primero.

Estos autores reportan que el contexto y la tarea que realiza el niño puede afectar su producción del morfema "-ed". De la misma manera, los aprendientes de inglés como L2 parecen pronunciar bien este morfema en situaciones controladas pero no así en situaciones libres (Brown 1973; Sieven 1978; Rutherford, Schwartz y Chapman 1981 y Mac Whinney 1982).

Por otra parte, estos autores también destacan que el niño parece pasar por un proceso de ajuste gramático-fonológico ya que debe resolver la regla gramatical de agregar "-ed" a los pasados regulares en inglés y al mismo tiempo pronunciar correctamente este morfema. El aprendiente de inglés como L2 también parece pasar por un ajuste similar. Empero, mientras que el segundo podría necesitar enseñanza

explícita de este fenómeno lingüístico, el niño no la necesita (Bybee y Slobin 1982).

2.1.2 Estudios de adquisición de la percepción y pronunciación en L2

Dentro del campo de la adquisición de lenguas es necesario tomar en cuenta algunos aspectos generales que parecen estar involucrados en el estudio del sistema fonológico: los factores situacionales, el input, las diferencias individuales, los procesos del aprendiente y la producción lingüística.

2.1.2.1 Factores situacionales

En el área de los factores situacionales podemos mencionar la variabilidad de contextos lingüísticos a los que el hablante no nativo se enfrenta y las tareas que debe realizar en una situación real posible. Tarone (1983) menciona la idea de que el contexto situacional resulta en un continuo de estilos de interlenguaje que va desde el estilo vernáculo (cuando el aprendiente no pone atención a su habla) que es el más natural y sistemático hasta el estilo cuidado (cuando el aprendiente se enfoca a analizar la lengua), lo cual requiere que el aprendiente haga juicios de valor. "Thus the stylistic continuum is the product of differing degrees of attention reflected in a variety of performance tasks." (Tarone 1983:83). Mientras más complicada sea la tarea, mayor dificultad tendrá el aprendiente para producir el ítem lingüístico y viceversa. La autora destaca que para el estudio del interlenguaje el estilo vernáculo es el más apropiado puesto que representa un lenguaje sistematizado y consistente donde se puede observar la ruta natural de desarrollo. La variabilidad contextual, dice Tarone, tiene un doble propósito. Por un lado, sirve como un reflejo del curso que tomará el desarrollo subsecuente, si el aprendiente necesita integrarse a un grupo

García, El efecto...

determinado de hablantes de L2 donde la propiedad es indispensable o si piensa hacer estudios académicos donde la L2 sea imprescindible. Por otro lado, la variabilidad libre sirve como motivación para el desarrollo y la lucha del aprendiente por tener un sistema de interlenguaje más eficiente. La variabilidad libre presenta inestabilidad en el interlenguaje ya que el aprendiente intenta mejorar su interlenguaje. Lo anterior representa un conflicto debido a que la presencia de dos formas en variación libre afecta el principio de economía de la organización lingüística. Claro está que cuando una estructura nueva entra al sistema de interlenguaje el aprendiente entra en una fase de reestructuración y trata de integrar la nueva forma lingüística a los elementos presentes en su interlenguaje o los elimina. El estilo cuidado puede paulatinamente extenderse al estilo vernáculo. "Styles of communication initially associated with planned discourse are eventually accessible in unplanned discourse, provided that sufficient practice has taken place" (Tarone 1983:95). Ambos tipos de variación han sido elicitados en las pruebas de esta tesis para ver en qué clase de tareas la enseñanza refleja un efecto mayor: en la variación controlada o en la libre. Cada una de las tareas resalta la relación forma y significado del morfema "ed" como inflexión gramatical de pasado o de participio pasado que se realiza de tres formas distintas (/d/, /t/, o /d/) y como su representación gráfica de morfema o sufijo que se añade a la raíz del verbo. El estudio de adquisición de L2 necesita examinar las relaciones forma-significado que existen en cada etapa de desarrollo del interlenguaje para conocer de qué manera el aprendiente evoluciona hacia las formas de la lengua meta y saber qué estrategias utiliza para resolver un problema lingüístico, en este caso el de pronunciar este morfema correctamente.

2.1.2.2 Input

Una cuestión central en la adquisición de L2 es el tipo de input recibido por el aprendiente. Existen dos tipos de input, el input que se obtiene de la exposición natural a la lengua y aquel recibido a través de instrucción formal (Ellis 1985). El input puede ser visto como un gatillo que activa el LAD (la capacidad para adquirir una lengua) del aprendiente quien comienza a hacer hipótesis acerca de la lengua, o como una manera de crear hábitos a través de práctica y reforzamiento. Sin embargo, según estudios empíricos la mera exposición a la lengua no parece ser suficiente para que el aprendiente adquiera una L2. Krashen (1980, 1981a), sugiere que el input debe ser comprensible al aprendiente para que éste pueda entender. El aprendiente percibe la lengua que hay a su alrededor y la entiende por contexto. Sin embargo, cuando el aprendiente identifica una estructura nueva dentro del input éste puede encublarla y esperar un tiempo antes de usarla. Posteriormente, creará diferentes aproximaciones a la forma lingüística meta. Esta estructura recibirá reforzamiento a través del input que reciba el aprendiente, quien pasará por varias etapas de producción del nuevo ítem lingüístico hasta que produzca la forma meta o cercana a la meta. Lee y Van Patten (1995) también apuntan que el input debe tener un significado para el aprendiente para que éste pueda establecer una relación forma-significado y se pueda dar la adquisición. Larsen-Freeman y Long (1985) y Hatch (1983) mencionan que el input recibido por el aprendiente de L2 es más lento y presenta menos complicaciones: no hay reducciones, se simplifica el vocabulario, no hay cambio de orden de palabras en la oración, la reparación y negociación de significado se reducen, hay más pausas y pronunciación exagerada.

Otro punto importante del input es el intake que se refiere a la porción de L2 que se asimila y se integra al interlenguaje (Ellis 1985). La negociación del input es otro factor determinante para la adquisición de L2. Dentro de la enseñanza en el salón de clase se tiene evidencia empírica de que ésta conlleva a la adquisición (Hatch 1978a). Por otra parte, Chaudron (1988) reporta que la frecuencia del input en la adquisición de morfemas no parece tener ningún efecto. Sin embargo, en un estudio Larsen-Freeman (1976) obtuvo una alta correlación entre la frecuencia de nueve morfemas en el habla de maestros de inglés y la apropiada pronunciación de los aprendientes adultos y niños.

2.1.2.3 Instrucción en el salón de clase

Con relación a la evidencia empírica de la instrucción en el salón de clase sobre el aprendizaje de L2, Larsen-Freeman y Long (1991) señalan que el input comprensible puede ser necesario para la adquisición de L2, pero que la instrucción puede simplificar la tarea de aprendizaje, alterar los procesos y secuencias de adquisición, acelerar el grado de adquisición e incrementar la calidad y el nivel de logro total de la L2. Pienemann (1984) realizó un estudio para analizar los efectos de dos semanas de instrucción sobre el aprendizaje de la inversión sujeto-verbo en alemán por niños hablantes nativos del italiano. La instrucción consistió de actividades de foco en la forma en la elicitación y ejercicios comunicativos. Al final de este periodo se analizó el habla espontánea de los niños para determinar si habían progresado a un estado mayor de dominio de este ítem lingüístico o no, proceso que por lo general toma varios meses de asesoría. Los niños que habían empezado con un nivel mayor de dominio de la estructura habían progresado al estado superior; mientras que los niños que habían empezado en el nivel básico permanecieron en el mismo lugar. Según Pienemann, los aprendientes pueden aprender de la instrucción sólo cuando están preparados psicolingüísticamente para ello (hipótesis de aprendibilidad).

Desde otra perspectiva, Larsen-Freeman y Long (1991) precisa que la falta de efecto de la instrucción se puede deber a la selección inapropiada de los ítems a estudiar (demasiado complejos para los aprendientes o poco control de tiempo sobre la instrucción) y agrega que los efectos de la instrucción dependerán de si las estructuras a estudiar son procedimentales (estrategias y procedimientos empleados por el aprendiente para procesar los datos de una segunda lengua y para utilizarla) o variacionales (sistema de reglas). También advierte que no es necesario dar instrucción explícita con ejemplos, sino que basta resaltar el ítem lingüístico y, con ello, hacer que el aprendiente lo note y lo comience a procesar.

Pica (1983) llegó a la conclusión de que la instrucción afecta la producción de L2, ya que ésta dispara una sobreproducción de morfología gramatical al inhibir el uso de construcciones agramaticales. Asimismo apuntó que el tipo de instrucción afecta las hipótesis y estrategias de los aprendientes para aprender la lengua meta. También destaca que una parte del aprendizaje depende del aprendiente y de sus diferencias individuales (Stevick 1989) que de factores contextuales o ambientales.

Por otro lado, Suicun (1985) Montgomery y Einstein (1985) ponen de relieve que el input comprensible es un factor importante en el aprendizaje pero abogan por crear oportunidades de interacción en las tareas propuestas por los aprendientes. Lo anterior puede traer como resultado el aprendizaje. En cuanto a la instrucción explícita de ítems lingüísticos, Spada (1990) menciona que los grupos que recibieron instrucción explícita dentro de una clase comunicativa mostraron ser superiores a aquellos que sólo se enfocaban a la gramática o la eliminaban del salón de clase. Scott (1989) parece haber obtenido los mismos resultados con aprendientes de francés como LE.

Otra forma de instrucción es sugerida por Fotos (1993) al trabajar con aprendientes adultos japoneses que estudiaban inglés como LE. Esta autora encontró que las tareas de resolución de problemas en grupos pequeños fueron tan efectivas como la instrucción frontal para hacer consciente al aprendiente de algunos aspectos gramaticales. Sin embargo, Zhou (1991) encontró que el conocimiento explícito (declarativo) puede convertirse en implícito (procedimental) a través de la práctica.

En suma, la evidencia positiva con respecto a la instrucción en el salón de clase hace necesario saber qué efecto tiene la enseñanza de la pronunciación del morfema "ed", para saber si ésta agiliza su adquisición o la automatiza a través de la práctica. Parece ser crucial la elaboración de diferentes tipos de tareas para llamar la atención del aprendiente hacia algún punto lingüístico en particular quien, debido al factor de aprendibilidad, puede tener su atención fija en otro punto.

Por lo que respecta a modelos que tratan de explicar el proceso de aprendizaje de la fonología, Major (1987) propone el modelo ontogénico en un intento por ofrecer una visión integrada de los cambios que se observan con el tiempo en la fonología del aprendiente de L2, así como la forma en que varía según el estilo. Este autor sugiere dos etapas de adquisición: la primera está dominada por los procesos de interferencia y en menor grado por los de desarrollo, en la segunda la balanza se invierte y los procesos de desarrollo adquieren una dominancia creciente.

Por su parte, Dickerson (1983: 136) propone un modelo de enseñanza de reglas

since the phonological system of the target language consists of rules that are evolving in the direction of the target language, why not try to influence the evolution of the interlanguage phonology by giving learners explicit rules from the target language phonology?

Este es un argumento en favor de que la enseñanza de la regla de pronunciación afecta indirectamente la producción oral espontánea. El aprendiente es guiado a través de cuatro etapas de adquisición del sistema de reglas de un fenómeno determinado que va desde el aprendizaje de la regla (memorización) hasta la producción de la regla adquirida (familiarización), a través de la predicción de reglas y la práctica. Dickerson enfatiza la importancia de la autonomía y responsabilidad del aprendiente con respecto a su aprendizaje para facilitar la adquisición del sistema de pronunciación. Kenworthy (1987) y Stern (1992) concuerdan con esta visión.

En cuanto a la enseñanza implícita y explícita ha sido comprobado ya en varios estudios de diferentes aspectos lingüísticos que ésta es eficaz durante tareas controladas y lo es menos en tareas más libres. Sin embargo, mucho de esto se ha centrado en la enseñanza de la gramática y mucho menos en la enseñanza de la pronunciación (Scott 1989).

Para el efecto de la instrucción sobre el aprendizaje de L2 es necesario considerar la posición de interfase la cual postula que el aprendizaje y la adquisición no funcionan de manera separada sino que operan en una relación de filtro; es decir, que la adquisición tiene

influencia sobre el aprendizaje y éste último también la tiene sobre la adquisición. (Ellis 1987; Mc Laughlin 1978; Sharwood Smith 1981). Otro punto fundamental es la hipótesis de "Teachability" que predice que la instrucción acelera el desarrollo porque éste está limitado por la capacidad de procesamiento normal del aprendiente, evitando así la violación a la secuencia de adquisición. Lo anterior apoya el modelo ontogénico de Major (1987).

También parece haber un acuerdo en cuanto a que la instrucción parece no afectar la ruta de adquisición pero sí afecta el ritmo de adquisición de una lengua. (Turner 1978; Master, 1987; Scott 1989,1994; Ellis 1990; Larsen-Freeman y Long 1991). La instrucción acelera el aprendizaje a largo plazo y ayuda a prevenir la fosilización gramatical que aparece con frecuencia en aquellos aprendientes que adquirieron la lengua de manera natural. Si la instrucción se da de una manera sistemática, si se presenta el material en una jerarquía de segmentos manejables anclados al conocimiento anterior del aprendiente la instrucción puede tener efecto positivo en la enseñanza de lenguas.

2.1.2.4 Diferencias individuales

Ellis (1985) menciona varias diferencias individuales que pueden influir en la fonología. Primero, los factores personales repercuten en la adaptación del aprendiente al salón de clase y a sus compañeros. El aprendiente podría sentir ansiedad por la dificultad de la lengua o de las actividades, o se podría sentir en desventaja o ventaja con respecto al grupo (Bailey 1983). La actitud del aprendiente con respecto al tipo de

actividades y material utilizado en clase así como el maestro también pueden intervenir positiva o negativamente en la adquisición de L2 (Stevick 1980). El maestro podría estar utilizando material o actividades que no concuerdan con el estilo de aprendizaje del aprendiente.

Existen otros factores generales que también afectan la adquisición de una L2 como la edad, que parece ser un factor decisivo en la pronunciación, la aptitud, el estilo cognitivo, la motivación y la personalidad. Según Lenneberg (1967) los adolescentes y los adultos no pueden alcanzar la pronunciación nativa por limitaciones de carácter biológico. Varios estudios han indicado que la edad determina el grado de acento en la L2 así como también los años de exposición a la lengua. Sin embargo, algunos estudios parecen estar a favor de una lateralización más flexible (Seliinker 1978), que se da en diferentes etapas en periodos de tiempo prolongados. Con respecto al estilo cognitivo se puede mencionar la capacidad del adulto sobre el niño para aprender reglas lingüísticas de manera consciente (Rosansky 1975). Empero, el adulto no parece tener la misma habilidad para manejar aspectos de pronunciación a diferencia del niño quien por razones de tipo motivacional tiende a adquirir la pronunciación nativa más fácilmente. La inteligencia parece tener efecto en actividades controladas o formales de la adquisición de L2 que en situaciones más libres. Asimismo, la aptitud, la motivación y la personalidad dan como resultado una diferencia en el grado de aprendizaje de los aprendientes de L2. Todas estas variables individuales actúan simultáneamente.

2.1.2.5 Procesos del aprendiente

Los modelos de procesamiento de información sugeridos por autores como Mc Laughlin (1979, 1987), Ellis (1982, 1985), Lee y Van Patten (1995) (Figura 1.1.), Winitz, Gillespie, y Starcev (1995), Faerch, y Kasper, (1983), sugieren formas de estructurar actividades que se podrían utilizar para la enseñanza de la pronunciación. La adquisición de L2 es una habilidad cognitiva compleja ya que se compone de varias representaciones internas que controlan la producción (selección de léxico, fonemas, etc.). Como lo mencionó Tarone (1983) en la variabilidad del interlenguaje, la lengua es un continuum que se reestructura constantemente que va de lo controlado a lo vernáculo o del procesamiento controlado al automático. Una tarea puede representar una carga cognitiva mayor al principio (mayor concentración y esfuerzo) y poco a poco se automatiza para dejar espacio al procesamiento de nuevas estructuras. Los procesamientos de control tienen una capacidad limitada y demandan más tiempo para su activación. Estos procesos son fáciles de establecer, modificar y aplicar a otras situaciones. Regulan el flujo de la memoria corta a la larga.

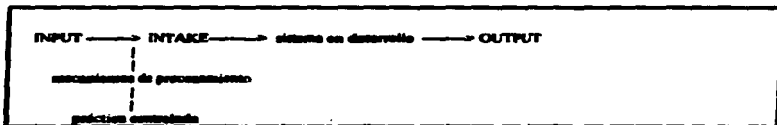


Figura 1.1. Esquema de la instrucción orientada al procesamiento (Lee y Van Patten, 1995:95).

Entonces, para llegar a la automatización y por tanto al aprendizaje se requiere de una constante modificación de las estructuras organizacionales. Este proceso se da en las etapas tardías del aprendizaje.

2.1.2.6 Producción lingüística

Los estudios sobre el interlenguaje (estructura de actuación de una gramática particular según ciertas etapas de maduración) también han contribuido al análisis de la producción del aprendiente, al constituirse como una técnica de análisis para observar la variabilidad (los cambios que sufre la producción del aprendiente al realizar tareas distintas) en su interlenguaje y tratar de explicar qué contextos lingüísticos causan mayor problema de pronunciación al aprendiente y cómo éste da una salida al mismo; esto es, si el aprendiente busca una manera de mejorar su pronunciación o si fosiliza la pronunciación de algunos fonemas en su interlenguaje.

Todos los elementos anteriores son factores que intervienen en la adquisición de la fonología de L2. Es el análisis del interlenguaje, de la producción de los aprendientes de L2 lo que constituirá el corpus de esta tesis. A continuación se dará cuenta de factores relacionados con la fonética y la fonología para contextualizar el corpus dentro del área donde se inserta el fenómeno a estudiar en esta investigación.

