

03070

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE POSGRADO
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
Y CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS



**PROCESAMIENTO DE INPUT Y EL INTERLENGUAJE
FONOLÓGICO**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
PRESENTA
ARACELI RODRIGUEZ TOMP

MEXICO, D. F.,

1997

**TESIS CON
FALSA DE ORO**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

RECONOCIMIENTOS

Quisiera agradecer a la Maestra Marilyn Buck Kirby por haber aceptado dirigir la presente tesis y por su paciencia al guiarme y ayudarme a definir este proyecto del que tanto aprendí.

Agradezco también a los miembros del jurado por sus sugerencias para mejorar este trabajo.

Mi más sincero agradecimiento al Maestro José María Díaz de León que ayudó al nacimiento de este proyecto y guió mis primeros pasos en él.

Agradezco a mis amigos Jorge Torres y Carlos Escalante por su apoyo y ayuda en mi aprendizaje con la computadora.

Agradezco a Juan Pablo García Tames por sus dibujos.

Gracias a mi amiga Mirta Zayas por ayudarme a la corrección de los errores de mecanografía de este trabajo.

Gracias finalmente a todos los amigos que me acompañaron y me alentaron durante todo el trayecto que representó la elaboración de esta tesis.

RECONOCIMIENTO ESPECIAL

Quisiera expresar un muy especial agradecimiento al CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) por la beca que me fue otorgada para la realización de mis estudios de Maestría.

Dedico este trabajo a mi madre que aunque ya no esté aquí, siempre me acompaña, a mi padre y a mis hermanos por el apoyo y el cariño que siempre me han brindado y a mis sobrinos con todo mi amor.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Marco Teórico	7
2.1 Teoría cognoscitiva	7
2.1.1 Dos tipos de conocimiento	10
2.1.2 La teoría cognoscitiva y enseñanza de lenguas	11
2.1.3 La teoría cognoscitiva y el interlenguaje	13
2.2 El interlenguaje fonológico	15
2.2.1 Teorías de adquisición del interlenguaje fonológico	17
2.2.2 Adquisición del sistema fonológico de una lengua extranjera	19
2.2.3 Procesos de formación del interlenguaje fonológico de la lengua extranjera	21
2.2.4 Fossilización	23
2.3 Enseñanza con foco en la forma	24
2.3.1 La enseñanza explícita	26
2.3.2 Modelo de procesamiento de input	30
2.3.3 La enseñanza explícita de la fonética	40
2.3.3.1 El sistema consonántico del francés y del español	42
2.3.3.2 El sistema vocálico del francés y del español	44
2.3.3.3 Las vocales anteriores labializadas del francés	46
2.3.4 Métodos de corrección fonética	49
2.3.4.1 El método articulatorio	49
2.3.4.2 El método basado en la transcripción fonética	51
2.3.4.3 El método tecnológico	51
2.3.4.4 El método de oposiciones fonológicas o pares mínimos	51
2.3.4.5 El método verbotonal	52
2.3.4.6 El modelo de procesamiento de input y fonética	53
3. El estudio	58
3.1 Sujetos	58
3.2 Instrumento de medición	60
3.3 El tratamiento	64
4. Resultados	71
5. Análisis de resultados y discusión	76
6. Conclusiones	82
7. Referencias bibliográficas	85
Anexo 1 Pre y posttest	89
Tarea 1	91
Tarea 2	92
Anexo 2 Ejercicios del tratamiento	93
Anexo 3 Ejercicios fuera del modelo de procesamiento de input	105

SINOPSIS

PROCESAMIENTO DE INPUT Y EL INTERLENGUAJE FONOLÓGICO

La enseñanza de la pronunciación del francés como lengua extranjera ha sido siempre un problema, tanto como en la formación del docente, como en el diseño de los ejercicios que sirvan al logro de ese objetivo. En este trabajo presentamos un experimento en el que se evalúa el resultado de un material de enseñanza de la pronunciación elaborado siguiendo los lineamientos del modelo de procesamiento de *input* de Bill VanPatten.

Este modelo, inicialmente concebido para la enseñanza de la gramática, persigue mejorar el *intake* que los aprendientes reciben. De esta manera, los datos de que dispone el aprendiente para integrar a su interlenguaje serán de mejor calidad. Para lograr este objetivo, se busca modificar la manera en que el aprendiente procesa el *input*, guiando su percepción y las relaciones que establece entre la forma estudiada y su significado.

Para comprender los principios en que se basa el modelo que sirvió de base para nuestro trabajo, presentamos en el capítulo dos algunos conceptos de la teoría cognoscitiva así como la definición del interlenguaje visto desde esta perspectiva. Así mismo hacemos un breve resumen de las teorías de adquisición del interlenguaje fonológico de la lengua materna y de las lenguas segundas. Finalmente, en este mismo capítulo hacemos una descripción de los sistemas fonológicos del francés y del español.

En el capítulo tres presentamos el diseño del experimento: los sujetos, el instrumento de medición y el tratamiento aplicado al grupo experimental. En el capítulo cuatro presentamos los resultados y en el cinco el análisis y la discusión de los mismos.

1. INTRODUCCIÓN

El francés ha sido siempre considerado por los hispanohablantes como una lengua difícil de pronunciar. Todos los profesores de francés tenemos o hemos tenido alumnos avanzados que tienen graves problemas fonéticos que pueden a su vez provocar problemas de comunicación que en ocasiones llegan a ser serios, y nos preguntamos qué debemos hacer para lograr de nuestros alumnos una pronunciación más cercana a la de los nativohablantes (francés estándar), o que cuando menos no provoque fallas en la comunicación. Por otro lado, con el surgimiento de los enfoques comunicativos, la exactitud fonética dejó de tener importancia en los métodos pues se consideró que al ser la comunicación lo más importante, la pronunciación pasaba a un segundo plano si se lograba el objetivo de transmitir un mensaje.

La adquisición del sistema fonológico ha sido siempre uno de los temas más relegados en la investigación de la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. No es que se desconozca la importancia que reviste este aspecto, sino que se ha considerado que un sistema fonológico más o menos aproximado de la lengua meta se adquirirá tarde o temprano mediante la exposición del aprendiente al input adecuado.

Esto puede ser cierto en el caso de segundas lenguas, pero cuando tratamos con lenguas extranjeras aprendidas en el salón de clase, la adquisición del sistema fonológico puede resultar un tema interesante de estudio.

Podemos constatar que en un grupo más o menos homogéneo de aprendientes de una lengua extranjera, que han estado expuestos al mismo tipo de input, que han

realizado el mismo tipo de tareas lingüísticas y que han participado en las mismas actividades interactivas, se dan muy diferentes niveles de adquisición del sistema fonológico.

Estas diferencias pueden atribuirse a un gran número de factores físicos, cognoscitivos o afectivos que sería difícil abordar en este trabajo, sin embargo hay un factor que nos interesa mucho analizar para conocer sus efectos en el desarrollo del interlenguaje fonológico de los aprendientes del francés como lengua extranjera; este factor es el de la enseñanza explícita de la fonética en el salón de clase.

Se ha subrayado la gran importancia que reviste el hecho de realizar ejercicios de corrección fonética en clase de lenguas para lograr una buena pronunciación en los aprendientes, pero cabe preguntarnos, ante el hecho de que no todos los aprendientes llegan al mismo nivel de performance, si las técnicas que utilizamos para ese fin son las adecuadas que nos permitan favorecer el desarrollo del interlenguaje de nuestros aprendientes.

Existen algunas técnicas de corrección fonética que van de unas menos explícitas, tales como el sistema verbo-tonal o la pronunciación regresiva, a otras más explícitas como la corrección por pares mínimos o el sistema articulatorio. Podemos conocer más o menos bien estas diferentes técnicas de corrección fonética; la pregunta que se plantea entonces es: ¿Son éstas técnicas eficaces? y si es así, ¿por qué encontramos alumnos en los niveles avanzados que cometen errores graves de pronunciación?

Si consideramos que uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras es el de dotar a los aprendientes de un instrumento de comunicación, y que éste debe ser usado por éstos de la manera más eficaz posible, entonces podemos decir que en francés la pronunciación correcta tiene una gran importancia ya que los nativohabientes del francés consideran la pronunciación correcta como un factor importante para tener éxito en la comunicación. Podemos concluir pues que un

objetivo importante de la enseñanza del francés como lengua extranjera es hacer progresar el interlenguaje fonológico de los aprendientes hacia una forma lo más cercana posible a la de un nativohablante, de manera que no haya lugar a problemas de comunicación.

Ahora bien, ¿en qué medida las técnicas de corrección fonética mencionadas anteriormente pueden servirnos para llegar a ese objetivo? ¿Es útil la enseñanza explícita de la fonética? y si es así, ¿Cómo debemos hacerla?

Al iniciar el presente trabajo nos planteamos algunas preguntas de investigación: ¿El hecho de presentar información fonética de manera explícita, como se hace regularmente con la gramática, puede ayudar a que el aprendiente procese posteriormente la forma enseñada y la integre a su interlenguaje? y por otro lado, ¿un modelo de enseñanza de la gramática como es el de procesamiento de input, es aplicable también a la enseñanza de la fonética?

Por enseñanza explícita de la fonética nos referimos al hecho de dar a los alumnos explicaciones sobre las características articulatorias o incluso acústicas de los problemas que queremos tratar así como actividades de input y de output estructurado que explicaremos posteriormente. Este tipo de actividades se puede dar en el momento de corregir una producción errónea de algún aprendiente o como una actividad con foco en la forma fonética

El término 'Interlenguaje' fue acuñado por Selinker (1974) y desde entonces se ha usado con diferentes acepciones. Se puede usar para referirse al producto o al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Para efectos de este trabajo tomaremos la definición de Bialystok y Sharwood Smith (1985) en el sentido de que el interlenguaje es un sistema resultado de varios procesos psicológicos. Dentro de este esquema se consideran dos tipos de conocimiento: El conocimiento lingüístico, formado por un conocimiento de las formas lingüísticas (gramática, fonología, léxico) y un conocimiento pragmático, y frente a éste la habilidad de disponer de ese

conocimiento con la velocidad que requiere una situación real de comunicación. Según este esquema, para progresar en el interlenguaje es necesario desarrollar los dos aspectos mencionados.

Las diferencias entre la realización lingüística de un aprendiente de la lengua extranjera y un hablante nativo pueden deberse a diferencias en las representaciones lingüísticas, a diferentes procesos para acceder a estas representaciones, o a una combinación de ambas cosas. Bialystok E. y Sharwood-Smith M. (1985)

En este modelo, las representaciones lingüísticas corresponden al conocimiento del aprendiente de las estructuras formales de la lengua. Visto de esta manera, el conocimiento de las características articulatorias y/o acústicas de los fonemas formaría parte de las representaciones lingüísticas del aprendiente. Es importante hacer notar sin embargo que no basta aumentar el nivel de análisis que el aprendiente tiene sobre estos conocimientos lingüísticos, y que un aumento en el nivel de análisis de estas representaciones no significa forzosamente una aproximación a las normas de la lengua meta. Se requiere también desarrollar los mecanismos correctos para la rápida recuperación de los conocimientos en situación real de comunicación.

Como ya mencionamos anteriormente, consideraremos como enseñanza explícita de la fonética las actividades de la clase de lengua dedicadas a corregir la pronunciación. Estas pueden ser de cuatro tipos: actividades de explicación sobre características articulatorias o eventualmente acústicas de los fonemas de la lengua meta, ejercicios de procesamiento de input fonético diseñados para este experimento (actividades de input estructurado), ejercicios de repetición basados en los principios del método verbotal y ejercicios de output diseñados siguiendo los mismos principios que las actividades de procesamiento de input (ejercicios de output estructurado).

Si establecemos un paralelo entre el modelo del interlenguaje de Bialystok y de Sharwood Smith y las habilidades cognitivas de Anderson (1983) y Anderson (1987) citadas por O'Malley y Chamot (1990), podemos decir que las representaciones lingüísticas corresponden al conocimiento declarativo, es decir, lo que sabemos acerca de algo, y los procesos de control (habilidad para usar el conocimiento lingüístico) corresponden al conocimiento procedimental, es decir, lo que podemos hacer con esos conocimientos.

Según Anderson, el conocimiento declarativo puede adquirirse rápidamente, mientras que el conocimiento procedimental se adquiere gradualmente y solo mediante amplias oportunidades de práctica. Hay autores tales como Krashen (1978 y 1982) que sostienen que no existe una interfase que permita pasar el conocimiento declarativo (aprendido) a conocimiento procedimental (adquirido).

En este trabajo coincidimos con los autores que sostienen la existencia de esa interfase, tales como Bialystok y Frölich (1977) o Sharwood Smith (1981), en el sentido de que bajo ciertas condiciones, el conocimiento declarativo (conocimiento lingüístico) puede automatizarse y se puede tener acceso a él más fácilmente gracias a la procedimentalización del conocimiento (procesos de control). Para favorecer estas condiciones debemos brindar a los aprendientes la oportunidad de establecer la relación entre la forma y el significado mediante la exposición a input estructurado para mejorar la calidad del intake y mejorar los datos disponibles para incorporarse al sistema en desarrollo del aprendiente.

El objetivo de este trabajo es pues analizar la influencia que la enseñanza explícita de la fonética tiene en el desarrollo del interlenguaje fonológico de los aprendientes de francés como lengua extranjera. Esta enseñanza explícita se llevó a cabo siguiendo el modelo de procesamiento de input de Bill VanPatten (1996) para la elaboración de los ejercicios de input y output estructurado, complementados con

explicaciones de tipo articulatorio y acústico y ejercicios elaborados según los lineamientos del método verbotal.

Hipótesis

El presente trabajo parte de dos hipótesis: primera, si damos a nuestros aprendientes información fonética explícita, ésta les permitirá estar atentos a la forma enseñada y la distinguirán en el input que reciban posteriormente. Y segunda, si diseñamos ejercicios fonéticos de procesamiento de input fonético siguiendo el modelo de procesamiento de input de Bill VanPatten, los aprendientes procesarán la forma tratada, la integrarán a su interlenguaje y la producirán de una manera más correcta.

Para tratar de encontrar evidencia que apoye estas hipótesis se llevó a cabo un experimento con un grupo experimental con tratamiento fonético de enseñanza explícita mediante los ejercicios que ya mencionamos y un grupo control sin tratamiento fonético especial. Se aplicó a ambos grupos un pretest y se aplicó al grupo experimental el tratamiento durante ocho semanas a razón de treinta minutos aproximadamente por semana. Al final del tratamiento se aplicó el mismo test que se había aplicado en el pretest como postest. Ambos, pretest y postest consistieron en tres tareas: una tarea de palabras, una tarea de frases y una tarea de expresión libre.

En este trabajo presentamos pues en el segundo capítulo el marco teórico que sustenta la investigación, en el tercer capítulo la descripción del experimento, en el cuarto capítulo los resultados y en el último capítulo analizaremos y discutiremos los resultados. Las imágenes y los temas del pretest y del postest, así como los ejercicios utilizados en el tratamiento aparecen como anexos.

2. MARCO TEORICO

En este capítulo presentaremos algunos conceptos de la teoría cognoscitiva que nos facilitarán la comprensión del modelo de procesamiento de input que adoptamos para el diseño de los ejercicios del tratamiento aplicado al grupo experimental. Incluiremos también algunas consideraciones sobre la enseñanza explícita y más específicamente sobre la enseñanza explícita de la fonética, presentaremos y comentaremos algunas teorías sobre la adquisición del sistema fonológico de una lengua materna y / o extranjera y presentaremos brevemente el sistema fonético del francés, comparándolo con el del español, para situar dentro de él los fonemas que perseguimos tratar durante el experimento.

2.1 Teoría cognoscitiva

Mucho se ha discutido sobre si el lenguaje humano es una capacidad independiente de otros procesos cognoscitivos o si por el contrario es una forma del mismo sistema de procesamiento que subyace a procesos tales como la memoria, la resolución de problemas, la deducción, etc. Algunos teóricos sostienen que existen distintos principios cognoscitivos que subyacen a la operación de distintas funciones cognoscitivas y que el lenguaje es una habilidad que se aprende de diferente manera que otras habilidades cognoscitivas. Otros comparan a la mente con una computadora con usos múltiples y sostienen que existe un procesador central que puede ejercer diversas funciones de la misma manera que en una computadora dos programas pueden ocupar diferentes espacios en la memoria. Para éste segundo grupo los procesos que permiten la adquisición de la lengua son los mismos que se utilizan

para cualquier otra actividad cognoscitiva compleja, aún cuando existen otros sistemas periféricos.

John Anderson (1983) sostiene que todas las actividades distintivamente humanas, tales como las matemáticas, el ajedrez, la escultura, la lengua, etc. son habilidades adquiridas y aunque debe existir un componente innato para su adquisición, no se puede decir, excepto para el caso de la lengua, que exista el desarrollo de un órgano específico para ello. Además, las adaptaciones fisiológicas para la facultad de la lengua son pocas y menores, ésta facultad depende en realidad mayormente del sistema cognoscitivo.

La gran plasticidad de la mente para adquirir capacidades para las cuales no ha habido ninguna anticipación evolutiva y el hecho de que muchas habilidades cognoscitivas tienen rasgos en común parecen ser para Anderson evidencias que prueban que existe un único mecanismo de procesamiento del conocimiento.

Dentro del modelo unitario de las operaciones cognoscitivas, el conocimiento humano es una serie de pares de producciones compuestas por una condición a la cuál corresponde una acción (producciones: si... entonces). La condición provee un patrón de datos que son comparados con los datos existentes en la memoria a largo plazo. La memoria de trabajo puede almacenar muy poca cantidad de información, por lo que cuando necesita información, la debe recuperar de la memoria a largo plazo, es decir, el conocimiento existente en la memoria sobre el "qué" (conocimiento declarativo) y sobre el "cómo" (conocimiento procedimental). Para que se realice una producción, las cláusulas expresadas en la condición deben ser comparadas a la información existente en la memoria.

La información se almacena en la memoria a largo plazo, la memoria a corto plazo o memoria de trabajo tiene una capacidad de procesar únicamente pequeñas cantidades de información durante breves periodos de tiempo y es la memoria a largo plazo la que almacena información. Esta está organizada en grupos más o menos

estructurados. Es importante la manera en que está organizada la información en la memoria a largo plazo, pues de ello dependerá la mayor o menor velocidad con que se pueda recuperar dicha información.

Por otro lado, según Anderson, la nueva información se adquiere mediante un proceso compuesto por cuatro etapas: La selección en la cual el aprendiente dirige su atención a ciertos elementos de la información, la adquisición en la que la información es transferida de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, la construcción en la que el aprendiente construye conexiones entre las ideas almacenadas en la memoria y utiliza la información de la memoria a largo plazo para organizar la nueva información, y finalmente la integración en la que el aprendiente busca en la memoria a largo plazo información que posteriormente transmite a la memoria de trabajo.

McLaughlin (1987) considera a la memoria como una serie de nodos interasociados complejamente en los que se guarda la información. Cada nodo contiene diferentes elementos informacionales. Este sistema de nodos componen el almacén a largo plazo que se puede activar de dos maneras: si se da una activación temporal de un grupo de nodos en una secuencia que requiere atención del sujeto y tiempo de procesamiento sin interferencia, el proceso es un proceso controlado; si ante el *input* apropiado, un mismo grupo de nodos son activados cada vez, utilizando una serie más o menos permanente de conexiones, se produce un proceso automatizado. Para que los procesos sean aprendidos, se requiere que sean automatizados, esto requiere un monto de entrenamiento, pero una vez que los procesos son automáticos, se realizan rápidamente. Para McLaughlin entonces, el aprendizaje es la automatización o rutinización de un proceso a la que se llega mediante la repetición de procesos controlados.

2.1.1 Dos tipos de conocimiento

El conocimiento almacenado en la memoria puede ser de dos tipos: conocimiento declarativo y conocimiento procedimental. El conocimiento declarativo es un conocimiento explícito sobre los hechos, es decir lo que sabemos de algo, es un conocimiento que está accesible y que no sufre modificaciones y que puede ser declarado o expresado verbalmente. Las definiciones o reglas gramaticales forman parte de este tipo de conocimiento. El conocimiento procedimental es un conocimiento implícito que consiste en la capacidad de usar habilidades cognitivas para realizar procesos mentales; un ejemplo de conocimiento procedimental sería el de aplicar los conocimientos para la resolución de problemas (Anderson 1983 citado por O'Malley y Chamot 1990).

