

2
201.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLÁN

*DISEÑO DE UN CURSO DE PRONUNCIACIÓN BÁSICA
INTEGRADO AL PLAN GLOBAL DE INGLÉS I DEL
CENTRO DE IDIOMAS DE LA ENEP-ACATLÁN*

TESIS

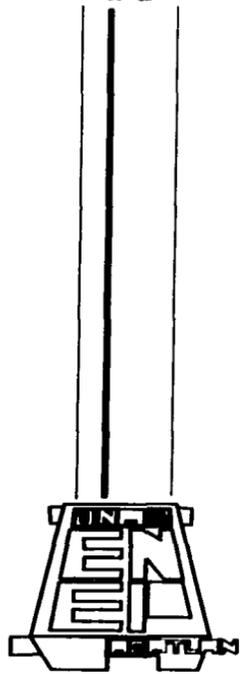
*QUE PARA OBTENER
EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN ENSEÑANZA DE INGLÉS*

PRESENTA:

GUADALUPE BECERRA CAMEY

DIRECTORA DE TESIS:

KATHRYN KOVACIK TALICSKA



ACATLÁN EDO. DE MÉXICO

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.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

ACATLÁN

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

DISEÑO DE UN CURSO DE PRONUNCIACIÓN BÁSICA

INTEGRADO AL PLAN GLOBAL DE INGLÉS I DEL

CENTRO DE IDIOMAS DE LA ENEP-ACATLÁN

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

PRESENTA:

GUADALUPE BECERRA CAMEY

No. DE C.T.A. 9158515-8

DIRECTORA DE TESIS:

KATHRYN KOVACIK TALICKA

MÉXICO, D.F. 1997

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México Campus Acatlán, por la formación profesional.

A los sinodales por sus comentarios y correcciones para enriquecer este trabajo.

Gracias Kathy por tu invaluable ayuda en la realización de esta tesis.

*Dedico esta tesis a mis padres,
Alfredo Becerra y Luz María Camey.*

Logro una meta, mas no un sueño.

ÍNDICE

	Página
Introducción	4
I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	9
1.1. Conceptos básicos en el dominio de una lengua extranjera	9
1.1.1. Competencia lingüística/ Competencia comunicativa	9
1.1.2. Habilidades de la lengua	12
1.1.2.1. Comprensión auditiva	12
1.1.2.2. Producción oral	16
1.2. Pronunciación	22
1.2.1. Principales tendencias en la enseñanza de la pronunciación	24
1.2.2. Factores en el aprendizaje de la pronunciación	33
1.2.2.1. Adquisición vs. Aprendizaje	33
1.2.2.2. Transferencia de la lengua materna	35
1.2.2.3. Variables en el aprendizaje de la pronunciación	38
1.2.2.3.1. Factor edad	38
1.2.2.3.2. Otras variables	43
II. ANÁLISIS DE NECESIDADES	50
2.1. Análisis de necesidades	50

	Página
2.1.1. Pre-encuesta (cuestionario piloto)	51
2.1.2. Aplicación de la encuesta	52
2.1.3. Resultados de la encuesta	54
2.1.3.1. Análisis de los resultados	72
2.1.3.2. Conclusiones	77
2.1.4. Conclusiones de esta etapa	78
III. PROPUESTA DEL CURSO	79
3.1. Fundamentos básicos en el diseño de un curso	80
3.2. Objetivos del curso	87
3.3. Contenido del curso	92
3.3.1 Análisis Contrastivo	93
3.4. Sugerencias para el tipo de actividades	108
3.5. Rol del alumno	123
3.6. Rol del profesor	125
3.7. Rol de los materiales	129
3.8. Limitaciones del curso	130
3.9. Conclusiones de esta etapa	131
CONCLUSIONES	133
ANEXOS	138
BIBLIOGRAFIA	156

INTRODUCCIÓN

En diversas publicaciones se considera la pronunciación como un elemento importante en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En el mercado se pueden encontrar una variedad de cursos para los diferentes niveles (principiantes, intermedios y avanzados). Sin embargo, la mayoría de estos cursos poseen la característica de ser muy generales, y, por lo tanto no cubren las necesidades de una población específica.

El objetivo de este trabajo es presentar un diseño de un curso de pronunciación integrado al Plan Global de Inglés I del Centro de Idiomas de la ENEP-Acatlán, a partir de fundamentos teóricos y un análisis de necesidades. Este trabajo es una aportación a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera a los cursos de PGI, por considerarse que la pronunciación debe ser incorporada al salón de clase como parte del desarrollo de la lengua meta.

En el C.I.E. (Centro de Idiomas Extranjeros) de la ENEP-Acatlán existe un taller de pronunciación para niveles más avanzados, pero aún no existen propuestas de cursos de pronunciación como material de apoyo que cubran las necesidades del curso de Inglés I del Plan Global.

La pronunciación está relacionada con la comprensión auditiva y la producción oral ya que el alumno identifica y produce las características de la lengua hablada para establecer la comunicación. Si se pretende llevar a cabo la comunicación en la lengua extranjera entonces conviene incorporar aquellas características de la pronunciación tales como: identificación y producción de sonidos, elementos de entonación, ritmo, y acentuación para que faciliten y mejoren dicha comunicación.

El diseño de un curso de pronunciación integrado al curso de Inglés I del Plan Global constituye una posibilidad para incorporar la pronunciación al salón de clase. Un curso de pronunciación sistematiza el material lingüístico y limita los contenidos. La pronunciación abarca una diversidad de características de la lengua hablada, por lo que al sistematizar el material se incluyen los elementos que se consideren de mayor importancia en el curso de Inglés I. Esta selección se realiza con base en un cuestionario dirigido a los profesores.

Para el diseño es necesario considerar las características del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP-Acatlán, ya que conforman las bases e influyen en la toma de decisiones.

La duración de los cursos de inglés es aproximadamente de catorce semanas. Estos cursos son de una hora diaria de lunes a viernes o dos veces por semana de dos horas.

En el curso de Inglés I del Plan Global se ha utilizado el libro *"IN TOUCH I"*, pero en el momento de realizar esta investigación, el Departamento de Inglés llevaba a cabo el piloteo de dos libros: *"INTERCHANGE I"* e *"EAST-WEST I"* con el propósito de buscar otras alternativas para los cursos de inglés. En términos generales, los libros de texto se basan en el enfoque comunicativo, utilizando nociones y funciones en diversas situaciones. El alumno desarrolla las cuatro habilidades de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir).

Se realizó una revisión de los tres libros y se llegó a las siguientes conclusiones: el libro *"IN TOUCH I"* no incluye aspectos de la pronunciación, el libro *"INTERCHANGE I"* en algunas unidades incluye algunos elementos de la pronunciación (tales como: sonidos y características de acentuación, entonación y reducciones) y el libro *"EAST-WEST I"* abarca más elementos de la pronunciación porque contiene un mayor número de temas, y, por lo tanto, un mayor contenido de funciones, vocabulario y estructuras gramaticales. Estos dos últimos libros presentan al final de algunas unidades "cápsulas" de pronunciación. Sin embargo, se considera que los elementos de la pronunciación no son suficientes para su desarrollo.

Los profesores del Departamento de Inglés del C.I.E. de la ENEP-Acatlán, en su mayoría son profesionistas con una amplia experiencia y preparación en la enseñanza de lenguas. Algunos son egresados de la L.E.I. (Licenciatura en Enseñanza de Inglés) y la mayoría poseen la Constancia de Profesores de la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM. La mayoría de los profesores que imparten los cursos de PG1 son nativo-hablantes del español. Generalmente son de 20 a 25 profesores encargados de este nivel.

Los alumnos del Plan Global de Inglés I integran una población formada por comunidad interna (estudiantes de la ENEP-Acatlán: la posesión del idioma es opcional en algunas carreras y requisito para alumnos de la carrera de Relaciones Internacionales) y comunidad externa (estudiantes de otras escuelas, profesionistas, amas de casa, etc.) quienes estudian la lengua por diversas razones. El requisito para ingresar a este Centro de Idiomas es haber cumplido los 17 años.

El curso de Inglés I es el momento adecuado para familiarizar a los alumnos con la pronunciación y sus características ya que se forman hábitos y por lo general existe en ellos gran disposición para aprender.

El curso de PG1 es el inicio del aprendizaje de una serie de cursos básicos y se considera a los alumnos como

principiantes “beginners” (alumnos que no poseen conocimientos de la lengua). Aunque cabe mencionar que también están los “false beginners” (alumnos que poseen algunos conocimientos de la lengua).

Contenido de los capítulos.

El capítulo I de esta tesis aborda los fundamentos teóricos que contribuyen al diseño de este curso. Este se compone de dos etapas; en la primera, se incluyen aspectos básicos para el dominio de una lengua extranjera con el fin de generalizar y contextualizar la pronunciación, y en la segunda etapa se realiza un recorrido del papel de la pronunciación en las diferentes metodologías, así como aspectos en el aprendizaje de la pronunciación.

El capítulo II presenta un estudio de análisis de necesidades, basado en cuestionarios dirigidos a los profesores que imparten el nivel de Inglés I. Los resultados obtenidos proporcionan bases y pautas para esta propuesta.

En el capítulo III se lleva a cabo la propuesta del curso de pronunciación. El diseño incluye los objetivos y contenidos del curso, así como el rol del alumno, del profesor y de los materiales.

I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. Conceptos básicos en el dominio de una lengua extranjera

1.1.1. Competencia lingüística/Competencia comunicativa

El aprendiente de una lengua extranjera no sólo cuenta con el conocimiento del sistema lingüístico constituido principalmente por la fonología, morfología, semántica y sintaxis de la lengua; sino también desarrolla las cuatro habilidades: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita. Este conocimiento lingüístico proporciona las bases para la interrelación de las habilidades con la finalidad de lograr la comunicación en la lengua meta.

Para alcanzar el dominio de una lengua extranjera en el salón de clase se habla principalmente de dos conceptos: competencia comunicativa y competencia lingüística. Noam Chomsky rechaza al conductismo y formula dos términos: "*competence*" y "*performance*". El término "*competence*" equivale al sistema de reglas que el hablante ha internalizado y constituye la capacidad de utilizar la lengua; "*performance*" es la realización de esta capacidad, la cual se manifiesta en el uso de la lengua. Chomsky propone a un hablante/oyente ideal; el uso correcto de las estructuras gramaticales se reflejan en el

"performance", de esta manera se juzga el conocimiento lingüístico que el hablante posee de la lengua (1972:25). Como una reacción a estos conceptos, Dell Hymes hace referencia al hablante/oyente real. Considera la competencia comunicativa como el conocimiento de una persona para elegir lo que es apropiado en una situación determinada. Dicha propiedad debe estar constituida por saber qué decir, cómo decirlo y para qué decirlo en una situación social dada (1971). En 1970 Hymes y Habermas acuñan el término "competencia comunicativa".

Widdowson enfatiza la importancia del discurso y sugiere dos conceptos: "*language use*" y "*language usage*", sistema de la lengua y uso apropiado de la lengua para lograr la comunicación ya sea en las habilidades productivas (producción oral y producción escrita) o receptivas (comprensión auditiva y comprensión de lectura). Michael Canale sugiere el término "*actual communication*". Este concepto abarca el conocimiento de la lengua y la habilidad de aplicarlo en la comunicación. En resumen, los componentes de la competencia comunicativa son: competencia gramatical (conocimiento del código lingüístico verbal o no verbal), competencia sociolingüística (conocimiento de las reglas socioculturales de uso), competencia de discurso (combinación de las reglas gramaticales y de significado para lograr un texto

unificado ya sea escrito o hablado) y competencia de estrategias (conocimiento de estrategias comunicativas verbales o no verbales). La competencia de estrategias es utilizada para compensar malos entendidos y mejorar la efectividad de la comunicación. El alumno emplea esta estrategia cuando no recuerda una forma gramatical o desconoce un término. Por ejemplo, si el alumno no conoce el término "train station", él puede utilizar la frase "the place where trains go". La estrategia que el alumno utiliza es el parafraseo (Canale, 1983:5-14).

Llevar a cabo la comunicación en la lengua extranjera implica entre otros factores considerar el contexto, la situación, el lugar y el oyente para el uso del vocabulario y expresiones. Sin embargo, cabe destacar que el término de competencia lingüística incluye los aspectos de fonología, morfología, sintaxis y semántica. La lengua es un código y para comunicarse es necesario compartir ese código. La competencia lingüística juega un papel importante en el aprendizaje de la lengua aún cuando en el salón de clase se pretenda la competencia comunicativa.

1.1.2. Habilidades de la lengua

Widdowson clasifica a las cuatro habilidades de acuerdo con la actividad que lleva a cabo cada usuario. Las clasifica en habilidades receptivas (comprensión auditiva y comprensión de lectura) y en habilidades productivas (producción oral y producción escrita) (1978: 57). Todas ellas poseen la misma importancia para su integración en el uso de la lengua.

A continuación se desarrollan las características de las habilidades audio-orales por considerarse las dos áreas de la pronunciación, tema de este trabajo.

1.1.2.1. Comprensión auditiva

Se considera a la comprensión auditiva como el primer canal para el aprendizaje y se reconoce su importancia en el proceso de la comunicación. La comprensión auditiva ha sido definida de la siguiente manera:

. . . denotes the mental process by which listeners take in the sounds uttered by a speaker and use them to construct an interpretation of what they think the speaker intended to convey (Clark y Clark , 1977:43).

Listening is an active process in which the listener plays a very active part in

constructing the overall message that is eventually exchanged between listener and speaker (Lukong N. Nicholas, 1988:19).

El oyente realiza una actividad mental para identificar los patrones de sonido y entender el significado del mensaje. La organización de la información depende de su experiencia lingüística. Antes de los años 70's, esta habilidad era considerada como pasiva en donde el oyente sólo asimilaba el mensaje. Hoy en día se describe a la comprensión auditiva como "un proceso interactivo, interpretativo, en el cual el oyente emplea una construcción dinámica de significado" (Murphy, 1991:56).

Desarrollo de la comprensión auditiva.

Los alumnos pasan por diversas etapas, definiéndose cinco etapas progresivas (Havre M. Taylor, 1981:41-47):

Etapa 1: Serie de sonidos. No existe comprensión del contenido ya que el alumno no posee conocimiento de la L2 (lengua extranjera). Sin embargo, puede aprender las características de la lengua hablada aún cuando posea poco conocimiento de la lengua en general. En esta etapa el autor sugiere familiarizar al alumno con aspectos de la lengua hablada, tales como:

patrones de entonación, acentuación e identificación de sonidos entre otros.

Etapa 2: Reconocimiento de palabras aisladas de la serie (Comprensión mínima del contenido general). El autor considera la importancia de formar en el alumno una actitud nueva (tolerar las partes desconocidas de la lengua). El alumno puede identificar los elementos que ya conoce. En esta etapa, se sigue trabajando con las características de la lengua hablada.

Etapa 3: Frase/reconocimiento de fórmula (Comprensión marginal de lo que se escucha). El alumno reconoce frases y fórmulas que aparecen con cierta frecuencia y empieza a obtener la idea general del tema.

Etapa 4: Reconocimiento del significado de las frases y oraciones. Se obtiene la idea general; el alumno ya posee una amplia comprensión de la lengua.

Etapa 5: Amplio reconocimiento del habla. Las etapas anteriores dan como resultado esta última etapa. El alumno recibe material hablado original y es capaz de comprender lo que escucha.

Estas cinco etapas constituyen el desarrollo progresivo de esta habilidad, de un conocimiento nulo a un amplio

conocimiento de la lengua. Al inicio del aprendizaje el alumno posee pocos elementos de la lengua meta; sin embargo, el autor considera que esta falta de elementos no constituye una desventaja para el alumno. No es necesario esperar a que esté familiarizado con la L2 para trabajar esta habilidad en niveles básicos. Asimismo, el autor propone incorporar las características del habla en las dos primeras etapas.

Elementos de la comprensión auditiva.

Los patrones fonéticos, sintácticos y semánticos son características que deben ser aprendidas con esfuerzo consciente. A través de la experiencia en la L2, el alumno reconocerá automáticamente el contenido del mensaje sin atención consciente a los elementos de la lengua (Belasco, Brooks y Rivers citados por Celce-Murcia, 1979: 141-142). Es decir, en una primera etapa del aprendizaje el alumno aprende conscientemente los elementos de la lengua. Posteriormente el alumno utilizará la lengua en forma espontánea.

La comprensión auditiva comprende algunas subhabilidades mencionadas por John Munby. Estas comprenden principalmente el sistema de sonidos, la acentuación y la entonación (1978: 123-134):

- Reconocer y discriminar los contrastes fonémicos, discriminar aquéllos que sean diferentes entre sí y no existan en la L1 (lengua materna).
- Reconocer contracciones, neutralizaciones, reducciones y omisiones de sonidos en palabras, frases y enunciados.
- Reconocer patrones y uso de acentuación de palabras, frases y oraciones en la lengua hablada.
- Identificar patrones de entonación: interrogativo, afirmativo, declarativo, etc.
- Identificar a través de la entonación características del hablante: actitudes, interés, estados de ánimo, etc.

1.1.2.2. Producción oral

La producción oral es uno de los mayores objetivos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Lograr la comunicación oral se ha convertido en una meta; ya sea para acreditar un curso, viajar, obtener mejores empleos o bien constituye una visión del futuro. La producción oral ha sido definida de la siguiente manera:

Through speech, man expresses his emotions, communicates his intentions, reacts to other persons and intentions,

influences other human beings. . . Spoken language is then a tool for a man. In the teaching of the speaking skill, we are engaged in two processes: forging an instrument and giving the student guided practice in its use (Rivers, Wilga, 1968: 163).

Speaking is fundamentally an instrumental act. Speakers talk in order to have some effect on their listeners (Clark y Clark, 1977: 233).

The main goal in teaching the productive skill of speaking will be oral fluency: the ability to express oneself intelligibly, reasonably, accurately and without undue hesitation . . . (Byrne, 1977: 9).

. . . the goal of a speaking component in a language class should be to encourage the acquisition of communication skills and to foster real communication in and out of the classroom. (Celce-Murcia, 1991: 126).

En resumen, la habilidad oral implica comunicar (transmitir un mensaje); para llevar a cabo la comunicación oral el alumno requiere del conocimiento de las características fonológicas (sistema de sonidos de la L2), morfológicas (la estructura de las palabras), semánticas (significado de las palabras) y sintácticas (unir palabras para formar oraciones), así como del uso de este conocimiento de acuerdo al contexto

(saber qué decir) y finalmente poder expresar el mensaje por medio de la articulación de los sonidos (cómo decirlo). El desarrollo de la producción oral implica principalmente proporcionar al alumno las bases necesarias para comunicarse en la lengua meta.