2.1.3 Estudios de fonética y fonología de L2: el caso de los alomorfos del morfema "-ed"

Hasta donde se sabe, pocos estudios empíricos se han hecho con referencia específica a la enseñanza de la pronunciación y percepción del morfema "ed" de los pasados regulares en inglés (aquí también entrarían los adjetivos y participios así como los adverbios terminados en -edly, (measuredly) y los sustantivos terminados en -edness, (diminishedness). La mayoría de los textos de enseñanza de

pronunciación en inglés, como apuntan Tauroza (1993), Temperly (1987) y Dickerson (1983), se han orientado hacia la perspectiva de problemas de percepción de este morfema y han dado algunas sugerencias para su posible asimilación, con base en el análisis contrastivo (diferencias y similitudes fonética y fonológicas) y el contexto lingüístico (elisión, asimilación, unión y blending). (Gimson 1960,1989; Roach 1976; Jackson 1982; Brown 1990; Ur 1984; Rixon, 1986). Sin embargo, esta información parece estar limitada a la posible explicación del problema pero no a su enseñanza. Parece ser que hay un vacío entre el reconocimiento del problema y la enseñanza del mismo, como si uno condujera al otro de manera instintiva. Por otro lado, están los estudios empíricos sobre la pronunciación de los morfemas /Z/ y la /D/, como llama Dickerson (1990) a los alomorfos de los morfemas "-s" y "-ed", los cuales dan cuenta de la relevancia de la instrucción en el área de pronunciación. Bruten, Mouw y Perkins (1986) condujeron un experimento para ver si una regla del lenguaje impide la propiedad oral. Su propuesta es que las reglas de pronunciación de los morfemas /Z/ y /D/ no concuerdan con la realidad comunicativa a la que se enfrentan los aprendientes de L2:

While the morphemes are concerned primarily with sending clear messages and promoting communication, the way the rules are formulated discourages the use of morphemes, thereby working against communication." (Dickerson 1990 p:X).

La regla demanda que el aprendiente distinga entre una consonante sonora y una sorda para diferenciar los alomorfos /d,t/, distinción que según estudios sobre la realización de las consonantes al final de palabra es difícil percibir auditivamente pues, como apuntan Henderson y Repp

(1993), ésta es sólo perceptible para el oscilógrafo y es más articulatoria que auditiva. Por lo tanto, dice Dickerson, es necesario simplificar las reglas de pronunciación de este morfema con la finalidad de facilitar al aprendiente la pronunciación y percepción del mismo. Este autor propone eliminar la distinción sonora y sorda de la regla de pronunciación de pasados regulares en inglés y dejarla como sigue: si "ed" aparece después de los sonidos clave "t" o "d" se pronuncia /d/ como en "rusted" y "decided". Si "ed" aparece después de cualquier otro sonido, "ed" se pronuncia como /d/ o /t/ como en "flapped", "flowed", "passed" y "charged". Esta regla simplificada fue probada en un experimento con aprendientes de L2 con diferentes lenguas maternas y niveles de lengua, quienes mejoraron su producción oral. Este estudio da evidencia positiva sobre el efecto de la instrucción de la regla simplificada de pronunciación del morfema /D/ sobre la producción oral de aprendientes con diferente L1 y proficiencia.

Por otra parte, Temperly (1987) propone la enseñanza explícita de los fenómenos lingüísticos "unión" y "elisión" como vía para ayudar al aprendiente a producir y a comprender los agrupamientos de consonantes finales en particular de la terminación /D/ ya que, según esta autora, de 178 agrupamientos de consonantes finales en inglés 78 terminan en oclusiva y, de éstas 67 terminan en /d/ o en /t/. Por tanto, es de importancia particular poner atención en este morfema y sus alomorfos.

Al igual que Dickerson W. (1990), Temperly sugiere hacer consciente al aprendiente de lo que sucede con una palabra en el habla continua y de esta manera sensibilizarlo a la comprensión y producción de este morfema desde los primeros niveles. Asimismo señala la importancia de decir al aprendiente que no debe pronunciar las palabras

de manera aislada como aparecen por escrito ya que, aunque el aprendiz adquiera fluidez éste probablemente unirá las palabras en una forma diferente a la del inglés. Además indica algunas decisiones que deben tomar los maestros de la lengua inglesa para enseñar pronunciación: a) decisión sobre el punto donde quiere que los aprendientes fijen la atención, b) sobre los elementos que desea los aprendientes obtengan de la cadena hablada, c) sobre el modelo de input que debe seleccionar y d) sobre la variedad de las formas de enseñanza. Finalmente, propone una resilabificación de las palabras terminadas en /D/, la cual consiste en añadir el alomorfo /d/ o /t/ a la consonante inicial de la palabra siguiente; por ejemplo, "use-dthings" o "play-dthis" y enfatiza la importancia de concentrarse en el punto de articulación de la oclusiva final en lugar del rasgo de sonoridad. En el caso de la elisión, la autora destaca que "the significant contrast between the two stops lessens as the sequence becomes more consonantal and culminates in my formulation with the disappearance of the stop altogether between stops (Temperly 1987:79).

Contrariamente a lo que señalan Dickerson y Temperly está el estudio de Tauroza que muestra evidencia empírica negativa sobre el hecho de que los aprendientes tienen problema para percibir el morfema /D/. Este autor se apoya en la evidencia de estudios de L1 que muestran que la información contenida al final de las palabras no es muy importante para el proceso de reconocimiento lexical en inglés. Marslen-Wilson (1973, 1975), Grosjean (1980), Cole (1981), Marslen-Wilson y Tyler (1981), Cotton y Grosjean (1984), Salasoo y Pisoni (1985) coinciden con esta idea. Tauroza sugiere que si esto es verdad para los oyentes de L1, debe ser lo mismo para los aprendientes de L2. El experimento consistió en lo siguiente: cuarenta y dos sujetos (38 mujeres 4 hombres) italianos estudiantes de primero y segundo año de Letras Inglesas escucharon un cassette que contenía diez pares de ítems que

pertenecían al vocabulario activo de los aprendientes, grabados en un cassette con un acento del sur de Inglaterra. Tomaron la prueba en cuatro grupos diferentes, leyeron en silencio y escucharon el cassette en diferente orden. La tarea consistía en llenar los espacios entre las oraciones utilizando lo que oyeran en la grabación sin importar si sólo era una letra de palabra. El supervisor hizo pausa después de cada oración para dar tiempo a que todos terminaran de escribir. El experimento no da evidencia de que los aprendientes encuentren más difícil reconocer palabras cuando las consonantes finales se asimilan o se eliden que cuando la consonante final se realiza completamente. Empero, sí arroja evidencia sobre la hipótesis de que los niños hacen más uso de la información fonético-acústica al inicio de las palabras que al final de ellas. Lo cual predice que los aprendientes de LE también podrían tener problema para percibir las consonantes finales o los agrupamientos consonánticos a mitad de oración.

Recapitulando lo expuesto con anterioridad, los estudios de Temperly y Dickerson destacan la importancia de la pronunciación del morfema "ed" y su relevancia dentro y fuera del salón de clase. Dickerson propone la enseñanza de una regla de pronunciación simplificada del morfema. Temperly aboga por una resilabificación de las consonantes finales, la enseñanza de la unión y de la elisión, así como también por la pronunciación del morfema en contextos obligatorios. Contrariamente, el estudio de Tauroza no parece concordar con la necesidad de enseñar para percibir las consonantes finales asimiladas, elididas o realizadas en su forma pura. Los estudios anteriores parecen indicar que es necesario saber si la enseñanza sistemática de la pronunciación del morfema "ed" arroja evidencia positiva o negativa para su producción y percepción en un contexto de habla hispana. Para ello, es necesario conocer el sistema fonético-fonológico estructural de este morfema, lo cual se desarrollará en el siguiente apartado.

2.2 El sistema del morfema "ed" de los pasados regulares en inglés

Dentro de la enseñanza de lenguas es indispensable conocer las circunstancias que causaron modificaciones en la estructura de una lengua. Este conocimiento da una visión más amplia del fenómeno lingüístico analizado y por tanto enriquece el estudio.

2.2.1 Desarrollo histórico de los pasados regulares

La historia de la lengua inglesa comienza a mediados del siglo quinto, cuando los Anglos de Schleswig y los Sajones de Holstein y los Jutes de Jutland invadieron Inglaterra. La lengua de estos invasores era miembro de la lengua germánica del este, mejor conocida como el anglosajón. En tiempos de Alfredo El Grande (848-901), esta lengua era una lengua inflexional pero no al grado del latín o el griego. Había cuatro casos: nominativo, vocativo, acusativo, genitivo y dativo, los cuales se perdieron gracias a la invasión danesa y normánica. La invasión danesa que data desde finales del siglo octavo trajo su lengua, la cual, según dice Eckersty (1972), era muy similar a la de los sajones. Debido a que la raíz de las palabras era similar en ambas lenguas, ambos decidieron reglamentar unas inflexiones y eliminar otras. Posteriormente, con la invasión normánica de Guillermo El Conquistador en el año 1066, el francés se convirtió en la lengua de la corte y la gente educada, mientras que el sajón permaneció en el habla de la gente común. Para el año de 1362, durante el reinado de Eduardo III, el francés perdió vigor y el latín se convirtió en la lengua de la gente educada, al mismo tiempo hubo un resurgimiento de la lengua anglosajona, la cual más adelante fue adoptada como la lengua de Inglaterra. Cuando ésta resurgió, las inflexiones gramaticales habían desaparecido

casi en su totalidad, sólo se mantuvieron el genitivo y el posesivo; éstas habían sido reemplazadas por las preposiciones. Las pocas declinaciones y sufijos que quedaron del sajón se hubieran perdido, como apunta Temperly (1987), de no ser por la escritura y la difusión de la cultura. Fue así entonces como la forma escrita del morfema "ed" quedó fija en la lengua.

Hoy en día el morfema "ed" es un sufijo o inflexión gramatical que denota lo siguiente:

- pretérito de verbos irregulares

He worked there for a long time.

- participio pasado en verbos perfectos y en la voz pasiva

They have lived in Hazard since they were kids.

The academic life was fostered by the university.

- sufijo de adjetivo

She said she was bored.

- el sufijo -edly de algunos adverbios

I think they will talk measuredly about the matter.

- el sufijo -edness de algunos sustantivos

It was a matter of diminishedness.

La pronunciación de los agrupamientos consonánticos sigue causando dificultad a los hablantes nativos durante sus primeros años de vida y también a los aprendientes de L2. La causa de este problema parece ser la pronunciación alomorfa del morfema "ed". (Temperly 1987), (Dickerson 1990).

2.2.2 Funcionamiento: aspectos estructurales

2.2.2.1 Aspectos estructurales del morfema "ed"

Alomorfo se refiere a las realizaciones fonológicas de morfemas subyacentes, que pueden ocupar el mismo lugar en el sintagma o en el contexto fonético lineal. (Lass, 1985).

En el caso de los pasados regulares en inglés la pronunciación del morfema "ed" es bastante peculiar. En algunos casos, como reporta Temperly, se puede distinguir claramente la pronunciación del morfema "ed". Este es el caso de "ed" después de vocal o ante vocal, ante pausa o ante las palabras que empiezan con las consonantes /w y h r y l/. Sin embargo, existen casos menos claros como "grabbed the", donde parece haber una elisión natural del morfema "ed".

Los aprendientes de L2 tienen la tendencia a añadir una vocal interconsonántica, fenómeno denominado como epéntesis. Los libros de enseñanza de lenguas se concentran por lo regular en ayudar al aprendiente de L2 a pronunciar correctamente el morfema "ed" siguiendo la regla de pronunciación de pasados regulares: si la palabra termina en "d" o "t" el sufijo se pronuncia /ɪd/; si el último sonido de la palabra es sonoro, es decir, si termina en vocal o el fonema suena como una /b/, /y/, /l/, /m/, /n/, /v/, /z/, /ʒ/, /r/, /dʒ/ se pronuncia como /ɪd/. Finalmente, si el último sonido de la palabra es sordo; es decir, si el fonema suena como /k/, /tʃ/, /θ/, /p/, o como /s/, y /ts/, el sufijo se pronuncia como /ɪt/.

No obstante, como se vio arriba, algunas veces esta regla no parece ser tan convincente. Lo anterior no significa que la regla no sirva, sino que simplemente no parece facilitar el proceso de pronunciación debido a que requiere someterse a un proceso mucho más complejo: el de identificar la diferencia entre sordo y sonoro. Además, no toma en cuenta lo que sucede en el habla continua.

Antes de ver lo que sucede con el habla continua es importante revisar la regla de pronunciación del morfema "ed" que propone Dickerson. Este autor sugiere una regla simplificada de pronunciación por lo más familiar para los principiantes, quienes encuentran difícil identificar la sonoridad de las consonantes. Este autor reduce la regla de pronunciación a una decisión: si la última letra de la palabra termina en "d" o en "t" pronuncia /d/; si la última palabra termina en cualquier otra letra pronuncia /d/ o /t/.

Para evitar que los aprendientes presenten dificultad al distinguir el morfema de la raíz de la palabra, se recomienda que se trabaje de manera visual con textos que los aprendientes puedan leer, ya que el aprendiente está más familiarizado con lo escrito que con lo auditivo. De esta manera el aprendiente comenzará a relacionar la ortografía con los fonemas y puede establecer la relación sonido ortografía más fácilmente. El uso de esta forma de trabajo tiene tres ventajas iniciales que menciona Dickerson: es un medio disponible para los aprendientes de todos los niveles; el medio gráfico-visual permite al aprendiente hacer decisiones de pronunciación aunque su nivel de producción no sea muy elevado y por último, la forma escrita es un medio familiar y fácil de manejar para los aprendientes. El autor menciona que el rasgo de sonoridad puede explicarse a los aprendientes en un nivel más avanzado y añade que el efecto pedagógico de la regla no se refleja durante tareas comunicativas sino en actividades controladas. Sin embargo, aclara, que este ejercicio pretende familiarizar al aprendiente con un fenómeno lingüístico.

Otro aspecto mencionado por Dickerson es el alargamiento o acortamiento de vocal ante sordas y sonoras. Este método de enseñanza no parece ayudar a entender y producir la sonoridad en los alomorfos. Según este autor la sonoridad puede ser mejor determinada por factores como el contexto fonológico y la posición en la frase. El grado de acento de una vocal en una palabra no parece ser determinante según un estudio conducido por el mismo autor en 1989.

2.2.2.2 Aspectos estructurales de la unión (linking)

La unión (linking) es un fenómeno fonológico que sucede en el habla continua de los hablantes nativos de una lengua. Consiste en la unión de palabras por grupos de ideas en oposición a la tendencia de hablar palabra por palabra como está escrito en un texto.

Según Temperly (1987) los aprendientes de L2 presentan una dificultad especial para pronunciar el final de las palabras ya que la pronunciación de éstas varía según la palabra que le siga dentro del texto. La falta de atención dada a la unión trae como consecuencia la dificultad para pronunciar las consonantes finales en general y en particular las oclusivas finales en grupos consonánticos.

Un grupo consonántico se refiere a una secuencia de consonantes que aparece en varias palabras del habla continua como "grabbed the". Este tipo de grupos consonánticos pueden darse al principio de palabra, a mitad de palabra y al final de palabra. En este estudio se examinará el caso del morfema "ed" en sus posiciones medial cuando aparece en relación de asimilación o se elide ante otra consonante o grupo consonántico, y final cuando aparece ante pausa, vocal, líquidas /r/, /l/ y semivocales /y/ y /w/ y la consonante /h/.

Temperly (1987) señala que de los 178 grupos consonánticos que existen aproximadamente en inglés, 78 terminan en oclusiva. De éstas, 67 terminan con /t/ o /d/. En el inglés hablado las oclusivas finales son liberadas de manera independiente dentro de una frase: "He sent a letter", con la /t/ ligeramente realizada en la "a", o "He sent the letter" combinada con la /d/ de "the". Se dice que la percepción de la oclusiva final está determinada en parte por la forma anticipatoria y la duración de la oclusiva anterior y también por los efectos asimilatorios de ambas consonantes. La pronunciación total del morfema "ed" final en "He stopped the thief", sería anormal en el habla continua ya que por lo general la oclusiva final se asimila o se elimina ante la consonante que le sucede en el discurso. La tabla I elaborada por Temperly muestra las varias secuencias en que se pueden combinar los grupos consonánticos de las oclusivas /t/ y /d/.

1. panted over	/-t V-/	} La consonante final se realiza en la siguiente vocal semivocal o /h/.
breathed weakly	/-t yə w-/	
grabbed you	/-təb y-/	
gilt bars	/-t̩ b-/	} se realiza en la siguiente líquida.
act rationally	/-kt t-/	
begged lawyers	/-gd l-/	
2. chopped things	/-pt θ-/	} forma una africada con la siguiente consonante.
list this	/-t θ-/	
gashed some	/-t̩ s-/	
washed subway	/-t̩ s-/	} y las siguientes consonantes son homorganicas.
rained them	/-t̩ ð-/	
hugged no one	/-gd n-/	
accept two	/-pt t-/	} se ciñe la consonante final
judged deeds	/-jd d-/	
stacked change	/-kt t̩/	
squeezed juice	/-zd j-/	} debe articularse de manera independiente a la otra consonante.
3. laughed gaily	/-t̩ g-/	
laughed cubic	/-t̩ k-/	
kissed babies	/-t̩ b-/	} debe articularse de manera independiente a la otra consonante.
laughed grand	/-t̩ g-/	
tom Friday	/-t̩ f-/	
changed vans	/-t̩ v-/	} debe articularse de manera independiente a la otra consonante.
announced me	/-t̩ m-/	

Tabla 1.1. Secuencias formadas con agrupamientos consonánticos de oclusiva final. (Temperly 1987:70)

Esta autora explica que algunas veces la oclusiva final puede comportarse de dos maneras en la unión. Por un lado, puede evitar su realización a través de la geminación (alargamiento de su estado actual) cuando una /t, d/ final está seguida de una alveolar oclusiva o fricativa como en "finished tired", o "stopped Dan" o "robbed cheque", etc. Por otro lado, puede minimizar su realización de "fortis" a "lenis" ante sonidos sordos como en el caso de "closed them", "explained the" y "reserved the". La resilabificación es entonces la unión de la consonante final a la consonante inicial de la palabra inmediata como en "worke-dfor". Además, como Henderson y Repp (1982) reportan, la sonoridad es imperceptible para el oído y es más articulatoria que sonora. Los casos de minimización se presentan cuando la oclusiva final se articula de manera muy débil.

2.2.2.3 Aspectos estructurales de la elisión

La elisión se refiere al hecho de que en ciertas circunstancias un fonema se realiza como un fonema cero o tiene una realización cero. (Roach, 1973). Este fenómeno también sucede en el habla continua. Temperly (1987), sugiere que la elisión tiene lugar cuando las consonantes de un grupo consonántico concuerdan; es decir, cuando éstas son homorgánicas. Las oclusivas alveolares finales se eliden en fricativas como en "tried very", en oclusivas "watched TV", en africadas "rubbed chewing gum" y en grupos consonánticos nasales sonoros, ante oclusivas alveolares "served Tom" y ante nasales "mild my" y en /nd/ "abandoned Ted" y en grupos consonánticos oclusivos y africados ante cualquier otra oclusiva "liked to" y "George took".