El conocimiento declarativo puede adquirirse rápidamente, mientras que el conocimiento procedimental se adquiere gradualmente y sólo mediante amplias oportunidades de práctica. Una pregunta importante en este punto es : ¿Cómo se puede pasar de un conocimiento declarativo basado en reglas a un conocimiento procedimental más automático? Anderson (1983, 1985) citado por O'Malley y Chamot (1990) describe tres etapas para la adquisición de habilidades cognitivas.

La primera etapa es la etapa cognoscitiva en la cual se aprenden las reglas que nos dicen cómo se deben hacer las cosas; esta es una etapa típicamente declarativa en la que el aprendiente puede únicamente describir su conocimiento pero es incapaz de aplicarlo.

Viene después la etapa asociativa en la que ocurren cambios en el desarrollo de las habilidades, se detectan errores en las representaciones del conocimiento adquirido y se establecen conexiones entre los elementos de las habilidades en proceso de adquisición y las habilidades previamente existentes en el sistema. Esta etapa es la que McLaughlin (1987) llama reestructuración y que implica un cambio en

el sistema. Esto puede significar un incremento de datos o un cambio de categorías de los datos existentes. VanPatten (1996) por otro lado llama a esta etapa acomodación. En esta etapa el conocimiento declarativo se procedimentaliza.

La tercera fase es la etapa autónoma en la que la capacidad se vuelve automática; la habilidad se puede realizar prácticamente sin esfuerzo y requiere una mínima cantidad de atención. En este punto podemos decir que el conocimiento es un conocimiento procedimental.

2.1.2 Teoría cognoscitiva y enseñanza de lenguas

En la adquisición de la lengua existen también los dos tipos de conocimiento mencionados anteriormente. El conocimiento declarativo sería los conocimientos que el aprendiente tiene sobre la lengua, conocimientos gramaticales, pragmáticos, fonológicos, discursivos, etc. El conocimiento procedimental sería la utilización que puede hacer de esos conocimientos. El hecho de tener conocimiento declarativo sobre el funcionamiento de la lengua no implica que se sepa hacer uso de la misma; para hacerlo es necesario que dicho conocimiento sea procedimentalizado.

Como ya mencionamos anteriormente, la lengua es una capacidad cognoscitiva compleja como cualquier otra, por lo que suponemos que su adquisición debe pasar por las tres etapas mencionadas en el apartado anterior. En el caso del aprendizaje de una L2, el aprendizaje de reglas lingüísticas (gramaticales, semánticas, fonéticas, etc.) correspondería a la etapa cognoscitiva, los ejercicios encaminados a la práctica corresponderían a la etapa asociativa y el uso correcto de la forma en las actividades de expresión libre se situaría en la etapa autónoma.

Durante la primera etapa, el aprendiente enfoca su atención hacia diferentes aspectos de la lengua que está aprendiendo para, de una manera consciente, establecer nuevos significados sobre la lengua; durante esta etapa, el aprendiente

puede ser capaz de utilizar unidades de la lengua aún sin analizarlas y sin entenderlas totalmente. Esta etapa puede equipararse a lo que McLaughlin (1987) llama procesos controlados, que requieren atención para su realización y que consumen una gran capacidad de procesamiento. una vez que el proceso se va automatizando, la atención y la capacidad de procesamiento se pueden guiar hacia otros aspectos de la habilidad.

Durante la etapa de la construcción, el aprendiente se familiariza paulatinamente con las formas que ha aprendido en la primera etapa y empieza a usarlas procedimentalmente. Estas formas pueden ser formas inmaduras que no corresponden a la norma de la lengua que se aprende. O'Malley y Chamot (1990) equiparan esta etapa en la adquisición de una L2 con lo que Larry Selinker (1974) llama interlenguaje, es decir un sistema intermedio entre la lengua materna y la lengua meta y que tiene características de las dos. Este sistema es un sistema temporal en el que el aprendiente compara sus esquemas de la lengua con las muestras que recibe y va corrigiendo sus discrepancias. Esta etapa puede corresponder a lo que McLaughlin llama reestructuración. McLaughlin considera esta reestructuración muy importante pues en ella se operan cambios en el sistema que pueden producir simplificaciones o aumentos en complejidad en otras partes del sistema.

La tercera etapa sería la del uso autónomo de la lengua en la que el aprendiente no tiene que recurrir a su conocimiento declarativo para comunicar; en esta etapa el aprendiente es capaz de producir automáticamente la lengua con un propósito funcional. Esta etapa correspondería a lo que McLaughlin llama procesos automáticos, que ya no consumen capacidad de procesamiento ni recursos de atención y que se llevan a cabo rápidamente.

Si partimos de estas bases podremos tal vez entender mejor los procesos que subyacen al aprendizaje de una segunda lengua y mejorar así la forma en que

estructuramos las muestras de la lengua (input) que vamos a presentar a los aprendientes de manera a dirigir su atención a los rasgos que debe procesar y guiar las asociaciones que debe hacer para proporcionar el *intake* (datos de que dispone el aprendiente para integrarlos a su interlenguaje) correcto y así favorecer mejores conocimientos declarativos que posteriormente serán procedimentalizados.

2.1.3 La Teoría Cognoscitiva y el Interlenguaje

El término interlenguaje fue acuñado en 1974 por Larry Selinker en su artículo del mismo nombre; en él define el interlenguaje como un sistema intermediario del aprendiente en su camino hacia la L2. A partir de ese artículo, numerosos estudiosos se han ocupado de estudiar el interlenguaje como un medio de tener acceso a los procesos internos de adquisición de segundas lenguas.

En este primer artículo sobre el interlenguaje, Selinker sostiene que el desarrollo del interlenguaje se lleva a cabo mediante cinco procesos centrales que son: la transferencia de lengua, la transferencia de entrenamiento, las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas, las estrategias de comunicación en segundas lenguas y la sobregeneralización del material lingüístico de la lengua meta.

Ellen Bialystok y Michael Sharwood Smith (1985) proponen un esquema del interlenguaje en términos de modelos de procesamiento de la información que adoptaremos como definición de interlenguaje en el presente trabajo pues nos parece ser el que mejor se adapta al modelo de procesamiento de input de Bill VanPatten. Para Bialystok y Sharwood Smith, el interlenguaje es el resultado de dos componentes separados que son el conocimiento lingüístico, que incluye la competencia pragmática y la competencia gramatical, y los procesos de control.

En términos de estos autores el interlenguaje incluye por un lado las representaciones mentales de información sistemática y organizada sobre la lengua

meta y por el otro los procesos para disponer de manera eficaz y efectiva de esos conocimientos en situaciones apropiadas. (Bialystok y Sharwood Smith 1985:106)

El conocimiento que el aprendiente tiene de la estructura de la lengua se puede situar en un continuo de mayor a menor grado de análisis. Lo que diferencia este tipo de conocimiento del de un nativohablante se establece no sólo en forma cuantitativa, sino también cualitativa. Por otro lado, el aumento en el nivel de análisis del conocimiento lingüístico de un aprendiente de L2, es decir cuánto sabe éste sobre la lengua, no significa forzosamente un desarrollo del interlenguaje y una aproximación a las normas de la lengua meta, ya que un alto grado de análisis no implica que se pueda utilizar ese conocimiento procedimentalmente. Las diferencias entre un aprendiente y un nativohablante o entre dos aprendientes consisten no sólo en cuánto saben éstos de la lengua sino también en cómo está organizada la información en la memoria y con cuánta facilidad se puede recuperar dicha información.

El desarrollo del interlenguaje se dará mediante un incremento no sólo del monto cuantitativo de los conocimientos adquiridos sobre la lengua, sino del aspecto cualitativo que es el que determinará qué uso se podrá hacer de ésta. Es importante de igual manera desarrollar los procesos de recuperación de la información para que el uso de la lengua sea lo más automático posible. Como ya mencionamos anteriormente, la velocidad de estos procesos de recuperación depende en gran manera de la forma en que la información está estructurada en el sistema.

Esta visión del interlenguaje corresponde a la teoría cognoscitiva presentada anteriormente en este mismo capítulo en la medida que el conocimiento lingüístico y el conocimiento pragmático corresponden a lo que Anderson define como el conocimiento declarativo y los procesos de control al conocimiento procedimental.

Pueden entonces existir dos tipos de cambios en el interlenguaje de un aprendiente de L2. Un cambio diacrónico que resulta de una ampliación de los

conocimientos sobre la lengua que tiene el aprendiente; estos cambios se dan con el tiempo y por lo general van hacia una aproximación al habla nativa. Y segundo un cambio sincrónico que depende de las condiciones de producción y que Bialystok y Sherwood Smith (1985) llaman variabilidad de control.

Así pues, para tener una idea aproximada del interlenguaje de un aprendiente de L2 es necesario estudiar su producción en diferentes contextos pues una misma forma lingüística puede aparecer correctamente en algunos y menos correctamente en otros.

2.2. El interlenguaje fonológico

En la enseñanza de una lengua, se ha dado una gran prioridad a la sistematización y adquisición de reglas sintácticas y a la adquisición del vocabulario, sin embargo, la adquisición del sistema fonológico de la lengua extranjera ha sido muy relegado en el plano de la investigación, así como del salón de clase.

No es que no se haya estudiado suficientemente el sistema fonológico de diferentes lenguas, o que no se hayan hecho descripciones de sus variaciones fonéticas. Por el contrario, los estudiosos de la lengua se han preocupado siempre por hacer una descripción detallada de los sonidos que la forman. Son los mecanismos de adquisición del sistema fonológico los que no se han estudiado suficientemente.

En lo que respecta a la enseñanza de las lenguas, mientras la lengua se enseñó como un medio de acceso a la literatura y se dio prioridad a la lengua escrita y a la traducción, era comprensible que la fonología no formara parte importante de esta enseñanza. Cuando surge la necesidad de enseñar la lengua como un medio de "comunicación"¹ y se da prioridad al oral en los métodos estructuro-globales audio-

¹ El surgimiento de los métodos audio-orales y audio-linguales se debe a la gran atención que se dio a la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos en los años 50's. Se pretendía crear un método científico

visuales, se introducen a la metodología una serie de técnicas de corrección fonética con el objeto de que la pronunciación del aprendiente sea lo más cercana posible al "modelo" del nativo-hablante². Posteriormente con el enfoque comunicativo, cuando se da prioridad al contenido del mensaje sobre su forma, se vuelve a relegar la enseñanza de la fonología de la lengua extranjera. Se mantuvieron sin embargo algunas técnicas de corrección fonética.

Sin embargo, a pesar de todos los mecanismos y técnicas de corrección, y aunque el aprendiente logra en la mayoría de los casos un reconocimiento de los fonemas de la lengua meta y una reproducción de los mismos bastante fiel durante las actividades de corrección fonética, casi nunca es capaz de producirlos correctamente durante la expresión libre, lo que quiere decir que no ha adquirido el sistema fonológico de la lengua meta.

Es pues necesario, ir más allá de la mera corrección tal como se concibe hasta el momento. Necesitamos estudiar los mecanismos de adquisición del sistema fonológico tanto de la lengua materna como de una lengua extranjera para poder reproducir en el salón de clase estos mecanismos y lograr en el aprendiente la adquisición de un sistema fonológico que sea lo más cercano posible al de un nativo-hablante, o que cuando menos no dé lugar a confusiones y a contrastidos.

Consideremos que las actividades fonéticas en el salón de clase deben ir más allá de la simple corrección de fonemas aislados; debemos concebir actividades que subrayen las diferencias de significado que se produce al hacer cambios en las formas fonéticas y que permitan al aprendiente procesar esa información.

que permitiera a los aprendientes lograr, en poco tiempo, un dominio eficaz de las lenguas extranjeras.
Richards J. C. y Rodgers T. S. (1986)
² En la enseñanza del francés en México, generalmente se considera el modelo del nativo-hablante, el francés estándar de Francia Metropolitana.

2.2.1 Teorías de adquisición del sistema fonológico en el niño.

En este apartado presentaremos algunas teorías de adquisición del sistema fonológico en el niño pues es en esas teorías que se basan los estudios de adquisición del sistema fonológico de las lenguas extranjeras. En el campo de la adquisición de la lengua materna existen tres grandes teorías de adquisición del sistema fonológico:

En la escuela estructuralista, Jakobson (1941) citado por Macken y Ferguson (1987) considera que existe una jerarquía universal de adquisición de fonemas que podría compararse en cierta manera a la constitución diacrónica del sistema fonológico de diferentes lenguas.

Las predicciones de Jakobson incluyen las siguientes:

- a) El orden de adquisición de consonantes y vocales, (e.g. p>t>m>n).
 - b) Las oclusivas se adquieren antes que las nasales, seguidas por las fricativas y al final las líquidas.
 - c) Las consonantes sordas se adquieren antes que las sonoras.
 - d) Las consonantes anteriores se adquieren antes que las posteriores.
 - e) En etapas tempranas, las fricativas serán reemplazadas por oclusivas y las consonantes posteriores por consonantes anteriores
- Jakobson(1941)citado por Macken y Ferguson (1987)

Estas jerarquías de adquisición pueden no ser aplicables a la adquisición de lenguas extranjeras, ya que los conocimientos del aprendiente sobre el sistema fonológico de su L1 filtran la información de la lengua meta. Sin embargo, el orden de adquisición de los fonemas de la L1 podría coincidir con el grado de aprendibilidad de los mismos fonemas en la L2.

La segunda teoría es la de Smith (1973) citado por Macken y Ferguson (1987) que representa la clásica teoría generativa de Chomsky. Para Smith, hay tres grandes tendencias en la conformación del sistema fonológico del niño:

- a) La armonización de vocales y consonantes, esto es, que el niño tiende a asimilar un sonido con los sonidos vecinos a éste. En inglés por ejemplo, el niño tenderá a reemplazar "guck" por "duck".
- b) La reducción de grupos de consonantes. Esta reducción se puede llevar a cabo mediante la supresión de una consonante del grupo o mediante la epéntesis que consiste en separar el grupo de consonantes mediante la inserción de una vocal. (palato por plato)
- c) Simplificación sistemática y gramatical que consiste en la supresión y modificación de reglas tales como la simplificación de palabras de una sílaba del tipo CV.

La tercera teoría es la de Stampe (1969) citado por Macken y Ferguson (1987) de la Fonología Natural que sostiene que la adquisición de la fonología se realiza mediante procesos naturales innatos gobernados por fuerzas implícitas en la articulación y la percepción humanas.

Es difícil determinar cuál de estas teorías traduce fielmente los procesos de adquisición del sistema fonológico en el niño. Es evidente que el sistema de la lengua de un niño no es un sistema estático e inmovible sobre el cual se puedan hacer teorías determinantes, es un sistema constantemente cambiante que depende del estímulo que recibe el niño. Existen, sin embargo, subsistemas o interlenguajes que si pueden ser estudiados como un sistema coherente de reglas que se hace el niño y que pondrá en práctica para a su vez confirmarlas o crear nuevas reglas. Es mediante el estudio de estos subsistemas que podemos hacer hipótesis sobre la manera como el niño va adquiriendo el sistema fonológico de su lengua materna.

Las tres teorías presentadas anteriormente, tratan de establecer predicciones sobre el orden en que el niño aprende las reglas fonológicas de su lengua materna. Sin embargo, sus predicciones son muy generales y no pueden ir a la descripción detallada de la adquisición de todas las reglas fonológicas de una lengua.

2.2.2 Adquisición del sistema fonológico de una lengua extranjera

Algunos de los postulados de las teorías de adquisición de la lengua materna podrían ser aplicados a la adquisición de la lengua extranjera. Si bien es cierto que esto se refleja más fácilmente en la adquisición de la sintaxis o la morfología, es también aplicable en algunos casos a la adquisición del sistema fonológico.

Se ha observado que algunos de los procesos de desarrollo fonológico del niño se llevan a cabo en la adquisición del sistema fonológico del adulto que aprende una lengua extranjera; tal es el caso por ejemplo de la desonorización de oclusivas finales o la reducción de grupos consonánticos.

Sin embargo no existen actualmente muchos estudios que determinen las reglas fonológicas del aprendiente de lengua extranjera ni qué jerarquía tienen éstas. No se ha estudiado suficientemente qué procesos de desarrollo dan lugar al interlenguaje fonológico de una L2 ni cómo operan las reglas de formación de éste.

Los primeros intentos de estudiar cuáles serían las dificultades que presentaría para un estudiante la adquisición de una lengua extranjera, surgieron de un análisis contrastivo de la lengua materna con la lengua extranjera. Estos análisis consideraban que los sonidos que existían en las dos lenguas no presentarían dificultad en su adquisición y que los sonidos diferentes serían más difíciles de adquirir.

En algunos casos, el análisis contrastivo resulta efectivo para predecir las dificultades en la adquisición de la lengua extranjera, pero hay otros casos en que

existe una dificultad no prevista por el análisis contrastivo. Tal es el caso del fonema [z] del francés para alumnos anglohablantes. El fonema [z] existe tanto en el francés como en el inglés. En francés se puede encontrar en posición inicial, intermedia y final de palabra mientras que en inglés se encuentra únicamente en posición intermedia y en posición final. Para el análisis contrastivo la adquisición del fonema [z] del francés no debería presentar dificultad para un anglohablante, pues sólo debe aprender a usarlo en posición inicial. Sin embargo, no es así.

Eckman (1987) introduce el término de grado de Marcación para explicar este fenómeno. Un fonema B es más marcado que un fonema A si la presencia de B en el sistema fonológico implica la presencia de A. Así, una consonante sonora será más marcada que la sorda correspondiente, pues la presencia de la consonante sonora en una lengua implica que existe una consonante sorda que le corresponde.

Para Eckman, el grado mayor o menor de marcación determina un mayor o menor grado de dificultad para adquirir un fonema. Esto explica por ejemplo la dificultad que tienen los aprendientes germanohablantes del inglés para adquirir la sonorización de consonantes al final de las palabras, pues a pesar de que en alemán existen consonantes sonoras, éstas existen únicamente en posición inicial o intermedia, siendo el caso del inglés más marcado que el del alemán pues el contraste entre sordas y sonoras se da en más posiciones en inglés que en alemán.

El aplicar el análisis contrastivo de la lengua materna del aprendiente y la lengua meta bajo la óptica de la Hipótesis de la Marcación Diferencial de Eckman debería permitir determinar las zonas de dificultad de la siguiente manera:

Las áreas de dificultad que un aprendiente de lenguas tendrá, pueden ser precedidas con base en una comparación sistemática de las gramáticas de la lengua nativa, de la lengua meta y el análisis de las relaciones de marcación determinadas en la gramática universal como sigue:

a) Las áreas de la lengua meta que difieren de la lengua materna y son más marcadas que en la lengua materna, serán difíciles.

b) El grado relativo de dificultad de las áreas de la lengua meta que son más marcadas que las de la lengua nativa, corresponderá al grado relativo de marcación.

c) Las áreas de la lengua meta que son diferentes de la lengua materna pero que no son más marcadas que en la lengua materna, no serán difíciles. Eckman (1987:61)

La Hipótesis de la Marcación Diferencial puede entonces ser útil no sólo para predecir los fonemas que presentarán una dificultad en su adquisición sino, posteriormente, para el análisis de los errores producidos y determinar si se deben a una interferencia o transferencia negativa de la lengua materna o a una sobregeneralización de las reglas de la lengua meta.

Estas teorías pueden sin embargo no ser de mucha utilidad en la práctica de clase pues implican la necesidad de un alto grado de análisis para explicar la(s) forma(s) que presenta(n) un problema. Debemos tener a mano una herramienta de enseñanza de la fonética que tenga en cuenta al mismo tiempo el valor comunicativo de las formas fonéticas, su significado y los procesos que llevan a cabo los aprendientes.

2.2.3 Procesos de formación del interlenguaje fonológico de la lengua extranjera.

Existe la tendencia generalizada a creer que los errores de pronunciación en lengua extranjera provienen siempre de una transferencia negativa de los sonidos de la lengua materna. Los estudios del interlenguaje fonológico han demostrado que los aprendientes de una lengua extranjera utilizan no sólo sonidos de la L1 y L2, sino también sonidos que no corresponden a ninguno de los dos sistemas.