Como ya se mencionó la lengua es un código, un código compuesto por sonidos, estructuras gramaticales y vocabulario utilizados para la comunicación. Del estudio de la lengua se encarga la lingüística. Las disciplinas que forman esta ciencia son: la fonología, fonética, morfología, sintaxis y semántica.

Para este trabajo, se define a la fonología y a la fonética como disciplinas que se interrelacionan y estudian un mismo fenómeno: los sonidos del habla (Sánchez Azuara, 1992:23). La fonología estudia la organización de los sonidos en el sistema. Estudia los sonidos de la lengua desde el punto de vista de su función en el sistema de la comunicación lingüística. La fonética estudia los sonidos del lenguaje desde el punto de vista articulatorio. Se propone determinar las características físicas de los sonidos como un fenómeno fisiológico, anatómico, neurológico y psicolingüístico (Crystal, 1991, 259-260).

La fonética se divide en tres ramas: fonética articulatoria, acústica y auditiva.

La fonética articuladora estudia la realización de los sonidos articulados por las cuerdas vocales. Es el conjunto de operaciones en los que intervienen los órganos fonadores con el objeto de expresar un sonido. La fonética acústica estudia las propiedades físicas de los sonidos producidos al hablar y la fonética auditiva estudia cómo se perciben los sonidos del habla (Clark T.R, 1996: 270). En la pronunciación es importante el área de la fonética articuladora ya que la fonética articuladora proporciona las bases para la realización de los sonidos.

La fonética, a diferencia de las otras disciplinas que estudian la lengua, se encarga del lenguaje articulado (del habla). La fonología en cambio, se propone organizar y describir los sonidos (de la lengua).

Proceso de la producción oral.

La producción oral se realiza a través de dos procesos (Clark y Clark, 1977:223-225):

1. Planear lo que se va a decir.
2. Ejecutar el plan (producir los segmentos, palabras, frases y oraciones que constituyen el plan).

El proceso de planeación y realización se describe de la siguiente manera: primero, se planea el discurso (tipo de

discurso en el que se participa: dar instrucciones, comentar un evento, etc.). Una vez conocido el contexto, se planea la forma de expresar el mensaje (directamente, indirectamente, irónicamente, etc.). Esta intención ayuda a seleccionar las palabras, frases y expresiones. Posteriormente las palabras elegidas se almacenan en la memoria. Estas contienen una representación de los segmentos fonéticos, patrones de entonación y acentuación, los cuales se llevarán a cabo en el paso siguiente que es: la articulación (movimiento de los músculos), hacer que los órganos articulatorios -laringe, boca y lengua- emitan los sonidos. Este autor considera que cuando se sabe qué decir y se dice con claridad el hablante realiza la entrega ideal, "ideal-delivery".

La habilidad oral requiere de la activación motora de los órganos del habla. Martín Bygate considera que en muchas ocasiones el aprendiente posee el conocimiento de la lengua, pero le falta la habilidad para coordinar ese conocimiento (1983:3).

Algunas de las subhabilidades de la producción oral mencionadas por John Munby son (1978: 123-134):

discurso en el que se participa: dar instrucciones, comentar un evento, etc.). Una vez conocido el contexto, se planea la forma de expresar el mensaje (directamente, indirectamente, irónicamente, etc.). Esta intención ayuda a seleccionar las palabras, frases y expresiones. Posteriormente las palabras elegidas se almacenan en la memoria. Estas contienen una representación de los segmentos fonéticos, patrones de entonación y acentuación, los cuales se llevarán a cabo en el paso siguiente que es: la articulación (movimiento de los músculos), hacer que los órganos articulatorios -laringe, boca y lengua- emitan los sonidos. Este autor considera que cuando se sabe qué decir y se dice con claridad el hablante realiza la entrega ideal, "ideal-delivery".

La habilidad oral requiere de la activación motora de los órganos del habla. Martín Bygate considera que en muchas ocasiones el aprendiente posee el conocimiento de la lengua, pero le falta la habilidad para coordinar ese conocimiento (1983:3).

Algunas de las subhabilidades de la producción oral mencionadas por John Munby son (1978: 123-134):

- Pronunciar fonemas, combinación de fonemas y contrastes fonémicos.
- Pronunciar las palabras, frases y enunciados que contienen contracciones, reducciones, neutralizaciones y omisiones de sonidos.
- Producir patrones de acentuación de palabras, frases y oraciones.
- Producir elementos de entonación: interrogativo, afirmativo, declarativo, admirativo, etc.
- Producir patrones de entonación que ayuden a transmitir el mensaje (actitudes, estados de ánimo, interés, etc).

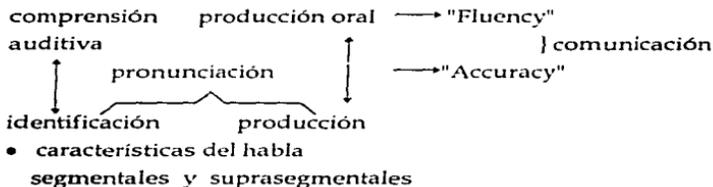
Existe una relación básica entre la comprensión auditiva y la producción oral. Se comparte un mismo sistema de sonidos. Para producir las características del habla, es necesario recibir "input" en la lengua meta y viceversa. Aunque estas dos habilidades se relacionan y dependen mutuamente son dos procesos diferentes (Kenneth Chastain, 1976: 334).

1.2. Pronunciación

En la primera parte de este capítulo se hizo mención de una serie de elementos tales como: 1) identificación de sonidos; 2) producción de sonidos distintivos; 3) acentuación; 4) ritmo y 5) entonación, las cuales son referidas como subhabilidades de la comprensión auditiva y la producción oral. Estas características particulares del habla forman parte de la enseñanza de la pronunciación.

La pronunciación se divide en un sistema segmental (unidades fonémicas: consonantes y vocales) y en un sistema suprasegmental (acentuación, ritmo y entonación). (Haycraft, 1982: 1, Hatch, 1983: 12, 16).

En el siguiente esquema se generaliza a la pronunciación:



La producción oral incluye los conceptos de fluidez y precisión. La fluidez incluye: la habilidad de hablar con pausas correctas por un período extenso; la habilidad de hablar con oraciones coherentes, razonadas, mostrando un manejo semántico y sintáctico; la habilidad de decir las cosas apropiadamente en una variedad de contextos y la habilidad de ser creativos e imaginativos en el uso de la lengua. La precisión abarca el conocimiento de la lengua, ya sea en aspectos fonéticos, sintácticos y fonológicos. (Fillmore C.J. (1979) en Brumfit, Christopher, 1984: 53-54).

Hoy en día en la comunicación oral se mencionan dos tendencias: 1) fluidez "fluency" al hablar y escuchar y 2) precisión "accuracy": en la que se incluyen elementos fonológicos como parte del desarrollo de la producción oral y comprensión auditiva. Los aspectos fonológicos también proporcionan al alumno un conocimiento que beneficia su aprendizaje incorporándose a la fluidez general del habla. El estudio consciente de estos aspectos pasan a formar parte del dominio general de la lengua (Murphy, 1991: 60-67). A su vez Murphy considera que en la enseñanza de la producción oral a veces se deja a un lado elementos tales como: entonación, ritmo, acentuación, entre otros (1991:60).

La fluidez y la precisión están íntimamente relacionadas con la pronunciación y ambos elementos proporcionan bases para lograr la comunicación en la lengua extranjera.

1.2.1 Principales tendencias en la enseñanza de la pronunciación

La pronunciación ha jugado un papel en las diferentes metodologías y desde los años 50's a los 90's ha sido objeto de un gran número de investigaciones. En este apartado se realiza una descripción de las principales tendencias para su enseñanza.

Los años 1950's y 60's

La principal visión de la pronunciación se enfatiza en el nivel segmental dando importancia a la variedad de fonemas y sus contrastes significativos. La base de un curso consiste en explicaciones y modos de articulación de acuerdo al Alfabeto Internacional Fonético "International Phonetic Alphabet" (IPA). El texto utilizado y en boga es el de Lado-Fries (1954) "*English Pronunciation*". (Jean Leather, 1983: 200-201).

Abercrombie (1956) es uno de los autores que aporta algunos principios en relación a los objetivos de la pronunciación y la necesidad de sistematizar la enseñanza de

los aspectos de la lengua hablada; a su vez enfatiza la importancia del conocimiento de la fonética para el profesor. Estas bases teóricas lo convierte en un modelo eficiente y en la práctica le permite reconocer los errores de los alumnos. (en Adam Brow, 1991: 87-95). En el salón de clase, al alumno se le proporcionan bases y explicaciones sencillas.

Método Tradicional

En el método tradicional la pronunciación es irrelevante. La comprensión de lectura y la escritura son las habilidades primordiales y existe poca atención a la comprensión auditiva. (Celce-Murcia 1983: 10-13, Celce-Murcia, 1987: 5-6).

Método Audio-Lingual

Desde el inicio del aprendizaje el método audio-lingual considera a la pronunciación como un componente importante de la lengua. Es indispensable formar nuevos hábitos en el aprendiente y dejar a un lado los hábitos de la L1 ya que la lengua materna y la lengua extranjera poseen sistemas diferentes. Existe una constante corrección (Larsen-Freeman, 1986: 43-47).

Este método considera las siguientes bases para el entrenamiento del oído en el desarrollo de la producción oral (Allen C. 1972: 98):

- a) Facilita la producción oral. La articulación depende de escuchar los sonidos adecuadamente.
- b) La concentración de una habilidad (comprensión auditiva) facilita el aprendizaje de la misma.
- c) La experiencia inicial del estudiante (comprensión auditiva) incluye respuestas correctas y reforzamiento.

Las técnicas utilizadas por el método audio-lingual para la enseñanza de la pronunciación incluyen principalmente "drills", la repetición, uso de pares mínimos, discriminación y contraste de sonidos así como listas de palabras. Ejemplo: hit/heat sin/sing rice/lice.

Las desventajas de este método son: la producción de sonidos o palabras aisladas es artificial y mecánico; la repetición de palabras no consiste en el uso real de la lengua. En una conversación normal el alumno no producirá e identificará sonidos y palabras aisladas. El empleo único de estas técnicas convierte a la práctica de la pronunciación en algo monótono, se torna poco motivante y poco significativo para el alumno.

Las ventajas de este método son: proporciona la práctica de las características del habla desde el inicio del aprendizaje; es decir, proporciona "input" del sistema de sonidos. Incluye ejercicios controlados para principiantes y constituye un aspecto lógico de la enseñanza de la pronunciación: escuchar, identificar, practicar y producir. Las técnicas utilizadas son una forma de conscientizar al alumno.

Método Directo

El método directo es similar al método audio-lingual pero propone a un profesor nativo-hablante o muy similar a un nativo-hablante de la L2. El profesor constituye un modelo eficiente (Celce-Murcia, 1987: 5-6).

Las desventajas de este método son: Es una forma muy rudimentaria de trabajar con la pronunciación, el único modelo es el profesor, los alumnos sólo escuchan y repiten. No todos los profesores son nativo-hablantes ya que se valen de otros medios como son las grabaciones para proporcionar el "input". Se considera que este método no proporciona grandes ventajas para el desarrollo de la pronunciación.

El método audio-lingual también hace mención del profesor como modelo; sin embargo, este método hace uso de material auditivo (cintas, grabadoras, entre otros);

considerándose éstas como herramientas significativas para el desarrollo de la pronunciación.

Los años 1960's, 70's y 80's

A finales de los años 60's y principios de los 70's los lingüistas estaban convencidos que la pronunciación de un nativo hablante era un aspecto de la lengua que los alumnos no podrían adquirir. De esta creencia surgen dudas respecto al rol de la pronunciación en la instrucción. Los programas dieron menos tiempo y atención explícita a su enseñanza; por consecuencia apareció poco material dedicado a esta área. (Morley J., 1991: 486-488).

Es a finales de los años 70's cuando surgen artículos referentes a su naturaleza. Parish presenta en TESOL Quarterly "*A practical philosophy of pronunciation*". Este autor incluye consideraciones metodológicas y lingüísticas para su práctica y reconoce que esta área compete con otros elementos de la lengua (1977: 311-317). Stevick, como respuesta a Parish presenta en TESOL Quarterly "*Toward a practical philosophy of pronunciation: another view*". Este autor concluye que los factores neuromusculares y cognoscitivos no son los únicos en el proceso de la pronunciación; existen otros factores como los afectivos y sociales (1978:145-150).

Método cognoscitivo

En general el método cognoscitivo considera el aprendizaje de una lengua como un conjunto de operaciones mentales e internas controladas por el individuo y no como una formación de hábitos. Las cuatro habilidades de la lengua son importantes y deben ser desarrolladas desde el inicio del aprendizaje. Sin embargo, este método no da énfasis a la enseñanza de la pronunciación por considerar que existen otros objetivos de la lengua que el alumno puede alcanzar, como es el vocabulario y las estructuras gramaticales. El método cognoscitivo reduce la práctica de la pronunciación a los cambios de vocales: /ai/ Bible > /i/ Biblical y cambios de acentuación: phôtograph > photógraphy. (Chastain, K.: 1976: 146-147), (Celce-Murcia, 1987: 5-6).

Las desventajas de este método son: la pronunciación se reduce al conocimiento de los cambios de sonidos en determinadas palabras. No aporta elementos pedagógicos más relevantes para su enseñanza y limita su naturaleza y bases; es decir, no incorpora la relación de la pronunciación con la comprensión auditiva y producción oral. Se considera que este método no proporciona grandes ventajas que ayuden al desarrollo de la pronunciación.

Los años 1980's y 90's

En los años 80's se discuten artículos relacionados a la práctica de la pronunciación de manera contextualizada, a su integración a la comunicación y se da gran atención a la acentuación, entonación, reducciones, asimilaciones, etc., por lo que existe gran interés en revisar los componentes de esta área. Asimismo, se hace mención del sistema suprasegmental de la lengua. Este interés se refleja en la diversidad de artículos y libros para el profesor: "*Pronunciation Teaching*", Leather (1983), "*The Question of Pronunciation*" Von Schon (1987), "*Teaching English Pronunciation*" Kenworthy(1987), "*Focus on English Rythm and Intonation*" Rita Wong (1987), "*Pronunciation Myths and Facts*" Rita Wong (1993), "*The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of other Languages*" Jean Morley (1991) por citar algunos.

La principal característica de estos textos es la integración de la pronunciación al salón de clase como otro elemento de la lengua, así como su integración a la lengua misma. La pronunciación es vista bajo la siguiente premisa básica: "intelligible pronunciation is an essential component of communicative competence" (Morley, 1991:488).

En términos de Paul Tench se 'equipa al alumno', si la inteligibilidad es un objetivo de la comunicación entonces la pronunciación forma parte de ese objetivo (1982:2). De esta afirmación se desglosa la siguiente pregunta: ¿qué se entiende por inteligibilidad? Abercrombie define:

Most language learners need no more than a comfortably intelligible pronunciation (and by "comfortably intelligible", I mean a pronunciation which can be understood with little or no conscious effort on the part of the listener). I believe that pronunciation teaching should have, not a goal which must of necessity be normally an unrealized ideal, but a limited purpose which will be completely fulfilled: the attainment of intelligibility (1963:37).

Algunos profesores consideran que uno de los principales objetivos en la enseñanza de la pronunciación es lograr una pronunciación perfecta, excelente o bien, similar a la de un nativo-hablante. Si se considera la naturaleza y proceso de la pronunciación, estos objetivos son difíciles de alcanzar. Su enseñanza requiere de metas reales. El diseño de un curso de pronunciación permite establecer objetivos a corto plazo.

Enfoque comunicativo

Con el enfoque comunicativo aparece de nuevo la urgencia de enseñar la pronunciación por considerar que:

. . . there is a threshold level of pronunciation in English such that if a given non-native speaker's pronunciation in English falls below this level, he will not be able to communicate orally, no matter how good his control of English grammar, vocabulary might be (Hinofotis/Bailey (1980) citados por Celce-Murcia 1983:11).

El enfoque comunicativo da importancia a los aspectos segmentales y suprasegmentales del habla. Propone actividades comunicativas y la contextualización para su instrucción. Celce-Murcia y Goodwin sugieren identificar los sonidos que causan dificultades, buscar contextos que tengan vocabulario con estos sonidos y desarrollar actividades que requieran el uso de estas palabras para proporcionar la práctica (1991: 138-145).

Las técnicas utilizadas por este método son: actividades comunicativas, dibujos, dictado, diálogos, dramatización, "role-playing", "information-gap" y "problem-solving".

Las ventajas del enfoque comunicativo son: da práctica a los sonidos en contexto, con la contextualización la enseñanza de la pronunciación se torna más significativa y real.

Las desventajas de este método son las siguientes: para poder entender y producir las características del habla, primero es conveniente proporcionar un entrenamiento previo para familiarizar al alumno con las características de los sonidos y los elementos de la lengua. El empleo único de las técnicas utilizadas por el enfoque comunicativo no proporciona al alumno el reconocimiento de los elementos de la lengua.

1.2.2. Factores en el aprendizaje de la pronunciación

1.2.2.1. Adquisición vs. Aprendizaje

Para desarrollar una lengua extranjera en la enseñanza se hace mención de dos procesos: el proceso de adquisición "Second Language Acquisition" (SLA) y el proceso de aprendizaje "Second Language Learning" (SLL). (Krashen, 1981:1-4, Krashen ,Terrel:26-27):

La adquisición (conocimiento lingüístico implícito) es un proceso similar al que utilizan los niños para adquirir su lengua materna. Resulta de una interacción significativa (comunicación natural) en la L2. No es necesario estar

conscientes de las reglas que se poseen, los hablantes se enfocan más en el mensaje que en la forma. La corrección de errores no es relevante y se corrigen de una forma natural. La fluidez en la realización "performance" de una L2 se debe a la adquisición de la lengua.

El aprendizaje (conocimiento lingüístico explícito) es un proceso consciente en donde el enfoque se da en las propiedades formales de la lengua y existe una corrección de errores. Generalmente, los individuos tienden a estar pendientes de su propio progreso. El aprendizaje se da en un ambiente lingüístico formal, el salón de clase, en donde se analiza y se selecciona la lengua para su instrucción. El adulto, en el ambiente lingüístico formal (salón de clase) obtiene más facilidades porque se asegura un "input" comprensible y adecuado; es decir se selecciona el material.

El aprendizaje se logra por medio del uso del "monitor" (self-correction device). El individuo monitorea su habla. Krashen y Terrel describen a tres tipos de individuos (1981: 30-35):

- "over-users" > utilizan todo el tiempo el monitor, constantemente ponen atención a su producción con el conocimiento consciente lingüístico aprendido de la L2.