En el siguiente apartado se pretende hacer un breve análisis contrastivo entre los sistemas fonológicos de ambas lenguas (inglés y español), el cual podría dar indicios sobre los posibles problemas que enfrentarían los aprendientes hispano hablantes de este estudio.

2.3 Análisis Contrastivo de consonantes finales inglés-español

Un breve análisis contrastivo del sistema fonológico del inglés y del español podría complementar la visión global del problema de pronunciación de consonantes finales para hispanohablantes y proporcionar otra interpretación de los fenómenos de epéntesis, elisión y asimilación que surgen como resultado de la presencia del morfema "/D/".

Según Fry (1977), Haugen (1956), Coe (1990), Flege et al. (1984), los aprendientes de una L2 pueden encontrarse con fonemas similares o divergentes a los de L1. Corder (1973) destaca que aprender una lengua implica aprender las reglas que gobiernan la organización de sonidos en la lengua meta. Ya se indicó en el capítulo uno que un bebé puede producir sonidos ajenos a su lengua materna y que , poco a poco, su producción se va limitando a aquellos sonidos propios de su entorno. Los músculos del aparato fonador se acostumbran a producir ciertos sonidos según la lengua materna del hablante. Por lo tanto, la adquisición de una L2 demanda el aprendizaje de la forma en que se perciben y se producen los sonidos en la lengua meta. En este apartado se describirán los sistemas fonológicos del español y del inglés de manera breve. Primero, a través de una comparación física en términos acústicos y articulatorios y luego, una comparación en términos funcionales.

2.3.1 Comparación en términos acústicos

Las consonantes finales existen tanto en inglés como en español. Sin embargo, éstas son de alto rendimiento (alta recurrencia) en la primera lengua y de bajo rendimiento (baja recurrencia) en la segunda. Por lo tanto, las consonantes finales en español tienden a desaparecer regularmente en el habla continua (Aларcos 1976:188). No obstante, las consonantes que aparecen en posición final /d/, /n/, /z/, /s/, /j/, /r/, y /l/; parecen tener un comportamiento similar a las consonantes finales en inglés; es decir, pueden unirse o asimilarse a la vocal que le antecede o también pueden elidirse en el habla continua. Empero, a diferencia del inglés el español no presenta ocurrencia de consonantes oclusivas sordas como /t/. (Ver tabla 1.2)

Distribución de las consonantes en inglés			Distribución de las consonantes en español		
Initial	Medial	Final	Initial	Medial	Final
Pta	mPPing	tP	Pmo	mPa	
Sta	mSting	tS	Smo	mVa	
Tta	dtTter	tT	Tto	mTo	
Dta	dtDter	tD	Dto	mDo	dtD
Kta	wKer	wtCK	Con	wCo	
Gta	wGter	wtO	Gon	wGo	
Chta	twChter	wtCH	CTta	wCTta	
Gta	twGDter	wtGD	Idgrove	lbtta	
Idgrove	wtDter	wtD	Nuova	lbtta	dtN
Nta	wtNter	wtN	Fava	rtPa	
Fta	wtFter	wtFO	Zmo	rtZo	vtZ
Vta	wtVter	wtV	Smo	wtS	dtS
Ttgh	wtTHter	wtTH	Jmo	wtJ	wtJ
Tp	wtPter	wtP	Rmo	wtPa	wtP
Smd	rtS	wtS	Lmo	wtLo	wtL
Zmd	rtZ	wtZZ	LLmo	wtLo	wtL
Shmd	gtShter	wtSH	Ymo	wtYta	
Hmd	gtHter	wtHo	Hmo	wtHta	
Hmd	gtHter	wtHo			
Lmo	wtL	wtL			
Ymd	wtYta				
Wmd	wtYta				

Tabla 1.2. Distribución de las consonantes del inglés y del español en la posición inicial, medial y final. (Tomado de Bolinger, P. 1968:26,27)

El mismo Delattre (1965:41) da el número de posibilidades de agrupamiento consonántico en las posiciones inicial y final en ambas lenguas (Tabla 1.3):

	CCV-	CCC	-VCC	-VCCC	-VCCCC
English	20	3	96	173	62
Spanish	12	0	0	0	0

Tabla 1. 3. Número de posibilidades de agrupamiento consonántico al inicio y final

Además, el sistema fonológico del inglés se basa en el ritmo, de tal manera que el número de acentos en la oración es más importante que el número de sílabas. Esta puede ser una palabra o toda una frase u oración dicha en el mismo tiempo que un hablante del español tardaría en producir una sola palabra. Los acentos tienden a ocurrir a intervalos regulares de tal modo que a mayor número de sílabas inacentuadas mayor rapidez en su pronunciación. El sistema fonológico del español es silábico y cada sílaba en principio toma el mismo tiempo para pronunciarse. En ese campo ambos sistemas parecen contradecirse también.

2.3.2 Comparación en términos estructurales

2.3.3 Contexto de /d/ y /t/ finales en el inglés y en el español.

En el español, el fonema /d/ final es un alófono interdental, fricativo y sordo. Aparece en palabras como "verdad" y "usted" y es, como ya se indicó anteriormente, un alófono de baja frecuencia. Los hablantes nativos del español tienden a no pronunciarla /eá/, /usté/: es decir, a elidirla. Por otro lado, el fonema /t/ final no existe en español, como ya se señaló arriba.

En inglés, el morfema "ed" se realiza de tres formas: /d/, /t/ o /ɪd/. La primera es alveolar, oclusiva y sonora; la segunda, alveolar, oclusiva sorda y la tercera, es una sílaba aparte con una vocal débil intermedia y la /d/ alveolar, oclusiva, sonora.

Estos aspectos estructurales indican que la articulación del morfema /D/ en inglés puede mostrar una tendencia a pronunciarse por hispanohablantes como el fonema /d/ final del español como en "verdad"; o bien, a elidirse cuando el morfema /D/ aparezca frente a vocal, pausa, semiconsonantes y líquidas como resultado de su baja recurrencia en el español. En el caso del fonema /t/ final en español, el fonema se asimila al fonema inmediato como "Josafat toma la leche" donde el fonema /t/ se asimila al fonema /t/ de "toma". Sin embargo, este fenómeno sólo ocurrirá con palabras extranjeras debido a que como se mostró con anterioridad, el español no presenta distribución final de este fonema oclusivo sordo.

2.3.4 Elisión

La elisión no es un factor ajeno a ninguna de las lenguas que se contrastan en este estudio. Elisión es la realización "cero" de un fonema bajo ciertas circunstancias. El proceso de cambio de la realización del fonema se debe al cambio de velocidad o de formalidad en el habla; es decir, a la gradación (Roach 1983a). Este fenómeno se da en ambas lenguas, pero en el caso específico de la pronunciación del morfema "-ed" en inglés se da ante /k/ "danced can can", /p/ "danced polka", /b/ "danced ballet", /g/ "danced great", /l/ "danced fairly well", /v/ "crashed violently" y /m/ "changed my". En el español /t/ y /d/ tienden a elidirse ante /d/ "usted démela", /t/ en la merced lo compré", /m/ "usted me lo prometió", /n/ "la merced no es barata", /p/ "la red pesa" y /t/ "la sed te mata".

2.3.5 Asimilación

Asimilación es la forma en que los sonidos que pertenecen a una palabra pueden causar cambios en los sonidos que pertenecen a otras palabras cercanas a ella. El fonema puro se realiza de forma distinta como resultado de su cercanía con otro fonema vecino. La asimilación varía según la velocidad de habla y el estilo. La asimilación es regresiva cuando el fonema que aparece primero se ve afectado por el que le sucede y se llama progresiva si el segundo se ve afectado por el primero. Puede darse asimilación en el punto de articulación, en el modo de articulación y en la sonoridad.

En el caso del morfema /D/en inglés, la asimilación tiene una función demarcativa afonemática (Alarcos 1974) ya que la señal demarcativa no es un fonema sino un morfema cuyas variantes están determinadas por su distribución al final de la palabra. El fonema /t/ en español se asimila a las consonantes "l"(Tláloc) "r"(tradición) "s"(Tsé-tsé) y "z" (Tzompantli) en varias palabras de origen náhuatl, y a todas las vocales a principio y mitad de palabra, según su distribución defectiva. El fonema /d/ del español se realiza de tres maneras distintas según su distribución: se pronuncia /d/ si la posición es inicial como en (día), /ð/ si la posición es medial como en (dedo) y /θ/ si la posición es final; por ejemplo, "verdad". Este último se elide con frecuencia y se articula claramente ante pausa en el habla formal.

2.4.6 Comparación en términos funcionales

Como se explicó anteriormente la terminación "ed" es un morfema o sufijo que tiene varias funciones gramaticales: indicador de pretérito, de adjetivo y de participio pasado en inglés. En el español de México; sin embargo, la terminación "ed" en "bebed" es inusual (restringida al sermón católico) y la terminación "ed" en sustantivos como "red", "sed" y "merced" no tiene función de sufijo. Luego entonces, la función de la terminación "ed" en español no parece ser tan significativa como en inglés.

2.4.7 Contraste de los aspectos físicos y de los aspectos funcionales

Según lo anterior se podría esperar que los aprendientes hispanohablantes mexicanos encontraran ciertos problemas con las consonantes finales en general, excepto /d/, /n/, /z/, /s/, /y/, /r/, y /l/. De manera especial se esperaría que tuvieran problema con las consonantes oclusivas sordas entre las que se encuentra la /t/.

En cuanto a la pronunciación alomorfa se espera que el aprendiente tienda a pronunciar el morfema "ed" como en español; esto es, con una vocal intermedia o epéntesis. Con relación a la pronunciación de consonantes finales en el habla continua se espera que el aprendiente no presente ningún problema para unir, asimilar y elidir las consonantes finales a otras palabras. Sin embargo, podría parecerle problemático pronunciar grupos consonánticos al final de palabra. También se espera que el aprendiente tenga problemas para producir y percibir los sonidos en el habla continua con el ritmo adecuado, al optar por utilizar su sistema silábico. Por último, se puede dar el caso de que el aprendiente no le dé importancia al morfema "ed" porque no lo encuentra significativo en su propia lengua.

En suma, el análisis contrastivo predice algunos de los posibles problemas a los que se puede enfrentar el hispanohablante mexicano aprendiente de inglés como LE. Primero, el hablante mexicano podría encontrar difícil pronunciar las consonantes del inglés en posición final, especialmente las oclusivas sordas, por el bajo rendimiento de éstas en el español. Segundo, que también se le dificultará la pronunciación del morfema "ed" debido a su pronunciación alomorfa y a la tendencia de los hablantes nativos del español de leer las palabras como están escritas. Tercero, que los hispanohablantes no reconocerán la terminación "ed" como relevante ya que ésta no conlleva ningún significado asociado a la forma en español y no parece tener una función significativa en la LE.

Como se pudo apreciar, en este capítulo se contextualizó el fenómeno lingüístico a estudiar. Se insertó en un marco de adquisición de lenguas, el cual pone de relieve los procesos que parecen tener lugar en el desarrollo de la adquisición del morfema "ed" tanto en L1 como en L2. Se destacó la relevancia de la variabilidad lingüística y del tipo de input para obtener una visión más detallada del desarrollo del interlenguaje. También se resaltó el hecho de que la frecuencia de input no conlleva necesariamente a la adquisición puesto que existen factores como la atención o el tipo de input que pueden intervenir para que ésta no tenga lugar. Además, se discutió la influencia de la instrucción en el salón de clase y se observó su trascendencia en la enseñanza de lenguas para facilitar al aprendiente el camino a la adquisición. Más aún, se consideraron las diferencias individuales de los aprendientes como la edad, la aptitud, la personalidad, motivación etc., como posibles interventores en la adquisición del sistema fonológico de L2. También se tomaron en cuenta los procesos de adquisición desde la posición de interfase y se tomó en consideración la influencia del aprendizaje en la adquisición, a través de procesos controlados que poco a poco se automatizan con la práctica y de la adquisición al aprendizaje, según la ruta natural de adquisición de una lengua.

Por otro lado, se realizó una revisión de la literatura sobre estudios relacionados con la pronunciación del morfema "ed". Se destacan los estudios de Dickerson, Temperly como estudios que pugnan por la enseñanza de la pronunciación y por el diseño de nuevas reglas o formas de enseñanza para la misma. El estudio de Tauroza proporciona evidencia negativa sobre la dificultad para percibir el morfema "ed", al parecer, ninguno de sus sujetos presentó problema para percibirlo. Otro punto desarrollado en este capítulo versó sobre la descripción estructural y funcional del morfema "ed" en inglés. Se concretó a describir su pronunciación alomorfa en contextos obligatorios y los fenómenos de unión y de elisión en contextos no obligatorios. Finalmente, se llevó a cabo un breve análisis contrastivo entre el sistema fonológico del inglés y del español. Se puso de relieve el bajo rendimiento de las consonantes finales en español contrapuesto al alto rendimiento de éstas en el inglés. Asimismo, se destacó la diferencia entre el sistema silábico del español y del sistema rítmico del inglés. En el siguiente capítulo se describirá la metodología y el estudio.

CAPITULO 3

Metodología de la investigación

Para ver el efecto de la enseñanza de la pronunciación en la producción y percepción de los aprendientes hispanohablantes se realizó un cuasi-experimento. Se consideró que un experimento de este tipo permitiría ver la relación entre la variable independiente (la instrucción) y las variables dependientes (la producción y la percepción). De esta manera es posible establecer relaciones claras sobre los efectos que ésta tiene en la realización de las diferentes tareas en el experimento.

3.1 Sujetos

Los sujetos fueron 29 alumnos hispanohablantes, once mujeres y dieciocho hombres, inscritos en diferentes carreras de la Universidad Nacional Autónoma de México y que toman cursos de inglés en el CELE, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de esta institución. (Ver tabla 3.1).

Grupo	Sexo	Número	Horas de estudio de inglés
Control	masculino	5	490
	femenino	10	
Experimental	masculino	5	490
	femenino	9	

Tabla 3.1. Perfil de los sujetos

3.1.1 Selección

Los criterios que se establecieron para hacer la selección de sujetos fueron los siguientes. En primera instancia tenían que ser hablantes nativos del español. En segunda instancia, tenían que estar inscritos en el nivel sexto del CELE. En tercera instancia, tenían que tomar parte en todas las etapas del estudio (pruebas y tratamiento).

El primer punto, el criterio de español como lengua materna, se eligió porque este estudio pretende ver los efectos que tiene la enseñanza sistemática de la pronunciación del morfema "ed" en su pronunciación como hispanohablantes. En otras palabras, se desea ver si su sistema fonológico evoluciona al sistema fonológico de la lengua meta en este fenómeno lingüístico en particular.

En el segundo punto, el criterio del nivel de lengua, se eligió así debido a que un estudio piloto hecho con aprendientes del segundo nivel de la misma institución a quienes se les aplicaron las pruebas utilizaron el presente continuo invariablemente (I'm studying high school) en la parte de la narración, García (1994) . Por lo tanto, se pensó que se requería un nivel más alto donde ya hubieran internalizado la forma del pasado o donde por lo menos ya la hubieran practicado más. Además, por razones prácticas el hecho de que todos los sujetos se encuentren en el mismo nivel de lengua provee un contexto más homogéneo para los efectos del estudio.

En tercera instancia, el criterio de haber tomado parte en todas las etapas del estudio, es fundamental, ya que sólo de esta manera se puede controlar el efecto del tratamiento. Los sujetos debieron tomar parte en todas las etapas de la pruebas y actividades del tratamiento. De tal manera que de un grupo de 64 se eliminaron 35 sujetos, ya sea porque llegaron tarde a una de las pruebas o actividades, porque no asistieron o por que tuvieron dificultades técnicas en el laboratorio y faltó una tarea.

3.1.2 Características

Para propósitos de esta investigación, se trabajó con dos grupos del mismo nivel de lengua (intermedio-alto) con una instrucción aproximada de 490 horas. El grupo control tenía clase tres días a la semana (hora y media) y el experimental dos veces a la semana (dos horas) .

3.2. Instrumentos

3.2.1 Diseño

Se desarrollaron tres instrumentos para evaluar el efecto de la enseñanza sistemática de la pronunciación y la percepción del morfema "ed". Se diseñaron dos pruebas para evaluar la producción controlada (pre y postest) y dos para evaluar la producción semi-espontánea (pre y postest) y una prueba para evaluar la percepción de manera controlada. Dicha prueba se utilizó tanto para el pretest como para en postest. (Ver Apéndice 1 p.93)

La primera prueba se diseñó con base en la teoría de la transferencia de L1 a L2 y la tendencia que tienen los aprendientes a pronunciar las palabras en inglés como si una unidad ortográfica correspondiera a una unidad fonética. Se pretende ver hasta qué punto la instrucción ayuda a erradicar este problema. Para esta prueba del pretest y del postest se utilizaron las biografías de George Orwell (pretest) y de Edgar Allan Poe (postest). En ambos casos se tomaron quince ítems para el análisis. Se escogió un texto para darle a la actividad una orientación hacia el contenido, para distraer la atención del sujeto del ítem lingüístico en cuestión. La razón por la cual se utilizaron dos textos diferentes para el pretest y postest se debió a que el texto de George Orwell se utilizó para algunas de las actividades de instrucción, pero ambos textos son equivalentes, ya que ambos son biografías y presentan abundancia de palabras terminadas con el morfema "ed".

La segunda prueba se elaboró tomando en consideración el estilo controlado de la escala de variabilidad de Tarone (1989); se desea observar de qué manera la instrucción ayuda a la percepción del ítem lingüístico en cuestión en una actividad controlada. Para esta prueba se elaboró un ejercicio de estructuración del input, propuesto por Lee y VanPatten (1995) para la enseñanza pedagógica del inglés. Estos autores sugieren que el input debe tener un significado para el aprendiente con el objeto de que éste pueda hacer la conexión forma-significado y se pueda dar la adquisición. Se decidió incluir un ejercicio de esta naturaleza en el pretest y postest debido a que se cree que puede dar datos sobre la internalización del morfema a nivel percepción.

La tercera prueba se basa en la teoría de la adquisición y los procesos de automatización (Mc Laughlin 1987). Se quiere ver el efecto de la instrucción en la producción espontánea y percepción de los aprendientes de inglés como LE. Esta prueba corresponde al estilo vernáculo de la escala de variabilidad de Tarone (1983) el cual, según esta misma autora, representa un lenguaje sistematizado y consistente donde se puede observar la ruta natural de desarrollo. Se escogió debido a que implica cierto control a nivel cantidad de datos y a nivel producción del ítem lingüístico estudiado. Esta prueba fue aplicada por Scott (1993) para un estudio sobre instrucción implícita y explícita. Para este estudio se suprimieron las preguntas después del relato de la historia.