Esto nos permite afirmar que la transferencia es sólo uno de los procesos constituyentes del interlenguaje fonológico y, que así como existen en el niño procesos de desarrollo que constituyen su interlenguaje fonológico, existen también procesos similares en un adulto que adquiere una lengua extranjera.

Según Major (1987) la transferencia interviene en gran medida en las primeras etapas de la adquisición del sistema fonológico de la lengua extranjera. Después ésta disminuye para dar paso a procesos de desarrollo que aumentan y luego disminuyen. La presencia de ambos fenómenos estaría también ligada al estilo. Según Major, en un estilo casual hay un mayor índice de interferencias y éstas tienden a disminuir en un estilo normal y aún más en un estilo formal. Los procesos de desarrollo son más frecuentes en un estilo normal y menos frecuentes en el estilo casual y en el formal.

Si estamos conscientes de que existen procesos de desarrollo del interlenguaje fonológico, de la misma manera que existe un desarrollo a nivel sintáctico, podemos afirmar que existen maneras de favorecer ese desarrollo. Posiblemente si no logramos un mayor desarrollo del interlenguaje fonológico de nuestros aprendientes se deba a que no estamos permitiéndoles llevar a cabo los procesos mentales para integrar el sistema fonológico a su sistema lingüístico en desarrollo o interlenguaje. Consideramos pues que la utilización de ejercicios fonéticos de procesamiento de input podría ser una herramienta que nos ayude en este sentido.

2.2.4 Fossilización

Al estudiar el Interlenguaje fonológico de los adultos que estudian una lengua extranjera, no podemos dejar de mencionar el fenómeno de fossilización. La fossilización se puede definir como la fijación de una producción errónea que no evoluciona hacia su corrección.

Para Scovell (1969) citada por Tarone (1987), la fossilización es inevitable en los adultos. Mantiene que ningún adulto que aprenda una lengua extranjera logrará la pronunciación de un nativo-hablante. Otros autores no están de acuerdo con Scovell y opinan que la fossilización es la consecuencia de los fenómenos socio-culturales de occidente y que no es inevitable.

Existen diferentes teorías que intentan explicar el fenómeno de la fossilización. Una de estas teorías ve en la fossilización un fenómeno fisiológico según el cuál los músculos y órganos fonadores necesarios para producir los sonidos de la lengua meta que no existen en la lengua materna, están atrofiados por los hábitos de pronunciación de la lengua materna. Esto impediría al adulto que aprende una lengua extranjera alcanzar una pronunciación igual o muy cercana a la del nativo-hablante.

Otra teoría fisiológica es la de Scovell, citada por Tarone (1987) que sostiene que la fossilización está relacionada con la "lateralización" del cerebro que afecta al aprendizaje de lenguas, sobre todo en los aspectos de pronunciación.

Otro grupo de investigadores busca la explicación de la fossilización en fenómenos psicológicos y afectivos. Krashen (1973), citado por Tarone (1987) sostiene que el fenómeno de lateralización se produce mucho antes de la pubertad que es el período considerado como crítico en el aprendizaje de lenguas y explica que la pubertad es la edad en que el ser humano entra en la etapa de las operaciones formales y la construcción de teorías abstractas. El aplicar estas teorías abstractas al

aprendizaje de una lengua y abstraer reglas que aplicará conscientemente afectará su correcta pronunciación.

Neufeld (1977), citado por Tarone (1987), explica que el problema reside en exponer a los adultos que aprenden una lengua extranjera a situaciones de aprendizaje inapropiadas en donde se forman imágenes acústicas inadecuadas de la lengua meta.

Otra explicación psicológica muy diferente de todas las anteriores, consiste en relacionar la fosilización con la empatía que el adulto que aprende una lengua extranjera siente hacia los hablantes y la cultura de esa lengua y el status social que le atribuye a la misma.

Pero ya sea que la fosilización se deba a factores fisiológicos, afectivos o psicológicos, lo más importante es saber si es inevitable y si no lo es, descubrir el mecanismo para evitarla. Cabe preguntarse en este punto, si la fosilización no es simplemente una información que no ha sido procesada o que ha sido mal procesada y por lo mismo no ha sido internalizada e integrada al interlenguaje del aprendiente. Si fuera así, ¿podríamos tal vez suponer que con ejercicios de procesamiento fonético habría un desarrollo de formas consideradas de otra manera fosilizadas?

2.3 Enseñanza con foco en la forma

Krashen (1983) menciona que existen dos maneras por las cuales se pueden desarrollar habilidades en una lengua segunda, estas son la adquisición y el aprendizaje. La adquisición consiste en desarrollar competencia en la lengua segunda usándola en situaciones de comunicación real. Los niños adquieren su lengua materna y de igual manera una lengua extranjera, los adultos pueden también adquirir una lengua extranjera. La adquisición según Krashen es la manera óptima para desarrollar habilidades en lengua extranjera.

Mediante la adquisición el aprendiente no está consciente de lo que adquiere y las reglas de la lengua nunca son explicitadas. La adquisición permite únicamente sentir la corrección o incorrección de una producción lingüística desde el punto de vista de la pronunciación, la gramática o la pragmática.

El aprendizaje consiste en saber las reglas de la lengua que se está aprendiendo y tener un conocimiento consciente sobre la gramática (o de la fonética en el caso de este trabajo). Para Krashen, el aprendizaje formal no permite desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta, el aprendizaje de las reglas de una lengua es útil únicamente como monitor.

Las reglas aprendidas son un conocimiento consciente, que se desarrolla mediante la enseñanza formal y explícita y que permiten hablar de la lengua meta pero que no tienen aplicación en una situación real de comunicación. El aprendizaje consciente de las reglas puede servir únicamente para corregir producciones erróneas cuando se dispone de suficiente tiempo para hacerlo como en el caso de comunicación escrita.

Krashen sostiene que lo aprendido no puede convertirse en adquirido, esto es, que las reglas aprendidas conscientemente no pueden integrarse a la capacidad de comunicar en la lengua meta, esta aseveración se basa en el hecho de que puede haber adquisición sin aprendizaje y de que hay casos en que los aprendientes nunca integran el conocimiento explícito al desarrollo de actividades.

En este trabajo divergimos de esta posición de la no existencia de una interfase que permita convertir el conocimiento explícito en conocimiento implícito ya que así como Krashen presenta evidencia de que el conocimiento consciente no se puede transformar en conocimiento inconsciente, existe también mucha evidencia que prueba que el aprendizaje de una regla puede ser posteriormente automatizado. (ver p. e. Ellis y Fotos (1991) Long (1983) Pienemann (1989))

2.3.1 La enseñanza explícita

Las discusiones sobre si la enseñanza explícita del funcionamiento lingüístico de una LE en el salón de clases han girado en torno a dos polos: el primero es sobre si la enseñanza explícita es o no benéfica en la adquisición de una lengua extranjera y la segunda en torno a lo que debe o no debe enseñarse.

En este trabajo nos importa sobre todo el primer enfoque en cuanto que lo que nos interesa saber es de qué manera la enseñanza explícita de la forma (y más particularmente de la forma fonética) puede ayudar en el desarrollo del interlenguaje, esto es, al dirigir la atención de los aprendientes sobre la forma lingüística (fonética) de la lengua meta ¿ayuda al aprendiente a internalizar las reglas?. Y si es así, ¿la manera en que estructuramos el input (fonético) ayudará a esa internalización?

Sobre la utilidad de la enseñanza explícita existen dos puntos de vista opuestos. Stephen Krashen (1978 y 1982) sostiene que el conocimiento explícito de reglas de una lengua no puede ayudar en la adquisición de la misma³. Setiger (1979 citado por Rod Ellis 1992) en un estudio sobre la relación entre el conocimiento de la regla de uso de 'a' y 'an' y el uso de la forma, concluyó que el conocimiento consciente de la regla es poco útil en el uso espontáneo de la lengua, sin embargo en un estudio realizado por Lightbown y citado por Ellis (1992), éste concluyó que la edad es importante para planear la enseñanza formal; los estudiantes que han alcanzado el estado de operaciones formales podrían estar mejor equipados para beneficiarse del conocimiento de reglas gramaticales que los que no lo han alcanzado.

Por otro lado, Bialystok y Frölich (1977) y Sharwood Smith (1981 citados por Ellis 1992) sostienen que el conocimiento explícito (aprendido) se puede convertir en conocimiento implícito (adquirido) si el aprendiente tiene la oportunidad y la

³ ya mencionamos antes la distinción que hace Krashen entre adquisición y aprendizaje.

motivación para automatizar las reglas nuevas a través de la práctica. Aún si la instrucción formal parece no afectar la secuencia de adquisición de ítems lingüísticos, es deseable porque puede acelerar el desarrollo. La adquisición es un proceso lento y proveer un input selecto y graduado puede acelerarlo.

Existen un gran número de estudios que buscan demostrar que la enseñanza explícita permite alcanzar niveles desarrollados en lengua meta y para encontrar la relación que existe en el aprendizaje de esas reglas y su utilización en situaciones exitosas de comunicación.

La enseñanza formal de lenguas puede tener varios objetivos, uno de ellos ha sido el de enseñar al aprendiente rasgos formales de la lengua meta, sobre todo rasgos gramaticales. Algunos autores sostienen que el hecho de poner el foco de la instrucción en la forma lingüística permite la adquisición posterior de esa forma, es decir, al inducir una atención consciente en los rasgos de la lengua meta, el aprendiente se hará una representación mental de esos rasgos y los relacionará con otros rasgos lo que a la larga resultará en una automatización de los mismos.

Michael Long (1991) menciona tres ventajas de centrar ciertos momentos de la clase de lenguas en formas lingüísticas: primero, el foco en la forma acelera al ritmo de aprendizaje; segundo, afecta los procesos de desarrollo de una manera benéfica para la utilización correcta de la lengua a largo plazo y tercero, eleva el grado máximo de alcance lingüístico obtenido por los aprendientes.

La mayoría de los métodos instruccionales tienen en común que se centran en las formas lingüísticas. Se seleccionan los aspectos en los que el aprendiente debe centrar su atención, ya sea al enfocar intencionalmente un rasgo lingüístico o al corregir errores producidos por el aprendiente. Los estudios que se han hecho sobre los efectos que esta instrucción formal tiene en la adquisición de la lengua meta pueden centrarse en dos aspectos: el primero es cómo la instrucción formal afecta la

ruta de adquisición y el segundo es cómo afecta el nivel de éxito en la adquisición. En este trabajo nos interesa sobre todo este segundo aspecto.

Los estudios hechos bajo esta segunda óptica sugieren que el foco en la forma actúa como un facilitador de la adquisición pues centran la atención del aprendiente en rasgos críticos de la lengua meta. Seliger (1979) citado por Long (1985) sugiere que el conocimiento de reglas pedagógicas puede actuar como recurso mnemotécnico para la recuperación de la forma en un uso comunicativo de la lengua. Por otro lado el conocimiento de la regla puede facilitar su adquisición posterior cuando el aprendiente ha alcanzado el desarrollo lingüístico necesario para la adquisición de esta regla.

Un estudio realizado por Doughty (1991) y citado por Fotos (1994) compara el uso de las cláusulas relativas que hicieron grupos de aprendientes del inglés. Uno de los grupos había recibido instrucción formal sobre las reglas gramaticales al mismo tiempo que el texto: El otro grupo recibió únicamente instrucción centrada en el significado mediante paráfrasis que contenían la estructura enfocada, visiblemente subrayada. Los dos grupos registraron progresos considerables en el uso de la forma comparados con un grupo control (sin instrucción explícita), lo que parece demostrar la importancia del foco en la forma en el desarrollo de conocimiento lingüístico.

La instrucción formal puede tener resultados positivos inmediatamente o también actuar como facilitador de la adquisición a largo plazo sensibilizando al aprendiente a determinada forma que puede ser adquirida posteriormente.

La toma de conciencia (consciousness raising) es la visión de Michael Sharwood-Smith de la instrucción formal y se refiere a la atención dada por el aprendiente a rasgos particulares de la lengua meta. La corrección de errores es una forma particular de toma de conciencia. Aunque el término de toma de conciencia es relativamente nuevo, se ha utilizado siempre como una herramienta pedagógica en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

A través de la instrucción formal el aprendiente presta atención a los rasgos formales de la lengua meta y se forma representaciones de lo que está aprendiendo: Una vez que esta conciencia se despierta, el aprendiente se mantiene atento a esta forma en el *input* comunicativo. Al detectar esta forma ya sea consciente o inconscientemente, la compara con su conocimiento lingüístico y forma hipótesis con base en las semejanzas o diferencias que detecta.

Sharwood-Smith (1981) citado por Ellis (1991) sostiene que el conocimiento explícito puede convertirse en conocimiento implícito si se permite al aprendiente automatizarlo mediante la práctica. Esto se logra gracias a la conciencia que desarrolla el aprendiente sobre la forma y que le permite posteriormente detectarla en el *input*. Sharwood-Smith señala que la conciencia se puede desarrollar en varios niveles dependiendo del nivel de elaboración de la explicitación.

Sharwood-Smith considera la enseñanza de la gramática como una vía corta para desarrollar la habilidad de comunicar. Esto se da pues al centrarse la atención en un rasgo del sistema, el aprendiente puede utilizarlo después ya sea dentro del contexto del salón de clases o fuera e internalizarlo.

El enfocar un rasgo de la lengua en la instrucción permite iniciar la conciencia sobre este rasgo, el aprendiente presta entonces más atención a él en el *input* comunicativo, lo que es esencial para la adquisición del lenguaje. Sin la instrucción formal, esta atención en los rasgos lingüísticos de la lengua meta tomaría muchísimo más tiempo.

En ninguno de estos modelos (foco en la forma o toma de conciencia) se menciona la manera en que el aprendiente selecciona la información a la que debe prestar atención y el modo en que la va a procesar. Si bien es cierto que la atención prestada a la forma lingüística es muy importante, no debemos por eso olvidar que existen maneras de presentar la información que pueden afectar el procesamiento de información que hacen los aprendientes de una lengua.

2.3.2 Modelo de procesamiento de input

Se toma el término de *input* del vocabulario de la informática, y aplicado a la adquisición de lenguas, *input* son todas las muestras de la lengua meta que recibe el aprendiente. Sin embargo no todo el *input* que recibe el aprendiente puede ser utilizado para formar parte del interlenguaje o sistema en desarrollo.

Para poder favorecer el desarrollo del sistema lingüístico de los aprendientes, debemos entender los procesos que subyacen a ese desarrollo y tenerlos en cuenta cuando elaboramos el material didáctico que utilizaremos.

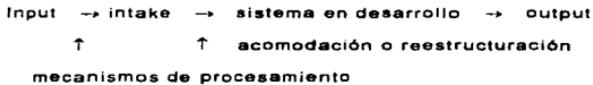
Para que se produzca la adquisición de la lengua, el *input* que reciben los aprendientes debe ser comprensible (Krashen 1985). Este *input* puede ser escrito u oral y debe contener un grado sobre la comprensión del aprendiente, esto es, el *input* que éste reciba debe ser " $i + 1$ ".

Con los datos que el aprendiente recibe de ese *input* comprensible, va creándose representaciones de la lengua que está aprendiendo, esto sucede mediante una serie de procesos. A partir de los datos del *input*, el aprendiente establece relaciones de forma - significado. Para esto, el *input* es filtrado por el aprendiente siguiendo principios universales que presentaremos posteriormente. Como ya mencionamos anteriormente, no todos los datos del *input* son utilizados por el aprendiente, si así fuera, la adquisición sería automática y no costaría ningún esfuerzo. Sin embargo de todas las muestras que el aprendiente recibe y que comprende, procesa sólo una parte, la compara con el conocimiento existente y establece relaciones entre las formas y su significado. El resultado de este proceso es lo que los teóricos llaman "intake" y que son los datos que el cerebro va a utilizar para construir el interlenguaje. Este intake es sumamente importante porque de él va a depender la manera en que la información lingüística va a estar estructurada en el

sistema: Como ya mencionamos anteriormente, la estructuración adecuada es vital pues de ella depende la rapidez y eficacia de la recuperación de la información.

Podemos entonces afirmar sin temor a equivocarnos que el desarrollo del sistema de la lengua meta depende en gran parte de la manera en que se presente el input a los aprendientes y de las oportunidades que éstos tengan de crear las relaciones adecuadas de forma y significado.

VanPatten (1996:34) nos presenta un esquema que explica que la adquisición de una lengua, ya sea segunda o extranjera sería más o menos como sigue:



Tradicionalmente en la enseñanza de lenguas, se presenta al aprendiente una forma lingüística, se le explica cuál es su significado y se le solicita que produzca enunciados que contengan la forma en cuestión. Esta enseñanza está enfocada al output y no toma en cuenta los mecanismos mentales que permiten procesar el input. Los mecanismos que entran en juego en este tipo de enseñanza son los de recuperación de la información y no los de construcción del sistema. Es por esto que este tipo de ejercicios no pueden afectar el desarrollo del interlenguaje.

Una enseñanza debe necesariamente tomar en cuenta que la adquisición del sistema de la lengua depende del input, por lo que debe ser enfocada a favorecer su procesamiento adecuado, esto es, debemos dar al aprendiente la oportunidad de establecer las relaciones de forma - significado en el input.

VanPatten (1996) insiste en que es importante precisar que existe una diferencia entre comprensión y procesamiento del input. La comprensión consiste en extraer sentido de la información contenida en el input y el procesamiento es el

establecimiento de conexiones de la forma y el significado de los datos lingüísticos con el objeto de compararlos con los datos existentes en el sistema en desarrollo y posteriormente incorporarlos a éste..

VanPatten define el modelo de procesamiento de input como un tipo de instrucción de la gramática cuyo propósito es afectar las maneras en que el aprendiente obtiene los datos del input. Está basado en el input, opuestamente a la enseñanza tradicional que está basada en el output, es acorde con la teoría general de la adquisición de segundas lenguas y con la enseñanza comunicativa de lenguas. VanPatten (1996:2)

Contrariamente a los enfoques tradicionales de la enseñanza de lenguas, el modelo de procesamiento de input es pues una instrucción de foco en la forma basado en el input, con actividades que no exigen del aprendiente que produzca la forma estudiada y que favorecen la creación de relaciones de forma - significado.

Los aprendientes poseen procesadores internos que les permiten actuar sobre el input. Este procesamiento da lugar al intake que a su vez es reestructurado para formar el sistema en desarrollo. El procesamiento del input se lleva a cabo siguiendo los siguientes principios universales expuestos por VanPatten (1996:32).

P1. Los aprendientes procesan el input para obtener significado antes de procesar la forma.

a) Los aprendientes procesan las palabras de contenido antes que cualquier otra cosa.

b) Los aprendientes prefieren procesar ítems lexicales a ítems gramaticales para obtener información semántica.

c) Los aprendientes prefieren procesar formas lingüísticas más significativas a formas poco o no significativas.

P2. Con objeto de procesar formas que no son significativas, los aprendientes deben ser capaces de procesar contenido informacional o comunicativo con poco o ningún costo de atención.

P3. Los aprendientes tienden a procesar secuencias del input como secuencias agente - acción - paciente o sujeto - verbo - objeto, asignando el status de sujeto o agente a la primera frase nominal que encuentran (estrategia del primer sustantivo).

P4. Los aprendientes pueden procesar oraciones y patrones recurrentes como grupos completos no analizados, especialmente si las propiedades fonológicas (e.g. curvas melódicas, patrones entonativos) los ayudan a delimitar tales oraciones.

Es importante recordar en este punto que la memoria activa o memoria a corto plazo tiene una capacidad limitada de almacenamiento de información y que la atención consume recursos importantes de esta memoria, por lo que al precisar mayor capacidad de atención se puede procesar menor cantidad de información.

Entonces al procesar la información, los aprendientes prestarán atención antes que nada a las palabras de contenido. Muchas veces la información se encuentra presente tanto lexical como gramaticalmente, la información gramatical es a menudo redundante. Tal es el caso de los morfemas del pasado en español (la información está también codificada en el indicador temporal) o la 's' de la tercera persona del singular en los verbos en presente en inglés (la misma información se extrae del pronombre personal). En este caso los aprendientes tienden a ignorar la información gramatical.