- “under-users” > no utilizan el monitor y cuando lo utilizan lo hacen por “feeling”, es decir, como suene al aprendiente.
- “optimal-users” > el adulto utiliza el monitor cuando es apropiado.

La pronunciación mejora por medio de un monitoreo gradual del sistema adquirido basado en el aprendizaje consciente de los hechos aprendidos de la lengua (Crawford, 1987: 109). En el aprendizaje de la pronunciación el alumno realiza un esfuerzo consciente y debe poner atención a las características de la lengua hablada. En una comunidad en donde se hablan dos lenguas y no se necesite de una institución, la pronunciación se adquiere. La buena pronunciación de algunos adultos se debe a la forma consciente de su aprendizaje (Palmer, 1972: 24-26).

1.2.2.2. Transferencia de la lengua materna

En el aprendizaje de una lengua extranjera los adultos operan en función sólida de su lengua materna; este proceso se conoce como transferencia. En el caso de los principiantes “the native language is the only linguistic system in previous experience upon which the language learner can draw” (Brown, D., 1987 : 81). La lengua materna facilita el proceso de

aprendizaje. El alumno realiza una transferencia positiva o una transferencia negativa llamada interferencia.

A medida que el alumno acrecenta el contacto con la L2 aparece el fenómeno de interlenguaje; se dice que el alumno habla lo que comúnmente se conoce como inglés-español "English-Spanish". El interlenguaje es: "the language that lies between the native language and the target language" (Dickerson, Lonna y Dickerson, Wayne, 1978:15). El alumno construye una lengua que comprende elementos de la L1 y L2. El interlenguaje muestra los efectos de movimiento con dirección a la lengua meta, pero si este movimiento se detiene se produce la fosilización; se fosiliza una estructura correcta o se fosiliza el error (Selinker 1983).

Este fenómeno se manifiesta en el sistema de sonidos; los hábitos de la L1 son fuertes. La pronunciación se lleva a cabo de una forma gradual, el estudiante se acerca a los sonidos y a las características del habla, pero si no se practica desde el inicio del aprendizaje o se deja a un lado, mas adelante resulta difícil para el alumno re-aprender y trabajar en hábitos incorrectos. "It is more difficult to change pronunciación once a certain level of fluency has been reached" (Neufeld, 1978: 163-165). De ahí, aparecen propuestas para cambiar la pronunciación fosilizada como la sugerida por William Acton

(1984: 71-75). Este autor proporciona una metodología para trabajar con errores fosilizados. Este método se diseñó para una población formada por profesionistas extranjeros que viven en una comunidad de habla inglesa. Este es un programa de un total de 48 horas impartido una vez a la semana por cuatro horas (2 horas de seminario y 2 horas de trabajo grupal). El objetivo del curso es la inteligibilidad, la cual incluye: aspectos segmentales, suprasegmentales, movimientos del cuerpo y gestos, entre otros. En resumen, el método se compone de las siguientes características:

- a) control conversacional: el estudiante desarrolla en la conversación el rol de hablante, "attender" y observador;
- b) estrategias de monitoreo: incluye auto-monitoreo ("self-monitoring") y monitoreo kinésico ("kinesthetic monitoring");
- c) correlaciones no-verbales de pronunciación: el estudiante observa posturas, movimientos del cuerpo, gestos y expresiones faciales;
- d) uso del diccionario: el estudiante realiza conciencia visual de las palabras; si desea practicar la pronunciación de una palabra consulta el diccionario;
- e) lectura oral: el estudiante graba textos; la grabación de los textos tiene dos propósitos: primero proporciona el contexto que permite a los estudiantes concentrarse totalmente en la precisión "accuracy" y segundo los obliga a escuchar y analizar

su propia habla; f) uso del informante: el estudiante solicita la asistencia de un informante nativo-hablante del inglés; este es el contexto de rehabilitación, los compañeros de trabajo contribuyen al cambio; g) integración del cambio de pronunciación: los estudiantes reportan sus avances y explotan oportunidades de conversación. Acton (1984:71) considera que este método se puede aplicar a otros contextos.

Es evidente que los hábitos de la L1 son fuertes y estos hábitos se manifiestan en el aspecto fonológico de la lengua. La pronunciación es un proceso lento y supone una práctica y exposición constante de la lengua.

1.2.2.3. Variables en el aprendizaje de la pronunciación

1.2.2.3.1. Factor edad

El factor edad ha sido siempre un área controversial en el aprendizaje de una L2. Este interés se manifiesta en la diversidad de estudios que comparan y contrastan las diferencias entre los adultos y los niños. En el aprendizaje, se habla de un "período crítico"; período de vida determinado biológicamente para adquirir la lengua con más facilidad o más dificultad. A cierta edad se produce la lateralización del

cerebro; ciertas funciones se asignan al hemisferio izquierdo, una de ellas la lengua, y otras al hemisferio derecho (Brown, H.,1987:46).

Lenneberg (1967) realizó estudios en personas con problemas de afasia ya sea en el hemisferio izquierdo o derecho. Hipotéticamente se considera que mientras más joven sea la persona que sufre una lesión en el cerebro, mayor es la posibilidad de recuperación. Para este autor existe un límite para adquirir la lengua; considera a la lateralización como un proceso lento que comienza alrededor de los dos años, declina a los diez y termina en la pubertad.

En preadolescentes los hemisferios del cerebro no han adquirido la especialización de las funciones. La plasticidad del cerebro permite al niño adquirir no sólo su lengua materna sino también una L2. Después de esta etapa resulta difícil adquirir un control fluido (Scovel 1969). Para estos autores es imposible aprender otra lengua una vez realizada la lateralización. Krashen considera que la lateralización se completa mucho antes, posiblemente alrededor de los cinco años. Esta lateralización no implica pérdida de habilidades y considera que el adulto posee la capacidad para adquirir una L2 (1981:72-77).

While child-adult differences in second language acquisition potential do exist, the evidence for a biological barrier to successful adult acquisition is lacking. On the contrary, there is abundant reason to maintain that adults are still able to "acquire" language naturally to a great extent (Krashen 1981: 81).

El dominio de una lengua extranjera no se puede generalizar y determinar por un período crítico. Existen diferencias de aprendizaje en los diversos aspectos de la lengua (morfológicos, sintácticos y fonéticos) (Fathman, 1975:245-251).

Respecto a la pronunciación, la balanza se inclina a los niños y jóvenes. Sin embargo, se han realizado estudios demostrando el buen aprendizaje del adulto en el aprendizaje de la pronunciación. Gerald Neufeld afirma: "si no se incluye la enseñanza de la pronunciación en el salón de clase no se puede esperar el buen manejo de los aspectos suprasegmentales y segmentales por el adulto (1980:295)". A su vez, cree que existen menos evidencias en la decadencia o inaccesibilidad de la adquisición de la L2 en aprendientes adultos. Este autor considera a la habilidad psicomotora como una área difícil; sin embargo, realizó estudios en donde demuestra la flexibilidad del adulto en el aparato articulatorio con eficiente respuesta muscular.

Pennington y Richards (1986:217) mencionan los estudios realizados por Maracawa (1981). Este autor llevó a cabo un programa de pronunciación por 12 semanas dando como resultado cambios en la articulación de fonemas individuales y en la comprensión de sonidos en aprendientes adultos del inglés. A su vez Pennington y Richards establecen que la pronunciación es un fenómeno en donde el aprendiente proyecta a los demás el manejo de la lengua (1986:215).

La edad es una variante en el aprendizaje de la lengua, pues se habla de un proceso físico y mental. Peter Strevens (1977: 82-85) proporciona una serie de ventajas y desventajas respecto a la edad.

Las ventajas de los adultos en el aprendizaje de una lengua extranjera son las siguientes:

- El adulto ha aprendido a aprender, se beneficia del aprendizaje a cada hora de instrucción y aprovecha el tiempo que está en el salón de clase.
- El adulto posee un poder mayor de concentración en cualquier actividad. Está consciente de su aprendizaje.
- El adulto puede seguir instrucciones detalladas y puede intelectualizar su aprendizaje.

- En algunos casos, el adulto ha tenido la experiencia de aprender otras lenguas.

Las desventajas de los adultos en el aprendizaje de una lengua extranjera son las siguientes:

- Reducción de la discriminación auditiva.
- Poder inferior de monitorear su propia realización o reducción del poder de imitación.
- Incremento de timidez y el deseo de no cometer errores especialmente en público.
- Por lo general es muy analítico.

Tanto los adultos como los niños poseen ventajas y desventajas en el aprendizaje de una lengua extranjera. En la enseñanza, el factor edad determina la selección para el tipo de actividades.

Para el diseño de este curso de pronunciación se consideran los siguientes aspectos:

Ayudar a los alumnos a conscientizarlos de su propio aprendizaje (qué harán, cómo lo harán y por qué lo harán), involucrar, responsabilizar, y ayudar al alumno a desarrollar una consciencia del habla "speech awareness", auto monitoreo

"self-monitoring" y auto observación para aprender a modificar la producción oral.

1.2.2.3.2. Otras variables

El período crítico o la maduración del cerebro es un factor general en el manejo de una L2. Existen más diferencias individuales que generales en el aprendizaje de una lengua extranjera, tales como: motivación, aptitud individual, actitud, auto-estima, inhibición, extroversión e introversión y empatía (Brown, H., 1987:157-163). Aunque la edad es una variable general, la pronunciación incluye también un aspecto individual. El conocimiento de estas variables individuales ayuda a incorporar la pronunciación al salón de clase.

El estudiante es un ser emocional. El niño apenas posee conocimiento de sí mismo y de su entorno; el adolescente manifiesta cambios físicos, cognoscitivos y afectivos y el adulto posee ya una personalidad definida, la cual es difícil de cambiar.

Motivación

La motivación es determinada por intereses que mueven al individuo a realizar ciertas actividades en el aprendizaje de una L2. Esta se determina por las metas a alcanzar en los

conocimientos adquiridos y a las expectativas en el dominio de la lengua. Generalmente se habla de dos tipos de motivación: una integrativa (el interés de conocer la lengua meta para conocer y comunicarse con los miembros de la comunidad de la L2) y una instrumental (el deseo de aprender la L2 por razones mas utilitarias y específicas) (Schumann, 1975: 214-215).

En la pronunciación, los alumnos pueden estar motivados a trabajar con las bases que le faciliten el manejo de la lengua, motivados a una mejor producción y fluidez así como a un mejor entendimiento.

Aptitud individual

Krashen define a la aptitud como la habilidad de almacenar nuevos sonidos en la memoria, la sensibilidad hacia los patrones sintácticos de oraciones y la habilidad de hacer relaciones y reconocer patrones del material lingüístico (1981: 39-40).

En la habilidad de imitar los sonidos, Leather considera: "It is the individual perceptual ability that remains in principle the limiting factor in developing SLA". (1983:206).

En el salón de clase existen algunos alumnos que poseen la habilidad de producir, imitar y reconocer las características

de la lengua hablada con mayor facilidad. Por otra parte existen algunos alumnos que tienen más dificultades para el desarrollo de la pronunciación.

Actitud

Generalmente las actitudes se clasifican en positivas y negativas. Una actitud negativa puede bloquear al alumno. Existen actitudes del alumno hacia la sociedad y cultura de la lengua meta ("me gustaría ir a Estados Unidos"), hacia el aprendizaje de la lengua en cuestión ("el inglés es útil para comunicarme") y hacia la lengua y el aprendizaje de la lengua en general ("me gustaría hablar en inglés") (Stern, 1983:376-377). Siguiendo estos ejemplos, se puede agregar actitudes respecto al aprendizaje de la pronunciación ("la pronunciación me ayuda a entender más"), ("me gustaría pronunciar bien"), o bien una actitud negativa ("al hablar como un nativo-hablante del inglés pierdo mi identidad").

Auto-estima, inhibición, extroversión e introversión

La auto-estima es estable en la madurez. Implica confianza en sí mismo y se deriva de la acumulación de experiencias. En el aprendizaje de una L2 existe una auto-estima general (aprendizaje general de la lengua) y un auto-

estima específica (aspecto particular del proceso: comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita, etc.). Una estima alta equivale a más éxito en cualquier tarea, una estima baja equivale a más trabajo para lograr la tarea. El ser humano construye defensas para proteger su ego. Cuando se poseen defensas bajas se reducen las barreras del aprendiente; cuando se poseen defensas altas, aumentan las inhibiciones (Brown, H., 1987: 103-111).

En el salón de clase regularmente existe un alumno participativo considerado en algunas ocasiones como extrovertido y se demuestra en la constante participación de las actividades y en la producción oral. A su vez existe un alumno callado, reservado, introvertido, que se da a las tareas de comprensión de lectura, expresión escrita, etc. En el aprendizaje de la pronunciación debe existir una participación activa por parte de los alumnos.

Empatía

La empatía se define como: "putting yourself into someone else's shoes" (Brown 1987: 107) y consiste en la capacidad de entender y sentir lo que otra persona siente. La empatía consiste primero en tomar el papel de un hablante de la lengua meta, parcialmente y temporalmente dejar el

sentimiento de separación de identidad del hablante de la L2 (Schumann, 1975:222).

En esta variable Guiora, Paluszny, Beilt Hallahmi, Catford, Cooley y Yoder realizaron experimentos de empatía en relación a la pronunciación, partiendo de la siguiente hipótesis: La empatía es un proceso interno psicológico y la pronunciación es una conducta externa, observable la cual puede evaluarse. La empatía y la pronunciación están relacionadas. Asimismo, consideran que la habilidad de hablar una segunda lengua - aproximarse a la pronunciación de un nativo-hablante - no sólo es debido a la motivación, la inteligencia o la habilidad en el aprendizaje de la lengua. Con base en estos criterios llevaron a cabo estudios para establecer la relación entre empatía y pronunciación. Finalmente, concluyen que ambos aspectos se influyen por un proceso llamado "language-ego", por lo que uno de los objetivos de la enseñanza de la pronunciación es hacer de ésta un proceso habitual: la pronunciación forma parte de la identidad de la lengua (1975, 43-53). El alumno se involucra con la pronunciación y por un momento se identifica con los hablantes de la lengua meta. Estos trabajos ponen de manifiesto que el argumento afectivo, la maduración

psicológica y social, son tan importantes como la maduración neurológica y biológica.

El profesor se enfrenta ante un grupo de estudiantes cuyo objetivo es aprender la lengua. Existe un grupo homogéneo en objetivos y metas a alcanzar en un curso de inglés, pero cada individuo que forma el grupo posee características individuales.

Para el diseño del curso de pronunciación se consideran los siguientes aspectos: *Lograr un ambiente confortable, promover una atmósfera de comodidad, fomentar la confianza de los aprendientes y disposición a cometer errores, disminuir en el estudiante la creencia de hablar mal y lograr una participación activa.*

Para la determinación del curso se toman en cuenta los siguientes aspectos de los elementos teóricos:

- * Las ventajas del método audio-lingual y comunicativo.
- * Los aspectos segmentales y suprasegmentales de la lengua.
- * El factor edad, aquí todos son adultos (ya que determina el tipo de actividades).
- * El ambiente formal (salón de clase) considerando que la pronunciación se aprende.

- Variables afectivos los cuales se generalizan en un ambiente confortable en el salón de clase.

En este capítulo se abordaron las bases teóricas necesarias para el diseño del curso de pronunciación. Se inició con los conceptos de competencia comunicativa y competencia lingüística por considerar a la pronunciación como un componente de la competencia lingüística que posteriormente formará parte de la competencia comunicativa. Asimismo, se abordaron las características de las habilidades audio-orales por considerarse las grandes áreas de la pronunciación. Posteriormente se abordó el papel que la pronunciación ha jugado en las diferentes metodologías. Este conocimiento ayuda a su incorporación al salón de clase. Finalmente, se incluyen aquellos elementos que se consideran importantes en el proceso del aprendizaje de la pronunciación.

II. ANÁLISIS DE NECESIDADES

2.1. Análisis de necesidades

Para la propuesta de diseños de cursos de inglés se realizan encuestas para obtener datos relevantes que ayuden a la especificación de contenidos y objetivos del curso. En muchos de los casos se realiza un cuestionario dirigido a los profesores y a los alumnos en donde expresan necesidades deseos e intereses respecto a la lengua extranjera. Las necesidades objetivas (diagnosticadas por el profesor) y las necesidades subjetivas (información proporcionada por los aprendientes) se unifican y determinan el diseño de un curso (Nunan, 1990:17-18).

Para el diseño de este curso de pronunciación se llegó a la conclusión de elaborar un cuestionario dirigido a los profesores que imparten Inglés I por las siguientes razones:

- * Los profesores a través de su experiencia llegan a identificar áreas y elementos importantes para facilitar el aprendizaje y son capaces de determinar los aspectos de la pronunciación a incluirse en el curso de Inglés I.
- * La actitud del profesor en esta área es significativa ya que ellos proporcionan información relevante para la posible incorporación de la pronunciación al salón de clase. La

participación del profesor es una parte determinante para el diseño de este curso.

- En el período 95-II (en los meses de mayo y junio de 1995) se piloteó un cuestionario dirigido a los alumnos del curso de Inglés I del Plan Global (una muestra de 40) y éstos expresaron la importancia de la pronunciación, su gran motivación y el deseo de incorporar un programa de pronunciación al curso de Inglés I. Sin embargo, no se consideró la aplicación de un cuestionario final a los alumnos ya que en esta etapa del aprendizaje es difícil que el alumno pueda hacer una selección de los elementos de la pronunciación y sus características (tales como: diferencias de sonidos, acentuación, ritmo y entonación entre otros elementos). En los niveles básicos los alumnos por lo general poseen poco conocimiento de la lengua.

2.1.1. Pre-encuesta (cuestionario piloto)

Se aplicó una encuesta piloto a cuatro profesores que estaban impartiendo Inglés I con el propósito de validar las preguntas del cuestionario, conocer la claridad del mismo y evaluar las respuestas. (Estos profesores fueron seleccionados al azar. Todos ellos egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Antes de aplicar este cuestionario piloto se realizó una

plática informal para conocer sus opiniones en el área de la pronunciación). Este paso ayudó a seleccionar aquellos elementos que proporcionarían información y marcaran una pauta para el diseño del curso. Este cuestionario se aplicó al finalizar el curso 95-II.

De esta aplicación se realizaron correcciones y modificaciones. Los principales cambios se llevaron a cabo en la incorporación de preguntas que contribuyeran a la delimitación de los aspectos segmentales (elección de sonidos de mayor a menor importancia en el curso de Inglés I) y selección de aspectos suprasegmentales (entonación, ritmo y acentuación) así como otras características de la lengua hablada como lo son las contracciones y formas reducidas "reduced-forms", entre otras.