3.2.1.1 Prueba 1

Para evaluar la producción controlada en la lectura y la influencia de la L1 en la L2, se utilizaron dos biografías, la de George Orwell para el pretest y la de Edgar Allan Poe para el postest donde aparecía el ítem lingüístico en cuestión por lo menos quince veces para que los sujetos lo leyeran en voz alta. (Ver apéndice I)

3.2.1.2. Prueba 2

Para evaluar la percepción del morfema "ed" en una situación controlada se elaboró un ejercicio de estructuración del input que consiste en tres actividades de cinco oraciones cada una: a) ejercicio auditivo de referencia de tiempo verbal, donde el sujeto tiene que escuchar cinco oraciones e indicar si la acción ocurrió la semana pasada (LW) o en el presente (P); b) relación de columnas, donde el sujeto escucha cinco oraciones y selecciona uno de los adverbios (el sábado pasado, ahora, la próxima semana. y por último c) la activación del input en contraste con el presente, en la cual el sujeto escucha cinco oraciones y debe indicar si está en presente o en pasado. Esta prueba tiene una función doble. Primero ver si el sujeto puede percibir el morfema "ed" y luego, distraer la atención del aprendiente con respecto al punto de estudio. (Ver apéndice 1)

3.2.1.3 Prueba 3

Para evaluar la pronunciación del morfema "ed" de los pasados regulares en inglés en la producción semi-spontánea se diseñó el instrumento III. La tarea consiste en la lectura (dos veces) de un fragmento de historia por la investigadora a un ritmo normal. Luego, los sujetos reportan la historia. Las historias "Old Castle Hill" (pretest) y "The Ghost in the Garden" fueron tomadas del libro intitulado *Eight Ghost Stories* de S.H. Burton. Se seleccionaron debido al vocabulario simple y a la abundancia del punto lingüístico estudiado y a la buena construcción narrativa. Se cree que estos factores son determinantes para obtener datos de la producción del fenómeno estudiado en un estilo semi-spontáneo. (Ver apéndice 1)

3.2.1.4 Validación

Todos los instrumentos utilizados en esta investigación fueron revisados por un lingüista experto en el área, no nativohablante y por otro lingüista hablante nativo y fueron piloteados en un grupo con aproximadamente las mismas características de los grupos del estudio, para asegurar que no hubiera errores de comprensión de las instrucciones o de contenido y para establecer la confiabilidad de los instrumentos. Después de pilotarlos se hicieron las correcciones antes del estudio.

3.2.1.5 Validez visual

Un lingüista experto en el área de fonética y corrección de errores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras no nativohablante del inglés leyó los instrumentos e hizo sus comentarios. Este lingüista juzgó el instrumento como válido. Otro lingüista nativohablante también revisó los instrumentos e hizo algunos comentarios con respecto a las instrucciones, las cuales fueron modificadas. Posteriormente, revisó estos puntos y dio el instrumento como válido.

3.2.1.6 Estudio piloto

Los instrumentos se pilotaron con un grupo de nueve sujetos estudiantes de un centro de idiomas que habían tomado 495 horas de instrucción de inglés, ya que todos estaban en el nivel nueve de ese instituto de lengua que equivale a nivel intermedio alto. Debido a que esta institución carece de laboratorio, la grabación se hizo con una minigrabadora portátil de manera individual. La primera tarea resultó clara y efectiva, en la segunda tarea hubo que hacer unos cambios a dos de los ítemes (oraciones 5 y 6) de la segunda actividad ya que se le pedía

al sujeto que escuchara la oración y seleccionara el adverbio de tiempo apropiado para la misma. La oración número tres "Mexico also prospered because of its natural resources" y la oración número cuatro "He moved to New York and then to Philadelphia" no eran adecuadas para elicitar el dato. Estas se cambiaron por las oraciones "She moved to New York" y "The manager said they feared bankruptcy". En la tarea tres (producción semiespontánea) se eliminaron las preguntas, por considerar que no eran necesarias, pues ningún sujeto se encontró en el caso de no poder reportar la historia. La realización de la prueba les tomó de 30 a 40 minutos.

3.2.1.7. Procedimiento del experimento

Se aplicaron las tres pruebas a los sujetos en una de las clases del curso y se audiograbó la sesión con minigrabadora oculta para analizar las instrucciones posteriormente. A cada sujeto se le entregó una forma (apéndice 1) que contenía las diferentes actividades y un cassette de 60' para que grabaran las actividades de las pruebas 1 y 3. Primero se les pidió que introdujeran su cassette y luego se leyeron las instrucciones en inglés y se preguntó si no había alguna duda. A continuación los sujetos leyeron el texto y se les pidió que alzaran la mano cuando concluyeran con la actividad. Enseguida se realizó la segunda tarea. La investigadora leyó las oraciones dos veces y los sujetos contestaron en su hoja de respuestas. Finalmente, para la tercera tarea se leyó la historia dos veces y los sujetos grabaron su reporte en el cassette. Se especificó a los sujetos que la actividad era un ejercicio que ayudaría a analizar sus problemas de pronunciación para la elaboración posterior de material didáctico.

3.3 Tratamiento experimental

El tratamiento consistió de doce sesiones de instrucción de la

pronunciación del morfema "ed" integrado a otras actividades dentro del salón de clase, siguiendo las propuestas de Dickerson, Larsen-Froeman y Long, Scott, Temperly, Pica, Lee y VanPatten, Heike, de enseñanza explícita e implícita en el salón de clase.

La instrucción fue impartida por la investigadora quien era la maestra de los dos grupos una vez por semana como parte complementaria de la clase. Las actividades se integraron a las tareas planeadas para desarrollar otras habilidades de la lengua. En ningún momento se indicó a los sujetos que se trataba de un experimento. El tiempo varió según la actividad, pero ninguna actividad se llevó más de 45' minutos. La instrucción se impartió media hora después de haber iniciado la clase. La lista de actividades realizadas como parte de la instrucción aparecen en la tabla 3.2.

Actividad	Tipo de práctica	Tipo de enseñanza
1 Enseñanza de reglas	presentación	explícita
2 Hacer una historia	práctica oral	implícita
3 Hojas de tarea	foco en la forma	implícita-inductiva
4 Descripción	producción escrita	implícita
5 Phrasenpangeln	fonología habla	implícita inductiva
6 Juego de gato	comienza	implícita inductiva
7 Organizar párrafos	juego	implícita
	lectura	implícita
8 Dicta y dibuja	percepción	implícita
9 Dictado en línea	percepción	implícita
	producción	implícita
10 Corrección de errores	percepción	implícita inductiva
11 Tratar con amigos	foco en la forma	implícita-inductiva
12 Comen que hubiera querido saber a las 15	lectura	explícita
	producción	implícita

Tabla 3.2 Actividades y tipo de enseñanza

3.3.1 Ambiente creado para llevar a cabo las actividades

Se propició un ambiente de trabajo en equipo para la mayoría de las actividades. Los alumnos tenían que compartir información, comparar respuestas, ayudar y corregir a sus compañeros, así como aportar a la clase elementos con la finalidad de llegar a un aprendizaje más profundo y de dar tiempo a que el alumno internalizara el contenido y la forma. La revisión de la estructura de una manera significativa se contempla para que el alumno la automatice en el sentido de Mc Laughlin; esto es, después de practicarla de manera controlada.

3.3.2 Actividades del tratamiento

Actividad 1. Enseñanza de reglas

Esta actividad se elaboró con la finalidad de detectar si los aprendientes conocían la técnica de pronunciación según Harris y para familiarizarlos con la técnica de pronunciación que describe Dickerson. Se escogió el pizarrón como medio para visualizar la pronunciación del morfema /D/ y posteriormente comprobar la hipótesis o la comprensión al elicitarejemplos de los alumnos.

Actividad 2. Hacer una historia

Dar práctica de la pronunciación del morfema /D/ de los pasados regulares de manera implícita, a través de la corrección alumno-alumno sobre los errores de pronunciación fue el objetivo de esta actividad. El foco se mantuvo en el significado pero se hizo hincapié en la forma por medio de la corrección fonética.

Actividad 3. Hojas de tarea

El propósito de esta actividad fue verificar la conceptualización de la regla de pronunciación y proveer un contexto para hacer monitoreo de pronunciación y percepción alumno-alumno. Lo anterior se logró a través de la explicación de la forma en que el morfema /D/ cambia cuando se pronuncia en una oración y la representación simbólica del mismo.

Actividad 4. Descripción

El fin de esta actividad fue desarrollar la habilidad para describir un lugar por escrito y para corregir errores gramaticales y de pronunciación a través de la descripción de un lugar común conocido por todos los integrantes del grupo. Se guió a los aprendientes con las expresiones: "It is surrounded by...", "It is situated...", "It is considered to be...", "It is regarded as...", "All kinds of vegetables are produced". Al final un integrante del grupo leyó la composición y los demás equipos corrigieron gramática y pronunciación.

Actividad 5. Fonospanglish

El objetivo de esta actividad es familiarizar al alumno con el sistema fonológico del inglés a nivel suprasegmental (oración), con el objeto de que el alumno se sensibilice a la forma en que los sonidos se conectan en inglés. La ortografía de la lengua materna se utiliza como ancla para hacer la asimilación o elisión.

Actividad 6. Juego de gato

La finalidad de esta actividad es verificar si los alumnos recuerdan la regla de pronunciación del morfema /D/ de los pasados regulares en inglés. Los alumnos se corrigen entre sí.

Actividad 7. Organizar párrafos

El fin de esta actividad es desarrollar la organización discursiva de los alumnos a través de ordenar párrafos que están en desorden y practicar la pronunciación del morfema /D/ a través de la práctica de la pronunciación interna (monitoreo interno sobre la forma de pronunciar sin hablar) de las palabras subrayadas en el texto. Se integra lectura, conversación y pronunciación en un sólo ejercicio.

Actividad 8. Dicta y dibuja

El objetivo fue desarrollar la capacidad de atención de los alumnos en la comprensión auditiva y practicar la percepción del morfema /D/ de manera implícita.

Actividad 9. Dictado en fila

Esta actividad consistió en que los alumnos desarrollaron su habilidad para percibir mensajes y transmitirlos a través de un dictado en fila. Asimismo, se practicó la pronunciación del morfema /D/ de manera implícita. Al final de la actividad se abrió un espacio para la reflexión sobre la importancia de la buena pronunciación y atención para comprender el mensaje.

Actividad 10. Corrección de errores

Los alumnos desarrollaron su habilidad para detectar errores de pronunciación y corregirlos, así como su habilidad para escribir textos narrativos. Los alumnos compararon respuestas y la maestra ayudó cuando había una duda general. Finalmente, los alumnos escogieron un párrafo de los utilizados para el ejercicio y continuaron la historia para luego compararla con otros alumnos que hubieran escogido el mismo párrafo.

Actividad 11. Trato con amigos

El propósito de "Trato con amigos" fue reforzar la conceptualización de la diferencia de los sistemas fonológicos del español y del inglés y practicar el tercer condicional: "If I had known.... I would have phoned." Se abrió un espacio para reflexionar cuáles son las diferencias entre una palabra pronunciada de manera aislada y una palabra pronunciada en contexto.

Actividad 12. Cosas que hubiera querido saber a los 18 años

La finalidad de esta actividad versó sobre el desarrollo de la habilidad de los alumnos para hacer lectura detallada y global del texto así como la de reconocer el significado de palabras por contexto. Asimismo, los alumnos practicaron la corrección de pronunciación en la lectura en voz alta y la expresión "I wish I had..."

Para tener una idea más clara sobre el tratamiento se anexan los planes de clase y copias de ejercicios de cada una de las actividades y su evaluación (Apéndice 2).

3.4 Análisis de los datos

3.4.1 Bases conceptuales de la calificación

Los datos se procesaron manualmente y se vació la información en cuadros por tarea, por habilidad y por grupo. Posteriormente, se hizo el análisis del corpus con base en los criterios que se describirán en los siguientes apartados.

3.4.2 Contexto obligatorio

A este respecto se utilizó el criterio propuesto por Temperly (1987) acerca de que ante vocal, pausa y grupo de palabras que empiezan con las consonantes /w y h r y l/ se puede distinguir claramente la pronunciación del morfema "ed". Por ejemplo, He worked assiduously, He was stopped, He played well, She missed you, They picked henna, we argued rightly. Los items lingüísticos ante estas vocales, pausa y este grupo de consonantes se consideraron como obligatorios para usar la regla de pronunciación propuesta por Dickerson (1983), la cual postula que se pronuncie /d/ cuando antecedan las letras "d" y "t" al morfema "ed" y que se pronuncie como /d/ o como /t/ en caso de que preceda cualquier otra sonido.

3.4.3 Método de calificación

La evaluación de los datos de producción (lectura y reporte) se realizó con base en las siguiente codificación:

Codificación 1: se refiere a la percepción y pronunciación del morfema "-ed" según la regla de pronunciación que establece que después de las consonantes "d" y "t", se pronuncia como /d/ "visitId" y que después de cualquier otra letra se pronuncia como /d/ o /t/. Ejemplo: I workT fast.

Codificación 2: corresponde a la percepción y pronunciación del morfema "-ed" como una elisión (supresión) o como una asimilación (unión), según lo realizan los hablantes nativos en contextos fonéticos donde la pronunciación de este morfema no es obligatoria; tales serían los casos de "-de" ante vocal, pausa o grupo de palabras que empiezan con las consonantes /w y h r y l/. Ejemplo: I watch TV.

Codificación 3: se relaciona con la percepción y pronunciación del morfema "-ed" como en la L1; esto es, con uso de la epéntesis (adición de vocal entre consonantes), o de la elisión en contextos no obligatorios. Ejemplo: I watchED TV.

Se consideró efecto positivo si el sujeto seguía las codificaciones 1 y 2, y se consideró "sin efecto" si el sujeto seguía el criterio 3. En el caso de la percepción, se consideró como efecto positivo si el sujeto percibía los ítems correctamente y como "sin efecto" si éste no los percibía.

3.4.4 Comparación de grupos

Para determinar si los dos grupos estaban al mismo nivel en el momento en que empezó el estudio (pretest) se utilizó la chi cuadrada, la cual sirve para revelar la relación encontrada entre las dos variables de objeto de análisis. El valor de chi cuadrada fue de 4.18 lo cual sugiere que no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de que ambos grupos no están al mismo nivel. El valor umbral de 5.99. Por lo tanto, los grupos están al mismo nivel.

Para determinar el efecto de la variable independiente (instrucción) en las dos variables dependientes (producción y percepción) se utilizó la chi cuadrada ya que permite ver que la relación de la variable independiente y las variables independientes se debe a un fenómeno en particular y no al azar. Se utilizó la desviación estándar como medida de dispersión para ver qué tanto los datos se desvían de la media.

CAPITULO CUATRO

Análisis y discusión de resultados

El objetivo de este capítulo es presentar los resultados obtenidos con los datos de 14 sujetos (grupo experimental), a quienes se les sometió al tratamiento, realizado para saber si existe una relación entre la enseñanza sistemática y la producción y percepción del morfema "ed" de los pasados regulares en inglés en tres tareas: lectura en voz alta, percepción y producción semiespontánea. Las pruebas se aplicaron también al grupo control para ver la diferencia entre los resultados de ambos. El capítulo se divide en dos secciones: la primera presenta los resultados del análisis cuantitativo estadístico comparando al grupo experimental con el grupo control, el cual no recibió instrucción alguna de pronunciación. La segunda parte muestra la discusión de los resultados del estudio realizado para saber la relación entre la enseñanza y la producción y percepción del morfema "ed".

Los resultados del análisis estadístico se dividen en tres partes: a) los resultados de la prueba de lectura en voz alta; b) los resultados de la prueba de percepción y c) los resultados de la prueba de producción semiespontánea. En cada caso se informa sobre los resultados en términos de especificaciones estadísticas de la muestra (frecuencia de aciertos y errores, media y desviación estándar de aciertos).

La hipótesis nula H_0 es que no hay evidencia de mejoría en la realización de las tareas después del tratamiento.

La hipótesis alternativa H_1 es que sí hay evidencia de mejoría después del tratamiento.

4.1 Resultados

4.1.1 Prueba 1: Resultados de la lectura en voz alta Resultados Pretest

En la tabla de frecuencia (tabla 4.1) se muestra el número de aciertos por sujeto y por codificación del grupo control en el pretest. La suma de la codificación 1 con 82 respuestas y la codificación 2 con 21 respuestas se tomaron como aciertos y la codificación 3 con 117 respuestas como errores. Por lo tanto, hubo 108 aciertos y 117 errores. El total de respuestas es de 225.

Control Sujeto	Codificaciones			Pretest No de resp. (108 aciertos) (117 errores)
	1 Acierto	2 Acierto	3 Error	
1	9	-	6	(117 errores)
2	9	-	6	
3	2	-	13	
4	3	1	11	
5	4	1	10	
6	1	-	14	
7	6	1	8	
8	8	1	6	
9	3	1	10	
10	8	3	4	
11	2	2	11	
12	8	3	4	
13	7	3	5	
14	2	2	11	
15	10	3	2	
Total	81	27	117	225

Tabla 4.1 Tabla de frecuencia de uso de codificaciones en la lectura en voz alta

Los resultados del grupo experimental-pretest se muestran en la tabla 4.2. Como se puede observar, la frecuencia de las codificaciones utilizadas se distribuyó de la siguiente manera: 53 con la codificación 1, 36 con la codificación 2 y 121 con la codificación 3. El número de aciertos es de 89 y el de errores es de 121. El total de respuestas es de 210.