Esto podría explicar algunas secuencias de adquisición como por ejemplo la forma 'ing', el morfema 'ed' que indica pasado y la forma 's' de la tercera persona del singular en presente en la adquisición del inglés. La información contenida en el morfema 'ing', rara vez está también contenida en un ítem lexical, el morfema 'ed' del

pasado puede o no ser redundante pues no siempre está reforzado por un adverbio que indique el tiempo pasado, en cambio la información contenida en el morfema 's' siempre es redundante pues está precedida por un pronombre o un sujeto de tercera persona del singular.

La atención que se preste entonces a una forma gramatical contenida en el input dependerá de su valor comunicativo. VanPatten lo define así: El valor comunicativo se refiere a la contribución relativa que una forma hace al significado referencial de un enunciado (VanPatten 1996:24) y depende de dos rasgos: el valor semántico inherente y la redundancia. Una forma que tiene valor semántico inherente y que no es redundante tendrá un alto valor comunicativo.

Es importante en la enseñanza de lenguas preguntarse de qué manera los aprendientes perciben las formas lingüísticas y qué relaciones de forma - significado están haciendo. Recordemos que los aprendientes tienden a poner atención en la información lexical y que para que presten atención a una forma gramatical, ésta debe tener un alto valor comunicativo. Entonces, para favorecer que el aprendiente procese formas lingüísticas contenidas en el input es necesario aumentar el valor comunicativo de estas formas por medio de la reducción de su redundancia.

Ya dijimos que el modelo de procesamiento de *input* es una forma de enseñanza explícita enfocada en la forma que permite procesar el input mediante el establecimiento de las relaciones adecuadas de forma-significado. Debemos entonces tener claro nuestro objetivo que es que los aprendientes enfoquen su atención a la forma lingüística para obtener significado. Después de que los aprendientes recibieron una breve explicación de la forma, deben realizar actividades en las que recibirán input que contenga la forma enfocada de manera que tenga un alto valor comunicativo y que les permita realizar las relaciones adecuadas de forma - significado. Estas actividades reciben el nombre de 'input estructurado'. Es

importante que durante estas actividades el aprendiente no produzca la forma estudiada.

Si comparamos esta concepción del aprendizaje con los dos tipos de conocimiento que mencionamos al principio de este capítulo, podemos decir que la enseñanza explícita que se hace de la forma correspondería a un conocimiento declarativo explícito, nuestro objetivo es lograr la aparición de la forma en el output de una manera procedimental implícita. El procesamiento de *input*, el intake y la reestructuración del intake serían la interfase necesaria para la procedimentalización del conocimiento, es decir, la etapa asociativa del aprendizaje.

Las actividades de procesamiento de *input* se realizan siguiendo tres pasos básicos: primero se da información acerca de la forma que se va a estudiar, explicando el significado que esta forma tiene. Se dan claves al aprendiente de cómo establecer en el input las relaciones de forma y significado y finalmente se presentan a los aprendientes actividades con input estructurado.

Las actividades de *input* estructurado deben ser de dos tipos: actividades referenciales y actividades afectivas. Las actividades referenciales están orientadas hacia el contexto ésto es, se refieren a elementos reales, no subjetivos, por lo que tienen una sola respuesta correcta. Las actividades afectivas están orientadas a la propia experiencia de los aprendientes, a sus sentimientos o apreciaciones personales, son subjetivas y no tienen una respuesta correcta o incorrecta: su respuesta dependerá de cada aprendiente. Se aplicarán primero las actividades referenciales pues son las que nos permiten verificar que los aprendientes están realizando las relaciones adecuadas de forma - significado y en las que se dirige la atención al mensaje, para lo cuál es necesario interpretar el significado de la forma tratada.

VanPatten (1996:67-69) menciona que existen ciertos principios que guían las actividades de input estructurado:

1. Enseñar una cosa a la vez.

En la enseñanza tradicional se acostumbra que si vamos a enseñar por ejemplo los verbos irregulares, damos una lista de todos los verbos irregulares, en todas las personas de la lengua meta. Es importante no desviar de esta manera la capacidad de atención de los aprendientes y permitirles que enfoquen su atención a un solo rasgo a la vez.

2. Mantener el foco en el significado (contenido del mensaje)

La muestras de input presentadas al aprendiente deben encerrar un significado, y este significado debe estar ligado a la forma que se estudie. Debemos evitar las muestras de input a las que el aprendiente pueda reaccionar de manera mecánica aún sin descodificar el significado de la forma.

3. Pasar de la oración al discurso

Debemos empezar presentando al aprendiente oraciones que contengan la forma que estamos estudiando, pero una vez que el aprendiente puede establecer la relación entre esta forma y su significado, debemos pasar a muestras de discurso.

4. Usar *input* oral y escrito

Esto es con el objeto de respetar los diferentes estilos de aprendizaje de los aprendientes que pueden sacar mayor provecho de algún tipo específico de input. Al presentarles muestras de lengua, tanto orales como escritas, todos los aprendientes tendrán las mismas oportunidades de establecer las relaciones de forma - significado.

5. Hacer que los aprendientes hagan algo con el input

Los aprendientes, aún cuando en la etapa de procesamiento del input no deben producir output que contenga la forma estudiada, si deben estar participando activamente para extraer significado de las muestras de lengua que reciben, deben entonces producir información que nos muestre cómo están procesando el input.

6. Debemos tener en mente las estrategias de procesamiento de los aprendientes

La atención de los aprendientes debe estar guiada hacia los rasgos de la forma lingüística que nos interesa tratar y no a otros rasgos más significativos, para esto es necesario no olvidar los principios expuestos anteriormente de cómo los aprendientes procesan el input de la L2.

Las actividades de procesamiento de input pueden ser de varios tipos:

Actividades con opciones binarias en las que el aprendiente debe responder "sí" o "no", "falso" o "verdadero", "de acuerdo" o "en desacuerdo" o cualquiera otra respuesta de dos opciones.

Actividades de hacer corresponder... en las que los aprendientes deben hacer corresponder una oración con otra, o una oración con una imagen, o un evento con su causa o su consecuencia, un día de la semana con una actividad, una persona con un objeto, etc.

Actividades de completar información, en las que el aprendiente provee información faltante a un enunciado. Es importante recordar en este tipo de actividades que el aprendiente no debe producir la forma estudiada en la información que va a completar, pero sí debe estar procesándola.

Actividades de opción múltiple en las que el aprendiente debe seleccionar entre tres o más opciones, la opción que corresponde correctamente al inicio de un enunciado. Las alternativas deben contener la forma concernida en la actividad.

Actividades de encuesta en las que los aprendientes solicitan o dan información a un camarada sobre puntos precisos. Estas respuestas que se dan o se elicitán pueden tener la forma de opción binaria, opción múltiple, completar información, etc.

Estas actividades de input estructurado permitirán a los aprendientes realizar las relaciones adecuadas de forma - significado, lo que les facilitará el integrar las

formas lingüísticas a su sistema en desarrollo de la lengua meta. Sin embargo esto no implica que después estas formas puedan ser recuperadas para producir output.

La producción en lengua extranjera implica tener lo que Terrell (1986 y 1991) citado por Lee y VanPatten (1995) llama "acceso" al sistema lingüístico, es decir recuperar la forma lingüística correcta en el tiempo adecuado y aplicarla a la situación adecuada.

En la enseñanza tradicional, los ejercicios de output suelen implicar una utilización automática de la forma estudiada, es decir, desligada de su significado. lo que imposibilita a los aprendientes a utilizar estas formas en posteriores situaciones de comunicación.

Debemos entonces no solo capacitar a los aprendientes para realizar las conexiones adecuadas de forma significado para aumentar su sistema en desarrollo, sino también darles la oportunidad de desarrollar la habilidad de crear output para desarrollar su fluidez y su corrección.

Nuestro esquema de la adquisición de Segundas Lenguas y de Lenguas extranjeras se modificaría así: VanPatten (1996)

input → intake → sistema en desarrollo → output
 I II III

I Relaciones de forma - significado.

II Acomodación / reestructuración

III Acceso

Este mecanismo de acceso no se puede obtener mediante los ejercicios tradicionales de output, que como ya mencionamos son ejercicios mecánicos en los que la atención de los aprendientes está enfocada en la forma sin importar el

significado, sino mediante ejercicios de output estructurado en los que la relación de forma-significado es importante.

Estos ejercicios deben tener dos características indispensables: deben basarse en un intercambio de información desconocida por el interlocutor y el aprendiz debe expresar significado mediante la utilización de una forma lingüística.

Los principios que guían la elaboración de actividades de output estructurado son aproximadamente los mismos que guían las actividades de input estructurado, es decir:

- a. Presentar una cosa a la vez.
- b. Mantener el foco en el significado.
- c. Pasar de oraciones a discurso.
- d. Usar output oral y escrito.
- e. Los otros deben responder al contenido del output.
- f. Los aprendientes deben tener algún conocimiento de la forma o la estructura. (VanPatten 1996)

Las actividades de input estructurado tienen como ya lo hemos dicho la finalidad de permitir a los aprendientes la elaboración de relaciones forma - significado en el input que están recibiendo, para derivar *intake* y de éste extraer los datos que van a integrar a su interlenguaje. Pueden entonces preceder a las actividades de output estructurado que les permitirán acceder al sistema en desarrollo para recuperar la información contenida en éste y utilizarla exitosamente en la comunicación.

El modelo de procesamiento de input difiere de otras maneras de foco en la forma y de toma de conciencia en que éstos enfocan la forma para llamar la atención de los aprendientes sobre ella pero consideran que las relaciones se llevarán a cabo

después por sí solas, esto es, que no favorecen el establecimiento de las relaciones de forma - significado.

El modelo de procesamiento de input es pues un modelo estructurado psicolingüísticamente ya que para su elaboración toma en cuenta los procesos mentales del aprendiente en la adquisición de la lengua meta y busca favorecerlos.

Se han hecho algunos experimentos para demostrar la validez que este modelo tiene en el desarrollo del interlenguaje o sistema en desarrollo de los aprendientes, pero todos estos experimentos se han realizado sobre aspectos de sintaxis.

Consideramos en este punto necesario recordar nuestras preguntas de investigación:

¿Si damos a nuestros alumnos enseñanza explícita de la fonética, ayudará ésta para desarrollar su interlenguaje?

¿Se pueden elaborar éstos ejercicios de fonética explícita basandonos en los principios de elaboración de actividades de input y de output estructurado del Modelo de procesamiento de input?

2.3.3 La enseñanza explícita de la fonética

Ya mencionamos en capítulos anteriores que la enseñanza de la fonética ha sido considerada siempre en la enseñanza de las lenguas extranjeras y las lenguas segundas, como un elemento mucho menos importante que la enseñanza del léxico o de la gramática.

Existen pocos experimentos encaminados a medir los efectos que una enseñanza explícita o implícita de la fonética pudieran tener en el desarrollo del interlenguaje fonológico de los aprendientes de una lengua extranjera o segunda. La mayoría de los estudios que pudimos encontrar en este sentido se centraban en la

enseñanza (implícita en casi todos ellos) de la entonación. Ver p.e. Abberton y Fourcin (1973), León (1972), James (1976) (citados por Judy Gilbert (1980) o Leather y James (1991)). Los resultados de estos experimentos muestran la utilidad de la enseñanza de patrones entonativos en el aprendizaje de segundas lenguas. Por otro lado, en su artículo sobre investigaciones recientes en fonología de la L2, Martha Pennington (1994) menciona un estudio de Del Castillo (1990) en el que no parecen existir ventajas al poner el foco en la fonética usando un enfoque prosódico. Sin embargo, ninguno de los autores mencionados anteriormante reportan investigaciones que porten sobre la enseñanza explícita o implícita de sonidos de la lengua extranjera.

En un proyecto anterior, constatamos que se realiza poca o ninguna enseñanza de la fonética, y que cuando ésta se realiza es en forma de corrección que consiste en una repetición por parte del enseñante de la forma fonética correcta y sin una verificación de que el aprendiente haya comprendido en que consistía la forma errónea. (Rodríguez 1994)

Descubrimos también durante ese proyecto que existe una gran distancia sobre lo que los profesores dicen conocer de la fonética y de la corrección fonética y lo que en realidad sucede dentro del salón de clases de la lengua extranjera, a pesar de que ambos, aprendientes y enseñantes dicen otorgar gran importancia a una pronunciación lo más cercana posible a la del nativohablante. Podemos concluir pues que no se hace en general, o si se hace es en pequeña medida, enseñanza explícita de la fonética de la lengua extranjera.

Para entender un poco los problemas que se pueden presentar en los aprendientes hispanohablantes del francés, presentaremos una descripción general de los sistemas fonológicos de las dos lenguas. Insistiremos en el sistema vocélico y muy particularmente en un grupo de vocales propias al francés, las vocales anteriores labializadas, que son el tema central de éste estudio.

2.3.3.1 El sistema consonántico del francés y del español.

Presentaremos en este apartado un cuadro general de los fonemas que componen tanto el francés como el español. Esta descripción será sólo de los fonemas segmentales sin tener en cuenta las características prosódicas de ninguna de las dos lenguas. Primero presentaremos las consonantes de una manera muy breve pues no son el objeto de este estudio.

Maimberg (1976) menciona que para describir las consonantes del francés, tenemos cuatro categorías teniendo en cuenta su modo de articulación: oclusivas, fricativas, nasales y líquidas. Las oclusivas se dividen a su vez en sordas y sonoras. Dentro del grupo de las oclusivas sordas, se encuentra la consonante bilabial /p/, la consonante alveolar /t/ y la postalpalatal o velar /k/. Cada una de estas oclusivas sordas tiene una correspondiente sonora y son: la oclusiva sonora bilabial /b/, oclusiva sonora alveolar /d/ y oclusiva sonora postalpalatal o velar /g/.

Las consonantes fricativas también se subdividen en sordas y sonoras y así tenemos la fricativa sorda labiodental /f/, la fricativa sorda dental /s/ y la fricativa sorda postalpalatal /ʃ/. También estas consonantes tienen una sonora correspondiente. Tenemos pues una consonante fricativa sonora labiodental /v/, una consonante fricativa sonora dental /z/ y una consonante fricativa sonora postalpalatal /ʒ/.

En cuanto a las líquidas, éstas son de dos tipos: una consonante líquida lateral /l/ y una consonante líquida vibrante /ʀ/.

Finalmente las consonantes nasales se clasifican según su modo de articulación en consonante nasal bilabial /m/, consonante nasal alveolar /n/ y consonante nasal mediopalatal /ɲ/.

En cuanto a las consonantes del español, Alarcos Llorach (1986) menciona 6 categorías según el modo de articulación: oclusivas, fricativas, africadas, laterales, vibrantes y nasales. Igual que para el francés, las oclusivas se subdividen en sordas

y sonoras. Tenemos así una consonante oclusiva sorda bilabial /p/, una consonante oclusiva sorda dental /t/ y una consonante oclusiva sorda velar /k/ y sus sonoras correspondientes: oclusiva sonora bilabial /b/, oclusiva sonora dental /d/ y oclusiva sonora velar /g/.

Como en francés, las fricativas se subdividen según su punto de articulación: la consonante fricativa labiodental /f/, la consonante fricativa dental /s/. La consonante sonora correspondiente al fonema /s/ es decir el sonido /z/, existe en español únicamente como variante cuando la /s/ aparece antes de una consonante sonora, tal es el caso de la palabra 'mismo' o 'desde'. En el español de castilla existe también la consonante fricativa dental /θ/. En algunas palabras de origen náhuatl y en el dialecto del noroeste de México existe también la consonante fricativa sorda prepalatal /ç/.
 /ç/

Por lo que respecta a las laterales y vibrantes, existe en español una consonante lateral /l/; dos consonantes vibrantes /r/ y /ʀ/.

Las consonantes nasales del español, al igual que en el francés, son tres: una consonante nasal bilabial /m/, una consonante nasal dental /n/ y una consonante nasal mediopalatal /ɲ/.

Si comparamos las consonantes existentes en ambos sistemas, podemos decir que no existen grandes diferencias en los sistemas consonánticos de ambas lenguas. Una de las diferencias que causan problemas a los hispanohablantes que aprenden el francés es la consonante fricativa sonora dental /z/ del francés, que aunque existe en español como variante del fonema /s/, no es percibida por los aprendientes. Otro problema lo representa la consonante fricativa sonora prepalatal /ç/, que existe en español sólo en el dialecto argentino. Finalmente la consonante líquida vibrante del francés, que en el dialecto estándar es uvular, existe en dialectos no estándares como sonido palatal semejante a la consonante /r/ del español.

Esta es simplemente una breve descripción de los sistemas consonánticos del francés y del español, que ponemos sólo a título de información. En el presente trabajo no abundaremos más sobre este tema analizando los sonidos que pueden causar dificultad a los aprendientes hispanohablantes del francés. Ese tema puede ser sujeto de posteriores investigaciones.

2.3.3.2 El sistema vocálico del francés y del español.

Es en el sistema vocálico en el que el francés y el español muestran más marcadas diferencias. El sistema vocálico del español cuenta con tan sólo cinco fonemas mientras que el del francés tiene quince (más uno en vías de desaparición).

Los fonemas vocálicos de francés tal como los describe Malmberg (1976) se pueden dividir en dos grupos: las vocales orales en las que el aire pasa únicamente por la boca y las vocales nasales en las que el aire pasa simultáneamente por la boca y por la nariz. Las vocales orales se subdividen en tres grupos que son: Las vocales anteriores no labializadas, las vocales anteriores labializadas (que son el objeto de este estudio) y las vocales posteriores. Éstas últimas son también labializadas, pero este rasgo no es pertinente en su definición.

Cada una de estas series se divide a su vez según su grado de abertura. Tenemos así que en el grupo de las anteriores no labializadas hay una vocal anterior no labializada cerrada /i/, una vocal anterior semi-cerrada /e/, una vocal anterior semi-abierta /ɛ/ y una vocal anterior abierta /a/. La oposición entre las vocales anteriores semiabierta y semicerrada tiende a neutralizarse en algunos dialectos del francés debido a su escaso rendimiento y que en la mayoría de los casos aparecen como variantes combinatorias, esto es, la vocal semiabierta se encuentra en la mayoría de los casos en sílaba cerrada y la vocal semicerrada en sílaba abierta.

Por lo que respecta al grupo de las vocales posteriores, igual que las anteriores, según su grado de abertura tenemos también una vocal posterior cerrada /u/, una vocal posterior semicerrada /o/, una vocal posterior semiabierta /ɔ/ y una vocal posterior abierta /ɑ/. Y también para este grupo la oposición entre la vocal posterior semicerrada y la vocal posterior semiabierta tiende a neutralizarse.

También la oposición entre la vocal abierta anterior /a/ y la vocal abierta posterior /ɑ/ tiende a neutralizarse debido a su bajo rendimiento. Estas vocales permiten distinguir un número reducido de pares de palabras como por ejemplo *patte* (pata) y *pâte* (pasta), *tache* (mancha) y *tâche* (tarea)

En cuanto al grupo de las vocales anteriores labializadas, se distinguen también según su grado de abertura una vocal anterior labializada cerrada /y/, una vocal anterior labializada semicerrada /ø/ y una vocal anterior labializada semiabierta /œ/. Y en este grupo, igual que en los anteriores, la oposición entre la vocal anterior labializada semiabierta y la vocal anterior labializada semicerrada tiende a neutralizarse por las mismas razones que ya expusimos.

Dentro de las vocales orales existe en francés la llamada /ə/ inestable o caduca, que es una vocal anterior semiabierta labializada. Por esta definición podríamos confundirla con la vocal anterior semiabierta labializada /œ/, la diferencia entre ambas es que la primera se realiza con menos intensidad y tensión y la labialización es menor. Esta vocal existe únicamente en sílaba no acentuada. Esta vocal forma parte también del grupo de vocales tema de este estudio.

En cuanto a las vocales nasales del francés, también se subdividen en anteriores y posteriores, y cada uno de estos grupos se subdivide a su vez en labializadas y no labializadas. La vocal nasal anterior no labializada es /ɛ̃/ y la vocal nasal anterior labializada es /œ̃/. Esta vocal tiende a desaparecer por su bajo rendimiento y porque la diferencia entre /ɛ̃/ y /œ̃/ es difícilmente perceptible para el oído humano.

El trapecio vocálico del francés queda entonces así:



Figura 1: trapecio vocálico del francés.