2.1.2. Aplicación de la encuesta final

Al finalizar el curso 96-I (en los meses de noviembre y diciembre de 1995) se aplicó la versión final a los 19 profesores restantes que imparten Inglés I (Ver Anexo 1). Este cuestionario final se validó con profesores de la L.E.I. (Licenciatura en Enseñanza de Inglés).

El cuestionario presenta un formato con preguntas abiertas (el profesor responde libremente dependiendo de su

criterio), preguntas estructuradas (el profesor responde "SI" o "NO") y preguntas de elección (al profesor se le presentan las respuestas y elige entre las diversas alternativas). Este tipo de formatos poseen la ventaja de obtener recopilación amplia de información.

A través del cuestionario se intentó obtener un panorama general en cuanto a la pronunciación; su importancia, las dificultades, la actitud del profesor y conocer los elementos que determinarían la propuesta de un curso al programa general de Inglés I.

Para la aplicación del cuestionario se le explicaron al profesor los objetivos del mismo. De los 19 cuestionarios aplicados para la versión final se obtuvieron 18.

En resumen el cuestionario comprende los siguientes temas:

- I. Contexto de la pronunciación, materiales y técnicas empleadas para su enseñanza así como criterios para su incorporación al salón de clase. (Preguntas 1-4)
- II. Dificultades de la pronunciación. (Pregunta 5)
- III. Relación de la pronunciación con otras áreas. (Pregunta 6)
- IV. Elementos de la pronunciación a incorporarse en PG I. (Preguntas 7-9)
- V. Utilidad del curso y tiempo para

trabajar en PG I.	(Preguntas 10-11)
VI. Objetivos del curso y comentarios o sugerencias.	(Pregunta 12)

2.1.3. Resultados de la encuesta

A continuación se proporcionan los datos objetivos de los 18 cuestionarios obtenidos para este trabajo.

A la pregunta 1, ¿se debe trabajar con la pronunciación en el curso de Inglés I?, se respondió:

SI (18)

NO (0)

¿Por qué? (pregunta abierta) los profesores dieron sus respuestas

- _ es necesario iniciar al alumno en todos los ámbitos del del idioma (1)
- _ es uno de los niveles de la lengua (1)
- _ es importante sensibilizar al alumno (1)
- _ constituye la base para el aprendizaje/ dominio de la lengua (2)
- _ constituye la base para el significado, una pronunciación deficiente puede interrumpir la comunicación (1)
- _ constituye la base para los siguientes cursos (3)

NOTA: El número en el paréntesis indica el número de profesor(es)

- _ es necesario trabajar con la pronunciación desde el principio para evitar la fosilización de los errores (2)
- _ es cuando el alumno debe formar nuevos hábitos (1)
- _ los alumnos se van familiarizando con los sonidos en inglés (2)
- _ sin elementos fonéticos no hay comprensión auditiva (1)
- _ proporciona seguridad al alumno (1)
- _ si son "real beginners" es necesario (1)
- _ para algunos alumnos la pronunciación se debe asociar con la ejercitación de los órganos del habla (1)

A la pregunta 2, ¿el libro de texto enfatiza lo suficiente la práctica de la pronunciación en el curso de Inglés I?, se respondió:

Libro "INTERCHANGE"

SI enfatiza (5)

NO enfatiza (6)

Libro "EAST-WEST"

SI enfatiza (6)

NO enfatiza (1)

Comentarios adicionales que dieron los profesores:

- El libro de texto es un material de apoyo.

- El libro *"IN TOUCH"* no enfatiza la práctica de la pronunciación. (Los cassettes sí proporcionan práctica).
- El libro *"INTERCHANGE"* enfatiza más en comparación con el libro *"IN TOUCH"*.

Si la respuesta es NO, ¿incorpora usted elementos de la pronunciación?

(7) expresaron NO

(10) expresaron SI

¿Cuáles? (pregunta abierta)

- _ ejercicios de otros libros de texto (2)
- _ su experiencia personal (1)
- _ cassettes, grabaciones (3)
- _ pronunciación de palabras aisladas, a través de transcripciones fonéticas (1)
- _ diversos (consonantes y vocales) (2)
- _ los que son diferentes al español (1)
- _ ritmo, entonación, acentuación (1)

1 profesor dio dos respuestas

¿Qué tan a menudo y por cuánto tiempo?

(Pregunta abierta)

- _ todas las clases, lo que cada palabra requiera (1)
- _ depende de las necesidades (2)
- _ cada clase (1)
- _ una o dos veces a la semana (1)
- _ al término de la unidad (2)
- _ cada vez que se presenta el caso (1)
- _ cada tercera clase en la presentación de las funciones (1)
- _ dos veces por semana 15 minutos (1)
- _ una vez a la semana (1)

1 profesor dió dos respuestas

¿Elabora usted su propio material o se apoya en otros textos?
(pregunta abierta)

- _ se apoya en otros materiales (5)
- _ ambas cosas (2)
- _ tomo elementos del mismo texto (1)
- _ utilizo canciones, rimas y el pizarrón (1)
- _ elaboro mi propio material, aunque creo que tengo
que renovarlo (1)

¿Cómo selecciona el material? (pregunta abierta)

- _ con base en los errores de los alumnos (1)

- _ de acuerdo a la dificultad (2)
- _ de acuerdo al nivel del grupo (2)
- _ de acuerdo a las diferencias entre L1 y L2 (3)
- _ de acuerdo a las funciones o estructura gramatical del curso (1)
- _ depende del contenido de la lección o lecciones anteriores (2)
- _ de acuerdo a lo que se va aprendiendo, al contenido del libro (1)

A la pregunta 3, ¿qué técnicas utiliza en la enseñanza de la pronunciación?, se respondió: (pregunta abierta)

- _ escuchar (2)
- _ repetición coral e individual (12)
- _ pares mínimos (4)
- _ discriminación, contraste y similitud de sonidos (3)
- _ leer en voz alta (1)
- _ imitación (2)
- _ concretizar al alumno, explicaciones y descripciones (9)
- _ visuales con articulación de sonidos, utilización del pizarrón (2)
- _ palabras, oraciones y diálogos (3)
- _ juegos (2)

_ material auténtico (1)

Algunos profesores dieron más de una respuesta.

A la pregunta 4, ¿es el modelo y/o utiliza grabaciones?, se respondió:

Ambos aspectos (18)

A la pregunta 5, ¿cuáles son algunas de las dificultades para practicar la pronunciación en el curso de Inglés I?, se respondió:

- _ tiempo reducido (hay mucho que enseñar) (9)
- _ los hábitos de la L1 influyen en la L2 (1)
- _ dificultad de los sonidos que no existen en la L1 (1)
- _ el problema clásico del inglés es que no se pronuncia como se escribe, interferencia del español (1)
- _ el alumno pronuncia como ellos creen, nunca revisan el diccionario para saber la pronunciación (1)
- _ salones pésimos para este fin (1)
- _ grabadoras en mal estado (1)
- _ grupos numerosos (1)
- _ se carece de una guía (3)
- _ ninguna, es el mejor momento, pues empieza el aprendizaje y la pronunciación es parte de todo el proceso, el alumno está dispuesto (3)

A la pregunta 6, enumere de mayor a menor importancia la relación de la pronunciación con la comprensión auditiva, la producción oral, la semántica y "spelling", se respondió:

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)		
a)	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	∟	1 (12) 2(5) - (17)
b)	2	3	3	1	2	3	2	3	2	1	3	3	1	2	3	3	2	∟	1 (14) 2(7) 3(6) - (17)	
c)	4	2	4	4	3	3	3	2	3	3	2	1	3	3	2	2	1	∟	1(2) 2(5) 3(7) 4(3) - (17)	
d)	3	4	2	3	∟	4	4	4	∟	4	4	4	4	4	4	3	∟	∟	1(0) 2(1) 3(3) 4(10) - (14)	

a) comprensión auditiva

b) producción oral

c) semántica

d) "spelling"

1 profesor no contestó esta sección

La relación de la pronunciación con la comprensión auditiva, producción oral, semántica y "spelling" es la siguiente:

Comprensión

auditiva:

(12) profesores enumeraron en
primer lugar

(70.58%)

	(5) profesores en segundo lugar	(29.41%)
Producción oral:	(4) profesores enumeraron en primer lugar	(23.52%)
	(7) profesores en segundo lugar	(41.17%)
	(6) profesores en tercer lugar	(35.29%)
Semántica:	(2) profesores en primer lugar	(11.76%)
	(5) profesores en segundo lugar	(29.41%)
	(7) profesores en tercer lugar	(41.17%)
	(3) profesores en cuarto lugar	(17.64%)
"Spelling":	(0) profesores en primer lugar	(0.00%)
	(1) profesor en segundo lugar	(5.88%)
	(3) profesores en tercer lugar	(17.64%)
	(10) profesores en cuarto lugar	(58.82%)
	Algunos profesores no la enumeraron	

A la pregunta 7, en el curso de Inglés I el alumno debe a) identificar y entender, b) producir o c) ambos aspectos, se respondió:

- a) identificar y entender (0)
- b) producir (2)
- c) ambos aspectos (16)

A la pregunta 8, marque los elementos de la pronunciación que deban incluirse en el curso de Inglés I, se respondió:

- a) identificación y producción (vocales) (18)
- b) identificación y producción (consonantes) (18)
- c) entonación (13)
- d) acentuación (10)
- e) "reduced-forms" (8)
- f) "contractions" (12)
- g) "content words-function words" (8)
- h) otro: WH Qs.

YES/NO Qs. en entonación

A la pregunta 9, enumere de mayor a menor la importancia de los sonidos en el curso de FGI, se respondió.

La selección de los sonidos se realizó con la ayuda del asesor.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
plurales	3	4	9	3	4	8	3	8	3	7	1	2	9	1	8	6	.	.
pasado	9	10	4	10	7	7	7	4	8	10	10	8	5	10	3	.	.	
/s/ /s/	7	3	2	1	3	2	2	1	8	1	2	3	1	8	9	4	.	.
/s/ /s/	8	9	6	2	8	6	4	9	5	.	3	5	10	4	7	10	.	.
/s/	1	8	8	4	2	10	10	4	1	2	5	1	2	9	6	9	.	.
/s/	2	7	7	5	4	9	9	6	6	4	6	7	3	10	5	8	.	.
/s/ /s/	10	1	3	6	6	3	5	1	2	.	4	4	6	7	1	1	.	.
/s/ /s/	4	5	5	7	5	5	1	5	10	6	9	6	5	3	2	2	.	.
/s/ /s/	5	2	1	8	1	1	8	2	7	5	7	9	4	2	3	5	.	.
/s/	6	6	10	9	10	4	6	10	9	3	8	8	7	6	4	7	.	.
otro	/	v	/	/	b	/	(3)	(profesores)										

1 profesor no contestó esta sección

CUADRO No 1

1 profesor solo marcó los sonidos importantes

	primero	segundo	tercero	cuarto	quinto	sexto	septimo	octavo	noveno	decimo
plurales	2	1	[4]	1	0	1	1	[3]	[3]	0
pasado	0	0	1	[2]	1	0	[4]	2	1	[5]
/s/ /s/	[4]	[4]	3	1	0	0	1	2	1	0
/s/ /s/	0	1	1	[2]	2	2	1	2	2	2
/s/	3	[3]	0	[2]	1	1	0	2	2	2
/s/	0	1	1	[2]	2	3	3	1	2	1
/s/ /s/	3	1	3	[2]	1	3	1	0	0	1
/s/ /s/	1	2	1	1	[0]	2	1	0	1	1
/s/ /s/	3	[3]	1	1	3	0	2	2	1	0
/s/	0	0	1	[2]	0	[4]	2	2	2	3

CUADRO No 2

FRECUENCIA

El número en el paréntesis indica al profesor, quien enumeró del 1 al 10 de mayor importancia a los sonidos a ser incluidos en el curso de Inglés I (ver primer cuadro). En el cuadro No. 2 aparece la frecuencia de los sonidos, en el [corchete] aparece el sonido con más frecuencia.

La frecuencia de los sonidos arrojó los siguientes datos objetivos:

En primer lugar aparece /iγ/ /ɪ/

En segundo lugar aparece /iγ/ /ɪ/

En tercer lugar aparecen (plurales)

En cuarto lugar aparecen /eγ/ /ɛ/ /ə/ /æ/ /ʌ/ /tʃ/
/ʊ/ y pasado

En quinto lugar aparece /γ/ /ɜʒ/

En sexto lugar aparece /ʊ/

En séptimo lugar aparece (pasado)

En octavo lugar aparecen (plurales)

En noveno lugar aparecen (plurales)

En décimo lugar aparece (pasado)

Discusión de los resultados

Como puede verse en el cuadro No. 2 los sonidos /iy/ /ɪ/ aparecen en primero y segundo lugar con mayor frecuencia. Después de estos sonidos, aparecen también con mayor frecuencia los sonidos /ə/, /ʃ/ /tʃ/, /θ/ /ð/. En tercer lugar aparecen los plurales, los cuales aparecen de nuevo con frecuencia alta en octavo y noveno lugar. Es interesante notar que los sonidos /iy/ /ɪ/ aparecen nuevamente con más frecuencia después de los plurales. En esta posición aparecen también con mayor frecuencia los sonidos /ʃ/ /tʃ/ los cuales aparecen una vez más con una frecuencia alta en primer lugar con los sonidos /ə/, /θ/, /ð/. En cuarto lugar los datos son muy dispersos ya que aparecen 6 sonidos con el mismo número de frecuencia. Sin embargo, algunos de estos sonidos se descartan porque aparecen con más frecuencia en otros lugares. Tal es el caso del (pasado) el cual aparece con frecuencia alta en séptimo y décimo lugar. Con los sonidos /ɛ/ /eɪ/ los datos se dispersan en quinto, sexto, octavo y noveno lugar. El sonido /æ/ se dispersa con más frecuencia en sexto y séptimo lugar. En quinto lugar aparece con mayor frecuencia /ɣ/ /dʒ/ seguido por el sonido /ʌ/ en sexto lugar. Como ya se mencionó el

pasado aparece en séptimo y décimo lugar. Finalmente en octavo y noveno aparecen los plurales.

Aunque en ocasiones los datos se dispersan, a través de la discusión de los resultados y de la gráfica en general es posible ubicar los sonidos. La frecuencia de importancia constituye un criterio para la selección de los mismos. Sin embargo, en la selección de los sonidos también se consideran otros criterios los cuales son retomados de los datos que arrojaron otros incisos de la encuesta dirigida a los profesores. Estos criterios son: sonidos que no existen en español y sonidos que pueden interrumpir la comunicación.

Los criterios que se consideran para la selección de los sonidos además de la frecuencia son: sonidos que no existen en español y sonidos que pueden interrumpir la comunicación.

* **sonidos que no existen en español.** De acuerdo a la bibliografía consultada se sugiere incluir desde el principio aquellos sonidos que no existan en la lengua materna. Además se agrega que debido al tiempo hay que incluir aquellos sonidos que sean desconocidos al alumno puesto que los sonidos similares entre la lengua materna y la lengua extranjera causan menos dificultades a los aprendientes.

* **Sonidos que pueden interrumpir la comunicación.** Aún cuando los sonidos se identifican y producen en contexto, en

ocasiones existen frases y/o expresiones que son difíciles de reconocer.

I want to live! ¿Quiero salir o vivir?

I want to leave!

Tomando en cuenta los criterios de frecuencia, diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera y comunicación, se sugieren los siguientes sonidos a ser incluidos como prioridad en el diseño de este curso:

/i y/ /ɛ/ /θ/ /ð/
/ə/ /ʃ/ /tʃ/

A la pregunta 10, ¿según su experiencia sería útil un curso de pronunciación integrado al PGI? se respondió:

SI (17)

NO (1)

¿Por qué? (pregunta abierta)

- _ es siempre útil en cualquier nivel (1)
- _ para sistematizar el material de producción (1)
- _ ayudaría mucho al alumno en la producción de las características del habla requeridas a este nivel (1)
- _ hay alumnos que sienten la necesidad de mejorar su pronunciación, si la pronunciación es deficiente

- hay en ellos inseguridad (1)
- _ se debe reforzar, por lo tanto hacer énfasis (1)
- _ trabajar con la pronunciación a tiempo, disminuye la posibilidad de arrastrar errores que se fosilizan (1)
- _ facilitaría la producción oral y la comprensión auditiva (1)
- _ se le daría la importancia que se debe, de otra manera el alumno se acostumbrará a no practicar, pierde constancia y es un choque en PG 2 (1)
- _ se ayuda a crear nuevos y buenos hábitos desde el inicio (2)
- _ es muy básico e ir aumentando la dificultad y cantidad conforme aumentan los grados (1)
- _ porque la pronunciación es necesaria para la comunicación (1)
- _ la pronunciación es practica y requiere de concentración (1)
- _ haría conscientes a los alumnos (1)
- _ un curso de pronunciación debe de estar integrado ya que la pronunciación no es un elemento aislado de la lengua, es parte integral (2)
- _ para trabajo de taller (1)

A la pregunta 11, ¿cree usted que se deba trabajar con la pronunciación?, se respondió:

- a) todos los días (6)
- b) tres veces por semana (6)
- c) una vez por semana (2) Si se enmarca como un taller o curso específico.
- d) otro: Cuando se considere necesario (2)
Depende del número de horas (1)

1 profesor no contestó

¿por cuánto tiempo?

- a) 10 minutos (9)
- b) 20 minutos (2)
- c) 1 hora (2) Como taller o curso específico
1 hora semanalmente por 10 semanas
- d) otro: 15 minutos (2)
30 minutos (1)
cuando sea necesario (1)

1 profesor no contestó

A la pregunta 12, ¿cuál debe ser el objetivo de la pronunciación en el curso de Inglés I?, se respondió:

_ apoyar al alumno con el desarrollo de esta

- habilidad-retroalimentación (1)
- ayudar a los alumnos a identificar y producir los sonidos más problemáticos y más comunes (1)
- sensibilizar al alumno a la producción de sonidos que no existen en español (3)
- que el alumno identifique y entienda las características generales del inglés, así como que produzca las básicas requeridas en PG 1 para proporcionar las bases (3)
- acostumar al alumno a las características de la lengua hablada y dar al alumno el patrón correcto desde el principio (1)
- reconocer e identificar los diferentes sonidos de la L2 y conscientizar al alumno de las diferencias de la L1 Y L2 (2)
- ayudar en la producción (1)
- formar nuevos hábitos (1)
- formar buenos hábitos (3)
- aumentar la posibilidad de comunicarse, mientras significativo y significado se disocian las palabras son ruido (1)

- construir enunciados orales que puedan ser claramente decodificados (1)

1 profesor dio más de una respuesta

En el apartado de sugerencias y/o comentarios, se respondió:

- sería de gran utilidad para los alumnos y creo que se lograría un mejor nivel de aprendizaje.
El profesor estaría consciente de su importancia (1)
 - considerar el nivel de los estudiantes de PG (1)
 - variedad de materiales y técnicas (1)
 - que funcione como guía, no solo repetir palabras (1)
 - tener ejercicios sencillos paralelos al programa (1)
 - incluir canciones (2)
 - incluir grabaciones de diálogos (1)
 - lo considero importante si se integra al curso (2)
 - enmarcarlo como taller con actividades variadas (1)
 - me parece una excelente idea (1)
 - la Universidad requiere de investigaciones en este y otros campos (1)
 - debería implementarse lo más pronto posible (1)
- 4 profesores no dieron respuesta a esta sección

2.1.3.1. Análisis de los resultados

La pregunta 1 pretendió averiguar los motivos por los cuales se debe trabajar con la pronunciación en el salón de clase. Las respuestas incluyen una gran variedad de motivos que conducen a una amplia visión de su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Se puede generalizar a la pronunciación como otro aspecto más de la lengua que ayuda al dominio de la misma por lo que es conveniente incluirla desde el principio. En el curso de Inglés I se proporcionan las bases para cursos posteriores.