Gpo experimental	Codificación			Pretest	
	Sujeto	1	2		3
		Acierto	Acierto	Error	No de rpt. (89 aciertos) (121 errores)
1		3	3	9	
2		0	0	15	
3		1	1	13	
4		1	2	12	
5		0	4	11	
6		9	3	3	
7		5	2	8	
8		9	3	3	
9		3	3	9	
10		3	3	9	
11		2	3	10	
12		3	3	9	
13		3	3	9	
14		11	3	1	
Total		53	36	121	210

Tabla 4.2 Tabla de frecuencia de uso de codificaciones en la lectura en voz alta

Resultados Postest

En el postest, el grupo control obtuvo 46 aciertos con la codificación 1, 66 con la codificación 2 y 113 con la codificación 3. La suma de las codificaciones 1 y 2 indica que hay un total de 112 aciertos y 113 errores. El total de respuestas fue de 225. (Tabla 4.3)

Gpo. control Sujeto	Codificaciones			Postest
	1 Acierto	2 Acierto	3 Error	No de resp. (112 aciertos) (113 errores)
1	2	7	6	
2	9	3	3	
3	1	2	12	
4	4	4	7	
5	-	6	9	
6	1	3	11	
7	4	5	6	
8	-	2	13	
9	2	4	9	
10	7	5	3	
11	2	5	8	
12	4	5	6	
13	2	6	7	
14	3	5	6	
15	5	4	6	
Total	46	66	113	225

Tabla 4.3 Tabla de frecuencia de uso de codificaciones en la lectura en voz alta

El grupo experimental-postest obtuvo 78 aciertos con la codificación 1, 51 con la 2 y 81 con la 3. El total de aciertos es de 129 y el de errores es de 81. El número total de respuestas es de 210. (Tabla 4.4)

Gpo. Experimental Sujeto	Codificaciones			Postest
	1 Acierto	2 Acierto	3 Error	Total (129 aciertos) (81 errores)
1	6	4	5	
2	6	3	6	
3	3	2	10	
4	2	4	9	
5	5	4	6	
6	4	7	4	
7	9	5	1	
8	8	4	3	
9	4	3	8	
10	3	3	9	
11	5	3	7	
12	3	4	8	
13	7	3	5	
14	13	2	-	
Total	78	51	81	210

Tabla 4.4 Tabla de frecuencia de uso de codificaciones en la prueba en vez año

Según los datos obtenidos (tabla 4.5), el grupo experimental utilizó más las codificaciones 1 y 2 que el grupo control. El grupo experimental obtuvo 89 aciertos en el pretest y 129 en el postest. Lo anterior parece indicar que los sujetos del grupo control se mantuvieron casi al mismo nivel en cuanto a número de aciertos; mientras que el grupo experimental logró un número mayor de aciertos; es decir, utilizó más veces las codificaciones 1 y 2 que el grupo control. Por lo tanto, la

hipótesis de esta tesis que sostiene que los sujetos del grupo experimental que reciban tratamiento utilizarán la codificación 1 (regla de pronunciación) y 2 (unión y elisión) para la lectura de un texto en voz alta, mientras que los sujetos del grupo control, quienes no recibieron tratamiento de pronunciación utilizarán la codificación 3 (epéntesis), se comprueba. La media y la desviación muestran también menos dispersión en el grupo experimental. Este obtuvo una media de 4.95 y una desviación de 4.81 a comparación del grupo control, el cual obtuvo una media 7.4 de desviación de 9.2 en el posttest. El cálculo de la chi cuadrada arrojó un resultado de 0.28 para el grupo control y de 31.20 para el grupo experimental, lo cual indica que hay evidencia de mejoría a causa de la instrucción en la tarea de lectura en voz alta puesto que el resultado del grupo experimental rebasa el valor crítico que es de 3.84. Lo anterior permite rechazar la hipótesis nula H_0 , la cual señala que no hay evidencia de mejoría en la tarea de lectura en voz alta después del tratamiento. La hipótesis alternativa H_1 se acepta.

		Gps. Control.	Gps. Experimental
Pretest	Aciertos	108	89
	Errores	117	121
	Media de aciertos	7.2	6.3
	Dev. est.	4.99	4.89
Posttest	Aciertos	112	129
	Errores	113	81
	Media de aciertos	7.4	4.95
	Dev. est.	9.2	4.81
	Chi. cua.	0.28	31.2

Tabla 4.5 Especificaciones estadísticas Pretest -Posttest de Lectura

4.1.2 Prueba 2. Resultados de la percepción

Resultados del Pretest (grupo control)

En la tabla 4.6 se muestra el número de aciertos y errores del grupo control pretest para la tarea de percepción. Las especificaciones siguientes son válidas para todas las tablas de percepción. En la Actividad 1, LW (semana pasada) significa acierto y P (presente) se considera como error. En la Actividad 2, LW (semana pasada) se

Pretest		Control		
Actividad 1		LW	P	
1	Attended the	10	5	
2	Served as	2	13	
3	Asked him	2	13	
4	Enjoyed the	10	5	
5	Watched TV	5	10	
6	Looks healthy	0	15	
Total		Aciertos	Errores	46
Actividad 2		LW	EN	NW
1	Visited my	15	0	0
2	Liked the	0	12	3
3	Moved to	1	11	3
4	Fearful	11	1	3
5	bankruptcy			
6	Cooked dinner	7	4	4
7	Believe in	0	12	3
Total		Aciertos	Errores	41 13
Actividad 3		Pasado	Presente	
1	Wanted to	8	7	
2	Changed the	13	2	
3	Looked tired	6	9	
4	Listened	0	15	
5	carefully			
6	Hated him	1	14	
7	Rushed to	6	9	
Total		Aciertos	Errores	36
TOTAL GLOBAL		97	143	

Nota: LW=Semana pasada, P= Presente, EN= Ahora, NW=Semana próxima

Tabla 4.6 Tabla de frecuencia de respuestas correctas e incorrectas en la percepción auditiva en el grupo control pretest.

considera como acierto mientras que RN (ahora) y NW (próxima semana) se toman como errores. En la Actividad 3, Pasado se tomó como acierto y Presente como error. Los reactivos número seis de las actividades 1 y 2 no se tomaron en cuenta para el conteo porque son distractores. El número de aciertos fue de 97 y el de errores de 143. El total de respuestas es de 240.

		Pretest		Experimental	
Actividad 1		LW		P	
1	Attended the	14		0	
2	Served as	2		12	
3	Asked him	2		12	
4	Enjoyed the	13		1	
5	Watched TV	6		8	
6	Looks healthy	0		14	
Total		Aciertos 37		Errores 33	
Actividad 2		LW		RN NW	
1	Visited my	13		0	1
2	Liked the	0		13	1
3	Moved to	1		11	2
4	Fear'd bankruptcy	10		0	4
5	Cooked dinner	7		4	3
6	Believe in	1		13	0
Total		Aciertos 31		Errores 28 39 11	
Actividad 3		Pasado		Presente	
1	Wanted to	9		5	
2	Changed the	12		2	
3	Looked tired	7		7	
4	Listened carefully	4		10	
5	Hated him	13		1	
6	Rushed to	5		9	
Total		Aciertos 50		Errores 34	
TOTAL GLOBAL		118		106	

Nota: LW=Semana pasada, P=Presente, RN=Ahora, NW=Semana próxima

Tabla 4.7 Tabla de frecuencia de respuestas correctas e incorrectas en la percepción auditiva en el grupo experimental pretest.

En la tabla 4.7 se muestra el número de aciertos y errores del grupo experimental pretest para la tarea de percepción. Los sujetos obtuvieron 118 aciertos y 106 errores. El total de respuestas es de 224.

Resultados posttest

En la tabla 4.8 se muestra el número de aciertos y errores del grupo control posttest para la tarea de percepción. El total de aciertos es de 146 y el de errores es de 94. El total de respuestas es de 240.

		Pretest	Control	
Actividad 1		LW	P	
1	Attended the	13	2	
2	Served as	1	14	
3	Asked him	4	11	
4	Enjoyed the	14	1	
5	Watched TV	4	11	
6	Looks healthy	0	15	
Total		Aciertos	36	Erroses 39
Actividad 2		LW	BN	NW
1	Visited my	14	1	0
2	Liked the	1	13	1
3	Moved to	11	0	4
4	Fearred	6	6	3
5	bankruptcy	7	5	3
6	Cooked dinner	1	13	1
	Believe in			
Total		Aciertos	39	Erroses 28 36 11
Actividad 3		Pretest	Pretest	
1	Wanted to	13	2	
2	Changed the	15	0	
3	Looked tired	7	8	
4	Listened	14	1	
5	carefully	14	1	
6	Hated him	8	7	
	Rushed to			
Total		Aciertos	71	Erroses 19
TOTAL GLOBAL			166	94

Legenda: LW=Guerra pasada, P=Pretest, BN=Abora, NW=Guerra Próxima

Tabla 4.8 Tabla de frecuencia de respuestas en la percepción auditiva en el grupo control en el posttest.

En la tabla 4.9 se muestra el número de aciertos y errores del grupo experimental en el posttest. El total de aciertos es de 121 y el de errores de 103. El total de respuestas es de 224.

Posttest		Experimental			
Actividad 1		LW	P		
1	Attended the	12	2		
2	Served as	5	9		
3	Asked him	10	4		
4	Enjoyed the	10	4		
5	Watched TV	4	10		
6	Looks healthy	0	14		
Total		Aciertos	41	Errores	29
Actividad 2		LW	BN	NW	
1	Visited my	14	0		
2	Liked the	0	12		
3	Moved to	9	3		
4	Fearful	7	5		
5	bankruptcy		2		
6	Cooked dinner	9	5		
7	Believe in	0	14		
Total		Aciertos	39	Errores	25 31 6
Actividad 3		Posttest			
1	Wanted to	10			
2	Changed the	14			
3	Looked tired	0			
4	Listened	2			
5	carefully	9			
6	Hated him	6			
7	Rushed to	5			
Total		Aciertos	41	Errores	43
GLOBAL TOTAL			121		103

Nota: LW=Semana pasada, P=Presente, BN=Ahora, NW=Semana próxima

Tabla 4.9 Tabla de frecuencia de respuestas correctas e incorrectas en la percepción auditiva del grupo experimental en el posttest.

De acuerdo con la tabla de especificaciones estadísticas, el grupo control obtuvo 146 aciertos y 94 errores, una media de 9.4 en el postest y una desviación de 7.56. El grupo experimental observó 121 aciertos y 103 errores, una media de 8.6 y una desviación estándar de 7.46. (Tabla 4.10)

		Gpo. Control	Gpo. Experimental
Pretest	Aciertos	94	118
	Errores	146	106
	Media de aciertos	6.4	8.4
	Desv. est.	7.60	7.47
Postest	Aciertos	146	121
	Errores	94	103
	Media de aciertos	9.4	8.6
	Desv. est.	7.56	7.46
	Chi esp.	41.54	0.16

Tabla 4.10 Especificaciones estadísticas Pretest-Postest- Percepción Auditiva

El grupo control obtuvo un menor número de aciertos en el pretest que el grupo experimental, el cual obtuvo 118 aciertos. Sin embargo, los resultados del postest muestran que el nivel de aciertos del grupo control superó aquel del grupo experimental, ya que el primero obtuvo 142 aciertos y el segundo obtuvo 121. Asimismo, la desviación estándar del grupo control postest fue de 7.56 y la del grupo experimental fue de 7.46. Lo anterior se explica por la ley de rendimientos decrecientes, la cual postula que se requiere más esfuerzo para una pequeña mejora cuando ya se sabe (perfeccionar), que al iniciar; con poco estudio se avanza mucho. Luego entonces, la segunda hipótesis de esta tesis, la cual establece que los sujetos que reciben instrucción sistemática (grupo experimental) percibirán la distinción entre el presente y el pasado en

más reactivos de los que aparecen en la prueba dos sin marcadores adverbiales que los que no la reciban, no se rechaza.

La hipótesis nula H_0 señala que no hay evidencia de mejoría en la realización de las tareas después del tratamiento. La hipótesis alternativa H_1 establece que sí hay evidencia de mejoría después del tratamiento. Se calculó la chi cuadrada en ambos grupos para observar el efecto de la instrucción en la percepción en el grupo experimental. Este indica que el grupo control obtuvo un resultado de 41.54, lo cual permite rechazar la hipótesis nula dado que el valor crítico equivale a 5.99; mientras que el grupo experimental obtuvo un valor de 0.16, no permitiendo rechazar la hipótesis nula. No hay evidencia de mejoría en el grupo experimental en la tarea de percepción después del tratamiento.

4.1.3 Prueba 3. Resultados de la Producción semiespontánea

Resultados Pretest

Se elaboraron tablas de frecuencia para ambos grupos pre y postest. Las codificaciones 1 y 2 se toman como aciertos y la codificación 3 como error.

Los sujetos del grupo control utilizaron 25 veces la codificación 1, 16 la codificación 2 y 43 la codificación 3. Por lo tanto, hubo un total de 41 aciertos y 43 errores de 84 respuestas.
(Tabla 4.11)

Sujeto	Pretest			Total (de aciertos (de errores)	Postest			Total (de aciertos) (de errores)
	1	2	3		1	2	3	
1	6	0	4	10	7	1	0	8
2	3	3	2	8	1	0	3	4
3	0	1	3	4	5	0	3	8
4	3	0	1	4	0	0	4	4
5	2	3	1	6	0	0	4	4
6	0	1	8	9	1	0	4	5
7	0	0	3	3	0	0	2	2
8	3	1	4	8	2	1	2	5
9	0	1	3	4	3	0	2	5
10	0	0	5	5	1	0	3	4
11	1	1	3	5	1	0	3	4
12	0	2	1	3	1	0	0	1
13	1	1	3	5	4	0	4	8
14	3	2	1	6	4	0	3	7
15	3	0	1	4	4	0	3	7
Total	25	16	43	84	34	2	40	76

Tabla 4.11 Frecuencia de uso de codificaciones, Producción Semáforos en el Grupo Control

Los sujetos del grupo experimental pretest utilizaron 11 veces la codificación 1, 1 vez la codificación 2 y 52 veces la codificación 3. Lo anterior arroja un total de 12 aciertos y 52 errores de 64 respuestas.
(Tabla 4.12)

Sujeto	Pretest						Postest					
	Codificaciones			Total			Codificaciones			Total		
	1	2	3	Acierto	Errores		1	2	3	Acierto	Errores	
1	0	0	6	0	6	7	2	-	9	0	7	
2	0	0	2	0	2	0	0	7	7	7	7	
3	0	0	2	0	2	0	0	3	3	3	3	
4	0	0	3	0	3	0	0	5	5	5	5	
5	0	0	4	0	4	3	0	2	5	2	2	
6	3	0	4	3	4	5	2	0	4	0	0	
7	0	0	7	0	7	4	0	0	4	0	0	
8	5	1	2	6	2	7	0	2	9	2	2	
9	0	0	2	0	2	0	0	4	4	4	4	
10	0	0	7	0	7	1	1	4	6	4	4	
11	0	0	1	0	1	0	0	3	3	3	3	
12	0	0	5	0	5	1	0	3	4	3	3	
13	1	0	5	1	5	2	0	4	6	4	4	
14	2	0	2	2	2	5	3	1	9	1	1	
Total	11	1	52	12	52	35	8	38	43	38	38	

Tabla 4.12 Frecuencia de uso de codificaciones. Producción semiespontánea en el Grupo Experimental

Resultados Postest

Como se aprecia en la tabla 4.11, los sujetos del grupo control postest utilizaron 34 veces la codificación 1, 2 veces la codificación dos y 40 veces la codificación 3. De esta forma hay un total de 36 aciertos y 40 errores de 76 respuestas. Asimismo, los datos del grupo experimental postest de la tarea de producción semiespontánea se muestran en la tabla 4.12. Los sujetos utilizaron 34 veces la codificación 1, 6 veces la codificación 2 y 38 veces la codificación 3. En consecuencia, hubo un total de 40 aciertos y de 38 errores de 78 respuestas.

La tabla 4.13 muestra las especificaciones estadísticas de ambos grupos en la tarea de producción semiespontánea. El grupo control pretest observa 41 aciertos, una media de 2.7 y una desviación de 4.57.

El grupo experimental obtuvo una frecuencia de aciertos de 12, una media de .85 y una desviación de 4.35. En el postest, el grupo control obtuvo una frecuencia de aciertos de 36, una media de 2.4 y una desviación de 4.35; mientras que el grupo experimental postest obtuvo una frecuencia de aciertos de 43, una media de 3.0 y una desviación de 4.67. La tercera hipótesis de la tesis plantea que los sujetos que reciban instrucción sistemática de la pronunciación del morfema "-ed" harán más uso de las codificaciones 1 y 2 en la tarea de producción semiespontánea que los que no la reciban. Estos últimos harán mayor uso de la codificación 3. A juzgar por el número de aciertos de la tarea de producción semiespontánea postest, la tercera hipótesis se rechaza.

		Gpo. Control	Gpo. Experimental
Pretest	Aciertos	41*	12*
	Errores	43	52
	Media	2.7	.85
	Dev. est.	4.57	4.35
Postest	Aciertos	36*	43*
	Errores	40	39
	Media	2.4	3.0
	Dev. est.	4.35	4.67
	Chi cuadr.	0.81	88.56

Tabla 4.13 Especificaciones estadísticas. Pretest-Postest- Producción Semiespontánea

La hipótesis nula H_0 postula que no hay evidencia de mejoría en la realización de las tareas después del tratamiento. La hipótesis alternativa establece que sí hay evidencia de mejoría después del tratamiento. Se calculó la chi cuadrada para saber el efecto de la instrucción en la producción semiespontánea en el grupo experimental. El grupo control muestra un resultado de 0.81. El grupo experimental obtuvo un resultado de 49.4 que supera al valor crítico de 3.84. Por lo tanto, la hipótesis nula se rechaza.

4.2 Discusión de resultados

En resumen, la instrucción sistemática de la pronunciación del morfema "ed" de los pasados regulares en inglés en este estudio mostró una tendencia positiva en la lectura y en la producción semiespontánea. En el campo de la percepción la enseñanza sistemática se muestra sin efecto.

No obstante, las respuestas del estudio no son contundentes, ya que la muestra fue muy pequeña. Sin embargo, este estudio podría justificar la realización de estudios más profundos en el área, puesto que muestra tendencias positivas con respecto a la enseñanza de la pronunciación en el salón de clase.

4.2.1 Discusión sobre la adquisición del morfema "ed" en L2

Esta investigación parece coincidir con la posición de interfase en cuanto a que la instrucción puede tener efecto en la adquisición. Lo anterior se constata por los resultados obtenidos en la producción semiespontánea. Además, siguiendo a Sherwood Smith (1981), ésta también parece ayudar a enfocar la atención del sujeto en el morfema "ed". Por otro lado, la falta de efecto de la instrucción en la tarea de percepción pone de relieve la importancia de la variabilidad como uno de los factores que intervienen en la enseñanza de lenguas.

La instrucción pareció mejorar la pronunciación de los sujetos del grupo experimental pero no su percepción, lo cual puede coincidir con Pienemann (1984) y su hipótesis de la aprendibilidad. Quizá los sujetos no estaban preparados psicolingüísticamente para ello, o quizá el input

que recibieron no fue suficiente o adecuado para el estilo de aprendizaje de los aprendientes u otras diferencias individuales de los sujetos.