Por lo que respecta al español, tenemos también vocales anteriores y posteriores, y en cada uno de estos grupos se distinguen tres grados de abertura. Tenemos así una vocal anterior cerrada /i/, una vocal posterior cerrada /u/, una vocal anterior de abertura media /e/, una vocal posterior de abertura media /o/, y una vocal abierta media /a/.

2.3.3.3 Las vocales anteriores labializadas del francés

Las vocales anteriores labializadas del francés son uno de los grandes problemas de los hispanohablantes cuando aprenden el francés como lengua extranjera. La pronunciación de estas vocales varía mucho de un aprendiz a otro. En el caso de la vocal /y/ ésta tiende a ser producida como /u/ en la mayoría de los casos, o bien pronunciada como diptongo /ju/ ya que los alumnos la perciben ya sea más grave o más relajada de lo que en realidad es. Las vocales anteriores labializadas semiabierta y semicerrada /ø/ y /œ/ son las que presentan más variación en su pronunciación, algunos aprendices las producen como /e/, en algunas ocasiones son pronunciadas como /u/, algunas veces se realizan como /o/ e incluso llegan a ser diptongadas y pronunciadas como /ju/.

Una explicación posible para los problemas de percepción y pronunciación de los fonemas vocálicos del francés para los hispanohablantes es la que nos presentan Dalton y Seidhofer (1994:18) en el sentido de que existe en nuestra mente un filtro que reconoce la información acústica que es relevante para el sentido y elimina la que es irrelevante. La información que reconocemos como relevante se establece durante la adquisición de la lengua materna. Los sonidos de la lengua materna funcionan entonces como un filtro para la percepción de los sonidos de la lengua extranjera. Cada vocal tiene un campo de acción que funciona como una especie de prototipo de esa vocal. El prototipo de un sonido puede ser más o menos amplio en la lengua materna o en la lengua extranjera. En el caso del español, los prototipos de las vocales son mucho más amplios que en el francés (ver figuras 2 y 3), por lo que el aprendiz hispanohablante tiende a percibir y a producir los sonidos de la lengua extranjera según los prototipos de los sonidos de la lengua materna a los que los asimila.

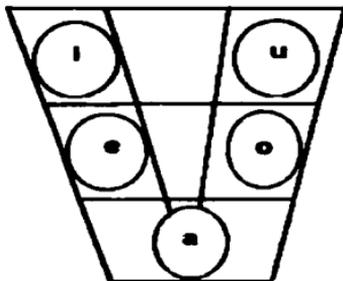


Figura 2: Vocales del español

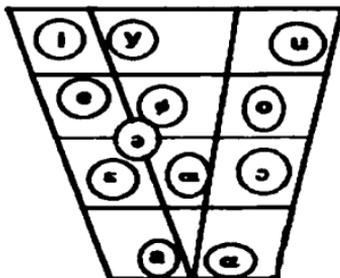


Figura 3: Vocales orales del francés (no incluye las vocales nasales)

2.3.4 Métodos de Corrección Fonética

La fonética correctiva u ortofonía tiene por objeto el estudio de los métodos o procedimientos para lograr en los aprendientes de una lengua segunda o extranjera una mejor pronunciación. No se debe confundir con la ortoepia o fonética normativa que define las normas de una buena pronunciación. Malmberg (1976:10)

En la historia de la enseñanza del francés como lengua extranjera o como lengua segunda han surgido una serie de técnicas que persiguen lograr de los aprendientes una mejor pronunciación. Algunas de estas técnicas son: el método articulatorio, el método basado en la transcripción fonética, el método tecnológico, el método de las oposiciones fonológicas o pares mínimos, el método verbotonal.

En este apartado describiremos brevemente cada uno de estas técnicas tal como nos las presentan Landercy y Renard (1987) y Carton (1977) y finalmente describiremos la técnica que proponemos para este trabajo, basada en los principios del modelo de procesamiento de input para la enseñanza de la gramática de Bill VanPatten.

2.3.4.1 El método articulatorio

Este método tiene como punto de partida el postulado de que para que la pronunciación se realice correctamente, debe tenerse conocimiento del funcionamiento del sistema fonológico de la lengua que se estudia. Una buena clase de fonética suponía entonces una descripción detallada de los sonidos producidos, apoyada por esquemas de la posición de los órganos articulatorios.

Esta técnica aporta elementos útiles a la enseñanza de la pronunciación del francés, pero los conocimientos adquiridos a través de ella son conocimientos

puramente declarativos que no forzosamente serán automatizados y procedimentalizados.

A ésta técnica se le pueden hacer algunos reproches, tales como el hecho de que no toma en cuenta el factor físico, esto es que no considera las características acústicas de los sonidos. El hecho de hacer una descripción de los factores de producción de los fonemas no implica forzosamente que el aprendiente vaya a percibirlo o a distinguir su valor funcional. Un hispanohablante puede producir por ejemplo los dos grados de abertura del sonido /e/ que en el español existen como variantes del mismo fonema, pero no quiere decir que las pueda percibir.

Otro reproche al método articulatorio es que deja de lado la fonética combinatoria y el fenómeno de la compensación. Los fonemas pueden variar un poco en su punto de articulación según la posición en que estén y los fonemas con los que se combinan. El método articulatorio considera a los fonemas con una sola posición articulatoria rígida.

Finalmente, el método articulatorio considera a la pronunciación como un mecanismo consciente por lo que está olvidando el aspecto espontáneo y automático del habla. Visto desde el punto de vista cognoscitivo, no está considerando el puente entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental.

A pesar de todo, este método puede tener utilidad para la enseñanza explícita de la fonética ya que provee al aprendiente la información explícita necesaria para el posterior procesamiento de esa información. La explicación de las características articulatorias de los fonemas formará parte del conocimiento declarativo de los aprendientes que trataremos de procedimentalizar mediante los ejercicios de procesamiento de input del experimento.

2.3.4.2 El método basado en la transcripción fonética.

Consiste esencialmente en utilizar el alfabeto fonético internacional para enseñar la pronunciación. Los reproches que se le pueden hacer a esta técnica son básicamente los mismos que se pueden dirigir al método articulatorio. Esta técnica tiene además el inconveniente de enseñar una escritura que más tarde puede afectar la capacidad de los estudiantes a escribir correctamente.

2.3.4.3 El método tecnológico

Se basa en la audición y repetición por parte del aprendiente de palabras y frases aisladas que sirven de modelo. Esta técnica surge con la introducción de los avances tecnológicos tales como los sonógrafos, las grabadoras o los laboratorios de lenguas, y aún las computadoras, en la enseñanza de lenguas. Esta técnica tiene la ventaja de privilegiar la audición y favorecer la escucha atenta, se incita al aprendiente a escucharse una vez que grabó su voz repitiendo los modelos que se le presentaron, como si escuchara a una tercera persona, pero tiene el defecto de sobrevalorar la capacidad del aprendiente de percibir las diferencias de su pronunciación con la pronunciación modelo y de corregirse.

2.3.4.4 El método de oposiciones fonológicas o de pares mínimos

Esta técnica se basa según Landercy y Renard (1987) en las concepciones de Bloomfield y de Jakobson y de Halle que clasifican los fonemas en función de sus rasgos distintivos que permiten oposiciones de tipo binario, es decir, la oposición de palabras o frases que sólo cambian por un fonema, todo lo demás es igual. La técnica derivada de estas oposiciones consiste en la discriminación, la repetición y la

memorización de palabras que contengan el fonema en oposición, como por ejemplo /pwaso/ y /pwazo/ (poisson - poison = pescado y veneno respectivamente).

Esta técnica basa la discriminación fónica en las diferencias producidas por el cambio de un fonema, sin embargo favorece el reconocimiento y la producción de elementos aislados sin tener en cuenta el carácter continuo del habla natural ni el cambio de sentido que produce el cambio de fonemas. Por otro lado, el hecho de que se oponga un sonido a otro en forma aislada no implica que será mejor percibido por los aprendientes y que después van a lograr producirlo.

2.3.4.5 Método verbotonal

Esta técnica, como algunas de las otras que mencionamos, se basa, según Landercy y Renard (1977) en la percepción y en las características distintivas de los fonemas. Para realizar la corrección por este método se deben subrayar las características del sonido que pretendemos corregir en oposición al sonido con el que es confundido. Por ejemplo, si se trata de la oposición de los fonemas /s/ y /z/ en francés, debemos subrayar el carácter relajado de los sonidos sonoros con respecto al carácter tenso de los sonidos sordos. Esto se hace utilizando un contexto intervocálico relajado que contenga la vocal /e/ y en una sílaba no acentuada. Este contexto fonético se va variando de un contexto más facilitante a uno menos facilitante.

Esta técnica de corrección tiene la ventaja de que utiliza oraciones completas para realizar la corrección, y tiene en cuenta la entonación y la fonética combinatoria.

El método verbotonal es útil sobre todo a nivel de la percepción y aunque por sí solo no arroja los resultados que se podrían esperar, lo utilizamos en el diseño de los ejercicios del tratamiento para proporcionar a los aprendientes una mayor

cantidad de input en el que se subrayan las características de los sonidos que estamos tratando.

La crítica que se puede hacer a todas estas técnicas es la misma que se puede hacer a las técnicas tradicionales de enseñanza de la gramática y es la de que se basan en ejercicios de output en los que se requiere que el alumno produzca sin darle la oportunidad de procesar el input y algunas veces sin dar la debida atención al significado. Por otro lado, podemos decir que todos los métodos que describimos anteriormente y que se usan generalmente en la clase de francés como lengua extranjera, técnicas basadas en aspectos físicos o fisiológicos, pero que no tienen en cuenta los aspectos psicolingüísticos, es decir la manera en que se procesa la información.

2.3.4.6 Modelo de procesamiento de input y fonética

La forma fonética es, de la misma manera que la forma gramatical, un elemento del conocimiento que el hablante nativo tiene sobre su lengua. Para los hablantes no nativos, el conocimiento de la forma fonética debe ser integrado al interlenguaje primero como conocimiento declarativo para posteriormente procedimentalizarlo.

Consideramos entonces que la enseñanza de la fonética se puede hacer siguiendo los mismos principios que se aplican para la elaboración de ejercicios de gramática del modelo de procesamiento de input, esto es, dando al aprendiente las oportunidades necesarias para que primero haga las relaciones de forma fonética y significado y luego presentándole ejercicios de output estructurado para desarrollar los mecanismos de acceso.

El procedimiento para la elaboración de ejercicios de input fonético estructurado serán pues los mismos que los que describimos en el apartado 2.3.2 de

este trabajo. Esto es, el aprendiente recibirá primero instrucción explícita sobre la forma fonética enfocada. Esta instrucción explícita deberá contener información articulatoria y de rasgos acústicos, así como las diferencias de significado que puede representar el cambio de un fonema por otro. Esta información explícita sobre la fonética es muy similar a la presentada por el método articulatorio, con la diferencia de que ésta es seguida por una serie de ejercicios de input estructurado y de ejercicios basados en la técnica verbotonál.

El diseño de los ejercicios se hará siguiendo las mismas líneas directivas que se indican en el inciso 2.3.2 para las actividades de input estructurado con objetivo gramatical. Recordamos estas líneas generales.

Presentar una cosa a la vez: En el caso de ejercicios de input fonético estructurado, esto quiere decir presentar una oposición a la vez. Después de analizar los fonemas a tratar, hay que seleccionar las oposiciones en que se va a insistir y elaborar actividades para ir trabajando las oposiciones una a una.

Mantener el foco en el significado: Nos parece que este punto es básico para diferenciar los ejercicios fonéticos basados en el procesamiento de input de otros ejercicios fonéticos de oposición de fonemas, tales como los pares mínimos. Para realizar este tipo de actividades, es necesario que el aprendiente pase por una comprensión del significado del enunciado que se le presenta para que pueda procesar el input que recibe realizando la asociación forma fonética - significado.

Pasar de la oración al discurso: En el caso de actividades de fonética también empezaremos por actividades que presenten únicamente oraciones para después poco a poco presentar pequeños textos.

Usar input oral y escrito: Al tratarse de actividades fonéticas, ésta es la única línea directiva del modelo que no puede ser respetada pues al estar ligada la fonética con la oralidad, el input que se presente debe ser forzosamente oral. Por otro lado, siendo el francés una lengua con grandes diferencias entre grafía y pronunciación, el

hecho de presentar input escrito puede añadir un factor más al problema de la pronunciación. Los ejercicios de relación de pronunciación y escritura se pueden realizar más tarde, una vez que la forma oral ya ha sido procesada.

Hacer que el aprendiente haga algo con el input: Aunque el aprendiente no produce el ítem enfocado, sí tiene que reaccionar a él respondiendo de alguna manera que nos permita saber si está realizando las asociaciones correctas de forma fonética y significado.

Mantener en mente las estrategias de procesamiento del aprendiente: debemos dentro de lo posible evitar la redundancia de información con el objeto de que la forma fonética utilizada sea de alto valor comunicativo, esto es que el significado de la oración debe estar dado por el contexto y para entenderlo debe procesarse la forma fonética en cuestión.

Los tipos de actividades pueden ser los mismos que se mencionan en el inciso 2.3.2 de este trabajo, es decir, de selección binaria, de opción múltiple, de completar respuestas, etc., siempre recordando que el aprendiente no debe producir la forma enfocada, que debemos presentarle dos tipos de actividades: referenciales y afectivas, y que después de las actividades de input estructurado el aprendiente debe recibir actividades de output estructurado.

Las actividades de output estructurado deben realizarse siguiendo los mismos principios que las de input estructurado, es decir, se debe presentar una sola cosa a la vez, los aprendientes deben mantener el foco en el significado, deben además responder al output de sus compañeros y hacer a sus compañeros responder a su propio output.

Los lineamientos para la elaboración de ejercicios fonéticos para la corrección fonética serían pues en resumen:

- 1) Seleccionar los sonidos a tratar de dos en dos, teniendo en cuenta el principio de que se debe tratar un solo problema a la vez y no el paradigma completo.

En el caso que nos ocupa, una sola cosa a la vez se trata de una oposición de fonemas a la vez. Esto no quiere decir que los ejercicios de input estructurado sean ejercicios de pares mínimos. En el caso en que los grupos que vayamos a trabajar sean de tres fonemas, como por ejemplo en el caso de las vocales semicerradas del francés / e /, / i / y / o /, debemos presentar primero un par (/ e / - / i /) y después el otro (/ i / - / o /).

2) Buscar palabras que contengan los sonidos a presentar y que puedan oponerse en oraciones en las que el significado pase únicamente por el reconocimiento del fonema que estamos presentando. Por ejemplo, una de las oposiciones que encontramos en este trabajo para presentar los sonidos / i / y / u / fue la de "dessus" y "dessous" (arriba y abajo).

3) Elaborar varios ejercicios de diferentes tipos, siguiendo los principios descritos anteriormente, en los que los aprendientes deban reaccionar al input que se les presenta mediante el reconocimiento de los sonidos presentados.

4) Presentar primero ejercicios referenciales, es decir que se refieran a una realidad única y objetiva, y que tengan una sola respuesta correcta, con el objeto de verificar que los aprendientes están realizando las relaciones correctas entre forma y significado. Una vez que se hicieron algunos ejercicios referenciales, éstos deben ser seguidos por ejercicios afectivos en los que no existe una respuesta correcta o incorrecta pues ésta depende de la propia experiencia de los aprendientes.

5) Después de los ejercicios de input estructurado se deben realizar ejercicios de output estructurado que presenten las mismas oposiciones que se presentaron en los ejercicios de input estructurado y siguiendo los mismos principios de elaboración.

Es importante recalcar que a diferencia de los ejercicios gramaticales de procesamiento de input, en el caso de los ejercicios fonéticos del presente trabajo, las relaciones de forma fonética - significado se realizan por las oposiciones que se plantean dentro de un contexto dado por imágenes o situaciones conocidas por los

RODRÍGUEZ, Procesamiento...

aprendientes, esto es porque, mientras que en los ejercicios gramaticales de procesamiento de input las formas gramaticales tienen un significado inherente, las formas fonéticas no lo tienen.

3. EL ESTUDIO

Con el objeto de saber por un lado si se pueden diseñar ejercicios de enseñanza de la fonética siguiendo el modelo de procesamiento de input de Bill VanPatten (1996), y por otro lado si dichos ejercicios permiten favorecer el desarrollo del interlenguaje fonológico, se diseñó un estudio con dos grupos de estudiantes del Instituto Francés de América Latina.

En este capítulo presentaremos los criterios de selección de los grupos de sujetos, los procedimientos de selección del instrumento de medición que se utilizó en el pretest y en el postest para medir los progresos registrados por los dos grupos después de un periodo de instrucción con o sin enseñanza explícita de la fonética, el diseño del tratamiento, los principios que se aplicaron en el mismo y la metodología que se utilizó tanto para aplicar el instrumento de medición y el tratamiento

3.1 Sujetos

Se seleccionaron dos grupos de nivel avanzado (4o Nivel de cinco, después de 300 horas de enseñanza del francés) en el Instituto Francés de América Latina. Los grupos en este instituto son heterogéneos en cuanto a la edad y mixtos, pero existe por lo general una mayoría de mujeres. Los miembros de cada grupo formaron parte de los grupos de manera aleatoria, en función del horario que los propios sujetos escogieron para tomar su curso de francés. Seleccionamos grupos de nivel avanzado pues se tiende a considerar que en estos niveles los aprendientes ya han fossilizado sus errores fonéticos. Esto se hizo con la intención de ver si el hecho de aplicar un tratamiento de procesamiento de input puede hacer que el interlenguaje fonológico se desarrolle a pesar de todo.

El grupo experimental se seleccionó por ser el investigador el profesor del grupo, para poder tener control de la aplicación del tratamiento. El grupo control se seleccionó en función de la disponibilidad de horario del investigador, con el objeto de poder aplicar los instrumentos de medición. A pesar de que hubiéramos querido que el investigador fuera el profesor de ambos grupos, ésto no fué posible debido a la distribución de grupos en el instituto en que se llevó a cabo el experimento. Sin embargo creemos que los resultados no se ven afectados por este hecho ya que al ser el diseño del material del tratamiento un diseño nuevo, no existe la posibilidad de que el profesor del grupo control haya aplicado un tratamiento fonético del tipo del que se usó en el grupo experimental.

Por otro lado, como ya mencionamos en el capítulo anterior, en una investigación previa al presente estudio pudimos constatar que la frecuencia de corrección fonética en la clase de francés como lengua extranjera es muy baja, y que prácticamente no existe enseñanza explícita de la fonética. (Rodríguez 1994)

El grupo experimental estaba formado por 18 sujetos, de los cuales 16 estuvieron en todas las sesiones de tratamiento, por lo que los dos miembros ausentes no fueron considerados en los resultados, a pesar de que sí se les aplicó el posttest. Además del tratamiento fonético este grupo participó regularmente en las actividades de enseñanza / aprendizaje del francés para cubrir el programa previsto en los objetivos del instituto para el nivel correspondiente.

El grupo control estaba compuesto por 15 sujetos a los que se aplicó tanto el pretest como el posttest. No disponemos de información que nos permita conocer el porcentaje de asistencia de estos sujetos, sin embargo no consideramos que esta información sea relevante para nuestro estudio pues este grupo no recibió instrucción particular en lo que respecta a la fonética.

A los sujetos del grupo experimental se les informó que iban a ser los sujetos de un experimento en la enseñanza de lenguas, sin especificar de qué tipo de

experimento se trataba. La única información que recibieron fue que el experimento se refería a la enseñanza explícita sin aclarar que esta enseñanza fuera de tipo fonético. Las actividades fonéticas se incluyeron como actividades paralelas al resto de las actividades de enseñanza / aprendizaje.

A los sujetos y al profesor del grupo control se les informó únicamente que participarían en un experimento en el que se medirían sus progresos en francés después de un tiempo de instrucción en el salón de clase, sin especificar el tipo de instrucción o de progreso a que nos referíamos.

Se escogieron alumnos de nivel avanzado para tratar de encontrar evidencia que nos permita apoyar la hipótesis de que el modelo de procesamiento de input podría ser una herramienta que nos ayude a evitar o superar la fosilización de ciertas formas lingüísticas. Existe la tendencia a considerar que los errores fonéticos de los aprendientes de nivel avanzado están ya fosilizados y por lo tanto son mucho más difíciles de corregir.