La pregunta 2 pretendió conocer si el libro de texto enfatiza lo suficiente la práctica de la pronunciación. Las respuestas también son muy variadas; como ya se ha mencionado en el momento de aplicar el cuestionario se realizaba el piloteo de dos libros, de los 7 profesores que pilotearon "*EAST WEST I*", 6 de los profesores consideran que SI; los 11 profesores que pilotearon "*INTERCHANGE I*" dividen sus respuestas; 5 de estos profesores consideran que SI. La mayoría de los profesores dieron sus respuestas en comparación con el libro "*IN TOUCH I*". Se considera al libro de texto como material de apoyo, de hecho algunos profesores mencionaron que uno de los deberes de los maestros es palpar las necesidades de los alumnos y proporcionar material extra.

De los 11 profesores que utilizaban el libro *"INTERCHANGE I"*, 6 de ellos estuvieron de acuerdo que el libro no enfatiza la practica de la pronunciación y de los 7 profesores que utilizaban el libro *"EAST-WEST I"*, 1 de ellos también consideró que el libro no enfatiza la practica de la pronunciación. Sin embargo, fueron 10 los profesores que contestaron la sección que incluía la selección de los elementos de la pronunciación, los criterios para incluirlas; así como tipo de material empleado para su instrucción.

La pregunta 3 trató de averiguar la diversidad de técnicas empleadas por el profesor en la práctica de la pronunciación. Los profesores utilizan diversas técnicas, especialmente las utilizadas por el método audio-lingual (repetición coral e individual, pares mínimos, discriminación y contraste de sonidos) así como explicaciones y descripciones. No se utilizan las técnicas propuestas por el método comunicativo ("role-playing", "information-gap", diálogos, contextualización y actividades comunicativas). El empleo de diversas técnicas enriquecen el aprendizaje de la pronunciación y su selección depende de lo que se pretenda lograr y del objetivo de la actividad.

En la pregunta 4, los profesores sirven de modelo y también utilizan grabaciones para su práctica.

La pregunta 5 abordó las dificultades para practicar la pronunciación en el curso de Inglés I. Las dificultades mencionadas por los profesores pueden clasificarse de la siguiente manera: a) los hábitos de la L1 en la L2 son fuertes, b) nueve profesores coinciden en mencionar que el factor tiempo es una limitante para proporcionar la práctica de la pronunciación, c) salones y grabadoras no aptos para este fin, d) falta de guías y e) ninguna dificultad.

La pregunta 6 trató de establecer la principal relación de la pronunciación con otras áreas, siendo la comprensión auditiva y la producción oral las principales. Esta relación ya se mencionó en el capítulo anterior. En resumen, los elementos de identificación y producción de sonidos distintivos, acentuación, ritmo y entonación son algunas subhabilidades de la comprensión auditiva y producción oral. Estas características forman parte de la enseñanza de la pronunciación.

La pregunta 7 pretendió averiguar si el alumno debe identificar y/o producir las características del habla. La mayoría de los profesores considera que ambos aspectos deben ser incluidos en el curso de Inglés I.

Las preguntas 8 y 9 ayudaron a determinar el contenido del curso y a determinar las características de la pronunciación

que deben incluirse en el curso de Inglés I. Esta delimitación abarca el aspecto segmental (vocales y consonantes), así como el aspecto suprasegmental (entonación, acentuación, ritmo, etc.) y otras características de la lengua hablada. Todos los profesores incluyen el primer aspecto, para producir e identificar sonidos. En el segundo aspecto se destaca la entonación y contracciones. De esta manera el curso abarca ambos sistemas. A continuación se proporcionan los sonidos elegidos por los profesores. Los criterios de selección fueron mencionados anteriormente (Ver página 45).

/i:/ /ɛ/ /e/ /ə/, /ʌ/ /ɪ/, /ə/

La pregunta 10 se dirigió al sentir de los profesores acerca de la utilidad de un curso de pronunciación en PG1. La mayoría de los profesores consideran que SI. Este tipo de curso será útil, funcionará como una guía y ayudará a sistematizar el material lingüístico. Los profesores también reafirman la importancia de dicho curso, así como su integración al proceso de aprendizaje. Se puede decir que el diseño de un curso de pronunciación es una buena idea.

A través de la pregunta 11 se quiso conocer el tiempo empleado en el salón de clase para la practica de la pronunciación. La mayoría de los profesores considera tres veces por semana o bien todos los días sería idóneo. El tiempo

empleado varía de 10, 15 o 20 minutos si es tres veces por semana. De los profesores que consideran necesario trabajar con la pronunciación todos los días, la mayoría considera un tiempo de 10 minutos como suficiente. En general, la mayoría considera suficiente tres veces por semana. Antes de aplicar el cuestionario se tenía pensado incluir la práctica de la pronunciación tres veces por semana con un tiempo de 10 minutos. Estos resultados coinciden con las expectativas previas de incorporar la pronunciación con un determinado límite de tiempo y en una forma continua.

La pregunta 12 pretendió averiguar el objetivo de la pronunciación en este nivel, destacando principalmente la formación de nuevos y buenos hábitos desde el principio y ayudar a los alumnos a identificar y producir los sonidos de la L2. Estos elementos se toman en cuenta en el diseño del curso.

En sugerencias y/o comentarios respecto al curso, los profesores proponen considerar el nivel de los estudiantes, que funcione como una guía con ejercicios sencillos. Asimismo, los profesores comentan el acierto de incluir la pronunciación en niveles básicos, considerando que éste es el mejor momento.

2.1.3.2. Conclusiones

Por medio de esta encuesta se observó la actitud del profesor en esta área, considerándose como positiva y para la propuesta del diseño del curso. Existe un gran interés por integrar la pronunciación al curso de inglés I del Plan Global. Las respuestas obtenidas proporcionaron una visión amplia de esta área y se confirmó la relación de la pronunciación con la comprensión auditiva y la producción oral. Se deduce que los profesores están conscientes de las dificultades en esta área, sin embargo consideran su importancia en el proceso de la comunicación y en el desarrollo de la lengua.

El profesor está consciente de objetivos reales (proporcionar las bases requeridas para este nivel), es decir, no pretende una producción perfecta de la lengua. En la delimitación de los elementos a incluirse en el curso de PGI, en un principio se tenía la creencia que los profesores considerarían sólo el aspecto segmental de la lengua y la mayoría de ellos incluyeron ambos aspectos (el sistema segmental y suprasegmental de la lengua). Por otra parte, ellos consideraron incorporar tanto la identificación como la producción de los aspectos de la pronunciación. La mayoría de los 18 profesores consideraron útil el diseño de un curso de pronunciación integrado al PGI.

2.1.4. Conclusiones de esta etapa

El análisis de los resultados arrojó resultados importantes para considerar en la propuesta de este diseño de curso:

- * Funcionar como guía y proporcionar bases para su integración al salón de clase.**
- * Incluir tanto la identificación como producción de las características del habla (elementos de entonación, ritmo, acentuación, sonidos vocálicos y consonánticos).**
- * Incorporar al curso aspectos segmentales (vocales y consonantes) y suprasegmentales (elementos de entonación).**
- * Emplear técnicas variadas y no sólo repetición de palabras aisladas (contextualización de sonidos por medio de diálogos).**

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

III. PROPUESTA DEL DISEÑO DE CURSO DE PRONUNCIACION

En la introducción de este trabajo se hizo mención de las características del Centro de Idiomas de la ENEP-Acatlán, en particular de las características de la población que conforma el curso de Inglés I del Plan Global.

En el primer capítulo se abordaron los conceptos teóricos necesarios para la base de este trabajo. Se destaca a la pronunciación como parte de la competencia lingüística considerando que en un momento determinado del aprendizaje formará parte de la competencia comunicativa. A su vez se consideró que la pronunciación está íntimamente relacionada con las habilidades audio-orales. Para la propuesta del curso se retoman las técnicas utilizadas por el método audio-lingual y el método comunicativo. Asimismo, se consideran aquellos elementos en el proceso de aprendizaje de la pronunciación tales como el factor edad, la extroversión, la introversión y la fuerte influencia de la lengua materna.

En el segundo capítulo se llevó a cabo un análisis de necesidades por medio de una encuesta dirigida a los profesores que imparten el curso de Inglés I del Plan Glogal. Los resultados obtenidos se incorporan para la base del curso.

En este capítulo se presenta la propuesta del diseño de un curso de pronunciación básica integrado al curso de Inglés I del Plan Global.

3.1. Fundamentos teóricos en el diseño del curso

El diseño de un curso presupone la revisión de bases teóricas y un análisis que aborda el aspecto de la lengua en cuestión, en este caso la pronunciación. La propuesta del diseño de un curso implica la toma de decisiones y se parte de los elementos que se poseen, es decir, de las características de la población, una base teórica, un análisis de necesidades y una bibliografía relacionada con el área de la pronunciación.

Este capítulo es la presentación de una propuesta, la cual constituye una alternativa para incorporar la pronunciación al curso general de Inglés I.

De acuerdo a la clasificación de Richards y Rodgers, el diseño es uno de los elementos de organización en la enseñanza. En términos generales el diseño:

...specifies the relationship of theories of language and learning to both the form and the function of instructional materials and activities in instructional settings (Richards y Rodgers, 1987: 146).

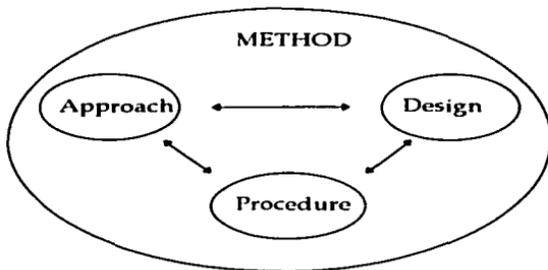


Fig. 11.1 (147)
Elementos de la metodología según Richards y Rodgers, (1987:147)

ENFOQUE

- Teorías de la naturaleza del lenguaje.
- Teorías de la naturaleza del aprendizaje.

DISEÑO

- Los fundamentos determinan los elementos del diseño.

PROCEDIMIENTO

- Técnicas y prácticas en el salón de clase.



Se considera que el "procedimiento" forma parte de otro trabajo de investigación. Sin embargo, se sugiere una serie de actividades y técnicas para su práctica.

A continuación se presenta el resumen de algunas características que conforman la base teórica, el enfoque del curso.

Teoría de la Lengua	Teoría de Aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • La lengua es un sistema compuesto de diferentes niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Cada lengua posee su propio sistema. • Los diferentes niveles de la lengua forman parte de la competencia lingüística. • Los sonidos de la lengua están constituidos por un nivel segmental (consonantes y vocales) y un nivel suprasegmental (entonación, ritmo, acentuación). • La pronunciación también es un elemento de la lengua que está relacionada al desarrollo de la fluidez oral. - El enfoque está basado principalmente en una teoría conductista. - Se considera que la pronunciación contribuye a la comunicación oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de la pronunciación es una formación de hábitos. • Al escuchar primero el modelo (sonidos, palabras, frases y diálogos) el alumno es capaz de imitar, o "mimic" el modelo. • La práctica desarrolla en los alumnos el tipo de habilidades similares a las de un nativo-hablante. - Características de la teoría conductista • Contextualizar los elementos de la lengua es una premisa básica. Los sonidos en contexto permiten hacer más significativo el aprendizaje de los mismos.

Teoría de la Lengua	Teoría de Aprendizaje
	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque comunicativo. • Los factores biológicos, cognoscitivos y afectivos influyen en el aprendizaje de la pronunciación. • El desarrollo de la pronunciación es un proceso lento y requiere de responsabilizar al alumno.

Los elementos de un diseño de curso propuestos por

Richards y Rodgers (1987:148) son:

1. El contenido de la instrucción (sílabo).
2. El rol del aprendiente.
3. El rol del profesor.
4. Funciones del material de instrucción.

Jean Murphy propone el diseño de un curso básico del habla, en el que incluye los siguientes elementos (1992: 57-70):

1. Objetivos del curso.
2. Tipo de actividades.
3. Rol del profesor.

4. Rol del alumno.
5. Rol de los materiales.

Cabe mencionar que son pocas las guías que se tienen para llevar a cabo el diseño de cursos de pronunciación. Con base en estos elementos, el diseño de este curso de pronunciación considera:

1. Objetivos del curso.
2. Contenidos del curso.
3. Sugerencias para el tipo de actividades.
4. Rol del alumno.
5. Rol del profesor.
6. Rol de los materiales.

La primera orientación del diseño es la incorporación de las características del habla al salón de clase. La propuesta de este curso de pronunciación funciona como material de apoyo al curso general de Inglés I. Se sistematiza y selecciona el material lingüístico para su instrucción. Se considera la práctica de la pronunciación como un aspecto más en el desarrollo de la lengua meta. La propuesta de este diseño de pronunciación no afecta lo ya establecido. El aprendizaje de la

lengua en general no se modifica. El libro de texto utilizado es el libro ""*EAST - WEST (BASIC)*".

El alumno todos los días en el salón de clase constantemente está expuesto a las características de la lengua hablada.. Sin embargo, es necesario proporcionar una práctica consciente de la pronunciación y sus características. El alumno identificará el sistema de sonidos de la L2, formará nuevos hábitos y desde el principio del aprendizaje contará con las bases que le ayudarán en el proceso de la comunicación.

El curso está diseñado para un semestre (aproximadamente 14 semanas). El tiempo sugerido es de 30 minutos a la semana (3 veces a la semana durante 10 minutos). En total son 7 horas de práctica. La práctica de la pronunciación:

. . . requires a lot of concentration in an area. Work should be done in shorts spurts. Little and often is an appropriate rule of thumb (Kenworthy, J., 1992:50).

Esta área de la lengua requiere de una participación consciente del alumno. Si se invierte demasiado tiempo a su práctica el alumno se cansa. La media hora a la semana se

torna motivante y a su vez forma parte de la experiencia en el aprendizaje de la lengua.

3.2. Objetivos del curso

Los objetivos del curso se desprenden de los datos que arrojó la encuesta dirigida a los profesores y de los fundamentos teóricos.

El diseño de un curso primeramente presupone delimitar y establecer los objetivos para una población específica (alumnos de PG 1).

Los objetivos para este curso abarcan tres dimensiones: *intelectual, afectivo y performativo*. Esta clasificación propuesta por Jean Morley (1991: 501-505) se retoma y adapta para esta propuesta de diseño de pronunciación.

Objetivos de tipo intelectual (componente intelectual del aprendizaje)

Información de la lengua

El alumno desarrollará el conocimiento del habla ("speech-awareness") por medio de las descripciones y explicaciones que el profesor realice de las

características del habla para facilitar la producción de dichas características.

Información de procedimiento

El alumno desarrollará el conocimiento de estudio ("study-awareness") por medio de las indicaciones explícitas que el profesor proporcione de las actividades. Este conocimiento ayudará al alumno a entender lo que hará, cómo lo hará y por qué lo hará.

Objetivos de tipo afectivo (componente psicológico del aprendizaje)

Responsabilidad del alumno. El alumno participa activamente de su aprendizaje y abarca las siguientes áreas:

- a) El alumno se responsabilizará del proceso del aprendizaje en los aspectos de la pronunciación.
 - El alumno no sólo será exhortado para adquirir esa responsabilidad, sino también se le proporcionarán los medios.

- b) El alumno desarrollará la habilidad de propio monitoreo ("self-monitoring").

- El alumno observará cómo lleva a cabo la producción de las características del habla por lo que desarrollará la técnica de auto observación ("self-observation").
 - El alumno se escuchará y se hablará a sí mismo por lo que desarrollará la técnica de propia actuación ("self-rehearsal").
 - El alumno desarrollará la habilidad de monitorear su habla ("self-monitoring") (ajustar y corregir su producción). No dependerá únicamente del monitoreo del profesor.
- c) El alumno reconocerá el desarrollo de las modificaciones de su habla.
- El alumno desarrollará una actitud positiva a cualquier tipo de corrección, modificando así las actitudes negativas respecto a las aclaraciones realizadas por el profesor.
 - El alumno formará actitudes positivas respecto a la experiencia del aprendizaje de la pronunciación.
 - El alumno desarrollará una actitud de tolerancia respecto a la forma gradual y lenta del aprendizaje de la pronunciación.

Reconocimiento de sus propios logros

- El alumno reconocerá su progreso al modificar las características de la producción.
- El alumno pondrá atención a su propia producción y no se comparará con sus compañeros de clase.
- El alumno se conscientizará de la forma gradual del aprendizaje de la pronunciación

Atmósfera confortable del salón de clase

- El profesor fomentará un ambiente de comodidad en el salón de clase.
- El profesor fomentará un clima de aprendizaje en donde el alumno no se sienta incómodo al producir las características del habla.
- El profesor fomentará un ambiente de cooperativismo.

Objetivos de tipo performativo (contenidos de la instrucción)

Objetivo general

- Proporcionar al alumno las bases necesarias para iniciarlo en el conocimiento de las características del habla como parte del desarrollo de la lengua meta.

El objetivo general se divide en reconocimiento y producción de las características segmentales (vocales y consonantes) y características suprasegmentales (entonación).

Objetivos específicos

a) Reconocimiento

- **El alumno identificará las características de los sonidos del inglés por medio de grabaciones y del profesor (modelo).**
- **El alumno identificará las características de la entonación por medio de grabaciones y del profesor (modelo).**
- **El alumno discriminará los diferentes sonidos del inglés (vocales y consonantes) por medio de ejercicios.**

b) Producción

- **El alumno discriminará los sonidos del inglés (consonantes y vocales).**
- **El alumno producirá los sonidos del inglés (consonantes y vocales).**
- **El alumno discriminará los elementos de entonación.**

- El alumno producirá los elementos de entonación.
- El alumno imitará las características del habla (consonantes, vocales y elementos de entonación) por medio de ejercicios graduados y estructurados.
- El alumno practicará las características del habla (consonantes, vocales y elementos de entonación) en pequeños diálogos. Así se contextualizará el aprendizaje de la pronunciación y sus características.