4.2.2 Discusión sobre el análisis contrastivo del morfema "ed"

El análisis contrastivo previó la dificultad de los sujetos para pronunciar las consonantes finales, para utilizar la asimilación y la elisión. Este también predijo que los sujetos tenderían a pronunciar la "ed" final como una epéntesis (vocal intermedia). En general, la instrucción sistemática parece haber reducido el uso de la epéntesis en las tareas de producción: lectura y producción semiespontánea. Asimismo, ésta parece haber incrementado el uso de la asimilación y la elisión, así como también el monitoreo de la pronunciación del morfema. En cuanto a la percepción, los sujetos que recibieron instrucción no mostraron reconocer mejor el morfema "ed" que los que no la recibieron. No se sabe si esto fue originado por la poca significancia de este morfema en su L1 o si esto se debió a la poca perceptibilidad de este morfema frente a ciertas consonantes como en "served as", "watched TV", "liked the", "moved to", "feared bankruptcy", "cooked dinner", "looked tired", "listened carefully" y "rushed to". Como se observa, la gran mayoría de las veces el morfema "ed" se antepone a oclusivas sordas /t/, /k/, pero también ocurre ante la fricativa interdental /θ/ que equivale a la "d" final del español y ante la fricativa /ʒ/, cuya articulación en inglés es similar a la del fonema /d/en español. Parece ser que los sujetos tienden a asimilar el morfema a la consonante siguiente como sugiere Temperly (1987). En el caso de "served as", parece haber una confusión de orden gramatical, ya que la agrupación de consonantes "rvds" se oye como "serves" en presente, por el schwa de la vocal "a".

4.2.3 Discusión sobre los instrumentos de recolección de datos

Dos de los tres instrumentos utilizados para obtener datos sobre la producción y la percepción del morfema "de" de los pasados regulares

en inglés funcionaron bien en general. Proporcionaron un acercamiento más rico y variado a la pronunciación de este morfema, visto desde una tarea controlada hasta una tarea semiespontánea. La lectura en voz alta fue una fuente muy rica de datos para analizar la pronunciación del morfema y para ver los efectos de la práctica de la lectura en voz alta en clase. El reporte de la historia resultó muy interesante al mostrar datos sobre lo que sucede con el morfema "ed" en el habla semiespontánea. Los sujetos mostraron un uso mayor de la regla, la asimilación y de la elisión que de la epéntesis.

El instrumento 2 (percepción) tuvo problemas a nivel diseño. Por un lado, pareció muy difícil a los sujetos realizar dos tareas en una; es decir, percibir la forma y el contenido a la vez. Se estimaba que al tener más input en clase, los sujetos se desempeñarían mejor en esta tarea. Probablemente, el input recibido durante el periodo de instrucción no fue suficiente o adecuado para desempeñar esta tarea. La mayoría de los sujetos de ambos grupos tuvieron un número muy bajo de aciertos, pero, si se toma en cuenta que el grupo experimental obtuvo un número mayor de aciertos en el posttest y que el grupo experimental mejoró en las tareas de lectura y producción semiespontánea en el posttest, la tendencia general en el grupo tendría que ser de mejoría, por lo cual se infiere que la prueba está mal diseñada. Por lo tanto, se sugiere que se rediseñe el instrumento con la finalidad de que éste sea más uniforme en la longitud de las oraciones y en la posición del morfema "-ed" dentro de las mismas. También es necesario mantener el mismo pronombre del sujeto de la oración para evitar otras variables. Asimismo, se deduce que una réplica del experimento requiere de una muestra mayor y de una selección más apropiada de la misma (recuérdese que el grupo experimental era superior al control en esta tarea). Sería deseable que el instructor que aplicara las pruebas no conociera el objeto de aplicarlas con el fin de darle mayor validez y confiabilidad al experimento.

CONCLUSIONES

1. Comentarios Generales

La presente tesis tuvo como objetivo indagar la efectividad de la enseñanza sistemática en la producción y percepción del morfema "-ed" en un grupo de hispanohablantes para investigar si ésta es relevante al contexto del salón de clase y a la enseñanza de la pronunciación en particular y a la enseñanza de lenguas en general.

Con el objeto de contextualizar el problema en un marco de adquisición de lenguas segundas, se revisó literatura relacionada con adquisición de L1 y L2. También se describió el problema en un contexto lingüístico para dar una visión más completa del mismo. Además, se revisó literatura relacionada con la enseñanza de lenguas y de estudios descriptivos y empíricos con respecto la enseñanza de lenguas, pronunciación y del ítem en cuestión en particular. Finalmente, se hizo un estudio cuasiexperimental dentro del campo de la Lingüística Aplicada cimentado en la metodología de la investigación social y en la metodología de estudios similares en el campo de la lingüística aplicada.

Después de llevar a cabo el estudio se reporta lo encontrado:

1. Los aprendientes de inglés como LE parecen tener dificultad para pronunciar y percibir las consonantes finales y grupos consonánticos en inglés posiblemente a causa de su sistema fonológico de L1 o también , en el caso de la percepción, a la ruta natural de aprendizaje.
2. La enseñanza sistemática de la pronunciación y la percepción del morfema "-ed" presenta una tendencia positiva en la producción pero no en la percepción de este ítem y no parece facilitar el uso de la elisión

y de la unión en contextos no obligatorios que se acercarían más a la pronunciación nativa.

3. La enseñanza sistemática de la pronunciación del morfema "-ed" mejora el uso de la regla de pronunciación en las tareas de lectura y de reportar una historia pero no parece ser tan efectivo para el uso de la elisión o la unión en las mismas tareas. Sin embargo, esto podría deberse también a la ruta natural de adquisición. El efecto positivo de la enseñanza sistemática en las tareas de producción controlada (lectura) y producción semiespontánea (reporte) proporciona evidencia para la posición de interfase, ya que la instrucción puede tener efecto en la adquisición.

4. La instrucción sobre la percepción del morfema "ed" parece no tener efecto positivo en la percepción de los sujetos debido al diseño confuso del instrumento. La falta de efecto en esta tarea pone de relieve la importancia de la variabilidad como uno de los factores que intervienen en la enseñanza de lenguas y en el estudio del interlenguaje.

5. Esta investigación también parece apoyar los estudios sobre la adquisición que indican una disociación entre la producción y la percepción, así como aquellos que sugieren que los aprendientes producen formas fonéticas que no pueden discriminar o identificar. (Menyuck y Anderson, 1976; Sanders, 1977)

6. A diferencia de otros estudios hechos en el área, este estudio abarcó el efecto de la enseñanza sistemática tanto en la producción como en la percepción, tanto en el área de enseñanza de lenguas como en el área de investigación. Los resultados obtenidos podrían enriquecer entonces varias áreas a la vez y proporcionar un marco para otras posibles investigaciones.

7. El presente estudio tomó en cuenta el contexto fonético, tanto para la investigación como para el diseño de actividades, lo cual también puede ayudar a subrayar el papel que éste juega en el análisis del interlenguaje fonológico para futuras investigaciones en el área.

8. A pesar de la tendencia positiva que mostró el estudio, es de importancia subrayar que los resultados no son contundentes, debido al tamaño de la muestra. Sin embargo, estas tendencias indican que sería posible hacer un estudio más profundo con más sujetos y con diferente instructor.

2. Aplicaciones pedagógicas

Como se explicó en el capítulo 1, la instrucción en el salón de clase no parece afectar la ruta natural de adquisición, pero sí la velocidad para adquirir el ítem lingüístico. Algunos autores como Sharwood Smith piensan que la instrucción permite enfocar la atención del aprendiente a un punto específico del lenguaje, donde el aprendiente se hace consciente del fenómeno. Varios estudios empíricos se han hecho al respecto (Long & Larsen-Freeman 1991) y parece ser que el estudio sobre la enseñanza del morfema "-ed" ofrece varias aplicaciones para la enseñanza.

Los maestros de inglés como lengua extranjera pueden encontrar respuesta a dudas con respecto al fenómeno de pronunciación en sí: diferencia de sistema fonológico, pronunciación alófona, contexto lingüístico.

Los maestros también pueden utilizar las actividades de producción para que sus aprendientes o ellos mismos mejoren su pronunciación del morfema en inglés o para crear otras actividades similares. Los

diseñadores de programas y cursos pueden incluir algunos de los ejercicios de producción o diseñar otros parecidos.

3. Sugerencias para continuar la investigación

Los investigadores pueden encontrar en este estudio otras preguntas de investigación. Primero, se podrían diseñar otras actividades de percepción basadas en procesos de comprensión auditiva, memoria, input estructurado, etc. y luego dar un tratamiento de percepción para saber si estas actividades resultan ser más efectivas para la percepción.

También se podría llevar a cabo un estudio longitudinal para saber si el aprendiz desarrolla la pronunciación del morfema "-ed" con el tiempo, según la ruta natural de adquisición.

Sería conveniente replicar el estudio y utilizar jueces lingüísticos entrenados (hablantes nativos lingüistas relacionados con el fenómeno a estudiar) y no entrenados (hablantes nativos no relacionados con la lingüística ni la fonética) con la finalidad de saber hasta qué punto la mala pronunciación del morfema "-ed" afecta la inteligibilidad de la L2.

En el área de diseño de material es necesario que se elabore y se pilotee más material de pronunciación en inglés integrado a otras actividades dentro del salón de clases. Asimismo, hace falta que se elabore material de este tipo para otras áreas de la pronunciación como la entonación y el acento.

Sería interesante trabajar con un instrumento donde sí se usen marcadores adverbiales con un grupo de nativo hablantes y con uno de no nativo hablantes para saber qué tanto éstos hacen uso de aquellos, como lo sugiere Tauroza (1993).

Otro aspecto a estudiar es las actitudes del profesor y del aprendiente para la enseñanza de la pronunciación. Habría que realizar un estudio para saber si la actitud de éstos con respecto a la instrucción influye en el éxito de la enseñanza de la pronunciación.

Dentro de esta misma línea de investigación, se podría diseñar un curso de pronunciación para aquellos profesores que tengan problemas de pronunciación o desconozcan el sistema fonológico del inglés, implementarlo en un grupo de profesores con estas características y compararlo con un grupo de profesores quienes si enseñen la pronunciación y ver si este es un factor determinante en la presencia o ausencia de instrucción de la pronunciación en el salón de clase.

Todas estas contribuciones reivindicarían el lugar de la fonética y fonología tanto en la enseñanza de lenguas como en la Lingüística Aplicada y el papel que tiene la enseñanza explícita e implícita en la misma.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, M. (1971) "Methodology for Examining Second Language Acquisition " Second Language Acquisition.**
- Archibald, J. 1996. "First and Second Language Phonology" en Studies in Second Language Phonology. Vol. 18:1 pp. 128-130.**
- Alarcos, E. 1974. Fonología española. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Editorial Gredos.**
- Allwright, D. 1988. "Classroom Observation and Second Language Acquisition" en Observation in the Language Classroom. New York: Longman.**
- Bailey, K. 1983. "Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and through the Diary Studies" in Seliger and Long (eds) 1983.**
- Bialystok, E. y Sharwood Smith, M. 1985. "Interlanguage is not a State of Mind: An Evaluation of the Construct for Second Language Acquisition" Applied Linguistics, Vol. 6:2.**
- Brown, G. 1977. Listening to Spoken English. London: Longman.**
- Brown, J.D. 1991. Understanding Research in Second Language Learning. USA: Cambridge University Press.**
- Brown, R. 1973. A First Language: The Early Stages. Cambridge, MA: Harvard University Press.**

- Brutten, Mouw y Perkins 1986. 'The Effects of Language Group, Proficiency Level, and Instruction' en J. Handscomb, R. Orem and B. Taylor (eds.): en TESOL '83. Washington DC. TESOL.
- Burt, M. y Dulay, H.. 1982. "Aspects of L2 Research Methodology" Language Two.
- Burton, S. 1986. Eight Ghost Stories. Longman.
- Bybee, J.L. y Slobin, D.I. 1992. "Rules and Schemas in the Development and Use of the English Past Tense" en De Villiers y De Villiers (eds.), The Crosslinguistic Study of Language Acquisition.
- Coe, N. 1990. "Speakers of Spanish and Catalan" en M. Swan y Smith (eds.), Learner English. A Teacher's Guide to Interference and Other Problems. Cambridge University Press.
- Cook, V. 1989. "First Language Acquisition" en Chomsky's Universal Grammar.
1994. Second Language Learning and Second Language Teaching. London: Library of Congress Cataloguing.
- Cole, R.A. 1981. "Perception of Fluent Speech by Children and Adults" Annals of the New York academy of Sciences.
379: 92-109.

- Corder, P. 1974. "Error Analysis" en Allen y S. Corder (eds.), The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. 3. Oxford University Press.
- Cotton, S. y Grosjean F. 1984. "The Gating Paradigm: A Comparison of Successive and Individual Presentation Formats" Perception and Psychophysics. 35:1 41-8.
- Crookes, G. 1991. "Second Language Speech Production Research: A Methodological Oriented Review." en SSLA. Vol. 13:2 113-132.
- Curtis, W. H. Ornstein, J y William, W.G. 1977. The New Revised Expanded Edition of the ABC's of Languages and Linguistics. Institute of Modern Languages.
- Chaudron, C. 1988. "Learning Outcomes" en (ed) Michael Long and Jack Richards Research on Teaching and Learning. Applied Linguistics.
1990. "Teacher and Student Interaction" in Second Language Classrooms Research on Teaching and Learning. Cambridge University Applied Linguistics.
- Delattre, P. 1965. Comparing the Phonetic Features of English, German Spanish and French. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- De Villiers, J.G. y De Villiers, P.A. 1992. "The Acquisition of English" en Slobin (ed.), The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. V.1.

- Dickerson, W. 1983. "The Role of Formal Rules in Pronunciation." TESOL 83' the Question, Vol. : pp. 135-148.
1990. "Morphology Via Orthography: A Visual Approach to Oral Decisions" Applied Linguistics, Vol.11:3.
- Eckersly, C.E. y Eckersly J.M. 1963. A Comprehensive Grammar of English. Longman
- Ellis, N. 1982a. "The Origins of Interlanguage" en Applied Linguistics Vol.111 207-223.
1982b. Discourse Processes in Classroom Second Language Development. PhD Thesis, University of London.
1985. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.
1996. "Sequencing in SLA. Phonological Memory, Chunking, and Points of Order" SSLA, Vol. 18: pp.91-126.
- Faerch, C y Kasper, G. 1983. "On Identifying Communication Strategies in Interlanguage Production" Strategies in Interlanguage Communication. New York: Longman.
- Felix, S. 1981. "The Effect of Formal Instruction on L2 Acquisition" Language Learning, Vol. 31:1 pp.54-79.
- Finch, D. Ortiz, H. 1988. A Course in English Phonetics for Spanish Speakers. Heinemann.

- Fledge, J. y Brown, W. Jr. 1982. "Effects of Utterance Position on English Speech Timing." en Phonetica. Vol.39:6.pp.337-357.
- y Hillenbrand, J. 1984. "Limits on Phonetic Accuracy in Foreign Language Speech Production." en Ioup Interlanguage Phonology 1985. pp. 173-203.
- y Schmitt, A. (1995) "Native Speakers of Spanish Show Rate Dependent Processing of English Stop Consonants" Phonetica. Vol. 52 pp. 90-111.
- Fotos, S. 1993. "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction." Applied Linguistics. 14, pp.385-407.
- Fry, N. 1977. "Speech Reception and Perception" en New Horizons in Linguistics.
- García, L. (1992) "La pronunciación y percepción de los morfemas del morfema "-ed" de alumnos mexicanos de niveles intermedios" Proyecto Semestral. ls. II
- Gass, S. y Madden, C. (eds.) 1985. Input in Second Language Acquisition. Rowley Newbury House.
- Gilbert, J. 1984. Clear Speech. Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gimson, A. 1989. An Introduction to the Pronunciation of English. (4th edition revised by Ramsaran), London: Edward Arnold.
- Grosjean, F. 1980. 'Spoken Word Recognition Processes and the Gating Paradigm'. Perception and Psychophysics. 28:267-83.

Hatch, E. 1978a. Second Language Acquisition. Rowley, Mass Newbury House.

Haughen, E. 1956. Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide. Baltimore: American Dialect Society.

Heike, A. 1987. "The Resolution of Dynamic Speech" en English Phonetics and Phonology. A Practical Course. Cambridge University Press.

Henderson, J. y Repp, B . 1982. "Is a Stop Consonant Released When Followed by Another Stop Consonant?" Phonetica, Vol. 39:2 y 3.

Hill, C. y Bybee, M. 1980. "Contraction and Blending: The Use of Orthographic Clues in Teaching Pronunciation" en TESOL Quarterly, Vol. 16:3. pp.299-323.

Ioup, G. 1987. Interlanguage Phonology. The Acquisition of Second Language Sound System. New York: Newbury House Publishers.

Jackson, M. 1982. Analyzing English. Oxford: Pergamon Press.

James, A. 1989. "Linguistic Theory and Second Language Phonological Learning: A Perspective and Some Proposals" Applied Linguistics, Vol.10:4.

Kenworthy, J. 1987. Language in Action. Longman.

- Krashen, S. 1980. "The Input Hypothesis" en "Newmark's Ignorance Hypotheses and Current Second Language Acquisition Theory" en Gass y Selinker 1983.
1981a. En "Second Language Acquisition and Second Language Learning." TESOL Quarterly, Vol. 10:68.
1983. "Newmark's Ignorance Hypotheses and Current Second Language Acquisition Theory en Gass y Selinker Language Transfer in Language Learning. Rowley, Mass, Newbury House.
- Ladefoged, P. 1982. A Course in Phonetics. New York: Harcourt Brace Dovanovich Inc.
- Lado, R. y Fries, C. 1954. English Pronunciation. Ann Arber, Michigan: University of Michigan Press.
- Larsen -Freeman, D. y Long, M. 1991. An Introduction to Second Language Acquisition Research. New York: Longman.
- Lass, R. 1985. Phonology: An Introduction to Basic Concepts. Cambridge University Press.
- Leather, J. 1983. "Second Language Pronunciation Learning and Teaching" en Language Teaching, Vol. pp.198-219.
y James, A. 1991. "The Acquisition of Second Language Speech" SSLA, Vol.13 pp.305-341.
- Lee, J.F. y VanPatten, B. 1995. Making Communicative Language Teaching Happen. New York: Mc Graw Hill.

Major, R.C. 1985 "A Model for Interlanguage Phonology" en Ioup Interlanguage Phonology. pp.101-124.

Marslen-Wilson, W. 1973. "Linguistic Structure and Speech Shadowing at very Short Latencies" Nature. Vol. 244:522-23.