3.2. Instrumento de medición

Se elaboró un solo instrumento que sirviera como pretest y como posttest con el fin de que los resultados fueran más confiables y no se vieran alterados por la aplicación de un instrumento diferente (ver anexo 1), este instrumento medía únicamente la expresión oral. Consideramos que al mediar dos meses entre la aplicación de los dos instrumentos se reduce la posibilidad de que el conocimiento del instrumento mejore los resultados de los sujetos en el posttest.

Por otro lado, el hecho de que lo que se midiera fuera el progreso a nivel fonético disminuye aún más esta posibilidad, pues aunque los sujetos trataran de hacer construcciones más elaboradas en francés, los dibujos del instrumento

obligaban a los sujetos a la utilización de los fonemas que nos interesaban, por lo que la producción fonética no se vió alterada.

Se seleccionaron para este estudio los fonemas vocálicos anteriores labializados del francés por representar estos sonidos uno de los más graves problemas de los hispanohabientes aprendientes de francés. Por otro lado estos fonemas tienen un alto rendimiento, es decir existen un gran número de oposiciones de sentido derivadas del cambio de una a otra de estas vocales. En el apartado (2.3.3.2) hicimos ya una descripción de estos sonidos y dimos una explicación de los problemas que representan para los aprendientes.

Por lo que se refiere a las tareas del instrumento, éstas eran de tres tipos: una tarea de producción de sustantivos precedidos por un artículo, una tarea de producción de oraciones complejas compuestas por una proposición principal y una proposición subordinada relativa y una tarea de expresión libre. Se seleccionaron estos tres tipos de tareas con el objeto de tener tres situaciones con diferentes oportunidades de monitoreo, esto quiere decir que al producir palabras sueltas, el aprendiente dispone de más tiempo para poner atención a la manera en que va a articular los sonidos de la palabra que va a emitir, mientras que en la expresión libre la velocidad de comunicación lo obliga a prestar más atención al sentido que pretende transmitir que a la forma. Es de esperarse que mientras más tiempo tenga el aprendiente para monitorear su producción, más correcta será la forma lingüística o fonética para el caso que nos ocupa.

La tarea de producción de sustantivos se realizó mediante una hoja que contenía los siguientes dibujos: una flor, un cubo, un motor, la luna, un buey, una escultura, un viejo, un joven, una cabellera, un escultor, mantequilla y un corazón. (ver anexos). Se esperaba de los sujetos la producción siguiente: *Une (la) fleur, un (le) cube, un (le) moteur, la lune, un (le) boeuf, une (la) sculpture (une statue), Un vieux, un jeune, des (les) cheveux (une chevelure), un (le) sculpteur, du beurre, un*

(le) coeur. No importaba mucho si los sujetos empleaban un artículo definido o indefinido pues en ambos casos incluían los sonidos que nos ocupan. Se grabaron de manera individual las producciones de los sujetos de los dos grupos en una cinta audio.

Las producciones en esta primera prueba correspondieron a lo que se esperaba, únicamente en el cuadro correspondiente al buey, la mayoría de los sujetos evitaron el problema e interpretaron la imagen como una vaca (*une vache*) que resultaba más fácil de producir. Por este motivo este ítem fue suprimido de los resultados. Se calificó la prueba con un máximo de 30 puntos, se dieron dos puntos a las realizaciones correctas, cero puntos a las realizaciones erróneas y un punto a toda realización intermedia, es decir que no era ni totalmente correcto ni totalmente incorrecto sino una aproximación.

La tarea de oraciones complejas con cláusula relativa se apoyaba en una hoja de imágenes más elaboradas que las de la primera hoja. Estas imágenes fueron: un escultor esculpiendo una estatua, una mano haciendo la señal de "un poco", un motor produciendo humo, un cuchillo que unta mantequilla en un pan, un cohete espacial que despega a las nueve, un cantante cantando frente a un micrófono, un profesor fumando, una calle bajo la lluvia, un gato sobre una barda, un cazador que dispara a una ardilla, dos niños contentos y un agricultor que maneja su tractor. Las respuestas que se esperaban de los sujetos eran las siguientes:

Un sculpteur qui fait une statue (o une sculpture). Une main qui fait signe d'un peu. Un moteur qui lance de la fumée. Un couteau qui met du beurre sur le pain. Une fusée qui part à neuf heures. Un chanteur qui chante (une chanson). Un professeur qui fume. Une rue où il pleut. Un chat qui est sur un mur. Un chasseur qui chasse un écureuil. Deux enfants qui sont heureux. Un agriculteur qui conduit un tracteur. En esta prueba también hubo evitación por parte de los sujetos en la imagen que contenía una ardilla (*un écureuil*) percibida como difícil por la mayoría de los

sujetos. Esta palabra fue remplazada por *un petit animal* (un animalito) razón por la cual este ítem no fue considerado en los resultados. La segunda tarea fue calificada de la misma manera que la primera, es decir, con un máximo de 30 puntos y dando dos puntos a las realizaciones correctas, cero puntos a las realizaciones incorrectas y un punto a las realizaciones intermedias.

En todas las tareas decidimos considerar con un valor de un punto las realizaciones intermedias ya que consideramos que éstas reflejan un desarrollo intermedio entre la forma incorrecta y el fonema de la lengua meta. Es importante por lo tanto establecer una diferencia entre un fonema totalmente incorrecto y una forma propia del interlenguaje de los sujetos que representa en sí un desarrollo.

Para la tarea de expresión libre se dió a los sujetos a escoger entre diferentes tarjetas que contenían temas con la consigna de desarrollarlas en 3 a 5 minutos, se les dió un corto tiempo de reflexión y se procedió a grabarlos. Los temas eran del tipo: ¿Deben las niñas ser educadas de diferente forma que los niños?, ¿Se deberían eliminar de la ciudad todos los carros de más de diez años?, ¿Convendría obligar a la gente a trabajar en empresas cercanas a sus casas?, justifique por qué, etc.

Esta tarea se calificó más o menos de la misma manera que las anteriores, con la diferencia de que al ser ésta una tarea de expresión libre no se podía obligar a la producción de un número determinado de los fonemas que nos interesaba medir, por lo cual la calificación se hizo por porcentajes de formas correctas o formas intermedias en función del número de veces que aparecieron los sonidos estudiados ya sea correcta o incorrectamente. Se dió igualmente una calificación de dos puntos a las formas correctas, cero puntos a las formas incorrectas y un punto a las formas intermedias, y luego en función al total de las formas que aparecían en la producción se transformó el resultado a una base de 30 puntos mediante una regla de tres. De

esta manera obtuvimos 3 resultados para cada sujeto con un máximo de 30 puntos en cada tarea. El mismo procedimiento se llevó a cabo para el pretest y para el posttest.

Se realizaron también al inicio del tratamiento, pero como actividades fuera del experimento algunos ejercicios de discriminación fonética de los sonidos estudiados como una especie de diagnóstico acerca de la percepción. En ellos, pudimos constatar que los aprendientes no tienen en realidad problemas para discriminar entre los fonemas presentados en el estudio. Esto se debe tal vez al contacto que han tenido con la lengua a lo largo de los tres semestres anteriores. No es el caso para la producción en la que a pesar de ser capaces de distinguir entre los sonidos y de saber que son diferentes y que traen consigo un cambio de sentido, no son capaces de producirlos correctamente en todos los casos, como lo pudimos constatar en la aplicación del pretest.

3.3 El tratamiento

El tratamiento a que se sometió el grupo experimental consistió en tres sesiones semanales de ejercicios fonéticos con una duración de entre diez y quince minutos cada una. Las sesiones de fonética se realizaron siempre al final de la clase pues al ser el horario de las siete de la mañana no todos los alumnos estaban presentes al inicio de la clase. Este tratamiento duró ocho semanas, lo que representó un trabajo fonético de entre 4 y 5 horas en total. Después de las ocho semanas de tratamiento se aplicó el posttest a ambos grupos.

Como ya mencionamos anteriormente los fonemas que fueron objeto del tratamiento son las vocales anteriores labializadas del francés⁴. Cada uno de estos fonemas se trató en una serie de ejercicios en los que se contrastaba con el fonema

⁴ Ver apartado 2.3.2 de este trabajo.

correspondiente del español, existente también en francés, con el que suelen confundirlo los aprendientes, como por ejemplo, la / ø / llamada *caduca* o *inestable* se presentó en oposición con / e / que existe tanto en francés como en español, para esto seleccionamos por ejemplo el caso de la oposición 'singular' - 'plural' o el fonema / y / en oposición al fonema / u / como en el caso de la oposición 'dessus' - 'dessous' (arriba - abajo).

Se buscaron para cada uno de los pares de vocales a tratar oposiciones en las que al incluir los sonidos dentro de una oración completa y contextualizada, el significado pasara únicamente por el cambio de una vocal a la otra. No fue fácil encontrar este tipo de oposiciones, pues muy frecuentemente existen otros índices que nos permiten comprender el significado de la oración sin prestar atención a cada uno de los fonemas. Fue necesario eliminar estos índices para que el valor comunicativo de los fonemas presentados fuera lo más alto posible.

Las oposiciones que tratamos fueron / y / opuesta a / u / para los cuáles se utilizaron oraciones en las que se incluyeron las palabras *dessus* y *dessous* (arriba y abajo); / ø / opuesta a / e / utilizando la oposición singular y plural del artículo determinado *Le* / lø / y *les* / le / y los pronombres complemento de objeto directo masculino singular y plural *Le* y *les*. La oposición / ø / - / e / en oraciones que incluyan los determinantes *deux* (dos) y *des* (unos) y finalmente la oposición / ø / - / ø / utilizando oraciones con las palabras *coeur* y *corps* (corazón y cuerpo).

Como ya mencionamos en el capítulo 2 de este trabajo, el diseño de los ejercicios se hizo siguiendo los lineamientos del modelo de enseñanza de la gramática mediante procesamiento de input de Bill VanPatten (1996). Los ejercicios de procesamiento de input fueron en su mayoría ejercicios de opción binaria pues al estar oponiendo pares de sonidos relacionados con pares de sentidos nos pareció difícil incluir otro tipo de ejercicios. Incluimos no obstante algunos ejercicios de completar información, sobre todo en los ejercicios de tipo afectivo.

Además de los ejercicios de input y de output estructurado incluimos algunos ejercicios de tipo verbotal con el objeto de facilitar la percepción de los sonidos tratados subrayando sus características acústicas. Estos ejercicios consistieron en pequeños poemas o diálogos que los aprendientes debían escuchar y posteriormente memorizar y repetir variando la entonación.

Como paso preliminar al tratamiento de cada una de las oposiciones, se hizo una explicación articulatoria de cada uno de los dos sonidos del par a estudiar, permitiendo que los aprendientes los pronunciaran de forma aislada. Algunos sujetos mencionaron palabras que contenían los dos sonidos (pares mínimos) para verificar su comprensión.

Durante la primera y la segunda semana del tratamiento se trabajó la oposición de / y / y / u / (*dessus / dessous*). En la primera sesión de tratamiento se presentó a los sujetos un dibujo de una mesa sobre y bajo la cuál había algunos objetos. El ejercicio consistió en marcar si las afirmaciones que escuchaban coincidían o no con la realidad del dibujo (ejercicio 1 del anexo 2).⁵ En la segunda sesión se hizo un ejercicio semejante, pero en esta ocasión los sujetos debían dibujar la mesa y los objetos colocados arriba o abajo según las instrucciones que recibieron en forma oral, (ejercicio 2 del anexo 2). Al finalizar la actividad en parejas debían comparar sus dibujos y discutir las diferencias. En la última sesión de la semana se repitió el ejercicio de la primera sesión, cambiando las afirmaciones que fueron leídas. Estos tres ejercicios son de tipo referencial, la referencia que indica la respuesta correcta era el dibujo que se les presentó o el que debían realizar los sujetos.

La primera sesión de la segunda semana fue la última sesión dedicada a los ejercicios de input estructurado respecto a la oposición / y / - / u /. En esta sesión se repitió el ejercicio de dibujar la mesa, cambiando los objetos a dibujar. En las dos

⁵ Ver ejercicios del tratamiento en los anexos.

sesiones de output estructurado se pidió a los aprendientes que hicieran que sus compañeros dibujaran su mesa de trabajo o escritorio con todo lo que tiene arriba y abajo y que luego comentaran los dibujos (se trabajó en parejas). Cada uno de los miembros de la pareja debía describir su mesa o escritorio mientras el otro dibujaba. Al final se mostraron los dibujos para verificar la corrección del dibujo. La segunda sesión de output estructurado consistió en seleccionar libros que han sido llevados a la pantalla y se pidió a los sujetos que hicieran una encuesta en el grupo para saber cuales de esos libros o películas habían visto, leído, ambas cosas o ninguna (*vu, lu, vu et lu, ni vu ni lu*)(ejercicio 3 del anexo 2). Estas actividades de output estructurado son de tipo afectivo pues las respuestas de los aprendientes dependían de su experiencia personal.

Además de estos ejercicios de input y output estructurado, los sujetos escucharon algunos diálogos que contenían los sonidos / y / y / u / en contextos facilitadores de la percepción, los memorizaron y los actuaron cambiando la entonación o el ritmo, para cambiar la intención del mensaje. (ejercicios 4 y 5 del anexo 2)

La tercera y cuarta semanas se dedicaron a la segunda oposición tratada, es decir la oposición de / ə / y / e / (*le* y *les*). En la primera sesión de estas dos semanas se presentó a los sujetos un ejercicio de opción binaria en el que tenían que marcar si las oraciones que escucharon correspondían a objetos singulares o plurales, posteriormente en parejas comparar sus resultados (ejercicios 6 y 7 del anexo 2). La segunda sesión, semejante a la primera, consistió en reconocer si oraciones con pronombres complemento de objeto directo se referían a una persona o varias personas. Estos dos ejercicios son de tipo referencial. En la tercera sesión debían encontrar posibles referentes a los pronombres complemento de objeto directo (ejercicio 10 del anexo 2), por ejemplo: *Je le connais depuis longtemps = Mon ami*

José. Este último ejercicio es de tipo afectivo. En todos los casos la interpretación dependía de la discriminación de los sonidos presentados.

Los ejercicios de *output* estructurado fueron casi los mismos que los de *input*, sólo que en esta ocasión los sujetos escogieron y pronunciaron ellos mismos las oraciones a las que un compañero debía reaccionar. Al final del trabajo en parejas, cada uno mostró a su compañero sus respuestas para verificar la corrección de las mismas. También para esta oposición se presentaron a los sujetos diálogos que contenían los sonidos en posiciones facilitadoras para que los memorizaran y los actuaran cambiando la entonación y el ritmo para que el resto del grupo interpretara el sentido de los diálogos.

En la quinta y sexta semana del tratamiento se trabajó la oposición / ϕ / - / e / utilizando oraciones que contuvieran las palabras *deux* y *des* (dos y unos). Para esta oposición se presentó a los sujetos una hoja con columnas de dibujos, por un lado dos objetos y por otro lado grupos de más de dos de los mismos objetos. Los sujetos tenían que marcar según las oraciones que oían si correspondía a la columna de dos o de más de dos (ejercicio 15 anexo 2). La actividad de la segunda sesión fue muy semejante, pero en esta ocasión se hizo sin ilustraciones, únicamente marcando columnas en las que estaba marcado el encabezado: dos o más de dos (ejercicio 16 anexo 2). Estas actividades son de tipo referencial. En la tercera y cuarta sesiones se repitieron los dos ejercicios precedentes cambiando los enunciados que oyeron los sujetos, y en la tercera y cuarta sesiones se hicieron los ejercicios de *output*, solicitando a los aprendientes que trabajaran en parejas y crearan ellos mismos las oraciones para trabajar con las mismas hojas y al final compararan sus resultados y los comentaran.

En la quinta semana del tratamiento se trabajó la oposición / ϕ / - / œ /, oponiendo oraciones con las palabras *coeur* y *corps* (corazón y cuerpo). Para esta oposición fue mucho más difícil encontrar contextos en los que pudieran ir una u otra

palabra indistintamente, para que el significado de la oración pasara únicamente por la correcta detección del sonido utilizado. Se trató sin embargo de hacer un ejercicio de opción binaria que tuviera estas características. En un cuadro con columnas con las imágenes de un cuerpo y un corazón, se pidió a los sujetos que marcaran la columna correspondiente a la imagen a que se refería la oración que oyeran (ejercicio 21 anexo 2). Este ejercicio se aplicó durante dos sesiones seguidas y en la tercera sesión se pidió a los sujetos que hicieran ellos mismos las oraciones para el ejercicio de las columnas del cuerpo y del corazón y que las hicieran escuchar a un compañero para que marcara las respuestas en su rejilla. Al final cada pareja comparó sus resultados. Estos ejercicios son del tipo referencial. Posteriormente se hizo una actividad de encuesta en la que los sujetos deberían interrogar a sus compañeros sobre sus razones para cuidar su cuerpo y para cuidar su corazón. Esta actividad es de tipo afectivo (ejercicios 22 y 23 del anexo 2).

En la última semana del tratamiento, se repitieron algunos de los ejercicios que se habían hecho anteriormente para las otras oposiciones, como una manera de reforzar el trabajo realizado durante todas las actividades de enseñanza de la fonética.

Es importante mencionar que las actividades del tratamiento se llevaron a cabo además de todas las actividades encaminadas a cubrir el programa establecido para el nivel y que comprende tareas destinadas a ejercitar las cuatro habilidades y tareas gramaticales. Los ejercicios fonéticos fueron pues solamente un complemento al programa normal del nivel.

La actitud de los sujetos a las actividades del tratamiento fue muy positiva y participaron muy activamente. Al terminar las sesiones de fonética por lo general solicitaban que se continuara con ellas. Por otro lado, al final del tratamiento solicitaron que se hicieran nuevos ejercicios para trabajar la oposición *deux - douze* seguidas de palabras que empiezan con vocal. En este contexto, a causa de la

"liaison", muchos aprendientes tienen problemas para distinguir los sonidos / ø / y / u / . Se hicieron los ejercicios solicitados pero no entraron dentro del experimento por haberlos trabajado después del posttest.

Además de todos los ejercicios presentados en este apartado, figuran en el anexo 3 algunos otros ejercicios que se aplicaron al inicio del tratamiento al grupo experimental, pero después de su aplicación nos pudimos dar cuenta de que no eran el tipo de ejercicios que pretendíamos hacer, que no se apegaban a nuestros objetivos y que no correspondían a los lineamientos del material que tratábamos de evaluar, eran más bien ejercicios de pares o de trios mínimos. En estos ejercicios se presentaban palabras aisladas o frases desprovistas de contexto. Aún así los incluimos en los anexos pues aunque no son ejercicios de procesamiento de input se utilizaron con el grupo experimental.

Incluimos además en el anexo 2 (ejercicios 4, 5, 8, 9 17 y 18) los poemas y diálogos basados en el método verbotonal, que como ya dijimos utilizamos para facilitar la percepción de los sonidos presentados.

Es importante señalar que durante la aplicación del tratamiento, la capacidad de los sujetos del grupo experimental para autocorregirse e intercorregirse aumentó de una manera notable. Después de dos semanas de tratamiento, durante los ejercicios de output estructurado, los sujetos se autocorregían y se corregían entre ellos cuando la pronunciación dió lugares a significados poco claros. Esta tendencia aumentó conforme se avanzó en el experimento.

4. RESULTADOS

En este capítulo presentaremos los resultados obtenidos por los dos grupos en el experimento realizado para investigar de qué manera los ejercicios de procesamiento de input fonético influyen en el desarrollo del interlenguaje fonológico de aprendientes de francés como lengua extranjera. Iremos presentando los resultados obtenidos en el pretest y en el posttest por cada uno de los grupos en cada tarea. En este capítulo no analizaremos ni comentaremos los resultados. Esto se hará en el capítulo siguiente.

Para cada una de las tareas se calificaron el pretest y el posttest, se calcularon los promedios para cada grupo en cada prueba, se compararon los resultados del pretest y del posttest de ambos grupos, se calculó la desviación estándar de cada grupo y se aplicó la prueba t-student para determinar la significancia de los resultados.