3.3. Contenido del curso

El contenido del curso se determinó con base en el análisis de los resultados de la encuesta dirigida a los 18 profesores que imparten Inglés I. De este análisis se desprenden las siguientes características de la lengua hablada:

- 1) Aspectos segmentales: Consonantes /s/ /ʃ/ /θ/ /ð/
Vocales /ɪ/ /ɪ/ /ə/
- 2) Aspectos suprasegmentales: Entonación:
Wh Questions.
Yes/No Questions.
"Statements" Oraciones
afirmativas
(Patrones básicos).

El conocimiento de estas características constituye un aspecto formal de la lengua. El contenido lingüístico es el centro de organización de esta propuesta. A partir del aspecto formal se genera el tipo de actividades.

Como ya se hizo mención, en un curso general de la lengua el alumno se enfrenta a todas las características de la pronunciación. El objetivo de la selección de los contenidos es proporcionar práctica consciente de algunas características para empezar a familiarizar al alumno con la L2.

Las características y dificultades de la lengua se generalizan en los niveles básicos. Se considera que el alumno nativo-hablante del español siempre tendrá dificultades con algunos sonidos.

3.3.1 Análisis Contrastivo del sistema de sonidos del español e inglés

En este apartado se proporciona de manera general un Análisis Contrastivo (CA) del sistema de sonidos (vocales y consonantes) del español e inglés con el objetivo de conocer algunas similitudes y diferencias de estos dos sistemas.

Durante los 60's los estudios comparativos formaban una parte importante en la metodología para la enseñanza de una lengua con el propósito de predecir dificultades y evitar errores. Lado (1957:2) afirma:

“that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are familiar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. The teacher who has made a comparison of a foreign language with the native language of the student will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them”.

En la actualidad los errores son considerados como parte natural del proceso en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Los sonidos elegidos para este curso fueron seleccionados con base en los resultados de los cuestionarios dirigidos a los profesores. Este Análisis Contrastivo tiene como propósito conocer algunas características de los sonidos que fueron elegidos por los profesores. Existen algunos sonidos similares y otros que no existen en la lengua materna.

El Análisis Contrastivo ha sido definido de la siguiente manera:

"A subdiscipline of linguistics concerned with the comparison of two or more languages or subsystems of languages in order to determine both the differences and similarities between them (Fisiak et al (1978); et. Jackson (1976) en Fisiak, 1981).

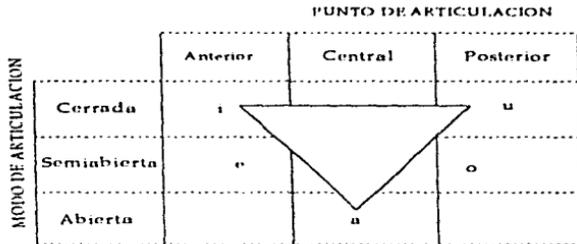
"CA is a linguistic enterprise aimed at producing ... two valued typologies (A CA is always concerned with a pair of languages), and founded on the assumption that languages can be compared (James, 1986:3).

Según James, un Análisis Contrastivo proporciona una descripción de la lengua en los diferentes niveles: nivel fonológico, nivel léxico, nivel morfológico y nivel sintáctico. Para presentar la información conviene describir la L1 y la L2 de manera independiente y luego realizar comparaciones. James sugiere que en el Análisis Contrastivo del sistema fonológico se proporcione un inventario (modelo taxonómico) a través de diagramas, símbolos (IPA) "International Phonetic Alphabet" e ilustraciones con el objetivo de facilitar la descripción de la información (1986: 72-82).

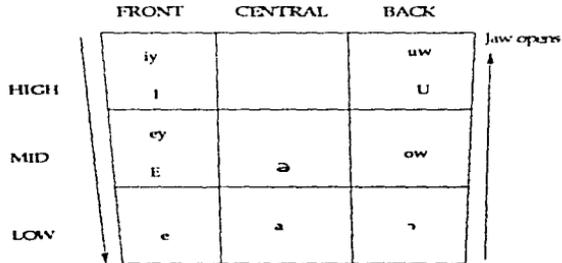
Retomando algunas consideraciones del Análisis Contrastivo, a continuación se presenta el sistema de sonidos del español e inglés.

Sistema vocálico.

La información ha sido simplificada en diagramas. En la (figura 1) aparecen las características de las 5 vocales del español y en la (figura 2) las características de las 11 vocales del inglés. En la (figura 3) el diagrama muestra la posición de los fonemas vocálicos del español comparada con la del inglés. (Ver siguiente página).



(Fig. 1)
Triángulo de Hellwag. Características de las 5 vocales del español. (Sánchez, 1986: 18).



(Fig. 2)
Características de las 11 vocales del inglés (Prator, Wallance, 1985: 13).

	Anterior	Central	Posterior
Cerrada	iy I (i) I		uw (u) U
Central Semiabierta	ey E (e)	ə	(o) ow
Posterior Abierta	e	(a) a	ɔ

(Fig. 3)

La posición de los fonemas vocálicos del español (representados entre paréntesis comparada con la del inglés (Sánchez, 1986:20).

Características principales de los sonidos vocálicos:

En español no existe distinción entre vocales largas y cortas; tensas y relajadas. Todas las vocales mantienen la misma posición de los órganos del habla, la calidad no cambia.

Con base en el análisis realizado por Dale, Poms (1985) las vocales similares al español son: /a/, /ɛ/, /ow/, /iy/, /uw/, y las vocales diferentes son: /ɪ/, /æ/, /ey/, /ɔ/, /ʊ/, /ə/.

características de los sonidos elegidos Dale, Poms (1985)

La (i) del español es una vocal anterior y cerrada.

/iː/ Vocal tensa y larga.

Es similar a la "i" acentuada del español. Aunque en inglés es más larga y prolongada.

Palabras similares en español: iba, vino, día, allí.

/ɪ/ Vocal relajada y corta.

No existe en español; generalmente se sustituye por la /iː/.

/ə/ Vocal relajada y neutral.

No existe en español. La /ə/ del español también es central como la /ə/ del inglés, pero más abierta lo que le da un tono más claro y sonoro.

En la (figura 4) se presenta las características de los fonemas consonánticos del español y en la (figura 5) se observan las características de los fonemas consonánticos del inglés. La (figura 6) muestra un cuadro comparativo de los fonemas consonánticos del inglés y del español. Los fonemas del español aparecen entre paréntesis.

	bilabiales		alveolares				palatales		velares		glotas		labiodentales	
	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	
Oclusivas	(p)	(b)		(t)	(d)									
Fricativas		(f)				(s)	(z)					(x)	(ʝ)	
Africadas												(tʃ)	(dʒ)	
Liquidas							(l)					(ʎ)		
Nasales		(m)					(n)					(ɲ)		
Vibrante simple							(r)							
Vibrante múltiple							(ʀ)							
Semivocales														

(Fig.4)

Características de las 19 consonantes del español.
Readaptado de (Sánchez, 1986: 49).

	bilabiales		labiodentales				dentales				alveolares				palatales				velares				glotales	
	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	
Oclusivas	p	b							t	d														
Fricativas			f	v	θ	ð	s	z		r	ʃ	ʒ						h	ʁ					
Africadas													tʃ	dʒ									h	
Laterales									l															
Nasales		m							n														ŋ	
Semivocales		w																						

(Fig. 5)

Características de las 24 consonantes del inglés.
(Sánchez, 1986:49)

	bilabiales		labiodentales				dentales				alveolares				palatales				velares				glotales	
	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	
Oclusivas	(p)	(b)			(f)	(v)			(t)	(d)														
Fricativas			(f)	(v)	(θ)	(ð)	(s)	(z)		(r)													(h)	(ʁ)
Africadas													(tʃ)	(dʒ)									(tʃ)	(dʒ)
Laterales									(l)															
Nasales		(m)	(m)										(n)										(ŋ)	(ŋ)
Vibrante simple									(r)															
Vibrante múltiple									(r)															
Semivocales		(w)																						

(Fig. 6)

Cuadro comparativo de los fonemas consonánticos del inglés y del español.
Los sonidos del español aparecen entre paréntesis
(Sánchez, 1986:49).

Principales características de los sonidos consonánticos.

Los sonidos consonánticos del inglés, lo mismo que los del español, se clasifican según su modo de articulación, el punto de articulación y su sonoridad o carencia de la misma. Según el modo de articulación los sonidos consonánticos se clasifican en oclusivas, fricativas, africadas, laterales y nasales; según el punto de articulación en bilabiales, labiodentales, interdentes, alveolares, posalveolares, palatoalveolares, palatales, velares y glotales y según su sonoridad en sordas y sonoras. (Sánchez, 1989:51).

Con base en el análisis realizado por Sánchez (1989), Nash (1971) y Dale, Poms (1985) las consonantes similares al español son: /g/, /m/, /f/, /ŋ/, /j/, /r/, /θ/, /l/, /ɔ/, /z/ y /tʃ/ y las consonantes diferentes al español son: /p/, /b/, /w/, /v/, /t/, /d/, /k/, /ɒ/, /s/, /eɪ/, /ʒ/, /r/ y /h/.

Características de los sonidos elegidos (Sánchez, B. 1989:73-92):

- /ð/** Consonante fricativa, interdental sonora.
En español, la /ð/ no existe como fonema, sí existe como sonido alófono de la /d/ en posición medial. El alumno debe aprender a usar el fonema inglés /ð/ en posición inicial, donde no se encuentra: *this, that*.
- /θ/** Consonante fricativa interdental sorda.
El sonido /θ/ no existe en la mayoría de los dialectos del español, es posible que el alumno lo sustituya por la /t/ y /s/.
- /ʃ/** Consonante fricativa palatoalveolar sorda.
Este sonido es nuevo para el español, el alumno lo confunde con la *ch* /tʃ/ o con la /s/.
- /tʃ/** Consonante africtiva palatoalveolar sorda.
El fonema /tʃ/ inglés y el español /tʃ/ son similares, pero la ch del español es palatal, por lo que se articula más atrás en la boca que la /tʃ/ del inglés. Puede plantear algún problema las palabras terminadas en /tʃ/ ya que la ch no se da en esta posición en español *richt*

Con este análisis contrastivo se puede observar que algunos de los sonidos elegidos por los profesores (/ɪ/, /ə/, /ɔ/, /ʃ/) son diferentes a la L1, y en los sonidos (/i:/, /θ/, /tʃ/) existen algunas similitudes.

Una vez realizada la selección del contenido, el siguiente paso corresponde a la presentación y organización del mismo. Primero, se considera presentar el nivel segmental (vocales y consonantes) y posteriormente el nivel suprasegmental (elementos de la entonación) (Abercrombie (1956) en Adam Brow, 1991: 92-95).

Se realizó una investigación para conocer algunos de los criterios en la presentación de los sonidos y generalmente los cursos de pronunciación presentan los sonidos de la siguiente manera: **en contraste** /s/ /z/ /ʃ/ /d/, /θ/ /ð/, /r/ /r/, /æ/ /ɜ/, /ɪ/ /ɪ/. Tal es el caso de “*English Pronunciation for International Students*” P. Dale, L. Poms (1994) y “*Tree or Three*” Ann Baker (1989), **por su clasificación** (cuadro de vocales) /i:/ /ɪ/ /e:/ /ɛ/ /æ/ /ə/ /ɔ/ /ɒ/ /ʊ/ “*Pronouncing American English*” G. Orion (1988) o bien en explosivas /p/ /b/ /t/ (d), africadas /tʃ/ /dʒ/ en “*An Introduction to the Pronunciation of English*” A. Gimson (1987) y “*Better English Pronunciation*” O’Connor (1987.).

Autores como Kenworthy (1992), Tench (1981) y Abercrombie (1973) sugieren presentar el material lingüístico tomando en cuenta las necesidades del curso en general y aquellos sonidos que serán útiles al alumno durante el curso o la unidad.

Asimismo, se consultaron libros de texto: *"Interchange I"* (1991, Jack C. Richard, J. Hull, Susan Proctor), *"In Touch I"* (1986, Oscar Castro, Victoria Kimbrough), *Project 1* (1988, Tom Hutchinson), *"Break into English I"* (1989, Simon Haenes, Jonathan Seath), *"Coast to Coast I"* (1986, Jeremy Harmer, Don Maybin). Estos libros de texto presentan las características de la lengua hablada de acuerdo con el vocabulario y aspectos gramaticales establecidos por las funciones de la lengua en las diferentes unidades. Para este curso, los sonidos seleccionados /ʃ/ /tʃ/. /θ/ /ð/. /r/ /l/ se proporcionaran en contraste. El sonido /ə/ es considerado como un sonido básico, pero aún más difícil de generalizar en la forma escrita.

A continuación se presenta un cuadro general del contenido en el que se incluye tipo de actividad y técnicas sugeridas. Esta sugerencia constituye una tentativa para guiar al profesor ya que el es quien tomará las decisiones finales para la incorporación de cada uno de los sonidos.

INTRODUCCION (Importancia, participacion y objetivos)							
PUNTO INSTRUCCIONAL		TECNICAS (A)	OTRAS TECNICAS		TECNICAS (B)	MATERIALES	TIEMPO
I. SONIDOS	Observar	Descripciones audicion	Exposicion	Observar	Diálogo	* Material audicion	3 horas Feedback
1/1 1/2	Escribir	"11, 12	Comunicacion		"now playing"	grabadora	
1/2 1/3	Identificar	practica grupal	Exposiciones	Identificar	"what's in"	causete	
1/2 1/4	Describir	respuesta individual	Comunicaciones	Producir	"reproduction exp"	* Material visual	
1/3	Producir	para memorizar	Reacciones	Comenzar	"problem solving"	pizarra	
		* Contar de palabras en la lengua meta	Intencion			libro	
		* levantar las manos igual/diferente	Chewing gum			"what's in"	
			Exhortacion			"what's"	
ALBILINGUAL ACTIVIDADES (A)	ORACIONES CORTAS (FRASES Y EXPRESIONES)			ENFOQUE COMUNICATIVO			Feedback
				ACTIVIDADES B			
II. ENTONACION	Identificar	repeticion	Exposicion	Identificar	Diálogo		3 horas Feedback
Wh Questions	Describir	imitacion	Memorizacion	Producir			
Yes/No Questions	Describir	"back of build up"	de la mano	Comenzar			
"Statements"	Producir	where do you live"	explicar fechas				
Wh questions		how live					
how		do you live					

(Palabras base en)
 Palabras de contexto
 Palabras de funcion
 a manera de gramatica
 y comentario de esta
 caracteristica de la lengua
 Así el alumno aprende a
 porque unas palabras son
 mas faciles de pedir que
 otras

ACTIVIDADES A
 METODO ALBILINGUAL Caracteristica principal: escribir, repetir, repetir, contrastar, describir, describir

ACTIVIDADES B
 ENFOQUE COMUNICATIVO Caracteristica principal: contextualización de los sonidos por medio de diálogo

3.4. Sugerencias para el tipo de actividades

Una vez que se ha determinado la selección y el contenido del curso, el siguiente elemento que se considera es una sugerencia en el tipo de actividades y técnicas para su práctica. En el cuadro de la página anterior se presentaron de manera general algunas de estas consideraciones.

Para los diferentes sonidos se sugieren principalmente dos tipos de actividades generales:

(ACTIVIDADES A)

Exposición del input. Conocimiento de las características de los sonidos. (Método utilizado: Audio-lingual)

Elementos básicos para su instrucción:

- 1) Escuchar el modelo (maestro o cinta).
- 2) Identificar y contrastar el sonido.
- 3) Discriminación del sonido.
- 4) Imitación y repetición (individual y/o grupal).
- 5) Explicación y descripción. Cómo articular

el sonido → uso de visuales
diagramas y demostraciones por
parte del profesor.

6) "DRILLS"

Pares mínimos, contrastes mínimos.

(Contrastes de palabras, contraste de frases u oraciones).

7) Producción de oraciones y frases (ejercicios controlados).

Este tipo de actividades son un requisito para el siguiente tipo de actividades.

(ACTIVIDADES B)

Contextualización del sonido. (Método utilizado: Enfoque comunicativo).

- 1) Diálogos breves. Con atención especial a los elementos que se practican, se pueden utilizar ("chain drills", "role-playing", "information gap", "problem solving").

Se sugiere integrar vocabulario útil y utilizar las funciones de la lengua (dar información, pedir información, etc.). Así se retoman elementos de las lecciones vistas en clase.

Regularmente los libros de texto de inglés se dividen en unidades, las cuales contienen temas, funciones, puntos gramaticales y vocabulario. Para niveles básicos algunos de los temas generales son: países, ocupaciones, nacionalidades,

números, precios, costos, fechas, familia, personas importantes, comida y restaurantes. Por ejemplo:

TEMA	FUNCIÓN	PUNTO GRAMATICAL
Nacionalidades	Introducing oneself	Tiempo presente
	Asking for personal information	Yes/ no Questions.
	Greeting people	Wh. Questions.

El profesor aprovecha estos elementos para contextualizar sin olvidar que el enfoque principal es la pronunciación. La pronunciación se integra a los otros elementos de la lengua y no es vista únicamente como producción y reconocimiento de sonidos aislados.

La propuesta de este diseño también parte de la siguiente idea: un curso que pueda adaptarse al curso de Inglés I del Plan Global independientemente del libro de texto empleado.

El empleo de las técnicas propuestas proporciona una secuencia lógica para la enseñanza de las características de la lengua hablada seleccionadas para este curso. Proporcionan práctica continua y retroalimentación. De lo fácil o difícil, lo ya conocido se incluye a otros contextos y a un material nuevo.

De la misma manera se incorporan los elementos básicos de la entonación. Primero el alumno identifica patrones, repite

e imita y después contextualiza su práctica por medio de mini conversaciones. Las flechas, los gestos y movimientos de las manos marcan si la entonación es ascendente o descendente.

Para incorporar los elementos de la pronunciación primero se sugiere utilizar una serie de actividades las cuales tienen como base las técnicas utilizadas por el método audio-lingual (Actividades A) y luego incorporar los sonidos de la lengua a otro tipo de actividades basadas en el enfoque comunicativo (Actividades B).