W.D. 1975. "Sentence Perception as an Interactive Parallel Process" en Science. Vol. 189:226-7.

Mc Laughlin, B. 1978. "The Monitor Model: Some Methodological Considerations." en Mc Laughlin, Rossman y Mc Leo "Second Language Learning : An Information Processing Perspective" Language Learning. Vol.33:2. 1987. "Cognitive Theory" Theories of Second Language Learning. New York: Prentice Hall.

Master, P. 1994. "The Effect of Systematic Instruction on the English Article System" en Odlin (ed) Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press.

Mac Whinney, B. Levels of S. 1992. "Syntactic Acquisition" en Slobin (ed.), The Crosslinguistic Study of Language Acquisition.

Mendenhall, W.,Scheaffer, R.L.,Wackerly, D.D. 1981. Mathematical Statistics with Applicatons. PWS Publishers.

- Menyuck, P y Anderson, G.J. 1976. "Children's Identification and Reproduction of (w), (r) and (l). Journal of Speech and Hearing Research. Vol. 12: 39-52.
- Moerk, E. L. 1980. "Relationships between Parental Input Frequencies and Children's Language Acquisition: A Reanalysis of Brown's Data". En De Villiers & De Villiers "The Acquisition of English", 1992.
- Montgomery, C. y Einstein, M. 1985. Reality Revisited: An Experimental Communicative Course in ESL. TESOL Quarterly. 19: 317-334.
- Morley, J. 1979. Improving Spoken English. Ann Harbor, Michigan: The University of Michigan Press.
- Neufeld, G. 1980. "On the Adults Ability to Acquire Phonology" TESOL Quarterly. Vol.15:3.
- Nunan, D. 1995. "Closing the Gap Between Learning and Instruction" TESOL Quarterly. Vol.29:1.
- O'Connor, J. 1980. Better English Pronunciation. Cambridge: University Press.
- Odlin, T. 1990. "Phonetics , Phonology and Writing Systems" Language Transfer. pp.112-128.
- Orwell, G. 1974. Animal Farm. Penguin Books.
- Perdue, C. 1985. The Crosslinguistic Study of Language Acquisition New Jersey: Hillside.

- Pica, T. 1983a. "Adult Acquisition of English as a Second Language Under Different Conditions of Exposure." en Language Learning. Vol.33:4. pp.465-97.
- Pickett, J. 1995. "Phonetics of Intervocalic Consonant Perception: Retrospect and Prospect" Phonetica. Vol.52 pp.1-40.
- Pienemann, M. 1984. "Psychological Constraints on the Teachability of Languages" Studies in Second Language Acquisition, Vol. 6:2 pp. 186-214.
- Poe, E. 1988. The Tell-Tale Heart and Other Writings. USA: Bantam.
- Poulisse, N y Bongaerts, T. 1994 "First Language Use in Second Language Production" Applied Linguistics. Vol. 15:1.
- Prator, C y Robinette, B. 1985. Manual of American English Pronunciation. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Roach, P. 1973. "Glotalization of English /p/, /t/, /k/ and /tS/- a Re-examination" Journal of the International Phonetics Association, Vol 3:1, 10.21.
- 1983a. English Phonetics and Phonology. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1983b. Tutor's Book. Cambridge University Press.
- Rixon, S. 1986. Developing Listening Skills. London: Macmillan.
- Rosansky, E. 1975. The Critical Period for the Acquisition of Language: Some Cognitive Developmental Considerations. PhD dissertation, Harvard University.

- Rowntree, D. 1981. Statistics Without Tears. London: Penguin Books.
- Rutherford, K.S, Schwartz, B.C. y Chapman, R.S. 1981. "Semantic Rules and Residual Grammatical Categories in Mother and Child Speech: Who Tunes in to Whom?" en Journal of Child Language. Vol.8.pp.583-608.
- Salasoo, A. And Pisoni, D.B. 1985. "Interaction of Knowledge Sources in Spoken Word Identification" en Journal of Memory and Language. Vol.24. 210-31.
- Sato, Ch.J. 1985a. "Phonological Processes in Second Language Acquisition: Another Look at Interlanguage Syllable Structure." En loup Interlanguage Phonology. pp.248-260.
- Saunders, D.A. 1977. Auditory Perception of Speech. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Scott, V. 1989. "An Empirical Study of Explicit and Implicit Teaching Strategies in French" The Modern Language Journal. Vol.73:1.
- Schumann, J. 1974. "The Implications of Interlanguage, Pidginization and Creolization for the Study of Adult Second Language Acquisition" TESOL Quarterly. Vol. 8:2 pp.145-152.
- Sharwood-Smith, M. 1981. "Consciousness-raising and the Second Language Learner." en Applied Linguistics. Vol,11: pp159-69.
- Sieven, 1978. "The Acquisition of English" citado por De Villiers /De Villiers en Slobin (ed.), The Crosslinguistic Study of Language Acquisition.

- Selinker, L. 1972. "Interlanguage" en International Review in Applied Linguistics.
- Spada, N. 1990. "Observing Classroom Behaviours and Learning Outcomes in Different Second Language Programs." en Nunan, D. "Closing the Gap Between Learning and Instruction" TESOL Quarterly, 29:1, pp. 133-157.
- Stern, H. 1992. "The Language Syllabus: Pronunciation" en Issues and Options in Language Teaching. Oxford University Press.
- Stevick, E. 1989 "Social and Affective Factors" Research in Second Language Acquisition. Selected Papers of the Los Angeles Second Language.
- Stockwell, R.P. y Bowen, J.D. 1965. The Sounds of English and Spanish. The University of Chicago Press.
- Suter, R. 1975. "Predictors of Pronunciation Accuracy in Second Language Learning" Language Learning, Vol. 26:2.
- Suicun, 1985. "The Acquisition of English" citado por De Villiers/ De Villiers en Slobin (ed.), The Crosslinguistic Study of Language Acquisition.
- Tarone, E. 1983. "On the Variability of Interlanguage Systems" Applied Linguistics, Vol. 4:2 pp. 142-163.
- Tauroza, S. 1993. "Recognizing Words in Continuous Speech: How Important Are Word Final Consonants?" ELT Journal V,47:3.

- Temperly, M.S. 1987. "Linking and Deletion in Final Consonant Clusters" en J.Morley (ed.): Current Perspectives on Pronunciation Practices Anchored in Theory. Washington, DC: TESOL.
- Treiman, R. 1994. "To What Extent Do Orthographic Units in Print Mirror Phonological Units in Speech?" en Journal of Psycholinguistic Research. Vol. 23:1.
- Turner, D. 1979. "The Effect of Instruction on Second Language Acquisition" en Andersen Acquisition and the use of Spanish and English as First and Second Language. Selected Papers from the twelfth Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other languages. Mexico City. April 1-9.
- Ur, P. 1984. Teaching Listening Comprehension. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L.(1988) The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second Language Classroom Research. London: Longman.
- Varonis, E. y Gass, S. 1982. "The Comprehensibility of Non-Native Speech" Studies in Second Language Acquisition. Vol. 4:2.
- Winitz, H. Gillespie, B, y Starcev, J. (1995) "The Development of English Speech Patterns of a 7-Year-Old Polish Speaking Child" en Journal of Psycholinguistic Research. Vol.24.
- Zhou, Y.P. 1991. "The Effect of Explicit Instruction on the Acquisition of English Grammatical Structures by Chinese Learners." en C. James y P. Garret (eds.), Language Awareness in the Classroom. London: Longman.

García, El efecto...

APENDICE I

Instrumento I

Producción controlada

Producción-pretest

I. Read the following text out loud.

..PENGUIN BOOKS ANIMAL FARM

Like Arthur Blair (George Orwell) was born in 1904 in India, where he later worked for the Civil Service. The family moved to England in 1916 and in 1920 Orwell entered Eton, where he associated regularly with the various college magazines. He left in 1922 and joined the Indian Imperial Police in Burma the following year, in which he served until 1927.

*His first published article appeared in *Le Strand* in October in 1928, while Orwell was living in Paris, and he returned to England in 1929 to take up work as a foreign correspondent and later as a sub-editor of *News*, *Street* and *Chat in Paris* and *London* was published in 1931. Due to his poor health, Orwell gave up teaching and worked as a post-office assistant in a Manchester bookshop, and later was able to earn his living reviewing articles for the *New English Weekly*, a post he kept until 1936.*

*At the end of 1936 Orwell went to Spain to fight for the Republicans and was wounded. During the Spanish World War he was a member of the Marxist Group and worked for the BBC Spanish Service from 1938 to 1940. As literary editor of *Tribune* he contributed a regular page of political and literary commentary. From 1941 Orwell was the *Observer's* war correspondent and later became a regular contributor to the *Manchester Evening News*.*

Orwell suffered from tuberculosis, and was in and out of hospital from 1937 until his death in 1950. He was forty-six.

*His publications include *The Road to Wigan Pier*, *Coming Up for Air*, *Keep the Aspidochelone Flying* and *Marriage a la Mode*. Orwell's most famous literary works are with the publications of *Animal Farm* and *Nineteen Eighty-four*, both of which have sold more than ten million copies. All Orwell's works have been published in Penguin.*

Producción-postest

1. Read the following text out loud.

Edgar Allan Poe

In his short, troubled life, Edgar Allan Poe originated the mystery story, brought new psychological depth to the tale of horror, and made irrefutable contributions to Romantic poetry and literary criticism. Yet bad luck, pride, and a difficult temperament kept him in a lifelong struggle with poverty and illness.

Born in Boston in 1809 to itinerant actors, Poe was orphaned as an infant and sent to live with a Richmond merchant, John Allan. Allan sent him to the University of Virginia in 1826, but Poe withdrew because of gambling debts. In 1830, with his first book of poems already published, he entered West Point but was dishonorably discharged the next year, and his relationship with Allan, always stormy, broke off completely. In the next five years Poe's stories began to be published and passed, and Poe grew close to a young cousin, Virginia Clemm. In 1835 Poe was chosen editor of the *Southern Literary Messenger*. In 1836 he married Virginia, listing her age as twenty-one; she was actually thirteen years old.

The family—Poe, his bride, and her mother—moved to Philadelphia and then New York. Contributing to newspapers and editing magazines, Poe eked out a marginal living while publishing dozens of his stories and poems. He was a combative but brilliant editor, yet he never received adequate pay for his accomplishments. He was already established as an author when, in 1845, the publication of "The Raven" made him famous. He began to lecture, engaged in a celebrated feud with Longfellow, and became sole proprietor of his own magazine, *Blackwood Journal*. But in 1846 the magazine went bankrupt, and in 1847, after years of suffering, Poe's wife died of consumption. His ill health and drinking worsened. In October 1849 he was found semiconscious outside a polling place in Baltimore; a few days later, he died without regaining consciousness. Ignored for the most part by his countrymen, he was idolized by the French Symbolists, who thought of him as the first modern poet and helped to win him the recognition that is now his.

2. Do the following activities:

A. Listen to each sentence. Indicate whether the action occurred last week (LW) or is a part of a set of actions oriented toward the present (P).

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

B. Listen to each sentence. Select the appropriate time-related adverbials that can be added to the sentence you hear.

- a) Last Saturday
- b) Right now
- c) Next week

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

C. Listen to the speaker making statements. Indicate whether they are in present or in past.

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 4. _____ |
| 2. _____ | 5. _____ |
| 3. _____ | 6. _____ |

Oraciones de la actividad 2

Actividad A.

1. He attended the public schools of the town.
2. John served as editor of various newspapers.
3. She asked him some questions.
4. He greatly enjoyed the city.
5. Nobody watched TV.
6. He looks healthy.

Actividad B.

1. I visited my family.
2. I especially liked the innovative changes.
3. She moved to New York.
4. The manager said they feared bankruptcy.
5. He cooked dinner.
6. They believe in democracy.

Actividad C.

1. I wanted to spend my holiday in Porchester.
2. I changed the conversation by asking about the new doctor.
3. She looked tired and ill.
4. I listened carefully.
5. She hated him.
6. I rushed to look at my photographs.

Prueba 3

Producción semicontrolada

3. Listen to the following short story twice and then retell it orally.

Oldcastle Hill

Pretest

Mr Robinson lived in Dunpool, a small town in the West of England. He lived alone in a pretty little house in the high street. He was wealthy, so he did not need to work. He had never married, but he was not lonely: He had a lot of books in his little house and he read a great deal. He was very fond of walking, too, and he explored the high moorland around Dunpool. Mrs Wills came to his house every day to clean it and to cook for him. She liked talking. Mr. Robinson used to tell his friends that he could not be lonely while Mrs Wills worked for him.

One day in the spring, Mr. Robinson was walking in the hills. The sun was shining and the birds were singing. He felt happy, as he always did when he was out among the hills. The lonely moorland filled him with pleasure. The fresh air, the quietness, the grass, the rolling hills made him glad to be alive. He was walking along a path that he had often followed. Suddenly he noticed a track that led off to his left. "That's strange". He said to himself. "I have never noticed that track before."

He turned away from the familiar path and followed the track on his left. The track wound its way between the valley and a high hill. The valley contained a pretty little river. "This is one of the most beautiful places I have ever seen," Mr. Robinson thought. It was very lonely, but he liked the lonely places in the moorland. He looked on the map. The high hill was marked on the map. It was called Oldcastle Hill.

Prueba 3

Producción semicontrolada

The Ghost in the Garden

Postest

I had worked all my life. When I was sixty years old I decided to stop working. I sold my house in the city and I bought a house in the country. I had always wanted to live in the country. I wanted the quietness of country life after the noise and rush of the city. I wanted a big garden where I could grow flowers and vegetables. My wife agreed with my ideas. She was born in the country and she wanted to get back to a quiet life. She shared my love of gardening. One day I told her that I had saved enough money to give up work. She was very pleased.

'Henry', she said, 'I have been looking forward to this for years. We have always shared the same interests. Now we shall have time to enjoy them together.'

So we started to look for a house in the country. It wasn't easy to find the kind of house we wanted. We did not want a big house, but we wanted a big garden. It had to be a sunny house, too. We travelled miles to look at houses for sale. Each time we saw a 'For Sale' board outside a house we stopped to have a look at the building. None of them pleased us. The search went on for months and we became very tired. If we had not shared the same ideas about houses we might have quarreled. But we knew what we wanted and were sure we would find it.

'We must go on trying', we said to each other. The next house for sale may be the one we are looking for.'

At last, we found the house we had been dreaming of. In a village in Hampshire, about fifty miles from London, we found "Samways".

APENDICE 2

I. Planes de clase de las actividades del tratamiento.

Actividad 1: Enseñanza de reglas

Tiempo: 30'

Objetivo: Familiarizar al alumno con la regla de pronunciación del morfema "ed" de los pasados regulares en inglés.

Procedimiento:

Paso 1. La maestra pregunta a los alumnos si conocen la regla de pronunciación y permite que la expliquen. (si la saben)

Paso 2. La maestra complementa la explicación de los alumnos o explica la regla de pronunciación de Dickerson. (Ver capítulo 1)

Paso 3. La maestra dibuja dos columnas en el pizarrón y las encabeza con los fonemas /d/ y /d/ o /t/. Luego da verbos a los alumnos para que le digan en qué columna van.

Interacción: maestro-alumno

Material: pizarrón, gises, borrador

Evaluación: Los alumnos parecieron estar interesados en la actividad. En general fueron muy participativos: algunos expusieron parte de la regla y en la parte final contribuyeron con ejemplos propios.

Actividad 2: Hacer una historia

Tiempo: 45'

Objetivo: Desarrollo de habilidades discursivas de la lengua escrita y oral.

Objetivos secundario: Practicar la pronunciación del morfema "ed" de los pasados regulares en inglés de manera implícita.

Procedimiento:

Paso 1. Se forman grupos de cuatro o cinco alumnos (depende del tamaño del grupo) y se les reparte una tarjeta a cada uno.

Paso 2. Se les pide que lean su carta en voz alta y que corrijan los errores de pronunciación. (Se hace referencia al morfema "ed")

Paso 3. Se les pide que pongan sus tarjetas en orden según la secuencia de la historia y que añadan marcadores discursivos: So, then, when, later, etc.

Paso 4. Los alumnos van a otro grupo y vuelven a hacer lo mismo que hicieron en grupos más pequeños y así sucesivamente hasta que se junte todo el grupo y hagan una sola historia.

Interacción: alumno-alumno

Material: tarjetas con oraciones

Evaluación: Hacia el final de la actividad los alumnos se sintieron fastidiados de hacer lo mismo, así que pienso que funcionaría mejor en grupos pequeños.

Actividad 2: Tarjetas

103

- 1. I wanted to spend my holidays in Porchester.**
- 2. Jack invited me to stay with him.**
- 3. I wanted to learn about its past life.**
- 4. I stayed there with him and his wife.**
- 5. They used to tell me that my holidays were holidays for them.**
- 6. It was a fine spring afternoon when I arrived.**
- 7. Then we walked home to Fore Street.**
- 8. Annie smiled at me.**
- 9. Mrs. Wood lived in the house across the street.**
- 10. I often used to think that somebody was looking out of the upstairs window.**
- 11. Of course she liked to watch people.**
- 12. We agreed that we wouldn't talk about that again.**
- 13. I changed the conversation by asking about the new doctor.**
- 14. I was surprised that an old woman could trouble them.**
- 15. I looked at my watch.**
- 16. I tried to read a book, but it did not hold my interest.**

17. Why were they so troubled about Mrs. Wood?

104

18. Annie tried to be fair, but she did not like Mrs. Wood.

19. I stared across the street at Mrs. Wood's windows.

20. I noticed that there were curtains at Mrs. Wood's windows.

21. It looked like a house that was still lived in.

22. I was filled with fear.

23. I turned away from the window and jumped into the bed.

24. I felt tired and unhappy when I woke.

25. I washed and dressed.

26. Then I opened my bedroom window and took a photograph of Mrs. Wood's house.

27. I wanted to get a really good picture.

28. When we finished breakfast, I questioned Jack.

29. I searched through the photographs until I found the one I feared to see.

30. Mrs. Wood was staring at the window.

31. Mrs. Wood had died in Australia on the day that I came to Porchester.

32. Last night, Annie opened the door and Mrs. Wood was there.

Actividad 3: Hojas de tareas (Foco en la forma)

Tiempo: 45'

Objetivo: Verificar la conceptualización de la regla de pronunciación y proveer un contexto para hacer monitoreo de pronunciación y percepción alumno-alumno.

Procedimiento:

Paso 1. Se reparten copias con los ejercicios a realizar en clase y se pide a los alumnos que escriban las reglas de pronunciación del morfema "ed" de los pasados regulares en inglés y que den ejemplos.