En la primera tarea (tabla 1), la de pronunciar palabras precedidas por un artículo, los resultados de los dos grupos son muy semejantes en el pretest; existe sin embargo una pequeña diferencia entre los resultados de los dos grupos; el grupo experimental se encuentra 1.1 punto por arriba de los resultados del grupo control. Sin embargo esta diferencia no afecta la validez del experimento pues lo que nos interesa medir son las ganancias obtenidas por los dos grupos después de ocho semanas con o sin tratamiento de corrección fonética. El promedio obtenido por el grupo control en el pretest fue de 21.5 puntos mientras que el del grupo experimental fue de 22.6 puntos. Consideramos pertinente recordar que la calificación máxima en esta prueba era de 30 puntos. La desviación estándar del grupo control en la primera prueba del pretest fue de 5.98 mientras que la del grupo experimental fue de 5.

Para esta primera tarea, los resultados en el posttest fueron como sigue: El grupo control obtuvo un promedio de 24 puntos mientras que el promedio del grupo

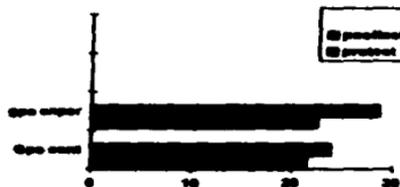
experimental fue de 28.6 puntos. Esto representa una ganancia de 2.5 puntos para el grupo control y seis puntos para el grupo experimental. La desviación estandar de los dos grupos en esta prueba del posttest fue de 6.60 para el grupo control y de 4.5 para el grupo experimental. Se aplicó a los resultados del pretest y del posttest la prueba t con el objeto de determinar si la diferencia entre los dos grupos es estadísticamente significativa. En la primera tarea el resultado de la prueba t de 3.34 > 2.75, lo que indica que la diferencia de los resultados es estadísticamente significativa. (ver tabla No. 1) y se debe al tratamiento.

Tabla No 1: Tarea No. 1 (Determinante + Sustantivo)
Promedios y desviaciones estándar.

	Pre test	Desv. estandar	Post test	Desv. estandar	Ganancia.
Grupo control	21.5	5.98	24	6.60	+2.5
Grupo experim.	22.6	5	28.6	4.5	+6

Prueba t = 3.34

p = .01



Gráfica 1: Tarea No. 1

Para la segunda tarea, tabla 2 (producción de oraciones complejas formadas por una cláusula principal y una subordinada relativa). El promedio obtenido por el grupo experimental fue también, al igual que en la primera tarea, ligeramente más alto que el del grupo control, en el pretest. Este último obtuvo un promedio de 18.2 puntos, con una desviación estándar de 5.98. Por su parte, el grupo experimental obtuvo en esta tarea del pretest un promedio de 20.5 puntos, y en este grupo para esta tarea, la desviación estándar fue de 5.22

En el posttest, aplicado ocho semanas después, el promedio obtenido por el grupo control en esta segunda tarea fue de 21.6 puntos con una desviación estándar de 6.43. En cuanto al grupo del tratamiento, en esta segunda prueba del posttest, el promedio fue de 27.6 puntos, con una desviación estándar de 4.83. Las ganancias obtenidas en esta tarea fueron de 3.4 puntos para el grupo control y de 7.1 para el grupo del tratamiento.

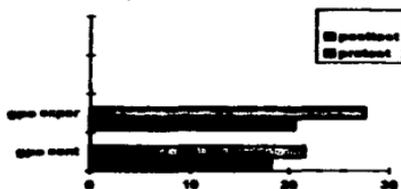
También para esta tarea se aplicó la prueba t a los promedios de los resultados del grupo experimental y del grupo control. En esta segunda tarea el resultado de la prueba t fue $t = 7.98 > 3.64$, por lo que podemos decir que los resultados son estadísticamente significativos. Las ganancias obtenidas en esta tarea fueron de 3.4 para el grupo control y 7.1 para el grupo experimental.

Tabla No 2: Tarea No. 2 (Cláusula principal + Cláusula relativa)

	Pre test	Dev. estándar	Post test	Dev. estándar	Ganancia.
Grupo control	18.2	5.98	21.6	6.43	+3.4
Grupo experim.	20.5	5.22	27.6	4.33	+7.1

Prueba t = 7.98

p = .001



Gráfica 2: Tarea 2

En la tercera y última tarea, tabla 3, que consistió en hablar libremente sobre un tema escogido por los sujetos, los resultados de los dos grupos fueron muy similares en el pretest, existiendo sólo una diferencia de 0.1 puntos en los promedios de los grupos, esta vez la diferencia fue a favor del grupo control que obtuvo en esta tarea 14.5 puntos en promedio contra 14.4 del grupo experimental. La desviación estándar para el grupo control en esta prueba fue de 4.8 mientras que para el grupo experimental fue de 3.79.

El promedio de los resultados obtenidos en la tercera tarea del posttest por el grupo control fue de 16.9 puntos, lo que representa una ganancia con respecto a la misma tarea del pretest de 2.4 puntos. En esta prueba, la desviación estandar del grupo fue de 5.4.

Por lo que se refiere al grupo experimental, después del tratamiento obtuvo en esta tarea un promedio de 23.2 puntos, lo que representa una ganancia de 8.4 puntos con respecto al promedio obtenido en la misma prueba del pretest. Para este grupo la desviación estandar fue de 2.72. La diferencia entre las ganancias de los dos grupos entre el pretest y el posttest es de 6.4 puntos en favor del grupo experimental.

También en este caso se aplicó la prueba t para medir la significancia de los resultados. En esta prueba $t = 8.75 > 3.64$ lo que nos permite saber que las diferencias son estadísticamente significativas. (ver tabla 3).

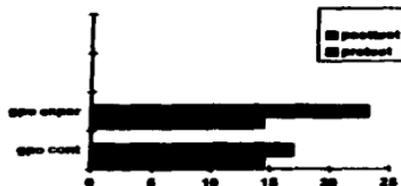
Podemos constatar que en las tres tareas, las ganancias del grupo con tratamiento fueron significativamente más altas que las del grupo sin tratamiento. Las mayores ganancias se registraron en la tercera tarea, es decir en la expresión libre y las menores ganancias se obtuvieron en la primera tarea, la de palabras aisladas con determinante.

Tabla No. 3: Tarea No. 3 (Expresión libre)

	Pre test	Dev. estándar	Post test	Dev. estándar	Ganancia.
Grupo control	14.5	4.26	16.9	5.04	+2.4
Grupo experim.	14.4	3.79	23.2	2.72	+8.8

prueba t = 8.75

p = .001



Gráfica 3: Tarea 3

En el siguiente capítulo analizaremos los resultados presentados anteriormente y discutiremos las implicaciones que tienen y su relevancia para la investigación presentada en este trabajo.

5. ANALISIS DE RESULTADOS Y DISCUSION

En este capítulo analizaremos los resultados expuestos en el capítulo anterior y los discutiremos para determinar en qué manera apoyan las hipótesis que nos planteamos al principio del presente trabajo y cómo responden a las preguntas de investigación que nos hicimos. Finalmente presentaremos posibles implicaciones para futuras investigaciones en el área.

El objetivo del presente trabajo es el de encontrar evidencia que apoye las hipótesis que nos planteamos al inicio del mismo y que son que al elaborar ejercicios fonéticos siguiendo el modelo de procesamiento de input, los aprendientes procesarán la información fonética y la integrarán a su sistema en desarrollo.

En la mayoría de los casos, la información fonética es difícil de procesar para los aprendientes de una lengua extranjera, en este caso del francés, pues por lo general es una información redundante tal como sucede frecuentemente con la información gramatical⁹; la información fonética es redundante ya que el contexto permite la mayoría de las veces el procesamiento de la información. En el presente experimento tratamos de suprimir la redundancia de información contenida en los cambios de fonemas para favorecer el procesamiento de las formas fonéticas tratadas.

Los resultados obtenidos parecen aportar evidencia que apoya nuestras hipótesis en el sentido que los progresos registrados por el grupo con tratamiento son significativamente superiores a los progresos registrados por el grupo sin tratamiento. A continuación trataremos de analizar en detalle estos resultados y discutir sus implicaciones.

⁹ ver apartado 2.3.2 del presente trabajo

En el pretest los resultados obtenidos por ambos grupos fueron muy semejantes; existió únicamente una pequeña diferencia a favor del grupo experimental en la prueba uno y dos, diferencia que disminuyó y aún más se revirtió en la prueba tres. Los dos grupos obtuvieron como era de esperarse un mejor promedio en la tarea de palabras sueltas ya que en este tipo de tarea disponen de más tiempo para monitorear su producción. Conforme disminuye la oportunidad de monitorear es de esperarse que la corrección de la producción disminuya, lo que es en efecto el caso en el experimento que nos ocupa.

Los resultados obtenidos en la primera tarea del posttest por el grupo control muestran un pequeño desarrollo. Es importante hacer notar que no todos los miembros de este grupo muestran el mismo grado de desarrollo. Si observamos los resultados obtenidos individualmente, veremos que existe un sujeto que en esta tarea obtuvo un progreso de +8, mientras que hubo otro que mostró un progreso negativo (-1) es decir, que obtuvo una nota más baja en el posttest que en el pretest. Esto se refleja igualmente en las desviaciones estándar de los resultados de esta prueba en este grupo. Mientras en el pretest la desviación estándar fue de 5.96, en el posttest la desviación estándar aumenta hasta 6.6.

Los resultados en la primera tarea obtenidos por el grupo experimental en el pretest fueron como ya dijimos muy semejantes a los del grupo control. En el posttest sin embargo, el desarrollo mostrado por el grupo con tratamiento fue muy superior al mostrado por el grupo control: mientras el grupo control obtuvo una diferencia de +2.5 con respecto al pretest, la diferencia del grupo experimental fue de +6. Por otro lado, contrariamente al grupo control, cuya desviación estándar se incrementó, la desviación estándar del grupo experimental disminuyó ligeramente, lo que parece mostrar que el desarrollo mostrado por el grupo con tratamiento fue más uniforme y generalizado.

Debemos decir también que en esta tarea en el posttest existieron un gran número de autocorrecciones por parte de los sujetos del grupo experimental lo que parece apoyar la hipótesis de que los aprendientes están más atentos a las formas lingüísticas, y fonéticas en el caso que nos ocupa, después de haber recibido instrucción explícita. Recordemos también que los resultados de la prueba t parecen indicar que las diferencias obtenidas en el estudio pueden provenir del tratamiento.

En el grupo control por otro lado no se dieron en absoluto casos de autocorrección y hubo poco aumento de las formas intermedias y poco o nada en las formas correctas. Esto no quiere decir que no exista un desarrollo del interlenguaje fonológico de los aprendientes que no recibieron tratamiento, pero sí parece que estos sujetos estaban menos atentos al cambio de significado que puede representar el cambio de una forma fonética por otra.

En cuanto a la segunda tarea, podemos decir que también en este caso las diferencias iniciales de los promedios de los dos grupos fueron poco significativas mientras que los promedios obtenidos en el posttest son considerablemente más elevados en el grupo experimental. En la segunda tarea, el progreso mostrado por el grupo control fue de +3.4 mientras que el progreso registrado por el grupo experimental fue de +7.1. También los resultados de esta tarea parecen mostrar evidencia que apoya nuestras hipótesis.

Al igual que en la primera tarea, las desviaciones estándar representan un dato interesante ya que también en esta tarea la desviación estándar del grupo experimental disminuyó entre el pretest y el posttest (5.22 y 4.33 respectivamente), mientras que la desviación estándar del grupo control aumentó entre el pretest y el posttest (5.98 y 6.43 respectivamente). Aunque en este caso no se presentaron progresos negativos en el grupo control, si existen mayores separaciones entre los progresos registrados por cada uno de los miembros del grupo. Por el contrario, los

miembros del grupo experimental se acercaron al promedio en el posttest, lo que parece indicar que el tratamiento fue útil al grupo en general.

También en esta tarea se dió frecuentemente el fenómeno de autocorrección por parte de los sujetos del grupo experimental, lo que parece indicar que existe un grado de conciencia con respecto a las formas fonéticas estudiadas y de la importancia que reviste utilizarlas correctamente. Este fenómeno no se dió tampoco en esta tarea en el grupo control.

Por lo que respecta a la tercera tarea del instrumento, las calificaciones del pretest fueron prácticamente las mismas entre el grupo experimental y el grupo control. Las calificaciones obtenidas en el posttest son en cambio muy diferentes: mientras que el grupo control obtuvo 16.9, lo que representa un progreso de +2.4, el grupo con tratamiento obtuvo una puntuación promedio de 23.2 lo que representó un progreso de +8.8. Estos resultados parecen también mostrar evidencia que apoya la hipótesis de que al presentar a los aprendientes material fonético diseñado siguiendo el modelo de procesamiento de input, mostrarán un desarrollo más elevado de su interlenguaje fonológico.

Debemos decir que también en esta tarea se redujo la desviación estándar del grupo experimental entre el pretest y el posttest (3.79 y 2.72 respectivamente) mientras que la del grupo control aumentó (4.28 y 5.04 respectivamente). Esto parece indicar que el tratamiento aplicado no solamente ayudó a desarrollar el interlenguaje fonológico de los aprendientes del grupo experimental sino también a integrar las formas fonéticas estudiadas en el experimento y tuvo un efecto más generalizado entre los miembros del grupo experimental.

Es importante por otro lado hacer notar que la mayoría de los progresos registrados en esta tarea por el grupo experimental se debieron a una disminución casi total de las formas incorrectas, a un aumento de las formas intermedias y a un

pequeño aumento de las formas correctas, lo que parece mostrar evidencia del desarrollo del interlenguaje fonológico del grupo.

Cabe señalar también que contrariamente a lo que pudieramos esperar, la mayor diferencia entre los resultados del pretest y el posttest obtenidos por el grupo experimental corresponde a la tercera tarea y la menor corresponde a la primera tarea. Contrariamente en el grupo control no existen grandes diferencias entre los progresos registrados en las tres tareas. Una posible explicación para este fenómeno podría ser, como lo sugieren VanPatten y Cadierno (1993), que la enseñanza mediante el procesamiento de input opera en los procesos que convierten el input en intake lo que provee datos correctos que pueden ser integrados en el sistema en desarrollo del aprendiente. Esto a su vez modificará los procesos que determinan la manera de los aprendientes de producir output. Al procesar una forma e integrarla a su interlenguaje, ésta aparecerá más naturalmente en el uso natural de la lengua. Esto nos permite tal vez deducir que los ejercicios de procesamiento de input fonético, tal como se presentan en el presente trabajo, afectan al interlenguaje.

Otra explicación posible es que al integrar los aprendientes la forma fonética a su interlenguaje, habrá menos variabilidad entre las producciones en diferentes grados de monitoreo, es decir, los resultados obtenidos en expresión libre (poca oportunidad de monitoreo) tenderán a acercarse a los resultados de producción de palabras (mucha oportunidad de monitoreo). Podemos ver que mientras en el pretest la diferencia de los promedios de los resultados de la prueba uno y la prueba 2 es de 2.4, en el posttest esta diferencia se reduce a 1. En cuanto a la diferencia entre la prueba 2 y la prueba 3, en el pretest es de 4.7 mientras que en el posttest es de 4.2.

Podemos por otro lado preguntarnos cómo es que el grupo control tuvo progresos en su interlenguaje a pesar de que no estuvo sujeto a tratamiento. La respuesta que podemos dar a esta pregunta es que al estar expuestos a las muestras de lengua algunos sujetos continuarán avanzando en su interlenguaje, pero este

avance será más lento y menos generalizado. Podemos constatar en las tablas de resultados que hubo algunos sujetos que no tuvieron progresos o que incluso tuvieron progreso negativo mientras que en el grupo experimental todos los sujetos mostraron mejoras en sus resultados.

En resumen, podemos decir que en general el experimento parece presentar evidencia que apoya las hipótesis planteadas al inicio del presente trabajo y que son: primera, si damos a nuestros aprendientes instrucción fonética explícita, ésta ayudará posteriormente a la adquisición de la forma tratada y segunda, si diseñamos ejercicios de procesamiento de input fonético siguiendo el modelo de procesamiento de input de Bill VanPatten, los aprendientes procesarán más rápidamente la forma tratada, la integrarán a su interlenguaje y la producirán de manera más correcta. Aunque aún queda mucho por hacer en este terreno, los resultados obtenidos en este estudio nos alientan para continuar explorando las posibilidades que el procesamiento de input puede tener en la enseñanza de la fonética.

6. CONCLUSIONES

Existe aún mucho por hacer en el área de la enseñanza de la fonética y más específicamente en cuanto a la enseñanza ya sea explícita o implícita de la fonética. Esta ha sido un área de estudio muy poco frecuentada por los investigadores pero que provee un amplio campo de estudio. Esto nos permitiría el diseño de materiales fonéticos más interesantes para nuestros aprendientes y que nos permitieran alcanzar con más éxito el objetivo de obtener una producción fonética lo más cercana posible a la norma.

No queremos decir que deseamos pronunciaciones en nuestros aprendientes totalmente iguales a la pronunciación de un nativo, porque no creemos que eso fuera indispensable, ni que deba ser el objeto de la enseñanza de la fonética, pero sí que el desarrollo del interlenguaje fonológico de los aprendientes llegue a un punto tal que su producción de los fonemas que forman el sistema de la lengua meta sea lo suficientemente correcta como para que no exista lugar a malas interpretaciones del significado.

Hasta ahora los tratamientos fonéticos propuestos por los diferentes métodos y metodologías se han conformado con un tratamiento físico o fisiológico de la pronunciación, esto es, desde el punto de vista de la articulación (fisiológico) o de la percepción (acústico, físico). Pero se han dejado de lado los aspectos psicolingüísticos del problema, es decir, la manera en que los aprendientes procesan la información y la integran a su interlenguaje.

El objetivo de este estudio fue el de determinar si era posible elaborar ejercicios fonéticos basados en el modelo de enseñanza de la gramática de procesamiento de input y de qué manera esos ejercicios podrían ayudar al desarrollo del interlenguaje fonológico de los aprendientes de francés como lengua extranjera. Los resultados obtenidos en el experimento parecen mostrar evidencia que responde

afirmativamente a ambos planteamientos y que apoya las hipótesis de base de este trabajo. Por otro lado parece indicar que un tratamiento de esta naturaleza podría modificar la fosilización en el sentido de acercar lo suficiente las formas lingüísticas de los aprendientes a las formas de los nativohabientes para evitar el fracaso en la comunicación.

Como ya mencionamos anteriormente, el modelo de procesamiento de input es un modelo basado en principios psicolingüísticos que toma en consideración los procesos mentales del aprendiente, buscando favorecerlos para mejorar la adquisición de la lengua meta.

Los experimentos que se han hecho para demostrar la efectividad que la enseñanza basada en este modelo tiene en el desarrollo del interlenguaje de los aprendientes de lenguas extranjeras, permiten afirmar que este tipo de enseñanza es útil en aspectos gramaticales.

En los capítulos precedentes presentamos brevemente las bases teóricas que subyacen a nuestra investigación y el experimento llevado a cabo con el objeto de aportar evidencia que apoyara o invalidara nuestras hipótesis, y aunque el experimento se realizó con sólo dos pequeños grupos de sujetos, sí podemos decir que probablemente este tipo de tratamiento psicolingüístico de la fonética basada en el modelo de procesamiento de input, aplicado a la fonología, es un terreno que debemos explorar más a fondo. Este es pues un primer estudio que se suma a los estudios anteriores basados en el modelo y que podría darnos directivas para posteriores experimentos, podría ser replicado para confirmar o invalidar sus resultados, o para reafirmar o negar sus aportaciones.

Sabemos también, como ya lo mencionamos anteriormente, que la mayoría de los profesores de francés como lengua extranjera realizan, por razones diferentes, poca o ninguna corrección fonética en el salón de clases. Podemos entonces suponer que el presente experimento es pues una comparación entre los resultados obtenidos

por un grupo con tratamiento fonético y un grupo sin tratamiento fonético y que muestran diferencias favorables y significativas para el grupo con tratamiento fonético.