ACTIVIDADES (A)

Una vez que se ha dado práctica de reconocimiento de las características de los sonidos (contraste, pares mínimos, repetición coral y repetición individual entre otros) se pueden incorporar las siguientes actividades propuestas por Maya León (1995):

/iy/

Reconocimiento de palabra

Ejemplo:

1. Jim is not going to (live/leave).
2. Are you (sleeping/slipping)?
3. I said (it/eat).
4. Can you (feel/fill) the bag?

/θ /

Elicitación

Ejemplo:

1. I'm thinking of a word that means: (gracias) Respuesta:

Thanks

2. I'm thinking of a word that means (matemáticas)

Respuesta: Math

3. I'm thinking of a word that means (con) Respuesta: With

4. I'm thinking of a word that means (norte) Respuesta:

North

Frases comunes

Ejemplo:

Thank you

Happy Birthday!

Nothing to fear

I think so

/ð /

Frases comunes

Ejemplo:

Father and mother

That's it

Families that play together stay together

/ʃ/

Shopping

A través de una serie de palabras el alumno elige aquéllas en donde aparezca este sonido. La autora (Maya León, M.) maneja esta actividad como un juego en donde el alumno ha sido el ganador de un premio denominado "Shopping Spree" y en 5 minutos tiene que elegir lo que desee.

Ejemplo:

shoes	shampoo	sheets	matches
chairs	shelves	watches	fish

/tʃ/

Encontrar respuestas y palabras lógicas

El alumno escucha y elige el sonido correcto.

Ejemplo:

1. I'm hungry! Do you have any _____? (ships/chips)
Pretty soon _____ will leave the port. (ships/chips)
2. I'm broke. Do you have any _____? (catch/cash)
My sister is anxious to _____ a husband. (catch/cash)

ACTIVIDADES (B)

El segundo tipo de actividades pueden ser utilizadas como "Further Practice". Una vez que el alumno ha reconocido las características de los sonidos, se contextualiza su práctica. Estas actividades son propuestas por Celce/Murcia (1987) y Ann Baker (1977, 1991):

/ɪ/

Nacionalidades/lenguas con terminación -ese

Pequeños diálogos

Ejemplo:

He's Japanese/ She's Portuguese

Is she Vietnamese?

Do you speak Chinese?

Peticiones en un restaurante (Menú)

"Role-playing"

Ejemplo:

A cheese sandwich, please?

Tea?

Coffee?

A meat sandwich?

Un viaje al zoológico

Figuras de animales: zebra, seal, cheetah, emu, peacock.

Se dividen a los alumnos en pequeños grupos y cada grupo

posee un "set" de dibujos. Los estudiantes realizan un "chain-drill" acumulativo.

Ejemplo:

Estudiante 1: I see a zebra.

Estudiante 2: I see a zebra and a seal.

Estudiante 3: I see a zebra, a seal an emu.

/ɪ/

It/is/it's/isn't

Juego: 20 questions.

Ejemplo:

Is it big?

Yes it is.

/iy/ /ɪ/

Peticiones en un restaurante (Menú)

Cada participante recibe una copia del menú. Antes de iniciar se le proporciona al alumno preguntas típicas: What would you like first?, and next?

DINNER MENU

First Course:

Chicken Soup OR Fish Salad

Main Course:

Liver OR Veal OR Beef

Vegetable:

Peas OR Beans OR Spinach

Salad:

Green OR Mixed

Dessert:

Cheesecake OR Ice Cream OR Mint Sherbet

/ S /

Descripción de oraciones utilizando "SHE"

Nombre de nacionalidades con este sonido: Swedish, Danish,
Turkish, Polish, Spanish, Irish, English, British.

Ejemplo:

A: Is she Spanish or Danish?

B: She isn't Spanish or Danish ! She's Polish.

"Chain-drill" . Se proporciona una lista de gente famosa

Ejemplo:

Margaret Thatcher (English)

James Joyce (Irish)

Sir Walter Scott (Scottish)

Leo Tostoi (Russian)

Kemal Ataturk (Turkish)

Alfred Nobel (Swedish)

/s/ /tʃ/

Planear una comida imaginaria

El maestro escribe en el pizarrón palabras con estos sonidos. Se divide a los estudiantes en grupos, seleccionan sus palabras y se incorporan a otros grupos para "dictar" su receta.

Ejemplo:

chicken, chocolate, french fries, cherries, peaches, fish, squash; entre otros.

/θ/

Números ordinales

a) cumpleaños: los alumnos proporcionan (mes y número) b) calendario para practicar fechas (se utiliza un calendario del mes en curso para contexto).

November 1996						
S	M	Tu	W	Th	F	S
						1
2	(3)	4	5	6	7	8
(9)	10	11	13	14	(15)	(16)
17	18	19	20	21	22	(23)
24	25	26	27	28	29	(30)

Ejemplo:

1. Number of days this month?
2. Date of the second Friday?
3. Date of the first Monday?

Expresar opiniones

Ejemplo:

I think he's old.

I think they are good friends.

I think she likes reading.

/ø/

This/ that/these/those. Utilizando dibujos

What are these? They're peas.

Are these carrots? No, they aren't.

That's a boy with a book.

Hablar de la familia

(mother, father, brother, grandmother, grandfather, brother in law)

Ejemplo:

Cards	Preguntas	Respuestas
mother:	What's your mother 's name?	Carmen
brother:	Do you have any brothers?	Yes, two.

Variación. Recortes en donde se presenta una fotografía.

Ejemplo:

This is my father.

This is my brother

/e/ /ə/

Clasificar

El alumno clasifica de acuerdo a lo que escucha: palabras individuales u oraciones.

"Problem-solving"

Ejemplo:

e	ə

/ə/

Preguntas con ARE: Nacionalidad/ trabajo/ estado civil.

Ejemplo:

Are you American?

Are you a doctor?

Are you married?

ENTONACION

- A). Ejercicios para el entrenamiento del oído (Right, yes, no, well, O.K.)

Utilizando la misma palabra el alumno escucha una entonación ascendente (/) o descendente (\).

~~RIGHT~~

~~RIGHT~~

(igual)

~~YES~~

~~YES~~

(diferente)

- B).

Deletrear el nombre

Ejemplo:

Is that S - A - M - -S - E - N ?

"One-word Question"

Se trabaja en pares. El estudiante (A) enuncia una frase y el estudiante (B) utiliza "one-word Question" para practicar la entonación descendente.

Ejemplo:

Please leave the room	Why?
Cut this in half.	How?
I'm going to China.	When?
Could you do me a favor?	What?
Let's go out for dinner.	Where?

Dar y pedir información con un mapa

Ejemplo:

Where is the bank?

Where is the restaurant?

Para los elementos de entonación Celce-Murcia y Goodwin sugieren los siguientes pasos para utilizar los diálogos (1991:148):

1. Marcar cada línea con el contorno de entonación.
2. Leer las líneas con varias entonaciones y preguntar a los alumnos el humor que se expresa (enojo, tristeza, torpeza).
3. Pedir a los estudiantes que lean el diálogo con un humor en particular.
4. Para principiantes utilizar las formas comunes de entonación.

Se proporciona un análisis de las características de los sonidos elegidos para que el profesor pueda seleccionar el tipo de actividades más pertinentes (Ver Anexo 2).

3.5. Rol del alumno

El rol del alumno es fundamental en el proceso del aprendizaje y se deriva de los contenidos del curso y del papel del profesor. El rol del alumno en esta propuesta será:

- Contribuir al proceso de aprendizaje.

El alumno contribuirá de una forma activa en el proceso de aprendizaje.

- Escuchar e imitar las características del habla requeridas.

El alumno identificará, imitará y producirá las características de la lengua hablada.

- Trabajar en forma individual.

El alumno trabajará en una forma individual al independizarse en su aprendizaje por medio del desarrollo de las técnicas de "self-observation", "self-rehearsal" y "self-monitoring".

- Trabajar en pequeños grupos.

Según la naturaleza de la actividad el alumno trabajará en pequeños grupos con sus compañeros de clase.

- Responsabilizarse de su aprendizaje.

El alumno es un factor importante para lograr buenos resultados en el aprendizaje. El alumno se responsabilizará de su aprendizaje y progreso en esta tarea.

- Funcionar como modelo (si es posible).

En el salón de clase existen algunos alumnos que poseen la habilidad para producir e imitar las características del habla, por lo que si enuncian bien, también será el modelo y ayudará a sus compañeros.

- Desarrollar una actitud de tolerancia.

El alumno, consciente del proceso de la pronunciación desarrollará una actitud de tolerancia.

- Extender su aprendizaje.

El alumno que tenga la oportunidad de escuchar grabaciones, ver películas, participar en diálogos extenderá su aprendizaje fuera del salón de clase.

3.6. Rol del profesor

El rol del profesor se deriva de los contenidos del curso y del rol de los alumnos.

El rol del profesor en este diseño de curso será:

- **Ayudar a los alumnos a escuchar.**
El profesor ayudará a los alumnos a percibir los sonidos. Como ya se mencionó, el alumno identifica los sonidos del inglés con una fuerte tendencia de su lengua materna. El profesor proporcionará aquellas características que ayuden al alumno a reconocer e identificar el sistema de sonidos de la L2.
- **Apoyar al alumno al desarrollo de las características del habla seleccionadas.**
El profesor proporcionará las bases necesarias para su desarrollo (ejercicios, explicaciones y descripciones).
- **Ayudar a los alumnos a producir.**
Algunos sonidos resultan para los alumnos fáciles de producir. Si el alumno no puede imitar aquellos sonidos difíciles, el profesor proporcionará las bases y características necesarias para facilitar la producción de dichos sonidos.

- **Conscientizar a los alumnos de las características del habla.**

 Cuando sea aplicable, el profesor conscientizará al alumno de aquellas características que afectan el significado.
- **Ayudar a los alumnos en el desarrollo de:**

 "Speech-awareness", "self-study", "self-observation" y "self-monitoring".

 Responsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje.
- **Proporcionar práctica.**

 El profesor proporcionará a los alumnos la práctica de las características del habla seleccionadas. El profesor proporcionará una práctica lógica de las actividades: primero estructurada y después contextualizada.

 El profesor proporcionará actividades tanto para el reconocimiento como para la producción de las características del habla. La práctica también constará de retroalimentación.
- **Señalar el objetivo de las actividades.**

 El profesor guiará las actividades de los alumnos. El alumno debe conocer el objetivo de cada

actividad para que ponga atención y se concentre en lo que realiza.

- Emplear diversas técnicas.

El empleo de diversas técnicas enriquecen el aprendizaje.

- Seleccionar y adaptar los materiales existentes.

El profesor seleccionará el tipo de material (ya existente o elaborado por él mismo) para proporcionar la práctica adecuada. Su selección dependerá del tipo de actividad y de los objetivos que se persigan.

- Facilitar la tarea.

La claridad de las explicaciones y descripciones, así como la selección de los materiales, ejercicios y actividades contribuirán a que el profesor facilite la tarea.

- Funcionar como modelo.

El profesor será un modelo para la práctica de la pronunciación. Además de funcionar como modelo, será también un guía y un observador.

- Investigar en el salón de clase.

El profesor tomará decisiones y hará modificaciones.

- Respetar las diferencias de aprendizaje.
El profesor considerará las diferencias de aprendizaje de los alumnos así como las diferencias de personalidad.
- Exhortar al alumno.
El profesor exhortará a sus alumnos a que imiten las características del habla requeridas ya que la imitación es considerada como la estrategia básica en el aprendizaje de la pronunciación.
- Ayudar a los alumnos a acrecentar su confianza.
El profesor fomentará un ambiente confortable en el aprendizaje de la pronunciación. Explicará a sus alumnos que el aprendizaje de la pronunciación es gradual.
El profesor ayudará a promover la participación en el salón de clase.
- Motivar a los alumnos a extender su aprendizaje.
Si es posible, fomentar al alumno a extender su aprendizaje fuera del salón de clase. Algunos alumnos tienen posibilidades de escuchar la radio, ver una película, conocer a un nativo-hablante del inglés, etc.

3.7. Rol de los materiales

El contenido, el rol del profesor y del alumno dan como resultado el rol de los materiales en la instrucción.

- Los materiales seleccionados y/o adaptados por el profesor facilitarán la tarea, es decir, el material será claro y sencillo para no confundir a los alumnos.
- Los materiales serán adecuados al nivel de los alumnos (principiantes).
- Los materiales deberán ser enfocados al objetivo de las actividades (reconocer y/o producir).
- El material dará práctica al contenido del curso.

División de los materiales.

El tipo de material será dividido en: material para identificación y material para producción. Material para actividades estructuradas y contextualizadas. - Método audio-lingual: identificación, contraste, uso de pares mínimos, repetición e imitación y enfoque comunicativo: "role-playing", dictado, diálogos, etc.- Aún cuando siguen siendo ejercicios graduados al empleo de estas técnicas permite contextualizar y hacer más significativa la práctica de las características del habla.

Características del material auditivo.

El material grabado tiene como función servir como modelo. Es material comercial que es seleccionado por el profesor. Su selección depende del objetivo de la actividad.

Forma del material.

Grabadoras, cassettes,"charts", dibujos, material escrito que el profesor proporciona a sus alumnos.

Se proporciona una serie de libros para la selección de material, ejercicios y actividades que pueden ser de gran utilidad al profesor (Ver Anexo 3).

3.8. Limitaciones del curso

En esta situación, el inglés se considera como lengua extranjera y se aprende por diversos propósitos; no es una lengua oficial. Por lo mismo existen pocas oportunidades que contribuyan a la práctica de la pronunciación fuera del salón de clase. Las oportunidades se limitan a programas de televisión, radio o a una conversación con un nativo-hablante.

El material auditivo de apoyo para los profesores son las grabadoras, pero algunas de éstas no se encuentran en buen

estado. Esto impide una mejor comprensión del material auditivo. Otra limitante es el espacio físico; los salones no poseen una buena acústica que facilite el trabajo del material auditivo.

El número de estudiantes que conforman los grupos es grande y no permite al profesor observar más detenidamente el progreso de los alumnos en esta característica de la lengua. De ahí la importancia de responsabilizar al alumno de su aprendizaje.

3.9. Conclusiones de esta etapa

De acuerdo a la clasificación de Richards y Rodgers la metodología de la enseñanza abarca tres niveles; el enfoque, el diseño y el procedimiento.

El **enfoque** está constituido por los fundamentos teóricos. El **diseño** incluye los objetivos y contenidos del curso, así como el rol del aprendiente, del profesor y de los materiales. El **procedimiento** abarca el tipo de técnicas para la presentación del contenido, tipo de ejercicio y actividades para la práctica, así como el tiempo, espacio y equipo de las actividades. Aunque el procedimiento no forma parte de este trabajo se sugiere una serie de actividades y técnicas para su práctica.

Como ya se mencionó el diseño sistematiza el material lingüístico lo que permite lograr objetivos reales a corto plazo. El modelo elegido es una base y funciona como guía al profesor. Existe una participación activa por parte del alumno y se proporciona práctica constante de las características de la lengua hablada. Es flexible ya que el profesor es quien toma las decisiones.

CONCLUSIONES

Esta investigación surgió del interés de incorporar la pronunciación al curso de Inglés I del Plan Global por considerar que la pronunciación debe integrarse a la enseñanza-aprendizaje como parte del desarrollo de la lengua. Para integrar la pronunciación al salón de clase se realizó la propuesta de un diseño de curso de pronunciación. Este trabajo se conformó de tres capítulos: marco teórico, análisis de necesidades y propuesta del curso.

El marco teórico ayudó a que:

- La pronunciación se contextualizara con otros elementos de la lengua, principalmente con las habilidades audio-orales y se ubicara la pronunciación y sus características como subhabilidades de la comprensión auditiva y producción oral.
- Se considerara que la integración de la pronunciación y sus características al salón de clase: (identificación y producción de elementos de entonación, ritmo, acentuación, consonantes y vocales) también ayudarán al desarrollo de la comunicación oral.

- Se retomara el papel que ha jugado la pronunciación en las diferentes metodologías de la enseñanza. Para el diseño de este curso se consideraron las características del método audio-lingual: identificación, discriminación y repetición entre otras; así como las características del enfoque comunicativo, principalmente la contextualización de los sonidos por medio de diálogos ya que los sonidos de la lengua aparecen en contexto y es así como el aprendizaje de la pronunciación es más significativo.
- Se consideraran los factores biológicos y afectivos en el aprendizaje de la pronunciación. El factor edad determina el tipo de actividades que se deben incluir en la enseñanza de la pronunciación y los factores afectivos (motivación, aptitud, actitud, introversión y extroversión) los cuales se resumen en propiciar un ambiente confortable en el salón de clase para proporcionar al alumno seguridad.
- Se conformará la base teórica del curso.

En el análisis de necesidades, se aplicó un cuestionario dirigido a los profesores del Plan Global de Inglés I y se observó lo siguiente:

- A la mayoría de los profesores les gustaría contar con un curso de pronunciación ya que será de gran utilidad y funcionará como guía.
- Los resultados de los cuestionarios proporcionan bases y pautas para la propuesta de este diseño. Se destaca la selección de las características de la lengua hablada importantes para este nivel (PG1).
- En general, el profesor está consciente del papel de la pronunciación en el desarrollo de la lengua y también considera que la pronunciación es un elemento importante para establecer la comunicación oral.

Con respecto a la propuesta del curso de pronunciación se observó que:

- Para el diseño de un curso de pronunciación es necesario considerar las características de la población a quien va dirigido. Para esta propuesta se ha considerado a la población comprendida por adultos del curso de Inglés I del Plan Global del C.I.E. de la ENEP-Acatlán.
- La propuesta de este diseño enmarca la pronunciación como otro elemento más de la lengua y se pretende incorporarla al curso general de inglés sin modificar lo ya establecido.

Además, se pueden retomar elementos del curso general para contextualizar su enseñanza.

- Se considera que aunque el alumno esté en contacto con los aspectos de la lengua hablada (elementos de entonación, ritmo, acentuación y sonidos), la pronunciación requiere de una práctica consciente, ya que no todos los alumnos reconocen las características de pronunciación.
- Las decisiones que se llevaron a cabo para esta propuesta son apreciaciones personales fundamentadas para proporcionar validez a esta investigación. Cabe mencionar que aunque existe una vasta bibliografía en esta área, es difícil encontrar bibliografía de modelos que conformen las bases para realizar diseños de cursos de pronunciación.

De esta investigación se concluye que: la enseñanza de la pronunciación debería ser un proceso continuo en donde en cursos posteriores a PG1 también se sistematizará el material lingüístico para proporcionar bases que contribuyan al desarrollo de la lengua. Finalmente, este trabajo es una aportación a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y constituye una alternativa para incorporar y sistematizar las características de la lengua hablada. El siguiente paso sería el desarrollo del curso y la aplicación del

mismo para conocer su funcionalidad. Esta investigación puede ser útil para aquellos que realicen estudios y deseen realizar aportaciones (ejercicios, materiales y actividades) en el área de la pronunciación.