Paso 2. Se forman grupos de cuatro alumnos y se les pide que comparen respuestas y se corrijan entre sí.

Paso 3. Se da a cada uno una tarjeta que contiene una oración y se les pide que la lean en voz alta y que anoten si la pronunciación del morfema "ed" cambia o no. Deberán intentar explicar de qué manera el sonido cambia y tratar de representarlo con un símbolo o letra.

Paso 4. Se le pide a cada alumno que lea de nuevo su oración en voz alta y los demás deberán anotar en su hoja si creen que pronunció bien o no.

Paso 5. Se les pide a los alumnos que comparen respuestas.

Interacción: alumno-alumno

Material: copias, tarjetas con oraciones

Evaluación: La actividad permitió a los sujetos monitorear, producir, interactuar y evaluar a sus compañeros de manera cooperativa.

Hojas de tareas

You already know some rules about past regular tenses pronunciation in English. Write an explanation for each phoneme /d/, /d/ and /t/ and give an example below the phoneme.

1. /d/ _____

2. /d/ _____

3. /t/ _____

Now read the sentences you were given out loud and tell if the "ed" morpheme is pronounced as in the rules or not.

1. _____

3. _____

2. _____

4. _____

If any of these rules change, try to explain how they change and represent it with a letter or symbol.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Listen to the sentences and decide if they are pronounced correctly or incorrectly. Write C if correct, or I if incorrect.

1. _____

11. _____

2. _____

12. _____

3. _____

13. _____

4. _____

14. _____

5. _____

15. _____

6. _____

16. _____

7. _____

17. _____

8. _____

18. _____

9. _____

19. _____

10. _____

20. _____

Actividad 4: Descripción

Tiempo: 30'

Objetivo: Desarrollar habilidad para describir un lugar por escrito.

Objetivo secundario: Desarrollar habilidad para corregir errores gramaticales y de pronunciación.

Procedimiento:

Paso 1. Se forman grupos según el lugar de preferencia: la playa, la ciudad o el bosque.

Paso 2. Se pide a los alumnos que hagan una descripción de un lugar conocido para todos los del grupo de dos párrafos y que utilicen las expresiones "It is surrounded by...", "It is situated...", "It is considered to be...", "It is regarded as...", "All kinds of vegetables are produced...", "X place served as...during the Revolution" , "The production declined after...", etc.

Paso 3. Se pide a los grupos que lean su composición en voz alta y que se corrijan entre sí el estilo narrativo (si invita a visitar el lugar o no), la gramática y la pronunciación.

Interacción: alumno-alumno

Material: pizarrón, gis, borrador.

Evaluación: Hubo problema a nivel organizacional. La mayoría de los alumnos prefirió la playa así que finalmente se optó por dividir los grupos arbitrariamente. Sin embargo, la actividad fue ilustrativa porque hubo retroalimentación y varios alumnos hicieron corrección fonética no sólo del morfema "ed".

Actividad 5: Fonospanglish

Tiempo: 30'

Objetivo: Familiarizar al alumno con el sistema fonológico del inglés.

Procedimiento:

Paso 1. Se reparten las copias con ejercicios para la práctica y se les pide que trabajen individualmente. Se explica a los alumnos que aprenderán una lengua llamada fonospanglish que está formada por los sonidos de dos lenguas, inglés y español.

Paso 2. Se dice a los alumnos que lean las oraciones en fonospanglish escritas en las copias y que sin reparar en los errores traten de reconocer lo que dice cada oración.

Paso 3. Se pide a los alumnos que comparen sus respuestas entre sí.

Paso 4. Se pide a los alumnos que vean los dibujos, que lean en voz alta lo que dice al lado y que digan si son palabras u oraciones.

Paso 5. Se pide a los alumnos que escriban lo que creen que dicen los caracteres en fonospanglish en las líneas de sus copias.

Interacción: maestra-alumno/ alumno-alumno

Material: copias

Evaluación: Los alumnos se mostraron muy interesados en la actividad, especialmente por que les pareció interesante y retadora.

I'm going to teach you something of a new language called phonospanglish. It might be described as a pidgin language since much of its sounds derive from two languages English and Spanish. There is no need to understand the meaning but I will ask you some questions about the pronunciation of several sentences.

1. Now here are some sentences. Read them out loud and answer the exercise below.

- a) Yorchorweluasborninaintiiouthriiinindiauerjisfatharuorkforthacivilservis
- b) Thafamiliimuvdtainglandannaintiouseven.
- c) andinnaintiiseventiisorwelenterdiiton.
- d) jicontributidregularliitadaveiriuscolechmagazines.
- e) jileftinnaintituentiuanoyoinddaindianimperialpoliisinbrmadafalloingyfir.
- f) injuichjiservdentilnaintituentiieit.

Without worrying about making mistakes try to recognize what each sentence may say.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

Write the original words on the lines below.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

Actividad 6: Juego de gato

Tiempo: 15'

Objetivo: Verificar si recuerdan la regla de pronunciación del morfema "ed".

Procedimiento:

Paso 1. Se forman dos grupos y se explican las reglas del juego. Se les explica que se trata de ver quién pronuncia mejor el morfema "ed" y que tienen veinte segundos para contestar. Si el equipo no contesta correctamente el otro equipo puede obtener el punto si lo pronuncia bien. El que tenga más puntos al final es el ganador.

Paso 2. Se dibuja un gato en el pizarrón y se colocan tarjetas con oraciones o con verbos o adjetivos que contengan el morfema "ed" y se incluyen algunos verbos irregulares.

Interacción: maestra-alumno

Material: pizarrón, gis, borrador y tarjetas.

Evaluación: Los alumnos se equivocaron varias ocasiones al darle terminación regular a un verbo irregular. La actividad sirvió para hacer monitoreo alumno-alumno.

Actividad 7: Organizar párrafos

Tiempo: 30'

Objetivo: Desarrollar la organización discursiva de los alumnos a través de ordenar párrafos que están en desorden.

Objetivo secundario: Práctica de pronunciación del morfema "ed" a través de la práctica de pronunciación interna (monitoreo interno sobre la forma de pronunciar sin hablar) Dickerson.

Procedimiento:

Paso 1. Se forman grupos de cinco alumnos y se les da un juego de tiras (párrafos).

Paso 2. Se les pide que lean los párrafos en silencio y que traten de pensar cómo pronuncian las palabras subrayadas.

Paso 3. Se les pide que ordenen los párrafos según la secuencia.

Paso 4. Se les da una hoja con el texto original para que comparen con su versión.

Interacción: maestra-alumno/ alumno-alumno

Material: juegos de tiras y copias del texto original.

Evaluación: Es difícil saber si los alumnos monitorearon de verdad, pero una solución a este problema podría ser que las escribieran en fonospanglish.

Texto para organizar párrafos

Development in the 1740s, 1760s and early 1780s

Further expansion of Nassau took place in the 1740s during the governorship of John Tinker 1738-1758. Between 1741-1742, Peter Henry Bruce, a Prussian who was appointed engineer by the British Government to restore fortifications in the Bahamas, completely rebuilt Fort Nassau and constructed the new Fort Montagu, and an adjoining sea battery, called Bladen's Battery at the eastern entrance of the Harbour. From wealth gained through privateering, Bahamians were further able to expand their town. Tinker wrote in 1748 that New Providence had increased most surprisingly in strength and wealth, and the Town of Nassau grown populous'. It was so prosperous that some of the new homes and business houses were grand enough to be called 'sumptuous in the Indies'.

During William Shirley's governorship (1758-1768), Nassau was expanded and developed. He initiated a new survey of the town and also reclaimed much of the mosquito-breeding swamp land, so that the town could expand eastwards.

An Act of 1767 for the 're-surveying of the Town of Nassau' named the 'eastern' and 'western' districts of the Island of New Providence and provided for 'laying out and opening such Streets, Lanes and Paths, in the several Districts thereof, as may make the same more commodious and convenient to the inhabitants'. Among these new unpaved streets was Shirley Street, still honouring the name of the Governor who created it. This development was, however, short-lived. Under William Shirley's brother, Thomas, the town faced bankruptcy and poverty, so that we hear little or nothing more of it (in spite of the fact that it had been occupied by the Americans for two weeks and the Spanish for one year), until Schoepe, a German traveller in the Bahamas, wrote of his tour in 1783 to 1784. He described Nassau as a town hugging the 'hilly shore' with houses of wood, all lightly and simply built. The houses, few of which had glass windows, stood apart surrounded by trees, hedges and gardens. Schoepe described Nassau as having one tolerably regular street, or line of houses which ran next to the water.

The Deanery is perhaps the oldest residence in the Bahamas. It was believed to have been built as early as 1710 and was acquired by the Anglican Church in 1800. See Fig 2 in inset.

It is three storeys high and built with chamfered quoins. Verandas of three tiers were originally built on the east, west and north side of the house. It is believed that originally there were three rooms in each of the two lower storeys and four in the third storey.

The original kitchen still stands to the west of the house. It is a one storey building, and has a fire-place and domed brick oven. The north end of the building separated from the kitchen by a stone wall has loop holes in lieu of windows in its western and northern walls. This out-house, as it is called, was known as the 'slaves' quarters. The northern end is believed to have housed domestic slaves during the days of slavery.

Public Buildings by 1740 comprised the 'Church's god and Assembly-house' and Venable House. The latter, known as the *Barrow*, was originally built as a single storey arcaded, wooden building - hence the name. The building has had a second storey added and its arches filled in with windows unobtainable in proportion and design. These additions detract from the bold simplicity of the original. The Bay Street facade features a Corinthian portico which is flanked by rusticated stone arches. This is unusual in the traditional buildings of Nassau.

This was the town to which Lord Dunmore and the Loyalist refugees from America came in the 1780s.

Actividad 8: Dicta y dibuja

Tiempo: 20'

Objetivo: Desarrollar la capacidad de atención de los alumnos en la comprensión auditiva.

Objetivo secundario: Practicar la percepción del morfema "ed".

Procedimiento:

Paso 1. Se separa a los alumnos en pares A y B. Se le da una tarjeta con una historia breve a uno de los dos.

Paso 2. Se les indica que uno debe leer la historia y el otro deberá escucharla y dibujarla como se la imagine en una tira cómica en su cuaderno.

Paso 3. Se les pide que comparen sus versiones.

Interacción: alumno-alumno

Material: tarjetas con la historia

Evaluación: Esta actividad fue muy divertida, especialmente por los dibujos. Sin embargo, creo que hubiera sido mejor que A le contara la mitad de la historia a B y luego B le contara a A la otra mitad para que ambos practicaran la pronunciación y percepción del morfema "ed".

Tarjeta con historia para la actividad 8

A little girl went to the wood and her mother was worried because black clouds were coming. The mother desperate went into the dark wood. A dragon appeared and she was scared, but she kept on looking for the girl. The mother called her crossing her fingers and the girl called her back. She was playing with some friends in a lovely house in the dark wood and they lived there happily ever after.

Tarjetas de la actividad 9

Last night John rang Sue and asked her how she felt- he hadn't seen her at work.

Sue replied that she had had a temperature, but that she was better now, and apologised for not ringing him in the last few days.

She asked him if he was free the following day and John said that he was, so Sue suggested going to the cinema.

John agreed and asked what she thought they might see. Sue replied that they would decide the next day and asked her to pick her up at seven.

John refused, explaining that he couldn't use the car because his father had taken it, but offered to come and meet her at her house.

118

Actividad 9: Dictado en fila

Tiempo: 30'

Objetivo: Los alumnos desarrollarán su habilidad para percibir mensajes y transmitirlos.

Objetivo secundario: Los alumnos practicarán la pronunciación del morfema "ed" de manera implícita.

Procedimiento:

Paso 1. Se forman grupos de cuatro o cinco alumnos sentados en fila y la maestra reparte una tira de papel a cada sujeto que encabeza la fila.

Paso 2. Se pide a los sujetos que encabezan la fila que lean el papel en silencio y que transmitan el mensaje en voz baja a sus compañeros hasta que llegue al final.

Paso 3. Los alumnos que se encuentran al final de la fila deberá escribir el mensaje en una hoja de papel.

Paso 4. Los alumnos juntan los papeles para formar una historia que lean en voz alta.

Paso 5. Se pide a un alumno que lea la versión original y se compara con la de los alumnos.

Paso 6. Los alumnos reflexionan acerca de la importancia de la buena pronunciación y atención para comprender un mensaje.

Interacción: alumno-alumno

Material: Una historia breve (4 o cinco párrafos cortos) cortada en tiras.

Evaluación: Los alumnos se mostraron participativos pero a veces se desesperaban porque alguien tardaba mucho en entender el mensaje. Por eso, es necesario que las filas sean cortas.

Actividad 10: Corrección de errores

Tiempo: 30'

Objetivos: Los alumnos desarrollarán su habilidad para detectar errores de pronunciación y corregirlos.

Los alumnos desarrollarán sus habilidades de escritura narrativa.

Procedimiento:

Paso 1. La maestra reparte las copias del ejercicio y les indica que trabajen de manera individual.

Paso 2. Se indica a los alumnos que la maestra leerá unos párrafos en voz alta y que deliberadamente cometerá errores de pronunciación. Los alumnos deberán encerrar en un círculo la palabra que crean que se pronunció mal y corregirla según su criterio.

Paso 2. Los alumnos comparan sus respuestas.

Paso 3. Los alumnos escogen uno de los párrafos y continúan la historia (ocho líneas).

Paso 4. Los alumnos comparan sus historias con otras que hayan elegido el mismo número de párrafo que ellos.

Interacción: maestra-alumno/ alumno-alumno

Material: copias

Evaluación: Los alumnos mostraron atención en la actividad. Algunos alumnos detectaron el error pero no lo pudieron corregir hasta que compararon sus respuestas con sus compañeros. Lo interesante fue que al comparar las respuestas los alumnos se monitorearon entre sí y se oyeron comentarios con referencia a la regla de pronunciación.

Activity 1

The teacher will read some paragraphs out loud. She will make some pronunciation mistakes. When you hear a mispronunciation, circle the word and write what you consider to be the right pronunciation. Be ready to detect them!

1. Last night there was a dramatic robbery on the Simplon Express. The train had just entered Italy from Switzerland when it was stopped in a tunnel fifteen hours after it had left Paris.
2. We left home at about seven to have dinner with friends, leaving the house locked and with strict instructions to the baby-sitter not to let anybody in.
3. Mr. Robert Hardbolt, a 43-year-old American, has been rescued from a desert island 100 miles of Java. Eighteen hours ago the plane he was travelling on crashed.
4. I believe there are more deaths from premature births and difficult births than there are for cancer caused only by the pill, and these sort of facts never get into the newspapers. I'm not surprised that most women are very often confused and quite agitated about it, but in fact there are many sides to the argument.

Activity 2

Now choose one of the paragraphs and continue the story in written form (8 lines); then, look for the ones who have chosen the same story and compare your versions.

Actividad 11: Trato con amigos

Tiempo: 30'

Objetivo: Los alumnos reforzarán la conceptualización de la diferencia de los sistemas fonológicos del español y del inglés.

Objetivo secundario: Practicar el tercer condicional "If I had been in his shoes I would have told him ..."

Procedimiento:

Paso 1. Se reparten copias y se pide a los alumnos que lean el párrafo en silencio.

Paso 2. Se organizan pares A y B y se les indica que A leerá el texto en voz alta pronunciando cada palabra por separado mientras B escucha.

Paso 3. Se les indica que ahora B va a leer el párrafo a la velocidad normal y A va a escuchar.

Paso 4. Se pide que vean en sus copias las oraciones que fueron tomadas del texto y que comparen cómo suenan las consonantes finales en la pronunciación palabra por palabra y a la velocidad natural, y que anoten la pronunciación como en el ejemplo.

Paso 5. Se les pide que reflexionen a cerca de la diferencia y que la expliquen en tres líneas.

Paso 6. Se les pide que releen el párrafo a la velocidad normal y que luego comenten lo que hubieran hecho en el lugar del chico de la historia.

Interacción alumno-alumno

Material: copias

Evaluación: El paso 5 fue el más interesante ya que los alumnos hicieron referencia al fonospanglish. La lectura del paso 6 no es necesaria.

Activity 1

Read the following paragraph in silence.

A few months ago, I moved into a very small flat after living for years with my parents. It is the first time I have ever had a place of my own and I was very fond of it, despite the lack of space. I had been in the flat only for a few days when a friend phoned and practically begged me to let him stay for a while. He explained he had lost his job recently but was sure he would find another very soon. Since I thought it would be for a short time, I said yes.

(Robert O'Neill Fourth Dimension p. 31)

Activity 2

Work in pairs. A reads the text out loud, pronouncing each word fully and B listens. Then, B reads the text out loud at normal speed making the pauses indicated by punctuation while A listens.

Compare the difference in sounds of the following combination of words taken from the text. How do they change? Complete the chart. The first one has been done for you.

Full sound	Natural speed
1 moved into	muvdinto
2 first time	
3 I am	
4 phoned and	
5 begged me	
6 explained me	
7 find another	
8 short time	
9 said yes	

What happens to the last and first letter of the words when they are said at normal speed? Discuss y pairs and write a short explanation on the lines below.

Actividad 3

Oral practice

Reread the story at normal speed individually. Now comment in groups what would have happened if you had been in this man's shoes.

Actividad 12: Cosas que hubiera querido saber a los 18 años

Tiempo: 20'

Objetivo: Los alumnos desarrollarán su habilidad para hacer lectura detallada y global del texto así como la de reconocer el significado de palabras por contexto.

Objetivos secundarios: Los alumnos practicarán la corrección de pronunciación en la lectura en voz alta.
Practicar la expresión "I wish I had..."

Procedimiento:

Paso 1. Se reparten copias del ejercicio y se pide a los alumnos que lean el texto de manera individual en voz alta y que piensen en la pronunciación de las palabras que están subrayadas.

Paso 2. Se pide a los alumnos que lean el texto en silencio individualmente.

Paso 3. Los alumnos contestan en grupo los ejercicios de falso verdadero, comprensión y vocabulario.

Paso 4. Se revisan las respuestas con todo el grupo.

Paso 5. Se forman grupos de 5 para comentar sobre lo que hubieran querido saber a los 18.

Interacción: alumno-alumno/maestra-alumno

Material: copia

Evaluación: Los alumnos sintieron que la actividad era repetitiva, pero fueron cooperativos. Una opción sería que trabajen en pares y se dé la mirada del texto a cada quien para que lo lean el uno al otro y se corrijan la pronunciación cuando no entiendan o cuando noten un error.