Quedaría por investigar las diferencias existentes entre grupos con diferentes tratamientos fonéticos que podrían ser de procesamiento de input, tal y como se presenta en este trabajo, y tratamientos fonéticos tradicionales como los descritos en el capítulo dos. Esto nos permitiría obtener resultados más concluyentes en cuanto a la validez y utilidad de un tratamiento fonético como el que presentamos en el curso del presente trabajo, sobre qué tipo de enseñanza o metodología serían más adecuadas y sobre las diferencias en el efecto de una metodología y otra y tener bases más sólidas para defender la utilización en la clase de francés como lengua extranjera de ejercicios fonéticos como los que diseñamos para el presente experimento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Araoz Lerach, E.** (1986) *Fonología Española*. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Gredos.
- Anderson, John R.** (1983) *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- _____ (1985) *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: W.H. Freeman & Co.
- Bialystok, E.** (1981) *The Role of Linguistic Knowledge in Second Language Use en Studies in Second Language Acquisition* 4: 31-45.
- Bialystok, E. y Sharwood-Smith, M.** (1985) *Interlanguage is not a State of Mind: An evaluation of the construct for Second Language Acquisition en Applied Linguistics*, vol. 63, No. 3: 554-573.
- Carton, F.** (1975) *Introduction à la phonétique du français..* Paris: Bordas études.
- Dalton, Ch. y Seidhofer, B.** (1994) *Pronunciation*. Oxford University Press.
- Doughty, C.** (1991) *Second Language Instruction Does Make a Difference?: Evidence from an Empirical Study of S.L. Relativisation en Studies in Second Language Acquisition* 13: 431-496.
- Eckman, F.** (1987) *Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. en Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge: Newbury House Publishers
- Ellis, Rod.** (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- _____ (1990) *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell Publishers.
- _____ (1992) *Second Language Acquisition & Language Pedagogy*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- _____ (1993) *The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. en TESOL Quarterly* Vol. 27 No. 1: 91-113.
- Finch, D. y Ortiz Lira, M.** (1982) *A course in English Phonetics for Spanish Speakers*. Londres: Heinemann
- Flieg, James Emil.** (1992) *Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. en Ed. Huebner, Thom y Ferguson, Charles A. Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories. Language Acquisition and Language Disorders* 2.

- Fotos, S. y Ellis R. *Communicating about Grammar: A task based approach en TESOL Quarterly*, 25:605-626.
- Fotos, Sandra. (1993) *Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction en Applied Linguistics* Vol. 14 No. 4: 385-407.
- _____ (1994) *Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks en TESOL Quarterly* Vol. 28 No. 2: 323-351.
- Gilbert, Judy (1980) *Prosodic Development: Some Pilot Studies en R. Scarcella and S. Krashen Research in Second Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House.
- Ioup, G. and Weinberger, S. (Eds.) (1987) *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge: Newbury House.
- James, A. R. (1989) *Linguistic Theory and Second Language Phonological Learning: A Perspective and Some Proposals. en Applied Linguistics* Vol. 10 No. 4 pp 367 - 381.
- Kiparsky, P y Menn, L. (1987) *On the Acquisition of Phonology. en Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*. Newbury House Publishers. Cambridge.
- Landercy, A. et Renard, R. (1977) *Eléments de Phonétique*. Bruxelles: Didier.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1990) *An introduction to Second Language Acquisition Research*. Essex London: Longman.
- Leather, J. and James, A. (1991) *The Acquisition of Second Language Speech. en Studies in Second Language Acquisition*. No. 13 pp. 305-341.
- Lee, J. and VanPatten, B. (1995) *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw Hill.
- Lightbown, P. (1991) *What have we here? Some Observation of the Influence of Instruction on L2 Learning en R. Phillipson, E. Kellerman, L Selinker, M. Sherwood-Smith & M. Swain (Eds) Foreign Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Klaus Faerch*. 197-212. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Long, Michael. (1983) *Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research en TESOL Quarterly*, 17: 359-382.
- _____ (1988a) *Focus on Form: A Design Feature in Teaching Methodology Paper presented at National Foreign Language Center, European Cultural Foundation Conference on Empirical Research on Second Language Learning in Institutional Settings*. Bellagio, Italy.

_____ (1988b) *Instructed Interlanguage Development* en L. Beebe (ed) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House.

- Macken, Mariya A y Ferguson, Charles A.** (1987) *Phonological Universals in Language Acquisition en Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*. Newbury House Publishers. Cambridge.
- Major, R. C.** (1987) *A Model for Interlanguage Phonology*. en Joup, G. & Weinberger, S. (Eds) *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*. Newbury House Publishers. Cambridge.
- Malmberg B.** (1976) *Phonétique française*. Liber Laromedel. Malmö.
- McLaughlin, Barry.** (1987) *Theories of Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Morley, J.** (ed) (1994) *Pronunciation Pedagogy and Theory. New views, New directions*. Teachers of English to Speakers of Others Languages. Alexandria.
- Newfeld G. and Schneiderman, E.** (1980) *Prosodic and Articulatory Features in Adult Second Language Learning* en R. Scarcella & S. Krashen (eds) *Research in Second Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U.** (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennington, M.** (1994) *Recent Research in L2 Phonology: Implications for practice*. en Joan Morley (ed) *Pronunciation Pedagogy and Theory. Teachers of English for Speakers of Other Languages*. Alexandria.
- Pienemann, M.** (1989) *Is Language Teachable? Psycholinguistics Experiments and Hypothesis en Applied Linguistics*, 10: 217-243.
- Pritchard, R. M. O.** (1985) *The Teaching of French Intonation to Native Speakers of English*. en *IRAL*, Vol. XXIII/2 pp. 117 - 147.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S.** (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodriguez, A.** (1994) *Corrección Fonética: entre la teoría y la práctica*. Trabajo presentado para la materia de Didáctica de la MLA. CELE
- Rutherford, W.** (1987) *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- Rutherford, W. and Sharwood-Smith, M.** (1986) *Consciousness Raising and Universal Grammar en Applied Linguistics*, 6: 274-281.
- Scarcella, R. and Oxford, R. L.** (1994) *Second Language Pronunciation: State of the Art in Instruction*. en *System* Vol. 22 No. 2 pp. 221 - 229.

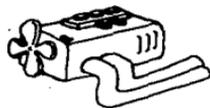
- Schmidt, R. (1990) *The Role of Consciousness in Second Language Learning* en *Applied Linguistics*, 11: 116-132.
- Selinker, Larry. (1974) *Interlanguage*. en Richards, J.C. *Error Analysis*. Singapore: Longman, 31-55
- Sherwood-Smith, M. (1981) *Consciousness Raising and the Second Language Learner* en *Applied Linguistics*, 2: 159-168.
- _____ (1991) *Speaking to Many Minds: On the Relevance of Different Types of Language Information for the L2 Learner* en *Second Language Research*, 7: 116-132.
- Tarone, E. (1987) *The Phonology of Interlanguage*. en *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*. Newbury House Publishers. Cambridge.
- VanPatten, B. (1990) *Attending to Form and Content in the Input: An experiment in Consciousness* en *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 287-301.
- _____ (1996) *Input Processing & Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. N. Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.
- VanPatten, B. and Cadierno, T. (1993) *Explicit Instruction and Input Processing*. en *Studies in Second Language Acquisition*, 15:225-244.

ANEXOS

ANEXO 1
Pretest y Posttest

Anexo 1
Pre y Post test
Tarjetas

91

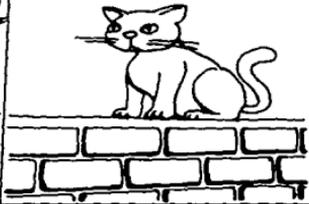
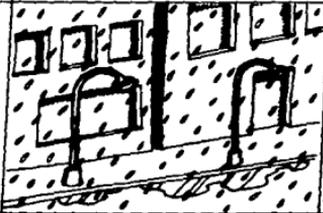
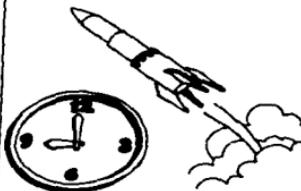
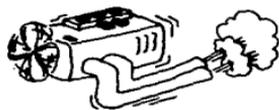




Tarea 2



92



ANEXO 2
Ejercicios del tratamiento

Anexo 2

Ejercicios del tratamiento

1.- Regardez le dessin et marquez oui ou non selon si les affirmation que vous allez entendre sont vraies ou fausses.

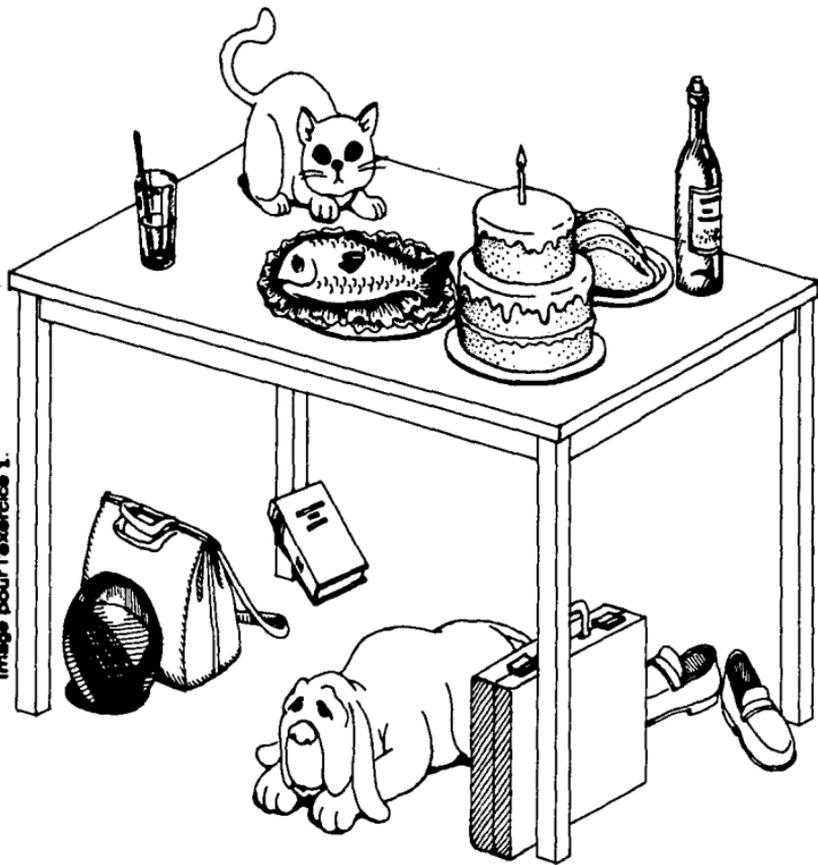
	oui	non
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Affirmations pour l'exercice précédent.

- Le ballon est au dessus.
- La serviette est au dessous.
- Le livre est au dessous.
- Le sac est au dessus.
- Le verre est au dessous.
- La bouteille est au dessus.
- Le chat est au dessous.
- Le gâteau est au dessous.

2.- Dessinez une table, dessinez une bouteille au dessous, des livres au dessus, un cartable au dessous, un ordinateur au dessous, un chien au dessus, des chaussures au dessous, des disques au dessus, une carafe au dessous, un parapluie au dessous.

Image pour l'exercice 1.



3.- Ecoutez ces noms de livres qui ont été transformés en films et indiquez si vous les avez vus, lus, vus et lus ou ni vus ni lus.

- Les trois mousquetaires.
- Notre Dame de Paris.
- Le rouge et le noir.
- Le jour du Chacal.
- Les liaisons dangereuses.
- Como agua para chocolate.
- Crime dans l'Orient Express.
- Le tour du monde en 80 jours.
- Shogun.
- Les enfants de Sanchez.

....

4.- Répétez cette comptine:

Une poule sur un mur
qui picote du pain dur
Picoti picota
lève la queue et puis s'en va.

5.- Minidialogues pour la correction verbo-tonal du son [y]

- Tu l'as su?
- Oui, je l'ai su.
- Comment tu l'as su?
- Je l'ai vu.
- Tu l'as vu ou tu l'as lu?
- Je l'ai vu et je l'ai lu?

- Zut! C'est au dessus!
- Oui, c'est au dessus.
- Tu l'avais vu?
- Non, je n'ai pas voulu.

- Il est venu?
- Oui, et il est tout nu!
- Et tu l'as vu?
- Non, je l'ai entendu.

Variiez l'intonation et dites à vos camarades de deviner de quoi il s'agit selon l'intonation

6.- Marquez dans la colonne correspondante si les énoncés se réfèrent à une personne ou à plusieurs personnes.

	1 pers.	plus. pers.
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

- 1 - Je le connais.
- 2 - Je les regarde.
- 3 - Je le promène.
- 4 - Je le trouve beau.
- 5 - Je les considère intelligents.
- 6 - Je le prends au sérieux.
- 7 - Je les fais travailler.
- 8 - Je le vois souvent.

7.- Marquez à quoi peuvent se référer ces énoncés. Ensuite discutez avec un camarade.

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

Phrases pour l'exercice 7

- 1 - Fais-le.
- 2 - Donne les moi.
- 3 - Tu me le prêtes?
- 4 - Dis-le moi.
- 5 - Je le sais.
- 6 - Je ne les trouve pas.

8.- Mémorisez ce dialogue et répétez-le avec un camarade:

- Tu as vu le chien d'Eléonore?
- Le chien d'Eléonore? Les chiens, elle en a deux.
- Comment sont-ils, ces chiens?
- Petits, mal peignés... de véritables roquets.
- Je me demande pourquoi Eléonore les adore!

9.-

- Fais-le!
- Oui, je le fais.
- Dis-le!
- Oui, je le dis.
- Prends-le!
- Oui, je le prends.
- Donne-le.
- Non, je ne le donne pas.

Variez l'intonation et dites à vos camarades de deviner de quoi il s'agit.

10.- Mentionnez quelqu'un ou quelque chose à qui ou à quoi peuvent s'appliquer les énoncés suivants.

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

- 1 - Je le déteste.
- 2 - Je les vois tous les jours.
- 3 - Je le connais depuis longtemps.
- 4 - Je les lis avec attention.
- 5 - Je le salue gentiment.
- 6 - Je le considère intelligent.

11.- Dites trois pas à suivre pour faire fonctionner votre ordinateur.
ex: Je le branche....
Discutez-en avec vos camarades.

12.- Dites trois choses que vous faites pour conserver un ami. Discutez-en avec vos camarades.

13.- Dites trois choses que vous faites pour rendre votre chien heureux. Discutez-en avec un camarade.

14.- Dites trois choses que vous faites pour conserver vos bonnes relations avec vos frères et sœurs.

15.- Marquez l'image qui correspond à la phrase entendue.

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Phrases entendues: (exercice 15)

- 1) Il y a deux bateaux au port.
- 2) Ils vont acheter des avions.
- 3) Nous voulons deux glaces.
- 4) J'ai deux voitures.
- 5) Nous avons des amis.
- 6) Il a deux ballons.
- 7) Elle a deux sœurs.
- 8) Tu dois manger deux pommes.
- 9) Regarde! Des oiseaux!
- 10) J'ai lu deux livres cette semaine!

Phrases entendues: (exercice 16)

- 1) Elle a deux motos.
- 2) Il a des sœurs.
- 3) dans deux semaines.
- 4) J'ai fait deux photos.
- 5) Ils ont des problèmes.
- 6) Ça fait des mois!
- 7) Donne-moi deux bonbons.

16.- Marquez dans la colonne s'il s'agit de 2 éléments ou de plus.

	2	plus de 2
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

17.- Mémorisez le dialogue suivant et dites-le avec un camarade.

- Il a des frères?
- Oui, il en a deux?
- Et des soeurs il en a?
- Oui, deux.
- Et des chiens, il en a?
- Oui, il en a aussi deux.
- Deux chiens deux frères et deux soeurs, c'est une grande famille!

18.- Mémorisez cette comptine:

Ma soeur,
 Ma supérieure,
 Qui pleure dans les fleurs,
 qui rit dans son lit,
 Poisson d'avril!

19.- Dites à un camarade des objets que vous voudriez avoir en paires, ex: Je voudrais avoir 2 voitures.... Commentez votre choix avec votre camarade.

20.- Dites à votre camarade des objets que vous avez en paires, ex: J'ai deux blousons. Comparez avec les objets de l'exercice précédent.

21.- Ecoutez les phrases et dites si elles se réfèrent au



ou au



		
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Phrases entendues:

- 1) J'ai fait du sport, j'ai mal au corps.
- 2) J'ai trop mangé, j'ai mal au cœur.
- 3) Elle a un joli corps.
- 4) Elle fait ça de bon cœur.
- 5) J'ai le cœur qui bat.
- 6) Vous devez l'apprendre par cœur.
- 7) Détendez votre corps avant de faire l'exercice.
- 8) Il avait le corps du délit entre les mains.
- 9) Je dis ça de tout mon cœur.
- 10) Il me tient trop à cœur.

22.- Dis à un camarade 5 raisons pour lesquelles il est nécessaire de faire attention à ton corps. Discutez à propos de vos raisons.

23.- Dis à un camarade 5 raisons pour lesquelles il est nécessaire de faire attention à ton cœur. Discutez à propos de vos raisons.

ANEXO 3**Ejercicios fuera del modelo de Procesamiento de Input**

ANEXO 3

**EJERCICIOS FUERA DEL MODELO DE PROCESAMIENTO
DE INPUT**

A.-Exercice de Discrimination Phonétique: [i], [y], [u]

Cochez dans la colonne correspondant au son entendu.

	[i]	[y]	[u]
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

B.- Exercice de Discrimination Phonétique: [E], [œ], [O]

Cochez dans la colonne correspondant au son entendu.

	[E]	[œ]	[O]
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

C.- Marquez si les phrases que vous entendez sont au singulier ou au pluriel.

	singulier	pluriel
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

D.- Marquez la phrase qui a été prononcée.

- | | | | |
|----|---|-----|---|
| 1) | a) Regarde au dessus.
b) Regarde au dessous. | 2) | a) C'est nous!
b) C'est nul |
| 3) | a) C'est pire.
b) C'est pur. | 4) | a) Il a dit.
b) Il a dû. |
| 5) | a) C'est vu.
b) C'est vous. | 6) | a) Voilà votre pull.
b) voilà votre poule. |
| 7) | a) Une belle vie.
b) une belle vue. | 8) | a) Il sait tout.
b) Il s'est tu. |
| 9) | a) Tu l'avoues?
b) Tu l'as vu? | 10) | a) Cette issue.
b) C'est ici. |

E.- Indiquez dans quel ordre ont été prononcés les groupes de mots suivants.

- | | | |
|------------|---------|----------|
| 1 () lit | () tu | () loup |
| 2 () dis | () du | () doux |
| 3 () nid | () nu | () nous |
| 4 () scie | () su | () sou |
| 5 () vie | () vu | () vous |
| 6 () pie | () pu | () pou |
| 7 () rit | () rue | () roue |

F.- Mettez les mots de l'exercice précédent dans les phrases suivantes.

- 1
 - a) Ce livre, il l'a _____
 - b) Il a chassé un _____
 - c) Il est dans son _____
- 2
 - a) Qu'est-ce que tu _____ ?
 - b) Elle a _____ partir.
 - c) Il parle tout _____.
- 3
 - a) Tu viens avec _____ ?
 - b) L'oiseau est dans son _____.
 - c) Le bébé est _____
- 4
 - a) Je n'ai pas un _____
 - b) J'ai besoin d'une _____
 - c) Je n'ai pas _____
- 5
 - a) D'ici on a une belle _____
 - b) On se dit _____
 - c) Je t'aimerais toute la _____
- 6
 - a) Je n'ai pas _____
 - b) Tu parles comme une _____
 - c) Il est laid comme un _____

- 7 a) Il y a longtemps que l'homme a inventé la _____
 b) Tu habites dans cette _____ ?
 c) Elle _____ de tout.

G.- Ecoutez:

Il est descendu au rez-de-chaussé, il a lu le journal, il a entendu la sonnette, il a ouvert la porte, il a bu un café, il a mordu son pain, il est sorti et il est parti.

Ordonnez chronologiquement les actions.

- () Il a entendu la sonnette.
 () Il a bu son café.
 () Il est descendu.
 () Il a mordu son pain.
 () Il a ouvert la porte.
 () Il est descendu au rez-de-chaussé.
 () Il a lu le journal.
 () Il est parti.
 () Il est sorti.

12.- Vous allez entendre des périodes de l'histoire, mettez à côté du numéro de la période un nom de personnage ou un événement de cette période.

- 1) _____
 2) _____
 3) _____
 4) _____
 5) _____

Périodes mentionnées.

- 1) Le moyen âge.
 2) Le siècle des lumières.
 3) Le XXe siècle.
 4) Le romantisme.
 5) Le néo-classicisme.