ANEXO 1 Encuesta para profesores

Objetivo de la encuesta:

El propósito de esta encuesta es el de recabar información, misma que será útil para la propuesta y planeación del diseño de un curso de pronunciación que pueda ser integrado al curso de Inglés I del Plan Global.

Gracias por su colaboración

1. ¿Cree usted que se deba trabajar con la pronunciación en el curso de Inglés I?

SI NO

¿Por qué? _____

2. ¿Cree que el libro de texto enfatiza lo suficiente la práctica de la pronunciación en el curso de Inglés I?

SI NO

Si la respuesta es "NO", ¿incorpora usted elementos de la pronunciación? _____

¿Cuáles? _____

¿Qué tan a menudo y por cuánto tiempo?_____

¿Elabora usted su material de pronunciación o se apoya en otros textos?_____

¿Cómo selecciona el material para trabajar con la pronunciación?_____

3. ¿Qué técnicas utiliza para practicar con la pronunciación en clase?_____

4. ¿Es usted siempre el modelo o también utiliza grabaciones?_____

5. Según su experiencia, ¿Cuáles son algunas de las dificultades para practicar la pronunciación en el curso de Inglés I?_____

6. Enumere de mayor a menor importancia la relación de la pronunciación con:
- ___ a) la comprensión auditiva
 - ___ b) la producción oral
 - ___ c) la semántica
 - ___ d) "spelling"
 - ___ e) otro: (especifique) _____
7. Cree usted que en el curso de Inglés I, el alumno deba: (Marque a, b o c)
- a) Identificar y entender las características del habla.
 - b) Producir las características del habla para formar nuevos hábitos.
 - c) Ambos aspectos.
8. Marque los elementos de la pronunciación que deban ser incluidos en el curso de Inglés I:
- a) Identificación y producción de sonidos (vocales).
 - b) Identificación y producción de sonidos (consonantes).
 - c) entonación.
 - d) acentuación.
 - e) "reduced-forms".
 - f) "contractions".

g) "content words-function words".

h) Otro: (especifique) _____

9. Según su importancia, enumere del 1 al 10, los sonidos que deban ser incorporados en el curso de Inglés I:

____ (plurales) cats planes buses
 /s/ /z/ /z/

____ (pasado) -ed listened asked wanted
 /d/ /t/ /d/

____ eat it
 /ɪ/ /ɪ/

____ date bread
 /eɪ/ /ɛ/

____ but
 /ʊ/

____ bad
 /æ/

____ she children
 /ʃ/ /tʃ/

____ you jacket
 /ɹ/ /dʒ/

____ think that
 /θ/ /ð/

_____ good

/ʊ/

Otro(s): (especifique) _____

10. Según su experiencia, ¿cree usted que sería útil el diseño de un curso de pronunciación que pueda ser integrado al Plan Global de Inglés I?

SI NO

¿Por qué? _____

11. Cree usted que se deba trabajar con la pronunciación:

- a) Todos los días
- b) 3 veces por semana
- c) 1 vez a la semana
- d) Otro: (especifique) _____

¿Por cuánto tiempo?

- a) 10 minutos
- b) 20 minutos
- c) 1 hora
- d) Otro: (especifique) _____

12. ¿Cuál debe ser el objetivo de la pronunciación en el curso de Inglés I? _____

Sugerencias o comentarios respecto al curso de pronunciación

/ɪ/

La */iɪ/* del inglés es anterior y cerrada como la española, pero por ser más cerrada y pronunciarse con los labios más extendidos le da una tensión característica que la hace diferente. La */i/* de la palabra "hilo" al pronunciarse con cierto énfasis, se parece algo a la */iɪ/* del inglés.

Relaciones ortográficas (spellings).

más frecuentes: ee- tree, green, sheep de menor frecuencia:

ea- tea, meat, read	ie- piece, field
	e- he, me
	i- machine, police

/ɪ/

La vocal */ɪ/* no existe en español, queda a la mitad de camino entre la */i/* y la */e/* españolas. El alumno regularmente sustituye */iɪ/* por */ɪ/* o viceversa.

Realizaciones ortográficas (spellings).

más frecuentes: i- sit, rich, tip de menor frecuencia:

y- city, pity, belly	e- pretty, wanted
ie-ladies, bodies, armies	

/ə/

Este sonido es conocido como el sonido de la "ley del menor esfuerzo", porque es completamente relajado y neutral. Es sumamente importante porque la mayoría de las vocales en inglés, que no llevan el énfasis o acentuación se producen así.

La /a/ española es también central como la /ə/ del inglés, pero más abierta lo que le da un timbre más claro y sonoro. A un español la /ə/ le suena más parecida a la /a/.

Realizaciones ortográficas (spellings)

más frecuentes: u- upon, circus, column

o- occur, , lesson, obtain

de menor frecuencia: ou- famous

io- nation

iou- delicious

CONSONANTES

Características	/θ/	/ð/	/s/	/ʃ/
Punta de la lengua	colocada entre los dientes	colocada entre los dientes	e aproxima pero no toca la encía alveolar	están firmemente oprimiendo la encía alveolar y detrás de los dientes superiores y delante
Medio de la lengua			se aproxima pero no toca el paladar duro	
Corriente de aire	es continua y sin interrupción	es continua y sin interrupción	es continua y sin interrupción	es parada como la /t/ y luego soltada como la /s/

Consonantes vibrantes: /ð/

Consonantes no vibrantes: /θ/ /s/ /ʃ/

/θ/

El sonido /θ/ es similar al "ceceo castellano" usado por los madrileños al pronunciar las palabras como 'hace' y 'zapato' (las letras "c" y "z" son pronunciadas con la lengua entre los dientes).

El sonido / e / no existe en la mayoría de los dialectos del español. Es posible que el alumno lo sustituya por los sonidos más familiares como /t/ y /s/.

Realizaciones ortográficas (spelling).

El fonema / e / se escribe **th**, pero **th** no siempre se pronuncia / e /. Este sonido equivale a los siguientes casos:

1. En posición inicial, salvo contadas excepciones; **thing**
2. En posición medial, por lo general en palabras de origen clásico; **method, cathedral, author**
3. En posición final, salvo contadas excepciones; **bath, both, truth**

/ ð /

El sonido / ð / en inglés es similar al sonido de la letra /d/. En la actualidad, / ð / es más fuerte y más visible entre los dientes. El sonido / ð / no existe ni al principio ni al final de las palabras en español. Existe en español como sonido alófono del fonema /d/ en posición medial.

Realizaciones ortográficas (spelling)

El fonema inglés / ð / se escribe como **th**, pero como se ha visto la **th** no siempre se pronuncia / ð /.

- 1) En posición inicial; sólo en las palabras gramaticalmente funcionales: **this, that, these, those, the, they, them, there, theirs, etc.**
- 2) En posición medial, generalmente en palabras de origen sajón: **brother, mother, bother, etc.**
- 3) En posición final, en los plurales de algunas palabras: **mouths, clothes, en la preposición with.**

/ʃ/

La consonante /ʃ/ no existe en español. Se sustituye por un sonido más familiar /tʃ/

Realizaciones ortográficas (spelling)

más frecuentes:

sh- shoe, fish, ship, shop otras: s-sure, sugar, mansion

ti- nation, station, position **ch** machine

/tʃ/

El fonema /tʃ/ del inglés y el /tʃ/ del español son muy similares, pero la "ch" española es palatal por lo que se articula más atrás en la boca que la /tʃ/ del inglés que es plato alveolar. Las palabras terminadas en /tʃ/ pueden causar problemas ya que la "ch" no se da en esta posición en español.

Aunque sea familiar en español este se confunde con el sonido /ʃ/ en inglés.

Realizaciones ortográficas (spelling)

Más frecuentes:

ch cheese, rich

otras: ture picture, adventure, future

tch-catch

La entonación se define como: las variaciones en el tono de la voz que se producen cuando hablamos.

Los tres patrones de la entonación son los siguientes:

D) ENTONACION ascendente-descendente (Raising-falling)
A) Oraciones afirmativas (statements)
1) Oraciones afirmativas e imperativas (statements and commands)
2) Listas
3) Oraciones condicionales con "si/entonces" (If/then statements)
B) Oraciones interrogativas (Questions)
1) Preguntas finales de confirmación (Confirming tag qs.) sólo para confirmar una información.
2) Preguntar con palabras que empieza con "wh" (What, where, etc.)
II) ENTONACION descendente-ascendente (falling-rising)
A) Preguntas en tono cortés (polite qs.)
B) Preguntas con alternativas (qs. with given alternatives either/or)
C) Preguntas finales "interrogativas" (Tag Questions) que en verdad requieren de información.
III) ENTONACION ascendente (Rising)
A) Preguntas con palabras que empiezan con "wh" (qs. with "wh") para aclarar información previamente conocida.
B) Preguntas para responder con si o no (Yes/ no qs.)

Maya León M. (1995: 283) en "*Kiss your Accent Good Bye!*"

Generalidades:

Los hablantes del español tienden a pronunciar las palabras como están escritas ya que en su lengua existe una relación entre la lengua hablada y la lengua escrita. En el inglés esta relación no es directa. Con respecto a la entonación cada lengua posee su propio patrón de entonación. Para la entonación también es importante el conocimiento de las palabras de contenido y palabras de función. Las palabras de contenido: expresan la idea principal o el contenido de la frase u oración. Usualmente son los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Las palabras de función: palabras menos importantes. Usualmente son los artículos, pronombres, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones. (G. Orion, 1988) *"Pronouncing American English: Sounds, stress and intonation"*.

ANEXO 3 Libros para la enseñanza de la pronunciación

Guías para la enseñanza de la pronunciación.

Kenworthy, J. 1992. *Teaching English Pronunciation*. London: Longman

Tench, P. 1981. *Pronunciation Skills*. London Macmillan.

Wong, R. 1987. *Teaching Pronunciation: Focus on English Rhythm and*

Intonation. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall Regents.

Libros de texto con cassettes (práctica de consonantes y vocales así como elementos básicos de la entonación).

Baker, A. 1977. *Tree or Three*. Cambridge University Press.

_____ 1989. *Ship or Sheep*. Cambridge University Press.

_____ 1989. *Pronunciation Pairs*. Cambridge University Press.

Dale, P., Poms, L. 1985. *Vowels. English Pronunciation for Spanish Speakers*. New Jersey. Prentice Hall.

_____ 1985. *Consonants. English Pronunciation for Spanish Speakers*. New Jersey. Prentice Hall.

_____ 1994. *English Pronunciation for International Students*. New Jersey. Prentice Hall.

- Maya León, M. 1995. *Kiss your Accent Good Bye!* J. and Publishers. A division of Cosmopolitan Business Communication Inc.
- Orion, G. 1988. *Pronouncing American English* . New York. Newbury House.
- Prator, C. H. and Robinet B. W. 1985. *Manual of American English Pronunciation*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Actividades comunicativas en la enseñanza de la pronunciación.

- Celce-Murcia. 1987. " Teaching Pronunciation as Communication" en *Current Perspectives on Pronunciation*. J. Morley (ed.) Washington, D. C. TESOL (5-12).
- Celce-Murcia y Goodwin. 1991. "The Teaching of Pronunciation" en *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2nd. (ed.) Boston, Massachusetts: Heinle y Heinle (136-153).
- Pica T. 1984. "Pronunciation activities with an accent on communication". *English Teaching FORUM*. Vol. XVII.
- Renn, N. 1982. "Activities for practicing stress and intonation". *English Teaching FORUM*. Vol. XX.

Técnicas en la enseñanza de la pronunciación.

Allen D. E. , Valette M. T. 1977. *Classroom Techniques: Foreign Languages and English as a Second Language*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. (55-79).

Haycraft, B. 1971. *The Teaching of Pronunciation: A Classroom Guide*. London, Longman. (114-122).

La mayoría de los textos propuestos son americanos. Los textos británicos: "*Tree or Three*" y "*Pronunciation Pairs*" de Ann Baker (1977) se eligieron como una guía para el tipo de actividades que puedan incorporarse al salón de clase.

O'Connor (1980) especifica que la dificultad no radica en el tipo de pronunciación (inglesa o americana) sino en las diferencias de las características que existen en la L2. Sin embargo, cabe especificar que el libro de texto empleado sugiere una pronunciación americana.

BIBLIOGRAFIA

- Abercrombie, David. 1973. *Problems and Principles in Language Study*. Longman, London.
- Acton, William. 1984. "Changing fossilized pronunciation". *TESOL Quarterly*. vol.18, no.1, 71-85.
- Allen, Harold B. y Campbell, Russell N. 1972. *Teaching English as a Second Language: a book of readings*. New York: Mexico: McGraw Hill.
- Andertson-Hsieh J. 1992. "Teaching suprasegmentals to international teaching assistants using field-specific materials". *ESP*. vol.9, 195-214.
- Brow, Adam (ed.). 1991. *Teaching English Pronunciation: a book of readings*. (2nd. ed.). London: Routledge.
- Brown, H. Douglas. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. (2nd. ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bygate, Martin. 1988. *Speaking*. Oxford University Press.
- Byrne, Donn. 1977. *Teaching Oral English*. Longman.
- Brumfit, Christopher. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University.
- Canale, Michael. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richards, J. y Schmidt, R. W. (eds.). *Language and Communication*. Great Britain: Longman. (1-27).

- Celce-Murcia, M. 1979. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Lois McInToah.
- _____ 1983. "Teaching pronunciation communicatively". *MEXTESOL Journal*, vol. 7, no.1, 10-15.
- _____ 1987. "Teaching pronunciation as communication". En J. Morley (Ed.). *Current Perspectives on Pronunciation*. Washington, D.C: TESOL. 5-12.
- Celce-Murcia, M. y Goodwin, Janet M. 1991. "Teaching pronunciation". En *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (2nd. ed.). Boston, Massachusetts: Heinle y Heinle.
- Clark, Herbert H. y Clark, Eve V. 1977. *Psychology and Language: an introduction to psycholinguistics*. New York. Harcourt, Brace and Jovanovich.
- Crawford, W. 1987. The pronunciation monitor. L2 acquisition considerations and pedagogical priorities. En J. Morley (Ed.). *Current Perspectives on Pronunciation*. Practices anchored in theory. Washington, D.C: TESOL. 105- 121.
- Crystal, David. 1991. *A dictionary of Linguistics and phonetics*. (3rd. ed.). Basil Blackwell, Inc.
- Chastain, Kenneth. 1976. *Developing Second Language Skills: Theory to practice*. 2nd. ed. Chicago, Rand McNally College Publishing.
- Chomsky, Noam. 1972. *Language and Mind*. Ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Dale, Poms. 1985. *Vowels, English Pronunciation for Spanish Speakers*. New Jersey, Prentice Hall.
- Dell, Hymes. 1971. "On communicative competence". En Brumfit, C. J. & Johnson K. (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Dickerson, Lonna S. y Dickerson, Wayne B. 1978. "Learning to pronounce: research responses to classroom concerns". *English Teaching FORUM*, vol.16, no.4, 13-15.
- Fathman, Ann. 1975. "The relationship between age and second language productive ability". *Language Learning*, vol.20, no.2.
- Fisiak, Jacker. 1981. *Contrastive Linguistics and the language Teacher*. Edited by Fisiak Jacker. Pergamon Press.
- Guiora, Alexander Z., Beit-Hallahmi, B., Paluszny, M., Catford, John C., Cooley, Ralph y Yorder, Dull C. 1975. "Language and person studies in language behavior". *Language Learning*, vol.25, no.1, 43-61.
- Harvey M. Taylor. 1981. "Learning to listen to English". *TESOL Quarterly*, Vol. 15, no. 1, 41-50.
- Hatch, Evelyn. 1983. *Psycholinguistics: A second language perspective*. Newbury House Publishers, Inc: Rowley, Massachusetts.
- Haycraft, Brita. 1982. *The Teaching of Pronunciation: a classroom guide*. London, Longman.

- James, Carl. 1986. *Contrastive Analysis*. Longman House, Burnt Mill, Harlow.
- Krashen, Stephen D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. Inc.
- Krashen, Stephen D. y Terrel, Tracy. 1983. *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press. Inc.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures*. Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor.
- Lado, Robert y Fries, Charles. 1973. *English Pronunciation: Exercises in sound segments, intonation and rythm*. Cambridge: Ann Arbor. The University of Michigan Press. (16 ed.).
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. London, England. Oxford University Press.
- Leather, Jonathan. 1983. "State of the art article: Second language pronunciation learning and teaching". *Language Teaching*, vol.16, 198-215.
- Lenneberg, 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: John Willey and Sons Inc.
- Lukong N. Nicholas. 1988. "Teaching listening comprehension". *English Teaching FORUM*. vol.XXVI, no.1.
- Morley, Joan. 1991. "The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages". *TESOL Quarterly*, vol.25, no.3, 481-520.

- Munby, John. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, John. 1991. "Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening and pronunciation". *TESOL Quarterly*, vol.25, no.1, 51-75.
- . 1992. "Preparing ESL students for the basic speech course: Approach, design and procedure". *ESP Vol.11*, 51-70.
- Neufeld, Gerald G. 1980. "On the adult's ability to acquire phonology". *TESOL Quarterly*, vol.14, no.3, 285-298.
- Nunan, David. 1990. "Using learner data in curriculum development". *ESP vol.9*, 17-32.
- Palmer, 1972. *Concerning Pronunciation*. Cambridge University Press.
- Parish, Charles. 1977. "A practical phylosophy of pronunciation". *TESOL Quarterly*. vol.11, no.3, 311-317.
- Pennington, Martha C. y Richard, Jack C. 1986. "Pronunciation revisited". *TESOL Quarterly*, vol.20, no.2, 207-225.
- Prator, Robinet. 1985. *Manual of American English Pronunciation*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Richards, Jack C. y Rogers, Ted S. 1987. *Methodology in TESOL : A book of readings*. Newbury House Publishers. Harper Collins Publishers, Inc.
- Rivers, M. Wilga. 1968. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago.

- Sánchez, Azuara. 1992. *Notas de Fonética y Fonología*. México: Editorial Trillas.
- Sánchez, Benedito. 1986. *Manual de Pronunciación Inglesa Comparada con la Española*. Editorial Alhambra, S.A.
- Selinker, Larry. 1983. *Language Transfer in Language Learning*. Ed. Susan M. Grass, Larry Selinker. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Schumann, John H. 1975. "Affective factors and the problem of age in second language acquisition". *Language Learning*, vol.25, no.2, 209-235.
- Stern, Hans H. 1978. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, Earl W. 1978. "Toward a practical philosophy of pronunciation: another view". *TESOL Quarterly*, vol.12, no.2, 145-150.
- Stevens, Peter. 1977. *Papers in Language and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tench, Paul. 1982. *Pronunciation Skills*. London, Macmillan.
- Trask, R. L. 1996. *A dictionary of phonetics and phonology*. London: Routledge New York.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.